

24121  
3



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ACATLAN  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES

PROPUESTA DE MATERIALES PARA DISCRIMINAR Y  
PRODUCIR LOS FONEMAS /ə/ y /ɒ/ DEL INGLES PARA  
HISPANOHABLANTES

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A :

RAYMUNDO CLORIO CARRILLO

ASESORA: PROFESORA KATHRYN LYNN KOVACIK TALICSKA



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

... a la Dirección General de Bibliotecas  
MEXICO 2003 en formato electrónico e  
Medio de mi trabajo rece

NOMBRE: Raymundo  
Clorio Carrillo

FECHA: 12 mayo 2003

*[Firma]*



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**Gracias a:**

Mis padres:

Guadalupe Carrillo Hernández y  
Juan Clorio Cruz,  
por su apoyo incondicional y  
amor de siempre.

A mis profesores de la LEI. En  
especial a la profesora Kathryn Lynn  
Kovacik Talicska, por ser ejemplo  
de profesionalismo, sencillez y  
entusiasmo inagotables.

2

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# ÍNDICE

	pag.
Introducción .....	6
<b>Capítulo 1. Marco Teórico.</b>	
1.1 Teoría de Aprendizaje .....	10
1.2 El Aprendizaje Significativo .....	12
1.2.1 El Aprendizaje Escolar .....	13
1.2.2 Condiciones para Lograr el Aprendizaje Significativo .....	14
1.2.3 Etapas de un Aprendizaje Significativo .....	15
1.3 La Aproximación Constructivista del Aprendizaje y la Enseñanza .....	16
<b>Capítulo 2. Fonética y Fonología.</b>	
2.1 Anatomía y Fisiología del Habla	
2.1.1 Los Órganos Articulatorios .....	22
2.1.2 Algunos Conceptos Relacionados con la Producción Oral .....	23
2.1.3 La Articulación .....	24
2.1.3.1 Articuladores Pasivos .....	25
2.1.3.2 Articuladores Activos .....	26
2.1.5 La Lengua .....	27
2.2 La Fonética y la Fonología	
2.2.1 Fonología .....	28
2.2.2 Fonética .....	28
2.2.3 El Uso Lingüístico del Sonido .....	29
2.2.4 Fonemas .....	31
2.2.5 Alófonos .....	31
2.2.6 Los Sonidos del Habla .....	33
2.2.7 Segmental y Suprasegmental .....	34
2.2.8 Vocales y Consonantes .....	34
2.2.9 Puntos de Articulación .....	35
2.2.10 Vocales .....	37
2.2.11 Algunas Peculiaridades de las Vocales .....	37
2.2.12 Formas de Transcribir las Vocales Inglesas .....	38
2.2.13 El Sistema de Vocales Cardinales .....	39
2.3 Los Fonemas /ə/ y /ɜ/	
2.3.1 Inteligibilidad .....	41
2.3.2 El Fonema /ə/ .....	42
2.3.2.1 Como Pronunciar el Fonema /ə ə/ .....	43
2.3.2.2 Posibles Problemas para Hispanohablantes al Producir /ə/ y su Versión <i>Acentuada</i> /ɜ/ .....	44
2.3.3 El Fonema /ɜ/ .....	45
2.3.3.1 Problemas para Hispanohablantes al Producir /ɜ/ .....	46
2.3.4 Análisis Contrastivo .....	47
<b>Capítulo 3. La Enseñanza de la Pronunciación y los Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.</b>	
3.1 Las Aproximaciones Intuitiva y Analítica en la Enseñanza y Aprendizaje de la Pronunciación .....	51
3.2 Enfoque, Método y Técnica .....	54
3.3 Un Método y Tres Enfoques para Enseñar Pronunciación .....	55
3.3.1 El Método Lingüístico o Audiolingüal .....	56
3.3.2 El Enfoque Comunicativo .....	62
3.3.3 <i>Input</i> y <i>Output</i> Estructurados .....	67
3.3.3.1 <i>Input</i> e <i>Intake</i> .....	68
3.3.3.2 <i>Input</i> Estructurado .....	69

3.3.3.3 <i>Output</i> Estructurado .....	72
3.3.4 El Enfoque con Base en <i>Tareas</i> .....	74
3.3.4.1 Diferentes Tipos de <i>Tareas</i> .....	78
3.3.4.2 <i>Information Gap Activities</i> .....	78
3.3.4.2 Roles en el Salón de Clase .....	81
3.3.4.3 Los Roles del Profesor .....	82
3.3.4.4 Escenarios .....	83
Anexo del Capítulo 3	
A. Drills para Morfosintaxis .....	87
B. Drills para Pronunciación .....	88
Capítulo 4. Propuesta de Materiales.	
4.1 Características de una Propuesta de Materiales .....	91
4.2 Descripción de la Propuesta de Materiales .....	93
4.3 Las Guías Pedagógicas del Profesor .....	94
4.4 Ejercicios, Guías Pedagógicas del Profesor y Sitios del <i>Internet</i> Recomendados	
CICLO 1. <i>INPUT</i> ESTRUCTURADO	
Ejercicio 1. /ə/ — A cup of coffee .....	98
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 1 .....	99
Ejercicio 2. /ə/ — South America .....	101
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 2 .....	102
Ejercicio 3. /ə / — I love... I can't stand... .....	104
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 3 .....	105
Ejercicio 4. /ə / — Which sport are you better at? .....	107
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 4 .....	108
Ejercicio 5. /ə / — What's the job? .....	110
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 5 .....	111
Ejercicio 6. /ɜ/ — Sports you were taught .....	114
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 6 .....	115
Ejercicio 7. /ɜ/ — Paul remembers .....	117
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 7 .....	118
Ejercicio 8. /ɜ/ — As strong as an ox .....	120
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 8 .....	121
Ejercicio 9. /ɜ/ — A football game .....	123
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 9 .....	124
Ejercicio 10. /ə / /ɜ/ — Amazing and strong personalities .....	126
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 10 .....	127
CICLO 2. <i>OUTPUT</i> ESTRUCTURADO	
Ejercicio 11. /ə/ — Talking about dreams .....	130
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 11 .....	131
Ejercicio 12. /ə/ — Holidays and travel .....	133
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 12 .....	134
Ejercicio 13. /ə / — I love... I can't stand... .....	136
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 13 .....	137
Ejercicio 14. /ə / — Sports .....	139
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 14 .....	140
Ejercicio 15. /ə / — Jobs and occupations .....	142
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 15 .....	143
Ejercicio 16. /ɜ/ — Sports you're good at .....	145
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 16 .....	146
Ejercicio 17. /ɜ/ — Talking about your memories .....	148
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 17 .....	149
Ejercicio 18. /ɜ/ — As strong as an ox .....	151
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 18 .....	152

4

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

Ejercicio 19. /ɔ/ — It wasn't my fault at all! .....	155
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 19 .....	156
Ejercicio 20. /ə ʌ/ /ɔ/ — Amazing and strong personalities .....	158
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 20 .....	159
<b>CICLO 3. INSTRUCCIÓN CON BASE EN TAREAS PEDAGÓGICAS Y MIXTAS.</b>	
Ejercicio 21. /ə ʌ/ — Lucky or unlucky? .....	162
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 21 .....	164
Ejercicio 22. /ə ʌ/ — Love songs .....	168
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 22 .....	170
Ejercicio 23. /ɔ/ — Shopping at the mall .....	173
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 23 .....	175
Ejercicio 24. /ɔ/ — Plans for August — picture stories .....	179
Guía pedagógica del profesor del ejercicio 24 .....	182
<b>Conclusiones .....</b>	<b>184</b>
<b>Bibliografía consultada .....</b>	<b>188</b>

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## Introducción

Una de las máximas aspiraciones de las personas en proceso de adquirir una lengua extranjera es aprender ésta con una pronunciación inteligible, esto es, que su interlocutor comprenda adecuadamente el mensaje que desea transmitir. Es por ello que la existencia de métodos, técnicas y materiales de aprendizaje en la actualidad es tan variada. Recordemos por ejemplo, que a mediados de los años cuarenta, los directivos del ejército norteamericano decidieron adoptar el Método Audiolingual para "armar" a sus soldados de las cuatro lenguas europeas consideradas como "principales" (francés, inglés, español y alemán). Como bien sabemos, una de las características del método Audiolingual es la repetición mecánica de palabras, enunciados y diálogos completos; por lo que el valor de la pronunciación era estimulado y bien visto desde entonces.

En este sentido, el desarrollo de los métodos, enfoques, técnicas y materiales de enseñanza de la pronunciación han ido de la mano. En los cuarentas encontramos libros de pronunciación que indican a los alumnos cómo interpretar curvas de entonación. Se utilizan puntos o guiones bajos para indicar donde cae el *acento* o *énfasis* de las palabras y emisiones lingüísticas (*utterances*). Se pone al alcance del educando discos LP y cintas magnetofónicas para "escuchar y repetir". Después, con el advenimiento de las propuestas *Chomskianas* (competencia comunicativa), *Ausubeleanas* (aprendizaje significativo), *Nuneanas* (*tasks*), y *VanPatteanas* (*input* y *output* estructurados), entre otras; la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del inglés ya no pueden ser concebidas fuera de una interacción social y personal culturalmente condicionada. Hablamos con un registro, un estilo, una entonación y una seguridad discursiva variable de acuerdo al contexto en el que emitimos nuestra *parole*, además de estar condicionados por la relación que tenemos con nuestro interlocutor.

Aunado a todo lo anterior, se debe considerar el *materiasl* usado para hacer del acto educativo un hecho significativo y eficaz. En este sentido, los materiales utilizados para enseñar fonemas de la lengua inglesa van desde tarjetas representativas de cada sonido (con dibujos y palabras), hasta programas de computadora con diálogos, historias, videos, y ejercicios enfocados a cada uno de los treinta y nueve fonemas del inglés norteamericano.

Con base en lo anterior, y después de habernos percatado de la escasez de materiales didácticos diseñados para hispanohablantes que les ayuden a aprender a discriminar y producir oralmente los fonemas /ə/ y /ɜ/, deseamos presentar la tesis: "Propuesta de materiales para discriminar y producir los fonemas /ə/ y /ɜ/ del inglés para hispanohablantes".

Cabe aclarar que esta propuesta de materiales no pretende ser exhaustiva, sino un intento por ayudar a la población de alumnos hispanohablantes de nivel *intermedio* a expresarse inteligiblemente en inglés y, por supuesto, para ayudar a los profesores de inglés que así lo decidan, a utilizar nuestra propuesta para formar hablantes del inglés como lengua extranjera más competentes.

La tesis se divide en cuatro capítulos. En el primero, *Marco Teórico*, se definen las teorías *Constructivista* y del *Aprendizaje Significativo*. La primera teoría nos ayuda a comprender que todo alumno cuenta con un bagaje *experiencial* del que se sirve para *construir y reconstruir significados* al adquirir, en nuestro caso, una lengua extranjera. En conjunto con la segunda teoría, *aprendizaje significativo*, Ausubel nos muestra como el aprender es un proceso dialéctico-evolutivo, en forma de espiral ascendente, en el que el alumno construye conocimiento con base en sus intereses, contexto, materiales de aprendizaje, experiencias y perspectivas de vida personales.

El Capítulo 2, versa sobre dos ciencias indispensables para todo profesional de la lingüística aplicada y profesor de lengua(s): *la Fonética y la Fonología*. A través de conceptos como fonema, alófono, elementos segmentales y suprasegmentales de una lengua, puntos y modos de articulación, ambientes fónicos y caracterización de vocales y consonantes podremos ayudar a nuestros alumnos a emitir mensajes más precisos y significativos. Al final de este capítulo se caracteriza a los fonemas /ə/ y /ɜ/, con el objeto de dotar al usuario de esta propuesta de materiales del conocimiento necesario para enseñar a producir los citados fonemas en contexto.

En el Capítulo 3, *La Pronunciación y los Métodos de Enseñanza*, se presenta como ha evolucionado la enseñanza de la pronunciación y los métodos que se consideraron para activar esta propuesta de materiales.

Finalmente, el Capítulo 4, *Propuesta de Materiales*, contiene los veinticuatro ejercicios propuestos para discriminar y producir los fonemas /ə/ y /ɜ/. Tales ejercicios están clasificados de acuerdo con lo planteado en el *Marco Teórico* y los cuatro *Métodos de Enseñanza* escogidos; en tres ciclos de enseñanza-aprendizaje. El primer ciclo se denomina *Input Estructurado* y comprende los ejercicios numerados del 1 al 10. El ciclo dos se titula *Output Estructurado* y comprende los diez ejercicios siguientes. El tercer ciclo de enseñanza-aprendizaje de los fonemas /ə/ y /ɜ/, ejercicios del 20 al 24, se llama *Instrucción con Base en Tareas Pedagógicas y Mixtas*. Junto a cada ejercicio se facilita al instructor una hoja intitulada *Guía Pedagógica del Ejercicio X*. Esta contiene los objetivos, modo de uso de las actividades, sus respuestas y sitios del *Internet* recomendados para fomentar en los alumnos la metacognición y el aprendizaje autodidacta.

Esperamos que el uso de este material sea de utilidad tanto para profesores como para alumnos. Para los primeros como un auxiliar en su actividad docente y para los segundos como un instrumento más para seguir incrementando su competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera.



# Capítulo 1

# Marco Teórico

## Capítulo 1

### 1.1 Teoría de Aprendizaje

A lo largo del devenir histórico, y en particular dentro del acontecer histórico del mundo occidental desde el siglo XVII, han existido dos corrientes o estilos de desarrollo epistemológico que no dejan de ser válidos hasta nuestros días: el *empirismo* y el *racionalismo*. El primero de ellos adopta como camino de descubrimiento y desarrollo de la teoría del conocimiento la experimentación, la observación y la constatación de hechos. El racionalismo, en cambio, intenta alcanzar el saber a través de la introspección, el análisis, la especulación y la generalización. En todo caso, la ciencia moderna se crea con ayuda de ambas posturas. Siguiendo con esta tradición creadora de saberes, conceptos y teorías, en la enseñanza de lenguas existen corrientes de pensamiento que intentan explicar el multifactorial fenómeno de la enseñanza-aprendizaje con ayuda tanto de las ciencias derivadas del empirismo como de aquellas derivadas del racionalismo. Una de las ciencias en y para la enseñanza de lenguas es la *lingüística aplicada*.

La lingüística aplicada se nutre de varias disciplinas: la psicología, la sociología, la historia, la informática, la estadística y la filosofía, por mencionar sólo algunas. Por lo tanto, en la enseñanza de lenguas para la elaboración de materiales, diseño de currícula y de instrumentos de evaluación se recurre a algunos de los principios y conceptos de las ciencias mencionadas, las cuales a su vez son producto de la dicotomía racionalismo-empirismo. Un ejemplo de la división contemporánea del empirismo y del racionalismo, complementarias en todo momento, son el *conductismo* y el *cognoscitivismo*. El *conductismo* considera conductas, hábitos, estímulos (E), respuestas (R), patrones, y el análisis de las respuestas a dichos estímulos como los conceptos clave de su quehacer. Esta postura ha sido criticada por no considerar sistemas y procesos mentales que el *cognoscitivismo* sí analiza e intenta explicar, además por considerar al aprendizaje y a la enseñanza como un fenómeno mecánico. Para los conductistas *aprender* significa la adquisición de una nueva conducta que surge de un estímulo, un refuerzo, una asociación y una generalización por parte del individuo. A este no se le pide opinión sobre su *sentir* durante el proceso; sólo recibe, imita y sigue patrones establecidos de conducta. (Papalia y Wendkos, 1985: 57).

En contraste, para los seguidores de las corrientes *mentalistas*, *aprender* significa considerar al alumno como un individuo activamente participante en su formación, o



mejor dicho, *(re)estructurador* de su conocimiento; como un ser capaz de *autoestructurarse*. *Aprender* significa aprovechar los conocimientos previos para saber mediar, reaccionar e interactuar con los nuevos saberes. *Aprender* es saber *(re)agrupar* y *(re)organizar* mentalmente los esquemas cognitivos propios. *Aprender* implica aprovechar los conflictos que pudieran surgir al tratar de conciliar lo que ya poseemos con lo nuevo que se está adquiriendo. *Aprender* también significa aprender a aprender. De esta forma, el *gnosocitivismo*, y todas las ciencias que se generan de él, han marcado desde la segunda mitad del siglo XIX la trayectoria a seguir en el ámbito educativo, al concebir, planear, diseñar, pragmatizar y reelaborar tanto sistemas de enseñanza como de aprendizaje desde entonces.

Así, la orientación gnosocitiva concibe el proceso de aprendizaje como:

*"... una realidad activa que procesa y actúa sobre los mensajes. Se busca no sólo predecir y controlar la conducta, sino también explicarla. Opera con unos esquemas interpretativos alejados de la secuencia mecanicista E-R y más cercanos al procesamiento de la información, y atribuye la significación del aprendizaje, no tanto a los sucesos externos del ambiente, sino a complejas situaciones mentales de carácter interior"* ( Bellrán, 1995: 48)

Y es precisamente por ello que en la instrucción escolarizada se busque, a través de la curricula, materiales y procesos de enseñanza significativos, la gradual aceptación por parte del alumno a hacerse cargo y dirigir su propio aprendizaje.

Dentro del *gnosocitivismo* existen diversas posturas para explicar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Gass y Selinker (1994: 138) rescatan algunos autores así como sus propuestas: Higgard, por ejemplo, describe lo que ha de ser una teoría de la instrucción distinguiendo ya entre teorías *descriptivas* y *prescriptivas* de aprendizaje; Gagné despierta inquietudes desde 1967 relacionadas con la *adquisición, organización y utilización del conocimiento*, sobre la inteligencia y la necesidad de formular conceptualmente los procesos que intervienen *entre* estímulos y respuestas, a través de sus conferencias relacionadas con aprendizaje y diferencias individuales; Resnick, en 1976, aporta algunas ideas sobre conocimiento e instrucción. Él estudia las estructuras gnosocitivas que distinguen al principiante del experto. Anderson, en 1977, investiga sobre adquisición, organización y utilización del conocimiento; él destaca los procesos de aprendizaje y el concepto de *esquema* como elementos centrales de su obra. En 1978, Lesgold estudia la forma en que la psicología gnosocitiva puede contribuir al diseño y control de la instrucción. La importancia de las contribuciones de estos científicos es



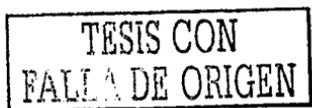
invaluable para la enseñanza no sólo de lenguas sino también para la enseñanza de cualquier ciencia o saber. Sin embargo, nosotros recurriremos a lo propuesto por el *aprendizaje significativo* (Ausubel) y por el *constructivismo* como fundamento teórico de nuestra propuesta de materiales.

## 1.2 El aprendizaje Significativo

Diferentes conceptos, principios y teorías de varias ciencias, además de la postura psicológica, han sido utilizadas para explicar el fenómeno enseñanza-aprendizaje al menos durante el siglo pasado y lo que va de éste. Se han tomado principios como: el análisis epistemológico, estructura y organización del conocimiento científico, prácticas pedagógicas, la función reproductora de la ideología nacional y grupos de referencia, por mencionar algunos, en la "fórmula" explicativa del fenómeno enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, todo educador debe restringirse, por cuestiones prácticas, a un determinado número de principios y visiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en su área de estudio. De esta forma, se tendrá mayor probabilidad de utilizar y aplicar adecuadamente las metodologías o principios teóricos escogidos.

En este sentido, el aprendizaje significativo es una propuesta relacionada con el análisis de cómo se lleva a cabo la actividad intelectual en el ámbito escolar. Uno de los iniciadores fue David Ausubel. Él indica que "*el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva*" (en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 34). La postura de Ausubel es caracterizada como constructivista ya que para él "*el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de la información literal, el sujeto transforma y estructura*", también es una postura interaccionista por que se piensa que "*los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz*" (opus. cit.).

Ausubel define al alumno como alguien que procesa activamente la información que aprende de manera sistemática y organizada. Esto sólo puede lograrse de esta manera ya que el aprendizaje es un fenómeno complejo que no puede ser reducido al hecho de memorizar información. Asimismo, para Ausubel el aprendizaje por descubrimiento es muy relevante porque permite al alumno "*descubrir nuevos hechos, formar conceptos, inferir relaciones y generar productos originales*". Sin embargo, no



*todo* el aprendizaje *significativo* que se genera en un aula se da por descubrimiento. Ausubel recomienda que el aprendizaje que más se fomente sea aquel denominado: *aprendizaje verbal significativo*; que es el que se da a través de lecturas, debates, análisis de ideas, transpolaciones, y aceptación de las ideas y visiones de los otros.

### 1.2.1 El Aprendizaje Escolar

En primer lugar, Ausubel recomienda diferenciar los distintos tipos de aprendizaje que pueden presentarse en un salón de clase. Él plantea dos primeras dimensiones del aprendizaje:

1. Aquella relacionada con la manera que se adquiere el conocimiento.
2. Aquella en la que se considera cómo se integra el *nuevo* conocimiento a la estructura cognoscitiva del aprendiz.

La dimensión uno contiene a su vez dos propuestas de aprendizaje: el aprendizaje que se da por *recepción* y el que se da por *descubrimiento*. La dimensión segunda cuenta con dos modalidades de aprendizaje: aquella por *repetición* y la considerada *significativa*. Al interactuar estas dos dimensiones surgen los diferentes tipos de aprendizaje escolar propuestos por Ausubel: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, y por descubrimiento significativo.

Al igual que en el arco iris, ésta clasificación no debe interpretarse como una serie de casilleros separados o sin relación el uno del otro, sino como un continuo congruente (sin límites definidos) en el que la acción docente y las capacidades cognoscitivas y afectivas del aprendiz generan, al interactuar, dos acciones educativas. La primera de ellas consiste en plantearse cómo se provee al alumno de los contenidos escolares y en la segunda actividad educativa se vislumbra cómo hacer que el alumno elabore o reconstruya la información.

El siguiente cuadro sintetiza las ideas de Ausubel acerca de las dos situaciones o dimensiones educativas mencionadas.

A. Primera dimensión. Modo en que se adquiere la información

Recepción	Descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido se presenta en su forma final</li> <li>• El alumno debe internalizarlo en su</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.</li> </ul>

<p>estructura cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No es sinónimo de memorización.</li> <li>Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal) útil en campos establecidos del conocimiento.</li> </ul> <p>Ejemplo: Se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de Física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.</li> <li>Puede ser significativo o repetitivo.</li> <li>Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones, útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.</li> </ul> <p>Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.</p>
<p>B. Segunda dimensión. Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.</p>	
<p style="text-align: center;">Significativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.</li> <li>El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.</li> <li>El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes. Se puede construir un entramado o red conceptual: el alumno genera un proceso dialéctico en espiral del aprendizaje, contrastando en todo momento la información nueva con la existente.</li> </ul> <p>Condiciones:  Material: significativo lógico  Alumno: significación psicológica  Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales).</p> <p>Tomado de Díaz-Barriga y Hernández (1998: 20).</p>	<p style="text-align: center;">Repetitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.</li> <li>El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.</li> <li>El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los "encuentra". Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales. Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.</li> </ul> <p>Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.</p>

Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

### 1.2.2 Condiciones para Lograr el Aprendizaje Significativo

Díaz-Barriga y Hernández (1998) sugieren que para que el aprendizaje sea significativo se deben cubrir los siguientes requisitos: que la *nueva* información este relacionada de modo *no arbitrario* y *sustancial* con lo que el alumno ya sabe, que el alumno sienta una *disposición* y motivación para aprender, y que la *naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje* sean congruentes con los objetivos a alcanzar (tanto los objetivos institucionales como los del alumno).

Lo anterior nos hace reflexionar sobre la forma en que se puede propiciar la activación de los conocimientos *previos* que el alumno posee con respecto al tema a enseñar, a que, aún cuando el material esté "bien elaborado", el alumno obtendrá poco provecho de éste si no es significativo para él. Es decir, puede haber aprendizaje de un material potencialmente significativo, pero también puede suceder que un alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque no ha llegado a un nivel de madurez cognoscitiva que le permita la comprensión de los contenidos que deseamos obtenga.

### 1.2.3 Etapas de un Aprendizaje Significativo

Según Ausubel (en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 25) el surgimiento o evolución del aprendizaje significativo en los alumnos se da en tres fases:

#### 1. Fase inicial de aprendizaje:

- La información es percibida por el aprendiz como algo sin conexión alguna.
- Haciendo uso de su conocimiento esquemático, el aprendiz memoriza o interpreta, según sus posibilidades, la nueva información
- El aprendiz hace uso de su conocimiento del mundo para crear generalizaciones, comparaciones y analogías que le permitan asirse de la nueva información.
- El alumno aprende lo nuevo de manera concreta y en contexto.
- Se hace uso de estrategias de repaso para hacer de la información un conocimiento permanente.
- El alumno crea más esquemas interpretativos entre su experiencia y la nueva información para sistematizarla y crear un panorama global del material a aprender.

#### 2. Fase intermedia de aprendizaje:

- Algunas piezas de información consideradas sin relación o irrelevantes para el alumno en la fase inicial comienzan a "acomodarse" para configurar esquemas y mapas cognitivos que, sin embargo, aún no hacen del alumno un usuario autónomo de la nueva información.
- El alumno comienza gradualmente a analizar más a profundidad la nueva información y a descubrir nuevos contextos de aplicación de la misma.

- El alumno reflexiona sobre las situaciones, los materiales y el dominio que tiene sobre estos.
- La abstracción del conocimiento comienza a surgir para hacerse menos independiente del contexto de donde surgió.
- La posibilidad de utilizar mapas conceptuales, redes semánticas y la solución de problemas surge como un recurso más para utilizar la información nueva para comprenderla y utilizarla.

### 3. Fase terminal del aprendizaje:

- El alumno comienza a utilizar con mayor autonomía y a enriquecer aún más los esquemas y mapas cognitivos creados en la fase anterior.
- El alumno utiliza el conocimiento de una manera más automática y menos consciente.
- El alumno comienza a utilizar estrategias de dominio con respecto a la nueva información como: solución de problemas, tareas y responder a preguntas.
- El alumno se enfoca en el uso de la nueva información, más que en el reajuste o variación de la misma.
- La acumulación de información en los esquemas preexistentes del aprendiz y la creación de nuevas y más eficaces conexiones entre tales esquemas es lo que se cree caracteriza esta fase.

Ausubel señala que el aprendizaje durante las tres fases anteriores debe verse como un continuo. Durante una tarea de aprendizaje la transición entre las fases es gradual más que inmediata, ya que en determinados momentos, podrán ocurrir sobreposicionamientos entre ellas.

## 1.3 La Aproximación Constructivista del Aprendizaje y la Enseñanza

La concepción *constructivista* del aprendizaje escolar y la intervención educativa representan la convergencia de diversas aproximaciones para comprender problemas tales como: el desarrollo psicológico del individuo, la identificación de los intereses, necesidades y motivaciones del alumno, el replanteamiento de la curricula, la adaptación de más adecuadas metodologías de enseñanza-aprendizaje, la correlación entre estrategias de aprendizaje del alumno con los materiales a utilizar en su instrucción, la interacción alumno-profesor y el rol del profesor como docente e investigador (Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 13).



El enfoque psicogenético, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo y la psicología sociocultural vigotskiana, son algunas de las teorías de las que se nutre el constructivismo, por lo que no es de extrañarse que éste sea un proceso multifactorialmente complejo, pero no difícil de comprender ni utilizar en el aula.

*"El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción de conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa, a través de su labor constructiva, lo que ofrece su entorno"* (Lemini en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 14). Para unos investigadores, será importante destacar o explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje del alumno con base en mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), otros con base en lo socio-afectivo (Walloos) y otros siguiendo los principios intelectuales y endógenos del aprendizaje (Piaget). Nosotros haremos caso a lo que Carretero (en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 14) concibe como constructivismo:

*"Puede decirse que la idea que mantiene al individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una reconstrucción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre cognición-sociedad-comportamiento afectivo"*.

En consecuencia, según la posición *constructivista*, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una *construcción* del ser humano.

Ahora bien, ¿qué instrumentos utiliza el educando para realizar sus construcciones? Pues fundamentalmente los esquemas que ya posee, utiliza lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Por lo tanto, la conjunción de lo que ofrece el ambiente más las disposiciones internas del individuo darán por resultado una construcción *sui generis* del conocimiento. Éste pasa por filtros cognitivos del alumno (su 'provincialismo intelectual', valores, motivaciones e intereses), para así (re)crear esquemas de conocimiento que ya posee. Todo esto será posible a través de la participación constante del alumno en actividades escolares (y fuera de la escuela) *intencionales, planificadas y sistemáticas*, que logren propiciar en él una actividad mental constructiva (Coll en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 18). Es en este momento que nosotros participamos como guías y asesores aunado a la idea anterior.



Así, los tres aspectos clave que favorecen el *proceso instruccional constructivo* son: 1) el logro del aprendizaje significativo, 2) la memorización *comprensiva* de los contenidos escolares y 3) la funcionalidad y pragmatidad de lo aprendido. El propósito de todo esto es promover el doble proceso de socialización y de individualización en el alumno; el permitir a los educandos construir una identidad enmarcados en un contexto social y cultural; ayudarlos a aprender a aprender y a realizar todo el potencial cognoscitivo con el que ya cuentan. Es decir, a activar sus potencialidades para que *movilicen* su capacidad (re)constructiva.

En este sentido, Coll (opus. cit.: 18) nos hace recordar que el constructivismo se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1) El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje.
- 2) El alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar todo el conocimiento escolar, sólo reestructurarlo o readaptarlo.
- 3) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Otros dos conceptos fundamentales dentro del constructivismo son los de *elaboración y representación mental*, ya que:

*"la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso dialéctico de elaboración (en forma de espiral ascendente), en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas y conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una 'representación mental' a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien, elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento"* (opus cit: 19).

Así, el aprendizaje se obtiene ayudado, en parte, por los materiales de enseñanza que nosotros diseñamos al considerar sus necesidades particulares. Es por ello que el material utilizado en clase tiene, forzosamente, que ser significativo.

Por lo tanto, para el constructivismo:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del desarrollo cognoscitivo del alumno.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.

- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Debido a que nosotros deseamos concatenar y proponer paralelamente algunos de los principios ausubelianos en el proceso de enseñanza aprendizaje con nuestros materiales, es importante destacar que el constructivismo se alimenta de lo propuesto por Ausubel tal y como lo indican Brown, Collins y Duguid en lo que llamaron la *cognición situada*:

*"La importancia para el aprendizaje es la actividad y el contexto. Al reconocer que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes, la movilización de saberes a través de 'aprender-comprendiendo y aprender-haciendo' representa uno de los pilares del proceso enseñanza-aprendizaje"* (en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 20).

Es decir, el proceso social a realizar será similar al aprendizaje artesanal. Aprender haciendo, inventando, creando e interactuando con el objeto de estudio.

Lo anterior es de trascendental importancia ya que, como propone Resnik (en Díaz-Barriga y Hernández, 1998: 22) la educación escolar es muchas veces incongruente con lo que se demanda del estudiante fuera de la escuela. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido. El conocimiento escolar es simbólico-mental, fuera de ella es físico-instrumental. En la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos.

Así, en nuestra propuesta de materiales, para los 24 ejercicios propuestos, las ideas de *aprendizaje significativo*, construcción guiada e individual del conocimiento y el reciclaje dialéctico del conocimiento se ven reflejados en la elección de temas, imágenes y apoyo visual presentado, sitios del *Internet* recomendados y, sobre todo, en la secuenciación dada a los ejercicios. Los ejercicios propuestos en el Capítulo 4 al estar divididos en tres ciclos de aprendizaje, buscan que el alumno pase por tres estadios globales de adquisición de los fonemas /a/ y /o/ de la lengua meta: 1) activación de su bagaje experiencial y percepción del nuevo saber en contexto (*input* estructurado); 2)



inicio gradual de la producción de los fonemas /ɜ/ y /ɝ/ en contexto (*output* estructurado); 3) transpolación significativa tanto de las actividades escolares como de los saberes sociales e idiosincráticos relacionados con la lengua y cultura metas a la realidad de los alumnos (realización de las *tareas* pedagógicas y *mixtas* sugeridas, así como la consulta autodidacta de los sitios del *Internet* recomendados).

Antes de presentar la propuesta de materiales, analicemos algunos conceptos y definiciones relacionados con la Fonética y la Fonología. De la adecuada comprensión de todos ellos, dependerá que el profesor que utilice los ejercicios del Capítulo 4 saque el mejor provecho de los mismos. Un profesor capacitado en la enseñanza de lenguas debe saber acerca de las características segmentales y suprasegmentales de la lengua que enseña. En el siguiente capítulo analizaremos estos conceptos, así como algunas características y cuestiones problemáticas con que cuentan algunos alumnos hispanohablantes con respecto a la percepción y producción de los fonemas /ɜ/ y /ɝ/.

## Capítulo 2

# Fonética y Fonología

## Capítulo 2. Fonética y Fonología

En este capítulo presentamos algunos conceptos relacionados con la fonética y la fonología. Consideramos que todo profesor de inglés como lengua extranjera debe estar informado sobre estas dos ciencias. El saber qué órganos están involucrados en la producción oral de una lengua, las definiciones de: fonema, alófono, articuladores, puntos y modos de articulación, elementos segmentales y suprasegmentales, entre otros, deberán ser dominados por todo profesor que desee ayudar a sus alumnos a mejorar su producción oral. Finalmente, se presenta las características de los fonemas /ə/ y /ɜ:/, se reflexiona acerca de la dificultad que tales fonemas representan para los hispanohablantes, se habla acerca de la importancia del análisis contrastivo en nuestra labor docente y del concepto de inteligibilidad discursiva.

### 2.1 Anatomía y Fisiología del Habla

#### 2.1.1 Los Órganos Articulatorios

De acuerdo con Crystal (1995: 207), los órganos articulatorios son las partes del cuerpo que intervienen en la producción del habla. La denominación *órganos articulatorios* no es del todo apropiada, ya que su cometido principal consiste en cumplir con las necesidades biológicas básicas de respirar y comer. Pero, parece que ha habido un considerable desarrollo evolutivo de su forma, que les permite funcionar eficazmente en la producción del habla.

Probablemente el rasgo más asombroso de cualquier diagrama de los órganos articulatorios sea la cantidad de partes del cuerpo que intervienen en el habla. No se trata simplemente de la boca y la garganta; también tenemos que mostrar cómo se ven implicados los pulmones, la tráquea y la nariz. Dentro de la boca hay que distinguir la lengua y las distintas partes del paladar. Dentro de la garganta tenemos que distinguir la parte superior o faringe, la inferior o laringe, que contiene los repliegues vocales comúnmente conocidos como *cuerdas vocales*. La faringe, la boca y la nariz forman un sistema de áreas huecas, o cavidades, conocido como tracto vocal (si bien esta denominación a veces incluye también a la laringe y a los pulmones). Cuando movemos los órganos del tracto vocal, cambiamos su forma, y esto es lo que nos permite producir el gran número de sonidos diferentes que tiene el lenguaje hablado.

Los pulmones otorgan la energía necesaria para la producción de sonidos. Esta energía es una condición previa a la producción de cualquier sonido. Todas las vocales y consonantes del español, al igual que de la mayoría de las lenguas, se articulan utilizando *aire pulmonar egresivo* (que sale de los pulmones al exterior).

La laringe representa la fuente de vibraciones más importante para la producción de los sonidos del habla. La laringe está situada en la parte superior de la tráquea. En ella se hallan las cuerdas vocales.

Las cuerdas vocales son extraordinariamente versátiles, pueden variar su tensión, su elasticidad, su altura, su anchura, su longitud o su espesor, gracias a la compleja interacción del gran número de grupos de músculos que controlan el movimiento de la laringe. Dichos movimientos se producen muy rápidamente durante el habla, y son los responsables de varios tipos de efectos auditivos.

### 2.1.2 Algunos Conceptos Relacionados con la Producción Oral

Ahora que ya sabemos acerca de algunos articuladores directamente involucrados en la fonación, debemos precisar algunos otros conceptos que nos permitirán comprender este fenómeno lingüístico.

Fonación. El efecto más importante es el de la producción de una vibración audible, un sonido zumbante, conocido como sonoridad o fonación. Todas las vocales y algunas consonantes (por ejemplo /m/, /b/, /g/) utilizan este efecto. De hecho, es posible apreciar la vibración, por ejemplo, colocando el índice y el pulgar a ambos lados de la *manzana de Adán*, y comparando el efecto al pronunciar /bbb/ y /fff/ en voz alta. Otra posibilidad de comprobar el efecto de resonancia de las cuerdas vocales es la de articular esos sonidos mientras nos tapamos las orejas con los dedos. Cada pulsación de la vibración representa un solo movimiento de apertura y cierre de las cuerdas vocales. En las voces masculinas adultas, esta acción se repite una media de aproximadamente 120 veces (o ciclos) por segundo, que corresponde a una nota en el plano de una octava por debajo del Do central. En las mujeres, la media es algo menos de una octava más alta, aproximadamente 220 ciclos por segundo. Cuanto más agudo sea el tono de la voz, más vibraciones se producirán. El grito de un niño recién nacido, alcanza como media las 400 vibraciones por segundo.



**Tono.** Nosotros podemos alterar la frecuencia de las vibraciones de las cuerdas vocales a voluntad dentro de ciertos límites, para producir variaciones en el tono y en la intensidad.

**Oclusión glotal.** También se pueden mantener las cuerdas vocales estrechamente cerradas (cuando aguantamos la respiración, por ejemplo). Cuando se abren, el aire pulmonar liberado origina una oclusión glotal /ʔ/, que se escucha con bastante claridad al comenzar a toser bruscamente, pero que en muchas lenguas y dialectos se utiliza corrientemente como unidad de sonido. En el inglés británico, por ejemplo la oclusión glotal suele aparecer en los dialectos que muestran influencias del habla de Londres (en palabras como *bottle* donde sustituye al sonido /t/).

**Fricción glotal.** Si se mantienen las cuerdas vocales completamente separadas, el aire, expulsado enérgicamente, producirá el efecto de una fricción glotal audible, que las lenguas emplean a menudo como el sonido /h/ en inglés.

**Timbres de voz.** Se pueden originar otros movimientos de las cuerdas vocales para producir efectos sonoros como el de la voz susurrante o velada y la voz rechinante, en la que las vibraciones son extremadamente lentas (aproximadamente 30 veces por segundo). Este y otros efectos similares implican esquemas de vibración muy complejos, cuyo mecanismo fisiológico aún no ha sido comprendido enteramente.

### 2.1.3 La Articulación

Una vez que la corriente de aire ha pasado a través de la laringe, entra en la larga estructura tubular conocida como tracto vocal. Aquí se ve afectada por la acción de varios órganos móviles: la lengua, el paladar blando y los labios, que actúan conjuntamente para producir una amplia gama de sonidos. La producción de los diferentes sonidos del habla por medio de estos órganos recibe el nombre de *articulación*.

Además, los sonidos producidos en la laringe o tracto vocal resultan determinados por las propiedades inherentes de cada una de las cavidades por las que pasa la corriente de aire: faríngea bucal y (a veces) nasal. Estas cavidades afectan la resonancia propia de



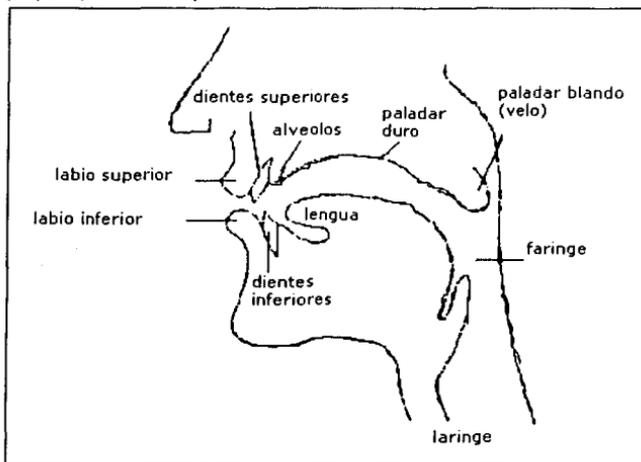
los sonidos. Se pueden producir muchos tipos de resonancia, ya que el tracto vocal puede tomar muchas formas distintas.

Al describir la articulación, se suele establecer una distinción entre las partes inmóviles del tracto vocal (*articuladores pasivos*) y las que pueden moverse bajo el control del hablante (*articuladores activos*).

### 2.1.3.1 Articuladores Pasivos

Dentro de la categoría denominada *articuladores pasivos*, es preciso reconocer:

- los dientes superiores, especialmente los incisivos, que se utilizan para formar un estrechamiento en la articulación de algunos sonidos, como el primer sonido de cero /θ/, en el castellano de España;
- las protuberancias situadas tras los dientes superiores, conocidas como *alveolos*, en las que se producen muchos sonidos, como /t/ y /s/; y
- el arco óseo que sigue a las protuberancias alveolares, conocido como *paladar duro*, que se usa en la articulación de ciertos sonidos, como el primero de chico /tʃ/ (Crystal, 1995: 210).



El aparato fonador

### 2.1.3.2 Articuladores Activos

La faringe. Es un largo tubo muscular que va desde la cavidad laríngea hasta la parte posterior de las cavidades oral y nasal. Las distintas áreas colindantes con estas cavidades proporcionan un medio para dividir la faringe en secciones: *laringofaringe*, *orofaringe* y *rinofaringe*. La faringe se puede estrechar o ensanchar. Mediante un estrechamiento en esta zona se pueden producir varias consonantes, y algunos movimientos de la laringe, del paladar blando y de la lengua pueden implicar también modificaciones faríngeas, que afectan a la calidad del sonido. En varias lenguas (por ejemplo el árabe) existen consonantes y vocales faríngeas.

Paladar blando o velo. Es una ancha banda de tejido muscular que se encuentra en la parte posterior de la boca, cuyo rasgo más notable es la úvula, un apéndice que cuelga al fondo de la cavidad oral, fácilmente visible con la ayuda de un espejo.

En la respiración normal, el paladar blando permanece bajo, para permitir el paso del aire a través de la nariz, si bien, por supuesto, la boca puede estar abierta también. Durante el habla, existen tres posiciones principales que afectan la cualidad de los sonidos:

(i) El paladar blando puede permanecer alzado contra la *rinofaringe* para formar un *cierre velofaríngeo*, de manera que el aire pueda salir sólo por la boca. Esto produce una gama de sonidos orales, como las vocales y la mayoría de las consonantes del español.

(ii) El paladar blando puede permanecer bajo, para permitir que el aire salga por la boca y la nariz. Esta es la posición necesaria para producir vocales nasalizadas, como las del francés (por ejemplo en *bon* «bueno»), el portugués y muchas otras lenguas.

(iii) El paladar blando puede permanecer bajo, al tiempo que la boca se mantiene cerrada. En este caso, todo el aire se expulsa a través de la nariz, como ocurre con las consonantes nasales /m/ y /n/ (del español).

Los labios. El *orbicularis oris* (músculo que rodea la boca) es el músculo principal en el control del movimiento de los labios, aunque también participan otros músculos faciales. Los labios se pueden cerrar por completo (como para /p/ y /m/), o se pueden abrir en varios grados para producir los distintos tipos de redondeamiento o de extensión usados en las vocales (por ejemplo, /u/ frente a /i/, o la fricación de ciertos tipos de consonantes (como la b del español *saber*).

La mandíbula. El hueso de la mandíbula tiene un alto grado de movilidad. Controla el tamaño del hueco que queda entre los dientes e influye mucho sobre la posición de los labios. Los hablantes pueden adoptar una posición de mandíbulas abiertas o cerradas, como cuando alguien habla *apretando los dientes*.

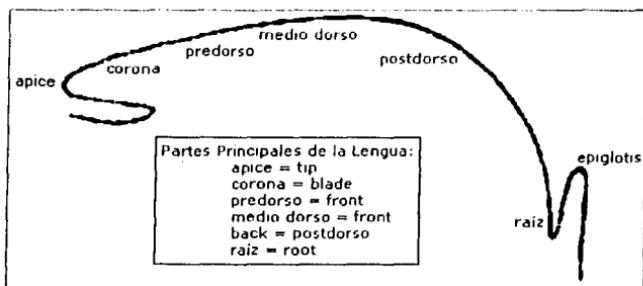
### 2.1.6 La Lengua

Crystal (1995: 214) también indica que de todos los órganos móviles, la lengua es el más versátil. Ésta es capaz de adoptar más formas y posiciones que cualquier otro órgano articulatorio, y de esta manera entra en la definición de un gran número de sonidos del habla; todas las vocales y la mayoría de las consonantes. La lengua es un músculo tridimensional, que puede moverse por entero en cualquiera de las tres direcciones principales mediante la acción de varios músculos *extrínsecos*: arriba/adelante (por ejemplo para la /i/), arriba/atrás (por ejemplo para la /u/) y abajo/atrás (por ejemplo para la /a/). Además varios músculos *intrínsecos* determinan su forma en cualquier posición. Por ejemplo, algunos músculos suben o bajan la punta de la lengua, o la mueven hacia la derecha o hacia la izquierda. Otros mueven la lengua lateralmente, o forman un surco en el medio (como se necesita para articular la /s/).

No hay secciones anatómicas de la lengua que resulten evidentes, así que, para clasificar los sonidos, es necesario hacer divisiones arbitrarias, basadas en la posición de la lengua respecto a la parte superior de la boca. Las principales zonas se localizan mejor cuando la lengua está en reposo, con la punta detrás de los dientes inferiores.

- El *predorso* es la parte situada bajo el paladar duro.
- El *postdorso* es la parte situada bajo el paladar blando.
- El *medio dorso* es la parte "central" de la lengua.  
(Estas tres partes conjuntamente constituyen el dorso de la lengua).
- La *corona* es la parte ahusada de la lengua, frente a los dientes.

- La *punta o ápice* es la extremidad anterior.
- También tenemos los *bordes* de la lengua.



Partes principales de la lengua (Roach, 1990: 21)

## 2.2 La Fonética y la Fonología

### 2.2.1 Fonología

La Fonología puede dividirse de la siguiente manera (Castillo, 1997: 86):

**Fonología general:** Describe los sistemas fonológicos y propone las leyes universales del funcionamiento de fonemas.

**Fonemática:** Se encarga de estudiar los fonemas y los rasgos distintivos, así como también establece las reglas para la disposición de los fonemas en la cadena hablada. Las dos operaciones de la fonemática son la segmentación y la conmutación.

**Prosodia:** Se ocupa de estudiar los rasgos *suprasegmentales*. En otras palabras, analiza los elementos fónicos que acompañan la realización de dos o varios fonemas y que contienen una función distintiva; acento, tono, entonación, ritmo y otros.

**Fonología sincrónica:** Se limita a describir los elementos fonológicos en un estado dado de la lengua o época.

### 2.2.2 Fonética

La Fonética, por lo general, se puede segmentar de la siguiente forma:

**Fonética general:** Estudia una serie de posibilidades fónicas del hablante por medio de la realización concreta de las lenguas naturales.

**Fonética auditiva:** Se interesa por la percepción del sonido articulado, con todos los efectos que esto conlleva. Es decir, cómo un acto de habla se convierte en impulso de orden neurofisiológico.

**Fonética articulatoria (fisiológica):** Se ocupa de la descripción de los órganos articulatorios que intervienen en la fonación de sus movimientos, de las distintas posiciones que ocupan en un momento determinado y de la sucesión o coexistencia de movimientos posiciones y acciones con el objeto de pronunciar los sonidos.

**Fonética experimental:** Se apoya en aparatos destinados a complementar y enriquecer el testimonio del oído y de la observación directa, en el estudio del proceso de formación y de percepción de la voz. El término "experimental" surge del hecho de que las observaciones necesarias para llevar a cabo la tarea de la Fonética deben hacerse a menudo en situaciones experimentales de laboratorio que permiten el control de los factores que afectan los hechos de habla.

**Fonética acústica (física):** Pertenecce a la Fonética experimental y se encarga de estudiar los componentes que forman la onda sonora compleja de cualquier sonido y de buscar cuál o cuáles de ellos son los pertinentes lingüísticamente.

**Fonética sincrónica:** Dirige su atención hacia la descripción de los sonidos en un estado de lengua.

**Fonética médica (foniatría):** Se especializa en explicar las patologías del habla.

**Fonética diacrónica:** Describe y explica las transformaciones de los sonidos de los diferentes estados sucesivos de la lengua.

**Fonoestilística:** Analiza los elementos fónicos que presentan una función emotiva y apelativa, pero no referencial. Es decir, explica todos los aspectos fonéticos que caracterizan al hablante con respecto a su condición social, edad, sexo, cultura o procedencia geográfica.

### 2.2.3 El Uso Lingüístico del Sonido

La fonética es el estudio de la producción, transmisión y recepción de los sonidos del lenguaje. Es un área de estudio que utiliza como fuente de datos y análisis fónico a un ser humano con un mecanismo auditivo y unos órganos vocales intactos. El origen lingüístico de la persona no es estrictamente relevante: los fonetistas llegarían a las mismas conclusiones sobre producción y recepción del habla tanto si estuviesen tratando con hablantes de español como con hablantes de hindi o de chino.

El *objetivo básico* de la fonología es el de descubrir los principios que rigen la manera en que están organizados los sonidos dentro de las lenguas y, explicar las variaciones que aparecen (Crystal, 1995: 143). La metodología común es la de empezar con el análisis de una sola lengua, para determinar qué unidades de sonido se emplean y cómo están organizadas, es decir, la *estructura fonológica* de una lengua. Luego se comparan las propiedades de sistemas de sonidos diferentes, y se desarrollan hipótesis sobre las reglas que subyacen al uso de los sonidos en un grupo concreto de lenguas y, por último, en todas las lenguas.

La distinción entre fonética y fonología se puede considerar desde un segundo punto de vista. El aparato vocal humano puede producir una amplísima gama de sonidos, pero sólo un pequeño número de ellos se emplea para construir todas las palabras y oraciones de una lengua. La fonética comprende el inventario de todos los sonidos posibles del habla. La fonología estudia de qué manera los hablantes de una lengua utilizan sistemáticamente una selección de dicho inventario para expresar significados.

Existe una forma más de trazar la distinción. No hay dos hablantes con un tracto vocal idéntico y, por lo tanto, ninguna persona pronuncia los sonidos exactamente de la misma manera en que lo haría otra (una motivación para el estudio de las huellas vocales). Hay incluso una variación considerable dentro de los sonidos de un mismo hablante. No obstante, cuando empleamos nuestra lengua somos capaces de descartar una gran parte de estas variaciones, y de concentrarnos sólo en aquellos sonidos, o propiedades del sonido, que son importantes para la transmisión del significado. Pensamos que los sonidos que usan los demás hablantes son los *mismos*, a pesar de que acústicamente no lo son. La fonología nos permite encontrar un orden dentro del aparente caos de los sonidos del lenguaje.

En su esfuerzo por encontrar generalizaciones significativas sobre los sistemas de sonidos, la fonología busca continuamente determinar las regularidades subyacentes y establecer de qué manera se relacionan con otras áreas del lenguaje, especialmente con la sintaxis y la morfología. Gran parte de la teoría fonológica actual se preocupa, por lo tanto, de los distintos tipos de representación abstracta que hay que establecer para poder explicar la gama y la distribución de los segmentos fónicos que se encuentran en las lenguas. Y en el contexto de la lingüística generativa, existe un objetivo todavía más

ambicioso: llegar a un análisis fonológico que tenga una realidad mental demostrable para los usuarios del lenguaje.

#### 2.2.4 Fonemas

El análisis fonológico se basa en el principio de que al sustituir sonidos en una emisión lingüística por otros, esta emisión puede ser susceptible de expresar algo nuevo. Una de las primeras técnicas que la materia usaba consistía en un método muy simple para demostrarlo. Se trata de escoger una palabra, sustituir en ella un sonido por otro, y ver si se obtiene un significado distinto. Por ejemplo, vemos que en español *tan* está formado por tres sonidos distintos, a cada uno de los cuales se le puede dar un símbolo en una transcripción fonética, /tan/. Si sustituimos la /t/ por, por ejemplo, una /p/ se obtiene una palabra distinta: *pan*. La /t/ y, la /p/ por lo tanto, son sonidos importantes en español, porque nos permiten distinguir entre *tan* y *pan*, *tez*, *pez*, y muchos otros pares de palabras.

De forma semejante, se puede demostrar que /a/ y /e/ son unidades importantes, porque distinguen *tan* de *ten*, *pana* de *pena*, y muchos otros pares. Y podríamos continuar así, aplicando esta técnica (la prueba de los *pares mínimos*) para corroborar que el cambio de sonidos en emisiones lingüísticas causa diferencias de significado. Esta técnica tiene limitaciones (no siempre es posible encontrar pares de palabras que ilustren una determinada distinción en una lengua), pero funciona bastante bien para el español, donde permite identificar más de 20 unidades importantes. En el enfoque más clásico de análisis fonológico, estas *unidades importantes* reciben el nombre de *fonemas*. Un *fonema* es la unidad sonora más pequeña y significativa del sistema fonológico de una lengua. Así en la palabra *pan* las grafías *p*, *a* y *n* coinciden con la existencia de los tres fonemas /p/, /a/, y /n/ que constituyen la palabra. No se puede subdividir más la palabra acústicamente.

#### 2.2.5 Alófonos

Al establecer los fonemas que existen en una lengua, encontramos sonidos que no modifican el significado de las palabras que representan cuando hacemos una sustitución. Por ejemplo, la consonante bilabial /b/ de *banda* y *sabe* tiene propiedades sonoras distintas. En *banda* la /b/ muestra una realización claramente oclusiva mientras que en

—es una realización fricativa. Si ahora nosotros sustituimos un sonido por el otro, no obtenemos un cambio de significado, sino solamente una pronunciación poco común. En este caso sólo tenemos un fonema, el fonema bilabial sonoro /b/, pero aparece en estas dos palabras con dos *formas* fonéticas distintas, o *variantes*. Estas *variantes fonéticas* de un fonema reciben el nombre de *alófonos*. Aparentemente se pronuncia el mismo fonema *b* en ambas palabras (*banda - sabe*) pero no es así, ambas palabras *realizan* o *modifican* la ejecución de /b/ en forma distinta. El *ambiente* en el que se hayan los fonemas de una lengua configura los diferentes tipos de alófonos que existen de cada sonido.

Cuando se estudia una lengua nueva, es importante prestar mucha atención a las variaciones fonéticas que se producen, para asegurarse de que se están tomando las decisiones correctas sobre cuáles sonidos cuentan como fonemas y cuáles como alófonos. Es por ello que para pronunciar una lengua extranjera de una manera inteligible, necesariamente tenemos que recibir instrucción formal y significativa para lograr tal objetivo. Y al hacerlo, tenemos que estar listos para enfrentarnos al hecho de que los sonidos funcionan de forma distinta en lenguas diferentes. Por ejemplo, el español no distingue el significado de palabras utilizando un contraste entre /β/ y /b/, pero otras lenguas sí. Las diferencias de sonido que distinguen alófonos en español podrían distinguir fonemas en otra lengua, y viceversa.

#### Pares mínimos con fonemas españoles

Vocales	
/i/-/e/	pisó-peso
/e/-/a/	peso-paso
/a/-/o/	paso-poso
/o/-/u/	poso-puso

El uso de pares mínimos nos permite comprender los fonemas de una lengua dada

Consonantes	
/p/-/b/	pata-bata
/b/-/t/	sebo-seto
/t/-/d/	dato-dado
/d/-/k/	don-con
/k/-/g/	callo-gallo
/g/-/m/	gano-mano
/m/-/n/	cama-cana
/n/-/ñ/	cana-caña

## 2.2.6 Los Sonidos del Habla

La descripción y clasificación de los sonidos del lenguaje es el objetivo principal de la fonética. Los sonidos se pueden identificar de acuerdo con su producción (o *articulación*) en el tracto vocal, su transmisión acústica, o la recepción auditiva. Las descripciones más comunes son articulatorias, porque el tracto vocal ofrece un punto de referencia conveniente y bien conocido, pero los juicios auditivos desempeñan un papel importante en la identificación de algunos sonidos (las vocales, en concreto).

Una descripción fonética articulatoria generalmente hace referencia a seis factores principales:

1. **Corriente de aire.** La fuente y la dirección de la corriente de aire identifica la clase básica de un sonido. La inmensa mayoría de los sonidos del habla se producen utilizando *aire pulmonar egresivo* (que va de los pulmones hacia *fuera* de éstos a través de la traquea, las cuerdas vocales, la cavidad bucal y la nasal).
2. **Cuerdas vocales.** Hay que considerar la actuación variable de las cuerdas vocales, en particular, la presencia o ausencia de vibración. Los sonidos *sonoros* se producen cuando las cuerdas vocales vibran; los sonidos *sordos* se producen cuando no hay vibración. Al permanecer las cuerdas abiertas, a veces se hace referencia a otras acciones de las cuerdas vocales (por ejemplo la glotis cerrada que se emplea para producir la *oclusión glotal*).
3. **Velo del paladar.** La posición del velo del paladar influye directamente en la producción de fonemas. Cuando se mantiene bajo, el aire pasa por la nariz, y el sonido se describe como *nasal* o *nasalizado*; cuando está levantado, el aire pasa por la boca, y el sonido es *oral*.
4. **Punto de articulación.** Este parámetro puede servir para establecer varias distinciones fonéticas precisas. Se refiere al punto del tracto vocal en que se produce la principal oclusión o el principal estrechamiento, como pueden ser los labios, los dientes, o el paladar blando. Pueden tenerse en cuenta también las *constricciones* y los movimientos *secundarios*.



5. **Modo de articulación.** También éste es uno de los principales parámetros descriptivos, y se refiere al tipo de constricción o de movimiento que se produce en cualquier punto de articulación, como un cierto grado de estrechamiento, una oclusión con una apertura repentina, o una oclusión con una apertura lenta.
6. **Labios.** La posición de los labios es un rasgo importante en la descripción de ciertos sonidos (especialmente de las vocales), según estén redondeados o estrados, abiertos o cerrados.

En una descripción muy precisa de los sonidos del habla, también pueden considerarse otros factores, como la posición relativa de la mandíbula, o la forma global de la lengua.

### 2.2.7 Segmental y Suprasegmental

Una de las características del sistema de sonidos de cualquier lengua es su inventario de sonidos. Esto es, la combinación particular de consonantes y vocales que constituyen su inventario de fonemas. De hecho, todas las lenguas se caracterizan por esta división (Celce-Murcia, 2000: 25) y por la manera en que estos fonemas se combinan para formar palabras y demás emisiones lingüísticas. Los lingüistas se refieren a este inventario de vocales y consonantes como el aspecto *segmental* de una lengua.

Además de lo segmental, se consideran los aspectos que constituyen el nivel *suprasegmental*, fenómeno que se extiende más allá de un segmento de sonido. Estos rasgos suprasegmentales son predecibles en una lengua dada y son: la acentuación (*stress*), énfasis en el enunciado (*sentence stress*), ritmo (*rhythm*), asimilación (*assimilation*), unión (*linking*), prominencia (*prominence*) y entonación (*intonation*).

### 2.2.8 Vocales y Consonantes

Estas dos denominaciones son probablemente los términos más familiares de todos los que se utilizan para describir el habla, no obstante, deben ser usados con mucho cuidado para evitar que se mezclen dos clases de definiciones diferentes.

En una definición fonética, las vocales se distinguen de las consonantes por su forma de articulación en el tracto vocal, y por los correspondientes patrones de energía acústica. Según este planteamiento, las consonantes se definen como sonidos producidos

por una oclusión en el tracto vocal, o por un estrechamiento tan marcado que el aire no puede escapar sin producir una fricción audible. Las vocales son sonidos que no presentan esa constricción: el aire escapa de una manera relativamente libre de obstáculos a través de la nariz o la boca. Por lo tanto es relativamente fácil *sentir* la articulación de las consonantes, mientras que las vocales, al implicar sólo leves movimientos de la lengua y de los labios, son difíciles de localizar con este método y son más fáciles de distinguir partiendo de bases auditivas (Roach, 1990: 39).

En una definición lingüística (más exactamente fonológica) las vocales se distinguen de las consonantes por cómo se emplean en la estructura del lenguaje hablado. En este planteamiento, las consonantes (C) se definen como las unidades que corrientemente aparecen en los márgenes de las sílabas, y las vocales (V) son las unidades que habitualmente aparecen en el centro de las sílabas. Por ejemplo en las sílabas *sin*, *por* y *con* la estructura de la sílaba está constituida en cada caso por una unidad central y, dos unidades marginales, para producir el patrón CVC.

Para la mayoría de los sonidos, el enfoque fonético y el fonológico coinciden. Por ejemplo, /s/, /d/, y /n/ son *consonantes* desde los dos puntos de vista. Fonéticamente, implican oclusión o fricción audible; fonológicamente, funcionan como márgenes de sílaba, por ejemplo *sin* o *dad*; no existen sílabas como /sdn/ o /nsd/. De la misma manera, /a/, /i/ y /o/ son *vocales* desde los dos puntos de vista: fonéticamente, están producidos sin fricción audible, y fonológicamente, aparecen en el centro de las sílabas, en palabras como *par*, *fin* y *son*.

### 2.2.9 Puntos de Articulación

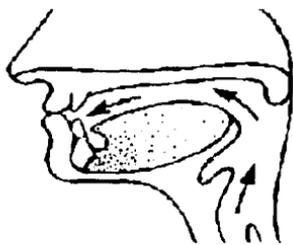
En la definición de los puntos de articulación consonánticos participan dos puntos de referencia: la parte del tracto vocal que se mueve (el articulador *activo*) y la parte con la que ésta entra en contacto (el articulador *pasivo*). En el habla se usan once puntos posibles, como se observa a continuación:

1. Bilabial. Ambos labios participan en la articulación, ej. /p/, /b/, /m/.
2. Labio-dental. Intervienen el labio inferior y los dientes superiores, ej. /f/, /v/.
3. Dental. La punta de la lengua entra en contacto con los dientes superiores, ej. /θ/.
4. Alveolar. La parte anterior de la lengua entra en contacto con los alvéolos, ej. /t/, /s/.

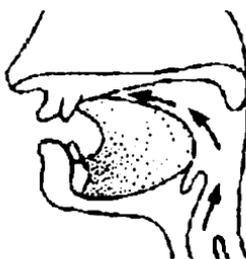


5. Retrofleja. La corona de la lengua se curva hacia el interior para situarse entre la cadena alveolar y el paladar duro, ej. /r/.
6. Palato-alveolar. La corona (y a veces el ápice) de la lengua entra en contacto con los alvéolos, mientras la lengua se eleva hacia el paladar duro, ej. /n/.
7. Palatal. La punta de la lengua toca el paladar duro.
8. Velar. El dorso de la lengua entra en contacto con el velo del paladar, ej. /k/, /g/.
9. Uvular. La parte posterior de la lengua se eleva hacia la úvula, ej. /R/ del francés, como en *rue* (en ciertos acentos).
10. Faringea. La pared anterior de la faringe (en la región de la epiglotis) se aproxima a la pared posterior, ej. /h/, /ʕ/, ambas comunes en árabe.
11. Glotal. Las cuerdas vocales se juntan y originan una oclusión o una fricación, ej. /h/, /ʔ/ —una forma de articulación bastante distinta de la del resto de las consonantes.

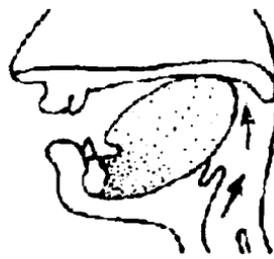
#### PUNTOS DE ARTICULACIÓN



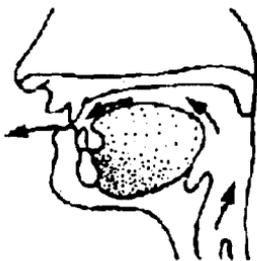
Bilabiales /p/ y /b/



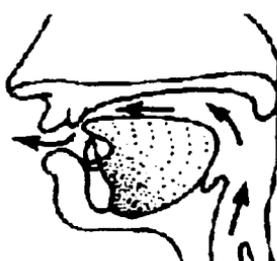
Alveolares /t/ y /d/



Velares /k/ y /g/,  
seguidas por una  
vocal /i/



Labiodentales /f/ y /v/



Dentales /θ/ y /ð/



Alveolares /s/ y /z/

Se recomienda consultar el libro *Teaching Pronunciation* de Celce-Murcia (2000), en donde se muestra una tabla sobre la Clasificación Articulatoria de los Fonemas del Inglés Norteamericano, un cuadro de los Símbolos Fonéticos Estándar para Consonantes y Vocales, así como tablas de los Puntos y Modos de Articulación de los fonemas de la lengua inglesa en su variante norteamericana.

#### 2.2.10 Vocales

De acuerdo con Crystal (1995: 126), las vocales se pueden describir de acuerdo con cinco criterios:

1. La parte de la lengua que está levantada: predorso, dorso o postdorso, etc.
2. El grado en que la lengua se eleva hacia el paladar. Normalmente se reconocen tres o cuatro grados: alto, medio (dividido a menudo en medio-alto y medio-bajo), y bajo. Otra alternativa es la de utilizar los términos cerrado, semi-cerrado, semiabierto, y abierto.
3. La posición del paladar blando: alto para las vocales orales, y bajo para las vocales que han sido nasalizadas.
4. El tipo de apertura de los labios, es decir, los grados de redondeamiento y estiramiento de los labios.
5. La tensión en los labios y mandíbula.

Es difícil ser precisos a propósito de la posición articulatoria exacta de la lengua y del paladar, porque implican movimientos muy leves, que nos dan una sensación interna mínima. No se pueden dar valores absolutos (como decir que la lengua se ha movido "n" milímetros en una determinada dirección), porque las dimensiones de la boca no son las mismas en todos los hablantes. Los juicios sobre vocales, por lo tanto, se suelen dar sobre la base de criterios auditivos, asociados con una cantidad limitada de información visual y táctil.

#### 2.2.11 Algunas Peculiaridades de las Vocales

De acuerdo con Crystal (1995: 115), el timbre de las vocales puede verse muy afectado por los movimientos articulatorios de diversos puntos del tracto vocal, especialmente en la parte posterior de la boca y en la garganta. Entre las varias posibilidades se incluyen las siguientes:

### Nasalización

El paladar blando está bajo, lo que permite que una parte de la corriente de aire escape por la nariz; es un rasgo importante de muchas vocales en francés y en portugués, por ejemplo. El diacrítico para la nasalización es ~. Como en: /õ/ y /ã/.

### Ensanchamiento

En algunas lenguas, las variaciones de tamaño de la laringe afectan el timbre de las vocales. Las vocales *anchas* se producen cuando la base de la lengua se empuja hacia delante y la laringe se baja, ensanchando así la faringe. Por consiguiente, las vocales en las que esto no ocurre se denominan *estrechas*. La lengua de África occidental *Twi* es un ejemplo de esta clase de oposición.

### Retroflexión

En algunas lenguas, las vocales se articulan con un rasgo adicional: un matiz de *r*, o *retroflexión*. Estas vocales se suelen pronunciar con el ápice o el predorso de la lengua levantado, como sería el caso de una *r* retrofleja. Tienen un uso generalizado en dialectos del inglés americano y británico, en palabras en las que la *r* sigue a una vocal, como en *sir* y *word*. El símbolo fonético para una vocal retrofleja es <sup>l</sup>, como en /o<sup>l</sup>/, aunque a veces se utilizan símbolos especiales, como /ə<sup>l</sup>/.

## 2.2.12 Formas de Transcribir las Vocales Inglesas

Se han propuesto varias transcripciones fonéticas para las vocales del inglés. Los cambios en los símbolos reflejan diferentes interpretaciones de las relaciones entre los sonidos, por parte de los fonetistas. Por ejemplo, Daniel Jones (en Crystal, 1995: 96) representa la diferencia entre *seat* y *sit* esencialmente como un contraste de longitud vocálica, y utiliza respectivamente los símbolos /i:/ y /i/ (indicada a través de "ː"); por el contrario, Gimson (opus. cit.) lo considera un contraste de longitud y timbre, y usa un símbolo diferente además de la marca de longitud, respectivamente /i:/ y /ɪ/. Nótese que todos los autores intentan transcribir el mismo conjunto de contrastes (dejando aparte el caso de las vocales posteriores abiertas, en las que los acentos americano y británico difieren). Sus símbolos simplemente llaman la atención sobre diferentes aspectos de la forma en la que se producen las vocales.

Algunas de las grafías que se han propuesto  
para transcribir fonemas vocálicos (Crystal, 1995: 97)

	Jones (1956)	Girson (1962)	Trager & Smith (1951)	Kenyon & Kontt (1935)
seat	i:	i:	iy	i
sit	i	ɪ	i	ɪ
set	e	e	e	e
sat	æ	æ	æ	æ
cut	ɑ	ɑ	ɑ	ɑ
cart	ɑ	ɑ:	ɑ	ɑ
cot	ɔ	ɒ	a	ɑ
caught	ɔ	ɔ	ɔ	ɔ
curt	ə:	ɜ:	ər	ɜ
full	u	u	u	ʊ
fool	u:	u:	uʷ	u

Nótese en particular la transcripción fonética que de la *shwa* /ə/ y de /ɔ/ se han hecho a lo largo del tiempo. Este hecho ha originado confusión tanto para profesores de inglés como para alumnos. Afortunadamente, en la actualidad sabemos que los símbolos /ə/ y /ɜ/ representan el mismo fonema, sólo que el primero representa su versión sin acentuación y la segunda su versión sí es acentuada. Pero explicaremos esto con más detalle en el apartado 2.3.2.

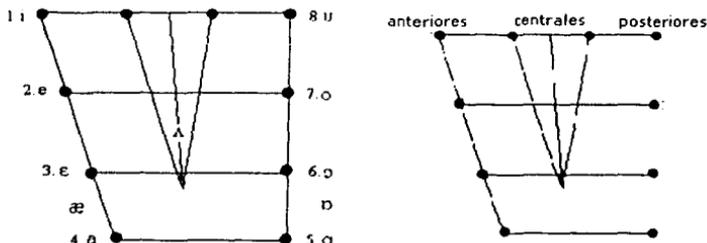
### 2.2.13 El sistema de Vocales Cardinales

El primer sistema extendido de clasificación de vocales lo inventó el fonetista inglés Daniel Jones (en Roach, 1990: 19). El diagrama (o cuadrilátero) de las *vocales cardinales* consiste en una serie de puntos de referencia estándar basados en la combinación de criterios articulatorios y auditivos. En la lengua se distinguen el predorso, el mediodorso y el postdorso, junto con cuatro niveles de altura:

- la posición más alta que la lengua puede alcanzar sin producir una fricción audible;
- la posición más baja que la lengua puede alcanzar; y

- dos niveles intermedios, dividiendo el espacio que queda en dos zonas auditivamente equidistantes.

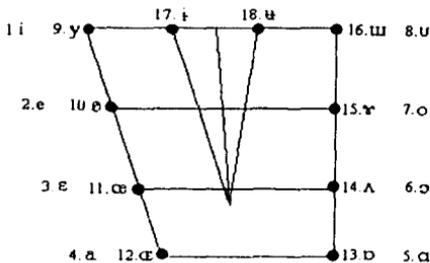
El siguiente esquema ofrece una base para la clasificación de vocales, junto con información sobre la correspondiente posición de los labios.



Cuadriláteros vocálicos propuestos por Daniel Jones para el inglés (en Roach, 1990: 20)

**Vocales del Inglés según Celce-Murcia (2000)**

- |                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| 1. /i:/ bee, seat    | 10. /u:/ boot, threw   |
| 2. /ɪ/ grin, fix     | 11. /aɪ/ line, fight   |
| 3. /eɪ/ train, gate  | 12. /aʊ/ pound, foul   |
| 4. /ɛ/ set, then     | 13. /ɔɪ/ noise, boy    |
| 5. /æ/ fan, mad      | 14. /ʌ/ gun, but       |
| 6. /ɑ/ hot, doll     | 15. /ɔ:/ bird, curtain |
| 7. /ɔ:/ taught, walk |                        |
| 8. /oʊ/ code, low    |                        |
| 9. /ʊ/ put, book     |                        |



Cuadrilátero "extendido" de Jones (no para una lengua en específico)  
(en Roach, 1990: 20)

Si observamos el último cuadrilátero veremos que Jones sugirió puntos vocálicos *base*, distinguiendo una serie primaria (1-8) de una serie secundaria (9-16), y añadiendo

dos puntos más (17-18). A cada uno de estos puntos vocálicos también se le dio un símbolo fonético. La distinción entre las vocales cardinales primarias y secundarias se basa en la posición de los labios. Ninguna de las primeras cinco vocales primarias es redondeada. Las tres vocales posteriores que quedan son redondeadas: /ɔ/, /o/, y /u/. En la serie secundaria la posición de los labios se invierte: las cinco primeras son redondeadas: /æ/ y /a/ frontales, y /ɒ/ posterior. Las tres vocales posteriores restantes no son redondeadas: /ʌ/, /ɜ/ y /ɪ/. Las otras dos vocales representan los puntos altos que alcanza el mediodorso de la lengua: son la /i/ no redondeada y la /u/ redondeada. Estas vocales no son representativas de ninguna lengua en particular. Jones sólo las propuso como un referente vocálico.

Se han propuesto otros métodos de dividir el área vocálica, que reflejan los movimientos articulatorios (como quedan establecidos en un estudio de radiografías) con más exactitud, pero el diagrama de Jones se sigue utilizando habitualmente, especialmente en Europa. Hay que subrayar que las vocales cardinales no son vocales reales: son puntos de referencia invariables (disponibles en grabaciones) que hay que aprender de memoria. Una vez que los fonetistas se las han aprendido, las pueden utilizar para localizar la posición de las vocales en cualquier hablante. Para una descripción más exacta de las vocales que aparecen dentro de una vasta zona del diagrama, se pueden usar marcas diacríticas junto con el símbolo de la vocal.

Ahora que ya contamos con información suficiente para comprender la naturaleza de los fonemas de una lengua, enfoquemos nuestra atención en el análisis de los fonemas /ə/ y /ɜ/ del inglés. Al saber como producir tales fonemas y las dificultades que representan para los hispanohablantes, tendremos mayor posibilidad de ayudarlos a emitir mensajes más inteligibles.

## 2.3 Los Fonemas /ə/ y /ɜ/

### 2.3.1 Inteligibilidad

La formación de hablantes competentes del inglés como lengua extranjera en México no sólo representa el poder ayudar a alumnos mexicanos a desarrollar su *precisión lingüística*, sino también el ayudarlos a incrementar la *fluidez e inteligibilidad* de

sus mensajes para que sus interlocutores comprendan adecuadamente sus emisiones lingüísticas. Por *inteligibilidad* se entiende la capacidad expresiva y enunciativa que todo no-nativo hablante del inglés debe poseer para comunicar mensajes claros, significativos, y concretos de manera escrita u oral. Este trabajo está enfocado en la propuesta de ejercicios que auxilien a alumnos con problemas de inteligibilidad debido a la inadecuada percepción y emisión de los fonemas /ə/ y /ɜ/. En este caso en particular, la inexistencia de tales fonemas en el castellano, en la mayoría de los casos, impide a los alumnos hispanohablantes producir emisiones lingüísticas que contienen los citados fonemas.

### 2.3.2 El Fonema /ə/

Al fonema /ə/ se le conoce con el nombre de *Shwa* y su versión acentuada se simboliza con: /ʌ/; cabe mencionar que con esto no indicamos la existencia de dos fonemas diferentes, sino que /ə/ y /ʌ/ simbolizan el mismo sonido: el *Shwa*. Se utilizan dos símbolos diferentes para representar al mismo fonema ya que /ə/ representa el fonema que se produce al no acentuar tal fonema en la palabra que lo contiene (*again*). Como complemento, el símbolo /ʌ/ nos ayuda a indicar que el fonema /ə/ se está produciendo con *énfasis* o *acentuación* (*cup*).

Al pronunciar /ə/ los labios deben estar completamente relajados y casi no se mueven durante la producción del mismo. Observe la postura relajada de los labios al pronunciar /ə ʌ/<sup>1</sup> en contraste con /ɜ/ en las siguientes fotografías.



El fonema /ə ʌ/



El fonema /ɜ/

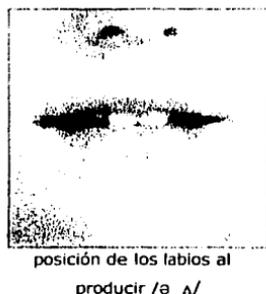
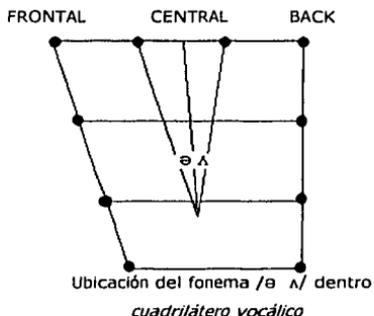
<sup>1</sup> Al escribir /ə ʌ/ no se implica la pronunciación doble del sonido Shwa, sino que la ejecución del fonema puede darse como /ə/ o como /ʌ/.

### 2.3.2.1 Cómo Pronunciar el Fonema /ə ʌ/

En páginas anteriores de este capítulo se enlistaron las características que históricamente se han considerado para poder describir la forma canónica de producción de las vocales del idioma inglés. Estos parámetros son: 1) su ubicación dentro del *cuadrilátero vocálico* (frontal, central, posterior); 2) altura de la lengua (*high, mid, low*); 3) grado de tensión de la lengua y quijada (tensa, relajada); 4) posición de los labios (abierta, semi abierta, redondeada, *spread*, semi cerrada); y 5) duración del sonido al producirlo (corto, largo).

En cuanto al fonema /ə ʌ/ su descripción de acuerdo con las anteriores referencias es:

fonema	Ubicación dentro del <i>cuadrilátero vocálico</i> :	Altura de la lengua	Grado de tensión de la lengua	Posición de los labios	Duración del sonido
/ə/ /ʌ/	Central	El frente y la parte posterior de la lengua tienen posición <i>baja</i> . El medio dorso de la lengua está un poco levantado.	Relajada. No debe existir tensión en ninguna parte de la lengua; ni los lados de la lengua ni el ápice de la misma deberán tocar algo dentro de la boca	Casi cerrados. La mandíbula está separada sólo un poco.	Siempre corto cuando no está <i>acentuado</i> (en contraste con /ʌ/ que es su versión acentuada).



Algunas palabras, frases y enunciados que contienen el fonema /ə/ y su versión *acentuada* (stressed) /ʌ/

Palabras con:	
/ə/	/ʌ/
again	cup
asleep	enough
forget	nothing
herself	much
pronounce	month
photograph	just
afternoon	rug
understand	Love
America	lunch
binoculars	company
tomorrow	son
conversation	dene
sister	country
brother	blood
Saturday	dges
seven	Russ
camera	sunny

Frases o enunciados con:	
/ə/	/ʌ/
Anita spent Saturday afternoon looking at a beautiful book about South America. "I'd love to go to South America", she said to herself. The next morning, when Anita woke up it was six o'clock, and her brothers and sisters were still asleep. Anita looked at them and closed her eyes again. Then she quietly got out of bed and began to pack a suitcase. She took some comfortable clothes out of the closet. She packed a pair of binoculars and her sister's camera. She also decided to pack a photograph of herself and one of her mother and father. "I'd better not forget to have some ..."	Russ: Honey, why are you so unhappy? Janet: (Janet says nothing). Russ: Honey, why are you so sad? I don't understand. Janet: You don't love me Russ!  Russ: But honey, I love you very much. Janet: No, you don't- You're in love with my cousin, Sunny. You think she's smart and fun to be with and you think I'm dumb and uninteresting. Russ: Janet, just once last month I went out to lunch with Sunny. There's nothing for you to be jealous about. I like your company much better than Sunny's. Janet: Oh, shut up, Russ. Russ: But honey, I think you're wonderful. There's nothing ... Janet: Oh, SHUT UP!

Tomado de Baker y Goldstein (1990: 22).

### 2.3.2.2 Posibles Problemas para Hispanohablantes al Producir /ə/ y su Versión *Acentuada* /ʌ/

En el castellano todas las vocales se pronuncian clara y distintivamente, aún en sílabas inacentuadas. El fonema /ə/ no existe en el idioma español. En el idioma inglés las vocales con menor *acento* son pronunciadas con mucho menor fuerza que las inacentuadas del español. Con el fin de pronunciar la /ə/ más inteligiblemente, los no-nativo hablantes del inglés deben *obscurecer* su producción de vocales. Esto es, deben hacerse concientes de la reducción en el *énfasis* o acentuación (o fuerza de producción) al emitir vocales como la /ə/ en su cadena hablada. La reducción o transformación de varias vocales del idioma inglés y su consecuente ejecución como /ə/ debe interpretarse como una de sus características que la hacen única y diferente de las demás.

El fonema /ʌ/ (como en *up*) se produce al contar con los labios relajados, la quijada relajada y relativamente baja y la lengua igualmente relajada y en el medio de la boca.

El fonema vocálico /ʌ/ no existe en el español y por ello es difícil escucharlo y pronunciarlo en algunas ocasiones. También se confunde fácilmente debido a los patrones de escritura irregulares del idioma inglés y es fácil sustituirlo por sonidos que son más familiares para los alumnos como los fonemas españoles /o/ y /a/. Por ejemplo:

Si se substituye /a/ por /ʌ/: *color* (color) sonará como *collar* (cuello).

Si se substituye /ow/ por /ʌ/: *come* (venir) sonará como *comb* (peine).

Si se substituye /ɔ/ por /ʌ/: *done* (hecho) sonará como *dawn* (amanecer).

Debemos siempre recordar que el fonema /ʌ/ es, a veces, corto. No se debe sentir ninguna tensión al decirlo y los labios casi no se mueven al pronunciarlo.

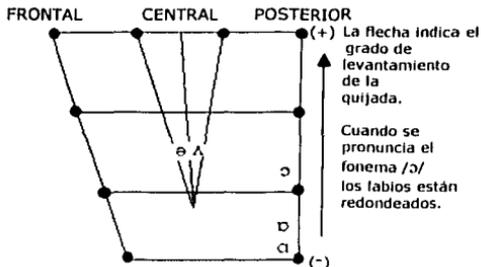
### 2.3.3 El Fonema /ɔ/

El sonido /ɔ/ (como en las palabras: *bought* y *caught*) es uno de los fonemas vocálicos que se pronuncian utilizando la *parte posterior* (*back*) de la lengua. Al producirlo la altura de la lengua es considerada *media* (*mid tongue position*). El grado de tensión de la lengua al producirlo es relajado (*lax*). Los labios se tornan ovalados y ligeramente empujados hacia el frente. El ápice de la lengua está un poco más contraído que cuando se produce el fonema /ɒ/ (como en *father*). La parte posterior de la lengua se abulta un poco hacia atrás. La forma que toman los labios vistos desde fuera es redondeada (*round(ed) lips*). La quijada está un poco más levantada que con /ɒ/. Véanse las siguientes fotografías de los labios al pronunciar /ɔ/ y /ɒ/.



Posición de los labios al producir /ɔ/ y /ɒ/.

Dentro del *cuadrilátero vocálico* el fonema /ɔ/ es considerado como un fonema *mid-back*. La palabra *mid* se refiere al grado de abertura de la quijada y *back* (posterior) a la posición de la lengua dentro de la cavidad bucal, como se ve a continuación:



### 2.3.3.1 Problemas para hispanohablantes al producir /ɔ/

El fonema /ɔ/, al igual que el /ə/, no existe en el idioma castellano, por lo que los hispanohablantes tienden a reducir la producción de /ɔ/ a la de /o/ del español. Patrones confusos en deletreo hacen que la sustitución sea frecuente. Ejemplos:

Si se substituye /a/ por /ɔ/: *caller* (persona que llama) sonará como *collar* (cuello).

Si se substituye /ow/ por /ɔ/: *bought* (compró) sonará como *boat* (barco).

Si se substituye /ɪ/ por /ɔ/: *bought* (compró) sonará como *but* (pero).

Algunas palabras, frases y enunciados que contienen el fonema /ɔ/

Palabras con /ɔ/	Frases y enunciados con /ɔ/
caught dawn always cord four port dog boss long all lost thought fault sports morning airport reporter awful	Announcer: This morning the <i>Horses</i> returned from their game in Boston. Paul Short, our sports reporter, was at the airport to meet the player. Paul Short: Good morning. I'm Paul Short. All the football players are walking toward me. Here's George Small, the halfback. Good morning George. George Small: Good morning. Are you a reporter? Paul Short: Yes I'm from Channel 4. Please tell our audience what you thought about the game in Boston. George Small: Well, it was just awful. We lost. The score was 4 to 44. But it wasn't my fault. Paul Short: Whose fault was it? George Small: The quarterback's. Paul Short: The quarterback's? George Small: Yes. The quarterback's. He was always falling down or dropping the ball. Paul Short: ...

Tomado de Baker y Goldstein (1990: 35).

### 2.3.4 Análisis Contrastivo

Contrastar significa oponer, describir y valorar las diferencias entre dos objetos, situaciones, ideas, conceptos o personas. Dentro de la lingüística aplicada, con el uso del *análisis contrastivo* se busca reconocer la importancia o influencia que tiene la lengua materna de los estudiantes cuando estos producen la lengua meta. Cada lengua materna esta constituida por un número limitado de sonidos o fonemas que un nativo hablante de esa lengua puede distinguir sin dificultad. Sin embargo, alguien interesado en aprender otra lengua tiene que familiarizarse con los fonemas de esa lengua meta, tanto en su número y naturaleza como en su desenvolvimiento o uso en la cadena hablada. Aún al aprender su lengua materna, un estudiante tiene que contrastar fonemas de su lengua materna para poder producirlos. Al aprender español, por ejemplo, algunos niños pasan muchas horas practicando como producir /r/ en contraste con /rr/ (como en *caro* y *carro*). En consecuencia, el que un alumno esté consciente de las características intrínsecas y de producción de los fonemas que le son problemáticos en su producción, le permitirá elaborar, paulatinamente, discursos inteligibles en la lengua meta.

Rivers (1983: 103) recomienda recordar que dentro del *análisis* contrastivo existen dos versiones o posturas para contrastar dos lenguas. A la primera de ellas se le denomina *la versión fuerte del análisis contrastivo*. Ésta consiste en buscar, describir y enlistar todos los posibles problemas que un estudiante con la lengua "X" pueda tener al aprender la lengua "Y". Con base en los resultados obtenidos del análisis contrastivo entre "X" y "Y" se busca crear materiales y metodologías adecuadas para asegurar el aprendizaje de discriminación y de producción de los alumnos al usar la lengua meta. A la otra postura del *análisis contrastivo* se le llama *la versión débil del análisis contrastivo*. Ésta sugiere que los profesores detecten algunos de los "errores" producidos por sus alumnos, así como la recurrencia y naturaleza de tales errores para después analizar posibles causas de tales eventos y proponer soluciones didácticas para subsanarlos. Un análisis contrastivo entre los fonemas /ɔ/ y /ə/ del inglés y las vocales españolas es imposible de realizar ya que, los primeros no existen en la lengua castellana.

Es también importante recordar que el profesor no debe ver los errores de producción o comprensión de los alumnos como algo negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un indicador del avance o desarrollo psicolingüístico de sus alumnos. El error es considerado como *necesario para el desarrollo sistemático de la*

*lengua meta*. Un *error* puede ser el utilizar incorrectamente un tiempo verbal todo el tiempo (es sistemático y recurrente). En cambio, una *equivocación (mistake)* es aquel uso "Inadecuado" de fonemas o palabras pero que no se presentan en la producción del alumno de forma recurrente (por ejemplo haber olvidado escribir un auxiliar en un enunciado, pero haberlo escrito en todos los demás que lo necesitaban).

El profesor debe recordar que al cometer "errores" el alumno prueba, modifica y refuta hipótesis relacionadas con el uso y forma de la lengua meta. Gass y Selinker (1994: 187) indican que la mayoría de los alumnos están constantemente enriqueciendo su *interlenguaje* a través de este proceso. La proclividad al *error* se debe en algunos casos a las pocas oportunidades y al tiempo restringido que se les da a los alumnos para percibir las características de la lengua meta antes de poder usarla. VanPatten (1995) sugiere que el alumno necesita tiempo y experiencias de percepción con la lengua antes de poder usarla. La propuesta de diseño y uso de *input* y *output estructurado* en el proceso de enseñanza-aprendizaje representa una visión que apoya implícitamente el dar tiempo a los estudiantes para hacerse y asirse del conocimiento lingüístico necesario para después utilizarlo.

En conclusión, podemos decir que mucha de la información contenida en este capítulo es de gran utilidad para analizar cualquier fonema del idioma inglés y crear materiales que apoyen nuestra labor docente. El profesor que desee utilizar los ejercicios del Capítulo 4 tendrá que involucrarse con tal información. Para el diseño de esta propuesta de materiales, fue necesario analizar los conceptos relacionados con la producción y caracterización de los fonemas /ə/ y /ɜ:/ para saber en qué contextos se presentan tales fonemas y qué variaciones sufren. También, nos dimos cuenta de que un análisis contrastivo de los fonemas /ə/ y /ɜ:/ del inglés con las vocales de la lengua española es imposible de realizar, ya que tales fonemas no existen en el español. Por lo tanto, se debe informar a los alumnos que los fonemas /ə/ y /ɜ:/ no existen en el español y que por ello es necesario estudiarlos en contexto e individualmente para poder tanto discriminarlos como producirlos en la cadena hablada.

En el siguiente capítulo, *Métodos de Enseñanza*, presentamos la visión pedagógica del Método Audiolingual, del Enfoque Comunicativo, del *Input-Output Estructurados* y del Enfoque con Base en Tareas, ya que los hemos considerado los más *ad hoc* para enseñar

a producir los fonemas /ə/ y /ɜ/ de una manera significativa, comunicativa y contextual. Así, con el conocimiento de los conceptos fonéticos y fonológicos, la caracterización de /ə/ y /ɜ/, los enfoques y el método de enseñanza citados, nuestra propuesta de materiales puede ser utilizada por cualquier profesor para aminorar el bajo grado de inteligibilidad oral relacionado con /ə/ y /ɜ/ que algunos alumnos poseen. Además, en las *Guías Pedagógicas* que acompañan a cada ejercicio propuesto, se facilita la dirección electrónica de sitios del *Internet* que ofrecen información y ejercicios relacionados con el aprendizaje de /ə/ y /ɜ/.

**Capítulo 3**  
**La Enseñanza de la Pronunciación y**  
**los Métodos de Enseñanza**  
**de Lenguas Extranjeras**

### Capítulo 3

## La Enseñanza de la Pronunciación y los Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

En este capítulo presentamos las aproximaciones *intuitiva-imitativa* y la *lingüística-analítica* (Celce-Murcia; 2000: 15) como dos constantes visiones dentro de la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera. Esto nos permitirá comprender el papel de cada una de ellas y su mutua complementareidad para el mejoramiento de la pronunciación de los alumnos. Asimismo, se explican los conceptos de *enfoque, método y técnica* para comprender la interdependencia que existe entre los tres conceptos y su uso en la enseñanza de la pronunciación de manera histórica. Finalmente, presentamos la visión pedagógica del Método Audiolingual, del Enfoque Comunicativo, del *Input-Output* Estructurados y del Enfoque con Base en Tareas, aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*ESL*) y enfatizamos su visión con respecto a la enseñanza de la pronunciación. De manera concomitante, esto nos permitirá explicar por qué hemos escogido tales "métodos" de enseñanza para ser utilizados con esta propuesta de materiales.

### 3.1 Las Aproximaciones Intuitiva y Analítica en la Enseñanza y Aprendizaje de la Pronunciación

La mayoría de las ciencias tanto sociales (antropología, sociología, lingüística, etc.) como *exactas* (matemáticas, física, química, etc.) están constituidas por conceptos, procedimientos y sub-áreas que no todas las personas comprenden. Algunas veces esto se debe a lo vasto de su desarrollo actual y a la especialización de sus estudios y descubrimientos. Por ejemplo, es muy común escuchar de la *mecánica cuántica*, de la *teoría de la relatividad* y de la *teoría del caos* en reportajes y documentales de la física moderna; sin embargo, son los científicos especializados en la física cuántica los que saben en detalle las causas, consecuencias y aplicaciones de tales constructos teóricos. En este sentido, dentro del campo de la lingüística general y de la lingüística aplicada podemos también encontrar áreas que a pesar de haber sido ya objeto de análisis y desarrollo detallado, cuentan con sub-áreas de conocimiento que necesitan ser estudiadas más a fondo. A este respecto, la enseñanza de la pronunciación, y por supuesto sus áreas involucradas (fonética y fonología, etc.), fueron dejadas de lado por lingüistas y profesores de lenguas por varios siglos, si es que comparamos el número y calidad de estudios relacionados con morfología y sintaxis existentes con los de pronunciación. En

nuestro caso nos interesa saber el desarrollo de la enseñanza de la pronunciación del *Inglés como Lengua Extranjera (EFL)* y del *Inglés como Segunda Lengua (ESL)*.

En efecto, el estudio sistemático y consciente de la pronunciación, tanto del inglés como de las lenguas en general, surgió a finales del siglo XIX. Y de nuevo, como en la mayoría de las ciencias, el desarrollo y evolución primigéneo de los métodos y técnicas para enseñar pronunciación fueron sugeridos, inicialmente, desde una aproximación de análisis *lingüística-intuitiva* y asistemática para después acercarse más y más a una *aproximación analítica* y metodológica.

Con respecto a la primera aproximación, Celce-Murcia (2000: 10) nos indica que al enseñar pronunciación del *EFL* o *ESL*, la participación del profesor consistía en otorgar "información adicional" a sus alumnos en forma de *pistas, tips, y anécdotas*, es decir, a partir de información intuitiva. Por lo tanto, esta información era en extremo subjetiva y asistemática. En este periodo, finales del siglo XIX, surgen los primeros intentos por "enseñar a pronunciar bien" con base en la imitación y en la transcripción de sonidos de la lengua que se enseñaba. No obstante, debido a la carencia de homogeneidad en lo códigos de transcripción, principios y conceptos de pronunciación y de métodos de enseñanza adecuados, la enseñanza de la pronunciación se convirtió, según Celce-Murcia, sólo en el "compartir recetas personales del profesor a los alumnos para oírse bien" (un ejemplo de ello fue el Método Directo o Berlitz).

Además, dentro de esta aproximación de *imitación e intuición* se presuponía la existencia de alumnos con "buen oído", quienes "captaban" adecuadamente los modelos que otorgaban nativos hablantes de la lengua meta. El Método Adiolingual, es un ejemplo de la aplicación de los principios teóricos del conductismo en la enseñanza de idiomas, pero ahondaremos en esto más adelante.

Con el paso del tiempo se llegó a contar con modelos lingüísticos comprendidos en "contenedores" más sofisticados, de entre ellos podemos recordar desde los fonógrafos y discos de acetato, hasta los que hoy se utilizan: cintas de audio, discos compactos, discos multimedia, cintas de video de pronunciación, el *Internet* y el DVD.

Estos recursos representan no sólo la evolución tecnológica de la diseminación masiva de información, imagen y audio, sino una rica posibilidad de estar en contacto con

*input*<sup>2</sup> almacenado en ellos, *input* de la lengua meta. También representan la posibilidad de conocer la cultura de los nativo-hablantes que crean estos medios y recursos. Es por ello que una parte de nuestra propuesta de materiales aprovecha algunos de los recursos que ofrece la red mundial de computadoras: el *Internet*. En esta, los alumnos pueden encontrar páginas virtuales diseñadas para aprender a discriminar y producir sistemáticamente, y a su propio ritmo, los fonemas que aquí nos interesan. En los *sitios* del *Internet* que proponemos se cuenta con textos escritos y en audio, palabras y emisiones lingüísticas más elaboradas que contienen los fonemas /ə/ y /ɔ/, así como ejercicios de discriminación relacionados con ellos.

En contraste con la *aproximación imitativa-intuitiva* descrita en los párrafos anteriores, encontramos la *aproximación lingüística-analítica*. Esta perspectiva se caracteriza por ser sistemática, alentadora de la metacognición y basada en la aplicación y adaptación de estudios fonético-fonológicos hechos desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Es sistemática ya que generalmente el profesor de lengua recurre a principios de la fonética y la fonología para planear, diseñar, compilar, adaptar, probar y rediseñar sus ejercicios y lecciones con base en lo que fonetistas e instituciones como la Asociación Internacional de Fonética y las instituciones involucradas con la enseñanza del *EFL* y del *ESL* sugieren. Así, el material de enseñanza que resulta de este proceso sistemático de creación es dosificado y coherente con los métodos y aproximaciones a las que es fiel el profesor.

La aproximación lingüística-analítica apoya el proceso de metacognición porque busca que el alumno, a través de la toma de conciencia de la existencia de sus articuladores, de su funcionamiento y de la retroalimentación productiva (en el sentido de pronunciación), mejore su producción oral en la lengua meta (LM). Además se le otorga a los alumnos algunos términos y conceptos clave de la fonética articuladora, los símbolos del IPA y los aspectos segmentales y suprasegmentales de la LM para comprenderla y transmitir emisiones lingüísticas más inteligibles y parecidas a las de un nativo-hablante.

En nuestros días, se ha logrado por fin comprender que esta aproximación lingüística-analítica busca ser complemento de la imitativa-intuitiva y no contraponerse a esta última. De esta forma, todos los enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de la

---

<sup>2</sup> Input = A body of second language data That is to say, everything that learners hear, read in the target language (Gass and Selinker, 1994: 296)

pronunciación del *EFL* y del *ESL* pueden enmarcarse dentro de una de estas aproximaciones, o ser la simbiosis de ambas.

Antes de analizar la visión pedagógica del Método Audiolingual, del *Input-Output Estructurados del Enfoque Comunicativo* y del *Enfoque con Base en Tareas* que hemos elegido para esta propuesta de materiales, debemos considerar la definición e interrelación de tres conceptos fundamentales: *enfoque*, *método*, y *técnica*. De la adecuada comprensión de estos, depende que un profesor de lengua sepa utilizar tanto libros de texto para enseñar a pronunciar en inglés como para elaborar ejercicios *hechos a la medida* para sus alumnos.

### 3.2 Enfoque, Método y Técnica

De la misma forma que Edward M. Anthony se cuestionaba sobre la diferencia entre *enfoque*, *método* y *técnica* en uno de sus artículos publicados en 1963, a nosotros nos interesa dejar en claro tales diferencias con el objeto de poder explicar con mayor precisión el rol e importancia de la enseñanza de la pronunciación del inglés a no-nativo hablantes de esta lengua.

La relación clave que debemos saber para comprender el enlace o conexión entre *enfoque*, *método* y *técnica* es que "*las técnicas nos ayudan a llevar a cabo un método, el cual es consistente con un enfoque*" (Anthony en Cerce-Murcia, 1988: 77). De esta forma, un *enfoque* es un conjunto de asunciones correlativas entre sí, éstas se relacionan con la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje de la misma. Un *enfoque* es axiomático; es decir, es el conjunto de reglas y principios establecidos aceptados como verdad y base argumentativa y de inferencia dentro de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Una *enfoque* establece un punto de vista, una *filosofía*, un acto de fe —algo que uno cree pero que no necesariamente puede probar. Es frecuentemente incuestionable, excepto dentro de los términos de *efectividad* de los métodos que se derivan de ella.

En cuanto al concepto de *método*, éste es el plan general para presentar ordenadamente el material a enseñar, el cual fue creado con base en los principios que establece uno o más enfoques. Ninguna parte de tal material debe ser incongruente con el *enfoque* del que dice ser reflejo. Como ya sabemos, un *enfoque* es axiomático y un

método es *procedimental*. Dentro de un *enfoque* puede haber varios métodos, como en el caso del *Enfoque Comunicativo*.

Un método contiene *técnicas* las cuales son la manifestación concreta (*conductual* o de *competencia*) de los principios que defiende el método. Estas actividades y procedimientos (*técnicas*) se derivan de la *aplicación* de los principios del método. Una *técnica* es una actividad educativa a implementarse en un salón de clase. Puede ser un truco, una estratagema, o artilugio usado para lograr un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser consistentes con el *método* que las originó y en consecuencia estar en armonía con el *enfoque* del que se inspiran. Las *técnicas* dependen del profesor, de su ingenio particular, y por supuesto, de lo que los alumnos demanden y sus características concretas. Un problema de enseñanza o aprendizaje puede ser atacado por diferentes *técnicas*: un programa de computadora, una lista de ejercicios, una guía de estudio, una propuesta de materiales o a través de tutorías por parte del profesor.

Así, después de tener claros los conceptos de *enfoque*, *método* y *técnica* podemos comprender el porqué de las características y desarrollo particulares de algunos métodos y el papel de la enseñanza de la pronunciación en estos.

### 3.3 Un Método y Tres Enfoques para Enseñar Pronunciación

Primeramente, debemos saber que la enseñanza de la pronunciación de lenguas ha evolucionado de la misma manera que los métodos de enseñanza (Celce-Murcia, 2000: 15). Tampoco debemos olvidar que la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de un idioma es sólo un elemento más en la ecuación en el proceso de "crear" alumnos competentes en una lengua extranjera (*FL*) o segunda lengua (*L2*). Con base en lo anterior surge un primer cuestionamiento: ¿qué variables están directamente implicadas en el proceso de adquisición de una L2? Algunas tienen que ver con el educando como: la edad, la motivación, la actitud, la aptitud, el grado de exposición a la L2, el tiempo y el tipo de estudio que él destine a su aprendizaje, y el rol de su lengua materna. Las que tienen que ver con el profesor son: su visión (*enfoques*, *métodos*, *filosofías*, *técnicas*) del proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación, contexto institucional y disposición para investigar y adaptar sus cursos a las necesidades reales de sus alumnos, entre otras. En situaciones ideales, contaríamos con alumnos altamente motivados para aprender la L2 y con una actitud positiva hacia la adquisición de la misma, acompañado de una

participación autodidacta del alumno para aprovechar su tiempo, materiales y espacio para mejorar su competencia comunicativa en la L2. De manera concomitante, pensamos que este alumno cuenta con un profesor que constantemente *monitorea* su *output* lingüístico y actúa en consecuencia para mejorar su aprovechamiento escolar. Así, dado nuestro interés por dotar a los alumnos de un mayor nivel de competencia fonético-fonológica insistimos en comprender y aprovechar las variables que se relacionan, directa e indirectamente, tanto con alumnos como con profesores para aprovechar cada uno de ellos en nuestra labor docente. Al hacer esto, tendremos más oportunidad de escoger métodos de enseñanza concretos, sabiendo de antemano todos los elementos relacionados con nuestros alumnos, nuestra situación institucional y nuestro rol como profesores de lengua. A continuación presentamos la visión pedagógica del Método Audiolingual, del Enfoque Comunicativo, del *Input-Output* Estructurados y del Enfoque con Base en Tareas. Estos han sido escogidos por considerar la enseñanza de la pronunciación de una forma integradora de las visiones *imitativa-intuitiva* y *lingüística-analítica* descritas en páginas anteriores.

### 3.3.1 El Método Lingüístico o Audiolingual

Con este nombre se conoce al método de enseñanza creado y pragmatizado a partir de los años treinta, y especialmente entre los años cuarenta y finales de los sesenta. Una característica de este método es que fue desarrollado por profesores que fueron a la vez lingüistas. Por ejemplo Leonard Bloomfield (*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*), Eugene Nida (*Learning a Foreign Language, A Handbook for Missionaries*), Charles. C. Fries (*Teaching and Learning English as a Foreign Language*), Charles Hoket (*Learning Pronunciation*), Robert Lado (*Teaching English*) (en Alcaráz y Moody, 1983: 49).

Como la lingüística de la época recibe el nombre de *ciencia del lenguaje*, el método Audiolingual, basado en dicha descripción, recibió también el nombre de *Método Científico*, el cual se basa en una serie de programas de axiomas o principios:

Axioma A). "*Las lenguas extranjeras, como la lengua materna, son un conjunto de estructuras (patterns) que se aprenden con mayor naturalidad en su manifestación oral*". (en Alcaráz y Moody, 1983: 50). En consecuencia, los seguidores de este método prestaron mayor atención a las destrezas que promovían el medio oral (la comprensión y la expresión

oral). Esta es la razón por la que también se le conoce con el nombre de *Método aural-oral* o *Método Audiolingual*. Los defensores de la primacía de lo oral-auditivo afirman que la comprensión de lectura y la expresión escrita se adquieren con mayor facilidad, dedicando previamente toda la atención a las "destrezas orales", lo cual fue, y sigue siendo, un tema de debate en el que hay disparidad de opiniones. Los *métodos de adquisición natural* como el *Natural Approach* y el *Content Based Approach* retoman algunos postulados del método Audiolingual.

Axioma B). "*El aprendizaje de las estructuras es un proceso de carácter mecánico más que de carácter intelectual*" (opus. cit.); el objetivo de este aprendizaje es el llamado *overlearning* o creación de hábitos lingüísticos por saturación. El uso de grabadoras y del laboratorio de idiomas contribuyen, según los audiolingüistas, al *refuerzo* de las teorías de aprendizaje conductistas. Se debe conseguir que el lenguaje se convierta en *hábito inconsciente* lo antes posible. Para ello se da mucha importancia a:

- La imitación, especialmente por medio de la repetición coral e individual.
- La memorización. A la combinación de la imitación (*mimicry*) y de la memorización (*memorization*) se le llamó *mim-mem* y se dedicaba sesiones enteras a este tipo de actividad.
- La llamada *pattern practice* o ejercicios de práctica oral de las estructuras por medio de *drills* (ejercicios de repetición mecánica sugeridos y marcados por el instructor). Los defensores de los *drills* manifiestan que con ellos se consigue: 1) superar las transferencias negativas de la lengua materna, 2) automatizar la expresión por medio de la generalización analógica, y 3) favorecer la *reorganización cognoscitiva*, creando la abstracción (regla) en el subconsciente, mediante las repeticiones conscientes. Al final de este capítulo, en el *Anexo del Capítulo 3*, se muestran algunos de los tipos de *drills* propuestos por los audiolingüistas, su descripción y ejemplos.

Poco a poco, los *drills* se han ido acomodando a una posición más *situacional* y *cognoscitiva* por medio de la contextualización. Bill Van Patten (1995), por ejemplo, nos sugiere la utilización de *drills significativos* y de *drills comunicativos* en lugar de *drills mecánicos*. Definiremos estos más adelante. El uso de estos nuevos tipos de *drills* surgieron y se pueden llevar a cabo en el aula,

ya que en ella hay personas reales, con un presente, un pasado y un futuro, con posesiones, anhelos, familia, etc. Además, el ser humano es curioso por naturaleza y le gusta enterarse de lo que hacen los demás.

Axioma C) La atención prestada a las destrezas orales obliga al profesor a considerar que la enseñanza de la pronunciación reciba un considerable peso específico dentro del método. El alumno debe intentar imitar la pronunciación del profesor. También se dedica tiempo a la práctica de fonemas segmentales y prosódicos, unas veces aislados y otras en la cadena hablada. Según Alcaráz y Moody (1983: 49) con este método se mejoró la enseñanza de la pronunciación; en primer lugar, por el tiempo dedicado a aspectos orales, y en segundo, por el empleo de descripciones fonéticas científicas. Estos autores insisten en que por tal razón, el profesor debe poseer la suficiente preparación teórica y práctica en técnicas de descripción fonológica y fonética, y en la didáctica de reconocimiento producción y transcripción de fonemas y alófonos.

Se afirma también que el material didáctico debe basarse en las descripciones del inglés hechas científicamente por lingüistas. Para Fries, el método Audiolingual, que también él llamaba *Estructural*, "intenta interpretar de una forma práctica adaptada a la didáctica, los principios de la ciencia lingüística moderna, y utilizar los resultados de la investigación lingüística científica" (Fries en Alcaráz y Moody, 1983: 51).

Axioma D). Los defensores del método lingüístico estiman que los profesores mejorarían los resultados de su didáctica si dedicaran un breve espacio de tiempo a una presentación preliminar de los principales rasgos y características estructurales del inglés, que incluyera:

- La fonética y la fonología, con el sistema prosódico.
- Las estructuras morfosintácticas.

Axioma E). Todo el material didáctico de tipo estructural debe ser seleccionado y graduado con el fin de evitar el mayor número de errores posibles. Dicha selección y gradación debe hacerse teniendo en cuenta los contrastes, puntos problemáticos que surgen al comparar la descripción científica del inglés y de la

lengua materna del alumno, con el fin de evitar las interferencias que puedan nacer por la fuerza de la lengua materna del estudiante.

Como se puede notar, el método Audiolingual es contrastivo, y presta atención a los repertorios de dificultades, las cuales deben graduarse de una forma progresiva.

Dentro de toda teoría de aprendizaje existen pros y contras que resaltar. El Método Audilingual no es la excepción. Dentro de los inconvenientes podemos indicar que si se hace uso excesivo de los *drills* más del tiempo prudencial, el interés y la motivación decaen; esto ya lo han indicado algunos detractores de los *killing drills* (llamados así por Alcaráz y Moody porque "matan" o disminuyen considerablemente la iniciativa e inventiva discursiva de los alumnos). Es por ello que en esta propuesta de materiales sólo se propondrán *drills significativos* y *drills comunicativos* en lugar de *drills mecánicos*.

Otro inconveniente es la situación en que se encuentran muchos alumnos al utilizar *drills mecánicos*; ya que cuando intentan manipular las estructuras en clase lo hacen perfectamente, pero al pasar a situaciones reales cometen errores como *want you cup of tea?*, después de haber practicado sistemáticamente la forma interrogativa del presente habitual.

Para evitar lo anterior, Bill VanPatten (1995: 95) nos sugiere la utilización de *drills significativos* y de *drills comunicativos* como una más de las opciones dentro de la enseñanza de lenguas. Los *drills significativos* son aquellos en los que el alumno enfoca su atención en el significado de la información que recibe y que potencialmente producirá después de haber recibido suficiente *input comprensible y estructurado*. El alumno presta atención a lo que su interlocutor le transmite (*focus on meaning*) así como a lo relevante del mensaje para él (*meaningful message*) y la respuesta que el otro espera de él (*meaningful answer*). Un ejemplo de *drill significativo* es aquel en que se presenta al alumno un diálogo (*asking personal questions* → *What's your name?, Where do you live?...*) o situación o texto que contiene el punto gramatical (o noción o función o fonema) a estudiar, con el objeto de "ver" el uso de "lo nuevo por aprender" en contexto. Con base en este *input* otorgado se analizan varias situaciones similares ya sea de su libro de texto, videos, grabaciones o experiencias personales para que al final del proceso los alumnos puedan simular una transferencia de información parecida a la presentada en el *input*, pero ahora *acerca de ellos y de sus experiencias individuales (meaningful*



*exchange of meanings*). A través de los *drills significativos* se espera sólo una respuesta del interlocutor (*What's your name?* – a lo que el estudiante responderá con su información real *Teresa Sandoval*, por ejemplo). La relación entre los mensajes de los interlocutores es biunívoca solamente. En contraste, en los *drills comunicativos* la posible respuesta de nuestro interlocutor es variable, nueva y fortuita (como cuando se responde a la pregunta: *Why do you prefer having vacations on Christmas than on Easter week?*).

Así, los *drills comunicativos* demandan del estudiante la transferencia de información nueva, relevante y sobre todo *desconocida* para su interlocutores. Dentro de los *drills comunicativos* no existe un patrón a seguir tan marcado como en los *drills mecánicos* o *significativos*. En los *drills comunicativos* se siguen esquemas generales de hilación o de elaboración del discurso (conectores, palabras o clichés recurrentes, *fillers*), mas no patrones estrictos de comunicación. En los *drills mecánicos* el alumno sólo substituye partes de un enunciado por otros, en los *drills comunicativos* el alumno hace preguntas específicas (como en un cuestionario) a su interlocutor y son precisamente las respuestas de este interlocutor lo que hacen que el que pregunta reciba información nueva y fortuita, que ayuda al alumno a enfocarse en la comunicación real y transferencia de información antes desconocida y ahora pertinente para crear una conversación enmarcada en un tema, noción, función o propósito específico en lugar de buscar frases con verbos en *pasado perfecto*, por ejemplo.

Es mucho más provechoso, por tanto, que las prácticas que se hagan sobre estructuras determinadas se relacionen directamente con la vida de los miembros de la clase, que sean significativas. En realidad esto es lo que muchos libros de texto y profesores hacen en la actualidad. Al presentar una nueva estructura lo hacen a través de un diálogo o texto sobresaturado de la estructura gramatical que se desea enseñar. El valor agregado, por supuesto, son las actividades de *calentamiento* o *warm up* con respecto al vocabulario temático, las indicaciones de uso de la(s) estructura(s) e indicaciones de funcionamiento del *item* en cuestión que el profesor comparte con los alumnos para hacer más comunicativa y significativa su labor docente.

A pesar de la negativa reputación que se les ha otorgado a los *drills mecánicos*, Celce-Murcia (1988: 38) sugiere que los ejercicios de pares mínimos sirven en algunas ocasiones particulares para familiarizar a un alumno con los fonemas que desea estudiar de manera focalizada y que le son recurrentemente problemáticos en su producción.

Según esta autora, a pesar de ser en cierta forma ejercicios mecánicos y sin una secuenciación de contenido entre sí, los ejercicios de *pares mínimos* son una herramienta de enseñanza poderosa para aquellos alumnos quienes al no haber recibido instrucción fonética o de pronunciación en los primeros estadios de estudio del inglés, han llegado a un punto en el que la inteligibilidad de sus elocuciones en dicha lengua es pobre y por lo tanto sus mensajes no son comprendidos por quienes los escuchan.

Los ejercicios de *drills* y de *pares mínimos* han sobrevivido hasta nuestros días, según Rivers (1983:168) y Celce-Murcia (1988:11), debido a que son *uno de los muchos recursos* de los que se puede valer un profesor para “desfosilizar” los problemas de pronunciación de algunos alumnos. Rivers y Celce-Murcia sugieren también que debemos tener cuidado en no hacer uso excesivo de ellos en nuestras clases de pronunciación. Ellas indican, en cambio, que hay que utilizarlos como “ejercicios de práctica *remedial*”, para “subsanan las deficiencias con que cuentan los alumnos” de manera puntual. Estos ejercicios representarían *sólo una parte* dentro de un curso de pronunciación o de las cuatro habilidades. A este respecto, es importante aclarar que dentro de la tradición de enseñanza Audiolingual, aquellos que la alentaban se percataron de la necesidad de hacerla evolucionar o complementarla con ideas “modernas” para que pudiera subsistir. Esto es, se propuso una secuenciación o determinación de bloques de enseñanza de la pronunciación a través de lo que Rivers (1983: 102) llamó *instrucción intensiva, sensibilización imitativa y producción autónoma*.

Dentro de la *Instrucción Intensiva*, se tendría que *familiarizar* al educando con los fonemas que se desean estudiar a través de los ejercicios de *discriminación aural* y de *pares mínimos* descritos en el anexo de este capítulo. Después de haber caracterizado, identificado y discriminado los fonemas de interés se pasa a la etapa de *Sensibilización Imitativa*, la cual consiste en imitar palabras, frases, mini diálogos y diálogos más elaborados que contienen los fonemas problemáticos. Ya en esta etapa se pone énfasis o acentuación (*stress*) en el discurso ejercitado. Finalmente, se lleva al alumno a la fase de *Producción Autónoma* de una forma gradual a través de: ejercicios *remediales*, la conscientización de su producción en fonemas específicos o problemáticos, el ritmo de la lengua meta; en fin, a través de los aspectos segmentales y suprasegmentales que el alumno no pudiera controlar inteligiblemente (los sitios del *Internet* recomendados siguen este procedimiento). Para concluir esta etapa, el profesor facilita ejercicios de *producción*



*predecible y de producción impredecible* al alumno para que pueda comunicar sus mensajes y darse a entender de una manera semi-controlada y finalmente libre.

Con base en lo anterior Celce-Murcia (2000: 16) indica que el uso de *drills mecánicos, significativos y comunicativos* es recomendable después de haberse percatado de la necesidad específica que algunos alumnos puedan tener. Tal vez un alumno solamente carece de práctica focalizada con respecto al fonema /ɔ/ y es a través de *drills, input y output estructurados y de tareas* específicas que podrá subsanar sus deficiencias de producción de tal fonema. Sólo en casos remediales se recomienda el uso de *mechanical drills*, en situaciones de enseñanza cotidiana se debe estimular con más ahínco la praxis de ejercicios comunicativos y de "tareas" (*tasks*), que se describirán más adelante.

En resumen, el método Audiolingual es activo, directo, inductivo y con control lingüístico. Todo lo que se ha dicho al hablar de la estrategia conductista-estructural en el Capítulo 1, puede ser aplicado a este método. Este método es sólo una propuesta más en la enseñanza lenguas. El tipo *drills mecánicos* propuestos en sus primeros años de desarrollo ha evolucionado con el paso del tiempo hasta convertirse en lo que hoy se denomina *drills comunicativos* y *drills significativos* que representan sólo una herramienta más de enseñanza para ayudar a alumnos con problemas específicos, para después, poder sobrepasarlos con ayuda de los recursos teórico prácticos que ofrecen tanto el *enfoque comunicativo* como el *enfoque basado en tareas*.

### 3.3.2 El Enfoque Comunicativo

Conceptos tales como: competencia comunicativa, forma (*use*), realización pragmática (*usage*), precisión gramatical (*accuracy*), fluidez (*fluency*), funciones, nociones, contextos, situaciones, intención comunicativa, metacognición, variedad lingüística en uso, interpretación de significado, negociación de significado, simulación de roles, retroalimentación profesor-estudiante y viceversa, tolerancia a los errores de producción del alumno, empatía docente, creación de una atmósfera alentadora del aprendizaje, interacción constante en pares o grupos, consideración de la distancia social, uso constante de inglés "real" y no de libro o artificial, son algunos de los elementos que diferencian al enfoque comunicativo de todos los demás. Éste enfoque es el fruto de

décadas de investigación multidisciplinaria, de estudios científicos destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Durante la segunda mitad de la década de los 70s, hubo una extensa reacción contra los métodos de instrucción de segunda lengua que hacían hincapié en la enseñanza de formas gramaticales y dedicaban poca o ninguna atención al uso de la lengua en situaciones cotidianas. Con el advenimiento del sílabo *nocional-funcional* y el *enfoque situacional*, se mostró mayor interés en las propias *situaciones* y en el tipo de lenguaje que es probable que el estudiante encuentre (por ejemplo, en un banco, en las comidas). Los *programas de situaciones* intentaban recrear y enseñar las distintas actividades lingüísticas implicadas: *en el restaurante* y *en el hospital*, por ejemplo. Los programas de *nociones* (y *funciones*) suponían una alternativa importante al énfasis en la enseñanza formal del lenguaje. El contenido del curso se organiza en términos de *nociones* y de *funciones* que los estudiantes requieren para comunicarse en contextos funcionales particulares. Las principales *nociones comunicativas* incluyen la expresión lingüística del tiempo, la duración, la frecuencia, la sucesividad, la cantidad, la localización y el movimiento. Las *funciones comunicativas* principales son: dar opiniones, persuadir, expresar emoción y marcar relaciones sociales. Después, a finales de la década de los 70s Burt y Dulay propondrían un "orden de adquisición gramatical" que a su vez daría origen, en los siguientes cuatro lustros, a libros de texto como *East West* e *Interchange*.

#### El Sílabo Nocional-Funcional

Desde que David Wilkins publicó, en 1976, su *Notional Syllabuses*, ha ido tomando cuerpo la idea de cursos organizados a partir de necesidades comunicativas (Alcaráz y Moody, 1983: 54). El Consejo de Europa encargó a J. A. Van Ek y L. G. Alexander el estudio de un nuevo enfoque que tuviera como fin formar un repertorio de las *funciones elocutivas* o de *necesidades comunicativas*. Por tanto, este enfoque no sólo tendría en cuenta *las situaciones* de los métodos Audiolingual y audiovisual (este último creado en Francia y de mucha influencia en el viejo continente), sino que especificaría también las necesidades comunicativas (por ejemplo, en la comunicación necesitamos expresar el agrado, el desagrado, el acuerdo, el desacuerdo, la indiferencia, etc). Teniendo esto en cuenta, en especial el trabajo de J. A. Van Ek y L. G. Alexander (*The Threshold Level for Modern Language Learning*, Longman, 1977) han aparecido algunos textos con este

nuevo enfoque. Las características más generales de esos libros de los 70s y 80s eran las siguientes:

a) Es difícil saber con exactitud como se lleva a cabo el aprendizaje de las nociones y funciones, y por lo tanto no se presta demasiada atención a la concepción de tipo psicolingüístico sobre dicho aprendizaje; se adopta una posición ecléctica. Se intenta propiciar en la formación del profesor, y en la preparación del texto, los factores de tipo positivo que puedan motivar el aprendizaje, haciéndolo agradable y efectivo.

b) Otra característica es la flexibilidad didáctica. Por ejemplo, el uso de lengua materna no está prohibido o limitado, como en los métodos Audiolingual y Audiovisual. La razón radica en que, con el uso de la lengua materna, uno se asegura de la comprensión completa del hecho comunicativo. A este respecto, Alexander manifiesta: *"Queremos que los estudiantes participen en el proceso, es decir, queremos que entiendan claramente qué es lo que pasa y por qué pasa, y esto sólo puede ser comunicado por medio de la lengua materna"* (Alexander en Alcaráz y Moody, 1983: 56).

Otras razones que justifican el uso de la lengua materna son la creación constante de situaciones variadas, fuera de la rutina propia de los métodos estructurales, por lo que el alumno debe saber pronto y con claridad lo que debe hacer. También, dado que se pedirá al alumno que improvise, el uso de la lengua materna podrá ayudar en las transferencias y en la prevención de las posibles interferencias.

Además, como la ordenación de las lecciones está basada en las funciones, es preciso asegurarse que el alumno sepa el *significado y amplitud de uso* de dichas funciones. Añade Alexander (opus. cit: 56):

*Cuando decimos a nuestros estudiantes... "Hoy vamos a aprender a pedir disculpas" debemos estar seguros de que saben pedir disculpas de distintas formas en su lengua materna. Una forma apropiada de presentar la función sería preguntando a los estudiantes cómo, cuándo, dónde, etc., pedirían disculpas en su propia lengua, y a continuación establecer las comparaciones situacionales necesarias.*

c) En la propuesta nocional-funcional de los 70s, la enseñanza de la gramática morfosintáctica se dejaba para el estudio individual y privado. Se creía que no había coincidencia entre el orden de presentación tradicional de la morfosintaxis y el de las

funciones, sin embargo, Alexander indicaba: "no podemos resolver el problema simulando que no existe". La gramática debe estar accesible al alumno en forma de paradigmas, y los alumnos, en el momento que ellos elijan, pueden estudiar y asimilar las formas gramaticales que en parte han sido tratadas activamente en el aula.

Para la enseñanza del vocabulario se adopta la posición del método directo, siempre que sea posible, y se recurre a la lengua del alumno cuando el concepto sea más complejo. También se recomiendan las ilustraciones, la dramatización y la traducción, y para la pronunciación se remiten a prácticas de tipo contrastivo porque los problemas de pronunciación varían de un grupo nacional a otro.

Ahora bien, los incisos a), b) y c) anteriores dictan la visión de los practicantes de la interpretación nocional-funcional de los 80s. ¿Cómo se vislumbra la enseñanza del inglés a través del enfoque comunicativo en la actualidad? Básicamente como un recurso teórico-práctico, una guía, un referente basado en estudios experimentales para:

- enseñar a los estudiantes de lenguas a comunicarse eficazmente; esto es, a aprender como utilizar (*usage*) la lengua meta y no sólo a aprender "acerca de" o "sobre la segunda lengua" (*use*). Los estudiantes deberán saber cómo expresar sus propias ideas, necesidades, deseos, opiniones y sentimientos.
- lograr que los alumnos comprendan que una comunicación inteligible (no "perfecta" o 100% igual a la de un nativo hablante), es mucho más importante que la "precisión" (*accuracy*) gramatical, aunque la gramática juega también un papel importante en el aprendizaje de la lengua meta (Crystal, 1995: 225).
- crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se vean constantemente expuestos a un proceso de instrucción formal que estimula y otorga el contacto y el uso de lenguaje "real" y no "artificial" o "*textbook language*" en la medida de lo posible. A los usos reales del lenguaje se les llama *funciones*. Tales funciones deberán forzosamente tener un *propósito* específico (*presentarse con alguien, presentar a alguien más, buscar información concreta, u ofrecer consejo*).
- adquirir funciones y nociones (significados) para usarlas. Tales funciones pueden ser expresadas en varias formas o construcciones gramaticales. Por ejemplo, se puede presentar una persona a través de *This is John* o *I'd like you to meet John*.

Primero se les enseña a los estudiantes a expresar una función en particular con estructuras "simples", estructuras más "complejas" vendrán después.

- otorgar numerosas oportunidades de *interacción lingüístico-social* a los alumnos para *activar* el lenguaje *extranjero* al que han sido expuesto durante la instrucción planeada y sistemática, a través del incremento gradual del tiempo de ejecución lingüística del alumno en la lengua meta (*students' talking time*) en parejas o grupos.
- crear, rescatar y compartir situaciones *significativas* que permitan al alumno transferir las nuevas estructuras y funciones aprendidas a su propia realidad, a través del uso de actividades y temas relevantes para él. Con esto se tendrá mayor probabilidad que el alumno retenga lo ocurrido en el acto educativo.
- hacer uso y aprovechar el *bagaje experiencial* con que cuenta el alumno para reciclar lo aprendido en sus contactos anteriores con la lengua meta. El profesor deberá guiar el proceso dialéctico que los alumnos generan relacionado con el nutrimento de su *gramática teórico-práctica de la lengua extranjera* a través del constante reciclaje y revisión de funciones y nociones aprendidas en nuevos contextos significativos para el alumno.

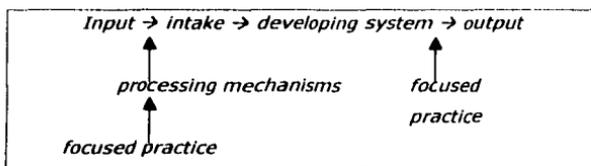
Nosotros estimamos que esta aproximación prejuzga que el alumno posee una fuerte base gramatical de su propia lengua y suficientes elementos lingüísticos para poder discernir las cuestiones contrastivas que constantemente se presentan. La realidad, en cambio, nos dice que, en la mayoría de las clases de inglés, los estudiantes, adolescentes o adultos, carecen de conocimientos, a veces, de cuestiones tan importantes como sujeto y predicado. No digamos, si de lo que se trata es pedirles *acentuar* una sílaba, señalar rasgos distintivos en fonemas o simplemente discriminar entre /i/ e /ɪ/. Por lo tanto, no es de extrañarse que en la actualidad la enseñanza frontal y abierta de la gramática exista. Finalmente, nos hemos percatado de lo fundamental que es la enseñanza de la gramática en la enseñanza de idiomas.

Una vez enumerados los principios básicos del enfoque comunicativo, podemos adentrarnos a dos propuestas que comparten algunos conceptos y principios con él: El *Input y Output Estructurados* y La *Aproximación con base en Tareas (The Task-Based Approach)*

### 3.3.3 Input y Output Estructurados

Para comprender la importancia del *input* y *output* estructurados que proponen VanPatten y Lee (1995) debemos, primeramente, recordar lo que una clase tipo era para algunos de nosotros cuando comenzamos a aprender inglés hace algunos años, para así contrastar metodologías ya no tan aceptadas en la actualidad con la propuesta de VanPatten. Por lo general, algunas técnicas y metodologías de enseñanza del inglés en algunos institutos giraban en torno al *silabo* estructural o seguía los lineamientos del Método Audiolingual. En general, este tipo de clases consistía en una explicación breve por parte del profesor de '*lo que se iba a tratar la clase*', es decir, de una explicación gramatical que más que disipar dudas nos confundía enormemente debido a la oscura terminología utilizada. Se pensaba que aprender una lengua era memorizar reglas gramaticales. Además, se destinaba más del 50% de la clase a ejercicios mecánicos (*drills*) y a anotar los que el "erudito" profesor compartía con sus pupilos. El profesor era el centro de la clase, todo giraba en torno a su mandato<sup>3</sup>. Los alumnos obedecían y hablaban "libremente" sólo cuando se les pedía, lo cual ocurría esporádicamente. Se destinaba poco tiempo, si acaso, a la interacción entre compañeros y a la negociación de mensajes "*significativos*". El resultado era que algunos de los alumnos, en el mejor de los casos, daban "buenos" resultados en exámenes de gramática, pero que al enfrentarse a situaciones de comunicación en inglés "real" no podían a veces ni entender lo que su interlocutor les transmitía. Este esquema es hasta cierto punto obvio si pensamos en que las clases de inglés basadas totalmente en el Método Audiolingual no invitaban al alumno a experimentar ni a usar el lenguaje libremente.

El esquema propuesto por VanPatten es el siguiente:



<sup>3</sup> VanPatten llama a este tipo de profesores: "*Profesor con complejo de Atlas*", debido a su metafórica similitud con el mitológico hombre griego Atlas, quien sin ayuda de nadie cargaba al mundo sobre sus espaldas. VanPatten nos sugiere con esto que un profesor de este tipo no desea delegar ningún tipo de responsabilidad a nadie. Su autoridad y autoestima se verían amenazadas si dejara de jugar el papel de erudito frente a sus alumnos.

En efecto, como sugiere VanPatten, los profesores de lengua que solamente usaban el Método Audiolingual y las herramientas de la lingüística estructural dejaban a los alumnos expuestos a una situación en la que apenas se terminaba de presentar el punto focal en cuestión (inmerso en un diálogo o texto), se les pedía a los alumnos producir emisiones lingüísticas en la lengua meta; lo cual, claro está, es incoherente con el enfoque propuesto por Van Patten. Antes de pedir a los alumnos producir una nueva estructura, se les debe “alimentar” con *input* que contenga la estructura focal en cuestión. VanPatten recomienda que en lugar de utilizar *repeticiones mecánicas (drills)* sin sentido alguno para los alumnos todo el tiempo, el instructor tiene que dejar de jugar el papel de “dador supremo de conocimiento” y permitir a los alumnos interactuar, preguntar, negociar significados, y antes que todo lo anterior, estar inmersos en un ambiente que facilite *input* comprensible, dosificado y estructurado en actividades significativas, de tal forma que el alumno adquiera por diversos canales la lengua meta.

### 3.3.3.1 *Input e Intake*

Existen dos clases de *input* según VanPatten: *input comprensible* e *intake*. Van Patten indica que la primera condición para la existencia y otorgamiento de *input* es que éste lleve un mensaje que el alumno considere relevante (significativo - *meaningful*). La segunda condición es que este *input* sea comprensible. De nada sirve la exposición de un tema o el contacto con aspectos que a pesar de ser interesantes para el profesor, el alumno considera incomprensibles o ajenos a su realidad inmediata. *Input* es entonces, lenguaje oral y/o escrito al que el alumno presta atención debido a la relevancia que este tiene para él y su relativa facilidad para comprenderlo.

Toda información lingüística y socio-cultural, teórica o pragmática, relacionada con la lengua meta que el alumno “almacene” o “haga suya” es considerada como *intake*. Éste es todo lo relacionado con la segunda lengua en la mente del alumno y que se halla “ahí” debido a que este alumno puso particular atención en esa porción de lengua. El alumno ha procesado este conocimiento y ahora éste es relevante y se “acomoda” en su memoria para trabajar temporalmente con él, almacenarlo, o re-adaptar el conocimiento teórico y pragmático que ya detenta.

### 3.3.3.2 *Input* estructurado

El objetivo del proceso de otorgamiento de *Input Estructurado* es, a fin de cuentas, que el estudiante procese gramática con significado, tanto forma como fondo. Para tal efecto, el educador debe olvidarse de utilizar sólo *prácticas mecánicas (drills)* así como de *prácticas aparentemente significativas*. Las primeras consisten, como ya habíamos mencionado, en actividades de imitación por parte del alumno, cuyo alcance didáctico no es relevante en términos de su contribución al sistema lingüístico-mental en constante evolución que existe en el alumno para el desarrollo de la segunda lengua (*developing system*). El segundo tipo de prácticas, las aparentemente significativas, son aquellas en las que los alumnos intercambian información que ya conocen sobre sí mismos o sobre su interlocutor. Estas actividades, aunque hagan uso de información de la realidad de los alumnos, no ofrecen a estos la oportunidad de innovar y crear mensajes originales, lo cual es la característica principal de la comunicación real. Por lo tanto, VanPatten recomienda la utilización de *drills comunicativos* para facilitar *input estructurado* a los alumnos. El mérito de estos ejercicios o actividades comunicativas es que los alumnos sí intercambian información *nueva y relevante* entre ellos. VanPatten nos señala que para que el *input comprensible* se convierta en *intake* y posteriormente sea parte de la competencia comunicativa del alumno se debe:

- a) presentar un punto o estructura gramatical a la vez
- b) mantener enfocadas las actividades en ejemplos significativos, y que obliguen al alumno a mantenerse ocupado tanto de la forma como del contenido de la lengua meta.
- c) proponer un análisis discursivo que vaya de la palabra y/o frase al discurso o texto elaborado.
- d) utilizar tanto *input* oral como escrito para que el alumno cuente con varios canales de recepción y su *sistema lingüístico en desarrollo* sea correctamente alimentado y estructurado.
- e) diseñar actividades en las que el alumno "haga algo" con el *input* que se le presente.
- f) hacer consciente al alumno de las estrategias de aprendizaje necesarias para que el *input* obtenido se almacene, analice, estructure, pruebe, rechace, mejore, adecue y utilice de manera correcta a través de la interacción del alumno con sus compañeros, con el profesor, con los materiales y potencialmente con la cultura

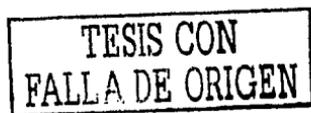
que detenta la lengua meta, es decir con el mundo real, al utilizar de manera eficaz lo aprendido y estructurado en clase.

Dentro del inciso e), debemos también mencionar los cinco *Tipos de Actividades* que VanPatten señala para que el *input estructurado* propuesto sea "eficiente y económico":

1. Ejercicios binarios. Son aquellos en los que después de escuchar un enunciado, leer un texto, o ver una secuencia de video, el alumno responde a ciertos *items* con binomios: verdadero – falso, sí – no, perro – gato, correcto – incorrecto, o cualquier otra combinación binaria que permita corroborar que el alumno ha entendido el mensaje al que ha sido expuesto. La importancia de este tipo de actividades radica, como sugiere su autor, en que:

*"... in the first few activities in a sequence it is useful to begin not with learner-centered activities, but with what we called referentially oriented activities. These are activities that are used on immediate concrete reference to ascertain the "true" value of a sentence."* (VanPatten y Lee, 1995: 189), dando así, *input* estructurado al alumno.

2. Ejercicios para relacionar. En estos, el alumno indica la correspondencia entre el *input* que ve, escucha o percibe en cualquier otra forma con algo más. Esto puede ser: relacionar lo escuchado con un dibujo o fotografía, una palabra o enunciado con un compañero de clase, una imagen con un sonido, un nombre propio con una descripción, un evento con una causa, un nombre propio con una acción, un día de la semana con una actividad.
3. Ejercicios para otorgar información. El alumno completa frases o textos con palabras que no son el punto focal en cuestión. Las frases escritas o escuchadas a completar sí cuentan con la estructura focal. Si el alumno completa adecuadamente el texto, el instructor corrobora que el alumno comprende el *input* que se le presenta y en consecuencia la estructura gramatical que se está estudiando.
4. Ejercicios de opción múltiple. El alumno escoge entre tres o más alternativas la que mejor complete una emisión lingüística que contiene la estructura focal. No se



pide al alumno que produzca la estructura principal, sino que la comprenda y complete con la opción más adecuada.

5. Entrevistas. Los alumnos responden a preguntas y/o cuestionarios orales o escritos. En este tipo de ejercicios puede existir cualquiera de los otros cuatro tipos de actividades, o todos a la vez. Las preguntas hechas de un alumno a otro son leídas de una hoja que facilita la estructura focal en contexto. Los alumnos que emiten estas preguntas otorgan *input* estructurado a sus compañeros, y estos al comprenderlas y responder adecuadamente lo reciben y lo integran a sus *sistema lingüístico en desarrollo*, creándose además una interacción real y comunicativa.

En esta primera fase, la de *input* estructurado, el alumno escucha una cinta, lee, u observa de su profesor emisiones lingüísticas, fotografías, dibujos, secuencias de video, relatos o cualquier otro estímulo cuya finalidad sea familiarizar al alumno con lo que se le desea enseñar.

Los conceptos propuestos por VanPatten: mecanismos de procesamiento, tipos de ejercicios y práctica focalizada, fueron utilizados en este trabajo en el diseño materiales, ya que al considerar tales términos creamos materiales que gradualmente llevarán al educando a reconocer las diferencias entre los fonemas /ə/ y /ɔ/, para después practicarlos en discursos significativos para ellos. Esto es sumamente importante, ya que a veces se piensa en usar únicamente prácticas mecánicas (*drills*) para familiarizar a los alumnos con los sonidos que son objeto de estudio. Sin embargo, como sugiere VanPatten, el primer contacto con los fonemas /ə/ y /ɔ/ debe ser significativo y contextualizado para que los alumnos se enfrenten a *input* real y no artificial. Además, al combinar la instrucción formal, intuitiva y el almacenamiento de experiencia de forma y contenido con ayuda de los materiales propuestos aquí, se permitirá a los alumnos reflexionar acerca de sus estrategias de aprendizaje. Como ya se había aclarado anteriormente, el uso de *drills* es necesario sólo cuando se desea ayudar a un alumno en específico, sobre áreas igualmente específicas como fonemas vocálicos "problemáticos", ritmo o énfasis en sus emisiones lingüísticas. Con tales *drills* lo que se busca es aminorar las debilidades de pronunciación "específicas" de los alumnos. Pero claro está, esta herramienta es sólo una de entre tantas de las que el profesor puede sugerir al alumno.

Las técnicas que se deberán usar con más frecuencia y sistematicidad son las relacionadas con *input*, las de *output* estructurado y de *tareas* (*tasks*).

### 3.3.3.3 *Output* Estructurado

*Output estructurado* es lo que lingüísticamente (palabras, enunciados, discursos) y no lingüísticamente (gestos, sonidos) produce el alumno después de haber recibido *input* *estructurado*. En el proceso de *output estructurado*, lo que se busca es que el alumno pueda *acceder* (*access*) a ese *intake* que hizo suyo en la etapa de adquisición de *input* *estructurado*. El *input* recibido ayuda al alumno a crear su *sistema lingüístico-mental en desarrollo*. Las actividades que constituyen el *output estructurado* hacen al alumno capaz de *extraer* tanto forma como significado de su *sistema en desarrollo* para usarlo en su interacción comunicativa con sus compañeros (VanPatten y Lee, 1995: 115). Los procesos involucrados en la producción de la segunda lengua por parte del alumno son:

1. El *Acceso* (*access*) a la información o al punto focal otorgado por el *input* para comunicar algo (*retrieval of correct forms and meaning*). Un alumno tendrá mayor posibilidad de acceder a los nuevos conocimientos si se le ayuda a hacerlo a través de actividades lingüístico-productivas similares a las utilizadas en los ejercicios de *input estructurado*. La capacidad de acceso a la información se relaciona directamente con la "*adecuada*" o "*correcta*" elaboración de los mensajes emitidos (*accuracy, correctness*) y con la facilidad y rapidez para emitirlos (*fluency*). A mayor capacidad de acceso a la información de nuestro *sistema lingüístico en desarrollo*, mayor será nuestra fluidez y exactitud lingüística.
2. Las estrategias de producción. La capacidad de crear una cadena hablada coherente y significativa. Ser capaz de producir un texto oral o escrito que respete la relación que se guarda con el interlocutor, el contexto y las necesidades particulares de comunicación.

Con base en lo anterior, VanPatten y Lee (1995: 187) presentan las dos principales características de las actividades de *Output Estructurado*:

1. Estimulan el Intercambio de información previamente desconocida.



2. Se requiere que los hablantes tengan *acceso* a una estructura o forma gramatical en particular con el objeto de expresar un significado.

Para la creación de actividades que faciliten la producción de la lengua meta por parte de los alumnos, se siguen algunos lineamientos muy parecidos a los utilizados en la creación de actividades de *input estructurado*. Una de las diferencias, por supuesto, es que ahora se desea que los alumnos produzcan la estructura internalizada en lugar de sólo recibirla. Los lineamientos de creación de actividades de *output estructurado* indican que en cada ejercicio:

1. se busque la producción de una estructura y/o función a la vez.
2. se tenga en mente que la transmisión de significados es igualmente importante que la transmisión de las formas gramaticales que las expresan. Que tanto el emisor y el receptor atiendan al significado del mensaje.
3. el alumno debe producir de la frase al discurso complejo y no a la inversa. Se debe dar tiempo al alumno para que pueda acceder gradualmente a la información que necesita para producir sus mensajes.
4. se debe emitir tanto mensajes orales como escritos. Esto depende, por supuesto, de la intención comunicativa y el propósito de la interacción entre los interlocutores.
5. se debe buscar que otra persona responda a lo que el alumno emite. Esto es, que toda producción del alumno debe tener un objetivo o propósito (*purposeful exchange of messages*):
  - comparar personas, situaciones, u objetos
  - que un compañero tome notas para escribir un texto
  - hacer una lista de actividades para planear en conjunto un evento
  - entrevistar a alguien para elaborar un reporte que aporte algo nuevo a la clase
  - llenar una forma o documento para solicitar un servicio o bien.Es decir, para hacer algo más que meramente hablar por hablar. Nuestros mensajes deben incitar a la acción significativa de eventos en equipo o de manera individual.
6. el alumno cuente ya con conocimiento de la forma o estructura a producir (que se pida producir formas y significados otorgados en la fase de *input estructurado*)

Así, en esta propuesta de materiales se presentan cinco ejercicios de *input* estructurado relacionados con el fonema /ə ʌ/ y cinco relacionados con el fonema /ɔ/. Los ejercicios de *output* estructurado están correlacionados temáticamente con los de *input* estructurado, es decir, el vocabulario dado en la fase de *input* estructurado (que contiene los fonemas /ə ʌ/ y /ɔ/), es el que se pide emitir en la fase de *output* estructurado. De esta forma el alumno producirá gradualmente los fonemas /ə ʌ/ y /ɔ/ puesto que ya estuvo en contacto con ellos previamente. Al final de cada ejercicio se propone un sitio o página del *Internet* para consulta individual de los alumnos. Con esto se invita a los alumnos y profesores a practicar el aprendizaje autónomo y la metacognición.

### 3.3.4 El Enfoque con base en *Tareas*

El Enfoque con Base en *Tareas* (en Nunan, 1998) es ante todo una propuesta de enseñanza de lenguas cuya principal característica es la de no partir, para la creación de los momentos de enseñanza, de un sílabo o metodología en particular. Este enfoque es *sui generis* en el sentido de recomendar a los creadores de actividades didácticas (*tasks*) la conjunción de lo mejor de las posturas tradicionales e integrar lo más aplicable de las nuevas propuestas de la lingüística aplicada. Por ejemplo, Nunan nos indica que el inicio de la concepción de una *tarea* exitosa depende de la concepción que sobre sílabo y metodología tenga el profesor-desarrollador de *tareas*. Para Nunan un sílabo nos indica, o nos enlista, lo que se desea enseñar. Un sílabo nos señala los objetivos que se persiguen, tanto generales como particulares. En lo que respecta a una metodología, esta nos indica el camino a seguir, el "como" enseñar lo que indica en el sílabo. Una metodología representa los procedimientos y operaciones (*tareas*) a ejecutar. De acuerdo con Breen (en Nunan, 1998: 15) una *tarea* dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua es:

"...any structured language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure and a range of outcomes for those who undertake the task. "Task" is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning. From the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making."

Por su parte, Nunan (opus. cit.) indica que una *tarea* es:

"...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right".

Así, en primer lugar, tenemos que definir lo que se va a enseñar y para qué. En nuestro caso: enseñar a discriminar y producir inteligiblemente los fonemas /ə/ y /ɜ:/ de la lengua inglesa a hispanohablantes para mejorar su competencia comunicativa en el idioma inglés. De esta forma, una vez que se cuenta con los objetivos de enseñanza, el profesor debe indicar un "plan de tareas" que desea practicar con sus alumnos. Este plan de tareas tiene como referente teórico las propuestas o divisiones de conocimiento comunicativo indispensables para que un individuo sea considerado altamente competente en la producción de una lengua extranjera. Estas áreas de dominio comunicativo son: el área sociocultural, el área metalingüística, el área lingüística y, por supuesto la mezcla de una, dos o de las tres áreas en la creación tanto de objetivos como de las *tareas* a utilizar.

En segundo término, Nunan nos indica que la especificación del *input* a utilizar en las tareas será el detonador y punto clave para la comprensión de la nueva función, noción, o estructura en contexto por parte del alumno. La determinación del *input* está ligada con la especificación de la *justificación* o *razón de ser* (*rationale*) de las actividades. El *rationale* propuesto por Nunan es de dos tipos: aquel basado en la "realidad de uso de la lengua meta" y el "pedagógico", o adaptado por el profesor para un mayor aprovechamiento y comprensión del alumno. Idealmente, la fuente de la que se derive el *input* deberá reflejar el uso real de la lengua meta. Por supuesto, esto no siempre es posible, por ello Nunan indica que el profesor tendrá que darse a la tarea de investigar el tipo de población a la que va destinada la instrucción, sus necesidades, para así crear *tareas* con base en esto. En fin, se debe realizar un *análisis de necesidades* para obtener de éste información pertinente que auxilie al profesor a desarrollar *tareas comunicativas para el salón de clase*.

Existen tres tipos de *tareas* que se pueden desarrollar: 1) Tareas Basadas en el Mundo Real, 2) Tareas Pedagógicas y 3) Tareas Mixtas ("mezcla" de las dos anteriores). Un ejemplo de la primera es aquella en la que se le pide al alumno, quien vive dentro de la cultura meta, escuchar el reporte meteorológico del día e identificar las temperaturas máximas y mínimas para ese día. Un ejemplo de Tarea Pedagógica es aquella en la que se pide al alumno escuchar el mismo reporte meteorológico y se le facilita una hoja con

preguntas y ejercicios relacionados con la grabación. La diferencia entre los dos tipos de *tarea* mencionados es la siguiente: en las Tareas Basadas en el Mundo Real el alumno ejecuta actividades que un nativo-hablante haría con el *input* otorgado de manera cotidiana; en cambio, las Tareas Pedagógicas sirven para ayudar al alumno a desarrollar la habilidad lingüística de la que carece. Esto es, acercar al alumno a situaciones pre-elaboradas en las que se activen sus capacidades psicolingüísticas para crear, adaptar y reorganizar su nuevo sistema lingüístico en desarrollo (aquel correspondiente a la lengua meta). Las *tareas mixtas* las podemos identificar rápidamente ya que son las que más se utilizan en la actualidad en libros de texto. Por ejemplo, una lección de un libro que pida al alumno leer varias fuentes sobre un mismo tema (leer la versión de una misma noticia en periódicos diferentes), complementar esto con investigación detallada sobre el tema en libros en la lengua meta y la participación de un debate sobre ello, implica la parte "real" de una tarea. Esta quedará complementada con *tareas pedagógicas*: hacer un cuadro sinóptico o de fechas o de nombres o de todo lo anterior para presentarlo a la clase. Además se puede hacer pequeñas evaluaciones o ejercicios diseñados para medir la capacidad de discriminación y de producción de los alumnos en lo que respecta a una estructura o función particular.

Así, Nunan no descarta la posibilidad de adaptar material "real" a las necesidades y nivel de comprensión de los alumnos. Este autor indica que se puede utilizar el mismo material para estudiantes principiantes y avanzados (una grabación por ejemplo). La diferencia radica en que la tarea a efectuar para los unos y los otros se complementa con diferentes actividades introductorias (*lead-in*, o de *warm-up*) para familiarizar a los alumnos con aquello que se considere indispensable para la comprensión y la subsecuente realización de la tarea que se les pida. De igual forma se puede hacer uso de esquemas, cuadros resumen, para contextualizar el *input* y hacer menos difícil la *tarea* para los alumnos principiantes. La facilidad de aprendizaje de la lengua meta por parte de los alumnos se deberá a la calidad de las *tareas* desarrolladas. Es muy raro que estas actividades no pasen por un filtro de adaptación al nivel de los alumnos antes de ser utilizadas en el aula. Será ya cuando los alumnos cuenten con un nivel avanzado en su competencia comunicativa que la mayoría de las *tareas* utilizadas sean casi 100% reales (consulte el sitio <http://www.thandbook.heinle.com> para conocer los niveles de competencia comunicativa sugeridos por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, así como el desarrollo de los Métodos de Enseñanza para lenguas segundas y extranjeras).

Una vez que se cuenta con los objetivos generales y particulares, el análisis de necesidades, la seriación tentativa de tareas para cubrir nuestro sílabo y con el *input* a utilizar, el profesor puede comenzar a crear las *actividades* que el alumno realizará. Estas *actividades* son el punto de partida para las *tareas de aprendizaje*. Una *actividad* pedagógica busca que los alumnos utilicen el *input* recibido para realizar una *tarea*. Nunan propone tres tipos de actividades. Estas son: a) de práctica para el mundo real (*rehearsal for the real world*), b) de uso de habilidades (*skills use*), y c) de fluidez y precisión (*fluency / accuracy*).

Las actividades *de práctica para el mundo real* o también llamadas *de autenticidad* son aquellas que, idealmente, cuentan con *input* sin modificaciones ni de forma, ni de contenido y que están impresas o grabadas para ser utilizadas con los alumnos. Todos los textos<sup>4</sup> contenidos en estas *actividades* provienen del mundo real. Su objetivo es confrontar al alumno con lo que potencialmente se encontraría al estar inmerso en la cultura meta. Sin embargo, el profesor debe estar conciente que no siempre se utilizarán textos 100% reales. Si es necesario hacer ciertas modificaciones a éstos con el objetivo de facilitar el aprendizaje, se recomienda hacerlo. Lo importante, a final de cuentas, es que el alumno se enfoque en el contenido y no en la forma del texto, en un principio. El fin último es que comprenda el mensaje del texto real para utilizar tal información en la realización de tareas significativas y comunicativas, que en consecuencia le ayuden a incrementar su competencia comunicativa (*skills use*).

El tener por objetivo que los alumnos produzcan con fluidez y precisión es fácil de entender, más la obtención de tal objetivo no es muchas veces sencillo. Debido a esto es que existen tantas metodologías, útiles algunas, y otras no tanto. Es por ello que Nunan no recomienda ninguna metodología en particular. Él rescata propuestas prácticas de diversos autores, haciendo énfasis en todo momento, en el buscar que los alumnos participen en el diseño de currícula y materiales para que estos dos aspectos sean significativos y que el profesor se asegure de crear un ambiente de respeto y participación interactiva entre los alumnos y él mismo.

---

<sup>4</sup> Por *texto* debemos entender todo tipo de estímulo que nos rodea y que podemos interpretar de diversas formas: un sonido, un mensaje escrito, una fotografía, un dibujo o grabado, una prenda, un conjunto de gestos u olores, una grabación o las características de un espacio o lugar

### 3.3.4.1 Diferentes tipos de *tareas*

En la descripción del signo lingüístico se reconoce la dualidad de su constitución como: forma y contenido, grafía y sonido. De la misma manera Brumfit (en Nunan, 1998: 98), propuso que los materiales para la enseñanza de lenguas deben en todo momento buscar la enseñanza de la forma y del contenido de la lengua meta: dotar a los alumnos de *fluidez* y de *precisión* lingüística. El grado potencial de *fluidez* que un alumno obtendrá de una actividad es inversamente proporcional al control o participación que sobre ésta tenga el profesor. Mientras más participe, escriba, o hable un profesor, menor será el tiempo que tendrá el alumno para producir la lengua meta, y en consecuencia menor será su nivel de participación y activación de lo que esta aprendiendo (*fluidez*). Tal situación no tiene por qué ser del todo negativa en ciertas ocasiones. Algunos autores argumentan que en ciertos momentos es indispensable que el profesor presente un nuevo tema a través de *input comprensible* y por ello hable o escriba más que los alumnos en una clase. Esto deberá después compensarse con tiempo de producción del alumno.

Las *tareas* llamadas pedagógicas, los *drills* significativos y comunicativos, a pesar de ser creados artificialmente, persiguen un objetivo en común, esto es, ofrecer actividades pedagógicas a los alumnos con las que se busca que éstos realicen tareas también artificiales pero que los ayudarán a *movilizar su conocimiento* gramatical o practicar/mejorar su pronunciación. Según Pica y Doughty (en Nunan, 1998: 100), una de las formas más efectivas formas de activación del conocimiento de lengua extranjera que un alumno posea se logra a través de la *comunicación bidireccional* o *entre parejas*. Con este tipo de actividades se busca que cada miembro de la pareja carezca de información relevante para completar una tarea. Por ello se les denomina *Information gap activities*. Es importante recordar que este tipo de actividades no pertenece sólo al Enfoque con Base en Tareas, sino también al Enfoque Comunicativo.

### 3.3.4.2 *Information Gap Activities*

Existen diversas tipologías de *Information gap activities*. Prabhu, Clark y Pattison (en Nunan 1998: 110) proponen tres:

1. *Information Gap Activity*: Como ya se señaló, con este tipo de actividades un alumno busca obtener información relevante de su pareja. Esta información puede ser visual, oral, escrita o una mezcla de las tres. Conseguir la ubicación de un lugar de interés es un ejemplo muy recurrente.
2. *Reasoning Gap Activity*: Consiste en inferir, deducir, interpretar o percibir relaciones, causas y/o consecuencias derivadas de la transacción de información sobre un tema en grupos o parejas. Elegir la ruta o conveniencia para las próximas vacaciones en equipo es un ejemplo de esto.
3. *Opinión Gap Activity*: consiste en expresar, identificar y responder a las opiniones de los demás con respecto a un tema o situación. Discutir un tema de interés común o crear una historia en equipo, por ejemplo.

Clark (en Nunan, 1998: 112) enlista siete de las actividades comunicativas que considera deben incluirse en los programas de enseñanza para permitir al alumno:

1. resolver problemas a través de la interacción social con otros para buscar el consenso sobre la obtención de bienes y servicios o información (tareas convergentes).
2. establecer y mantener relaciones y discutir temas de interés a través de el intercambio de información, ideas, opiniones, actitudes, sentimientos, experiencias y planes (tareas divergentes).
3. buscar la información necesaria para lograr un propósito, procesar más información, y utilizarla en otro proceso. Por ejemplo: buscar la forma más económica de ir de A a B.
4. escuchar o leer información, procesarla, y utilizarla para realizar otra tarea (leer una noticia y comentarla o elaborar un resumen).
5. dar información de manera oral o escrita con base en experiencias individuales (para dar un reporte o un ejemplo, para escribir un diario, para dar instrucciones sobre como hacer algo)
6. escuchar, leer o ver una historia, poema o característica de algo para reaccionar a favor o en contra de manera individual (leer un cuento de Poe y discutirlo en parejas o grupos).
7. elaborar textos de creación o divulgación (sólo para algunas poblaciones)

Pattison (en Nunan, 1998: 114) propone otros siete tipos de actividades:

1. *Questions and answers*.



Estas actividades están basadas en la noción de crear una *information gap activity* que permita a los alumnos realizar elecciones secretas y personales de una lista de enunciados dados para completar una tarea (hacer preguntas para localizar algo, por ejemplo). Se busca obtener información de los demás para obtener o realizar algo.

2. *Dialogues and role-plays.*

Consiste en simulaciones improvisadas o planeadas. Sin embargo, el autor sugiere que en algunas ocasiones es más conveniente sólo otorgar indicaciones que ayuden a los alumnos en la caracterización e indicar el desenlace u objetivo al que deben llegar con tal simulación, para que los alumnos cuenten con la libertad de activar su conocimiento en lugar de repetir diálogos mecánicamente.

3. *Matching Activities.*

El alumno tiene que reconocer la relación entre palabras, palabras y enunciados, palabras y definiciones, palabras e imágenes, imágenes y sonidos o relaciones de cualquier otro tipo que permitan al alumno establecer relaciones bidireccionales o multidireccionales.

4. *Communication strategies.*

Con estas se persigue que el alumno practique sus estrategias comunicativas: parafraseo, préstamo o invención de palabras, utilización de gestos, pedir retroalimentación y simplificación de mensajes.

a. *Pictures and picture stories.*

Las imágenes, fotos o dibujos estimulan la creatividad y el deseo de comunicación entre los alumnos; por ello deben utilizarse en la enseñanza de lenguas. Con estos recursos se puede pedir a los alumnos distinguir diferencias, probar su memoria gráfica, crear secuencias e historias o describir eventos.

b. *Puzzles and problems.*

A través de acertijos y problemas a resolver los alumnos activan su capacidad de inferencia y competencia lingüística. Además activan su experiencia individual y la ponen en práctica para resolver una tarea de manera lógica.

c. *Discussions and decisions.*

Éstas exigen del alumno el compilar o recabar información y compartirla para tomar una decisión (decidir que llevar para las próximas vacaciones).

Como pudo observarse, las tipologías sugeridas por Clark y Pattison son diferentes entre sí al menos en un aspecto: Clark se enfoca en actividades basadas en el mundo

real, mientras que las de Pattison son más de corte pedagógico. La conjunción de ambas deberá estar siempre presente en nuestra fórmula de enseñanza de lenguas.

### 3.3.4.2 Roles en el Salón de Clase

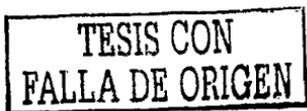
Para Nunan (1998: 152) los *roles* que juegan el profesor y los alumnos en el salón de clase al igual que los diferentes tipos de *escenarios (settings)* de enseñanza que se creen ahí, juegan un papel fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua. El saber acerca de los roles que un alumno utiliza cuando aprende algo nos permite corroborar si compartimos los mismos objetivos y adaptar nuestro plan de tareas. Es por ello que la identificación de los roles del alumno son pertinentes en todo momento del proceso de enseñanza aprendizaje. En este trabajo no describiremos todos los roles del alumno ya que éste no es el objetivo de esta propuesta de materiales; solamente enlistaremos algunos factores que en la actualidad se consideran indispensables, todos ellos relacionados con el concepto de *metacognición* por parte del alumno:

1. *Finding your own way.* Los alumnos descubren las vías de aprendizaje que funcionen mejor para ellos.
2. *Organizing information about language.* Los alumnos organizan sus notas y materiales de trabajo para el constante repaso de lo aprendido.
3. *Being creative.* Los alumnos a "juegan" con el lenguaje a través de la propuesta de tareas que persigan este objetivo. Jugar con los fonemas y cadencia de la lengua, proponer juegos e interacciones, así como la lectura e invención de textos imaginativos tienen que estar presentes en el aprendizaje de lenguas.
4. *Making your own opportunities.* Los alumnos deben estar en constante contacto con la lengua meta en cualquiera de sus manifestaciones: interacción con sus compañeros, lectura de textos, repaso con grabaciones y, por supuesto, estar en contacto con nativo-hablantes de la lengua meta y hacer uso del Internet.
5. *Learning to live with uncertainty.* Los alumnos aceptan que no siempre se contará con las respuestas "correctas", para ello hay que interactuar con los demás y obtener la información de diversas fuentes. Se les indica que se debe escuchar y leer mensajes como un todo y no palabra por palabra.
6. *Using mnemonics.* Los alumnos encuentran estrategias mnemotécnicas para recuperar de su memoria estructuras, usos o funciones de la lengua meta. Usar

- rimas, *chants*, asociación de palabras, tipologías o campos semánticos, frases o palabras en contexto, relacionar lo aprendido con experiencias y sucesos personales.
7. *Making errors work.* los alumnos aceptan que la proclividad al error es común y en ocasiones de mucha utilidad para aprender. Invitarlos a no sentirse incompetentes por cometer errores en su producción lingüística. Los *Errores de desarrollo lingüístico* son comunes en todo momento. Es más conveniente analizar los errores para generar emisiones lingüísticas inteligibles que criticarlos de forma negativa y con esto provocar inhibiciones en el alumno.
  8. *Using your linguistic knowledge.* El alumno considera el análisis contrastivo entre la lengua meta y su lengua materna como una más de las herramientas de las que él se puede valer para comprender la naturaleza de la lengua extranjera.
  9. *Letting the context help you.* El alumno se da cuenta de las relaciones existentes entre palabras, sonidos y estructuras que alimentan el incremento de su competencia comunicativa. Desarrolla la capacidad de inferencia con base en contextos.
  10. *Learning to make intelligent guesses.* Los alumnos desarrollan su capacidad para obtener significados tanto de manera focal y global de una grabación, texto o de su interacción con compañeros o nativo-hablantes de la lengua meta.
  11. *Learning formalized routines.* Los alumnos aprenden frases hechas, *phrasal verbs*, expresiones coloquiales, extractos de diálogos, como una herramienta más para comprender la complejidad socio-cultural e idiosincrática de los hablantes de la lengua meta.
  12. *Learning production techniques.* Los alumnos no se concentran solamente en la *precisión* lingüística. Se les indica la relevancia de la *fluidez* al hablar, en particular la importancia del parafraseo, de su constante uso e interpretación de gestos y movimientos al hablar.
  13. *Using different styles of speech and writing.* Los alumnos diferencian y saben producir estilos de habla y escritura de acuerdo con su objetivo comunicativo e interlocutor o destinatario.

### 3.3.4.3 Los Roles del Profesor

De acuerdo con Nunan (1998: 176), los roles que un profesor desarrolla en el salón de clases están íntimamente relacionados con los roles que juega el alumno, el apoyo de la institución, lo que ésta demanda tanto del profesor como del alumno, el sílabo y los materiales. En primer lugar debemos recordar, que en las diferentes

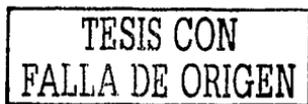


metodologías que hasta hoy existen se describe el papel que el profesor debe llevar a cabo. En el método Audiolingual se espera que el profesor sirva de modelo casi único de la lengua meta. Se desea que controle la emisiones de los alumnos, los corrija y que alimente constantemente al alumno con estructuras y explicaciones "formales" o estructurales de la lengua meta. En contraste, en los enfoques comunicativos en general, se espera que el profesor cree ambientes de interacción entre los alumnos, diseñe o compile o facilite materiales cuyo perfil sea el de *information gap activities*, descritas anteriormente. En fin, que en el proceso enseñanza-aprendizaje se haga uso de recursos muy semejantes a los que se hallan en el mundo "real" de los nativo-hablantes de la lengua meta y que la clase esté centrada en el alumno. Sin embargo, es muy fácil que un profesor intervenga más de lo conveniente en su labor docente. El papel de guía o *facilitador* a veces se convierte en el de Atlas. En otras ocasiones existe disparidad entre lo que el profesor desea hacer de sí mismo en el aula y lo que sus alumnos esperan de él. En un país como México en el que, desafortunadamente, muchos profesores en casi todo nivel educativo carece de formación docente profesional, es muy recurrente encontrar arquetipos del mítico Atlas. Es por ello que a veces los alumnos esperan que su profesor de lengua les otorgue "todo" el conocimiento. Están acostumbrados a ser estudiantes pasivos. Ante esto Nunan sugiere al profesor entablar un diálogo negociador, en el que el profesor explique la conveniencia de modificar un poco los roles tradicionales tanto de alumno como de profesor. El profesor, quien se supone desea llevar a cabo los principios propuestos por el enfoque comunicativo y el de tareas, comentará con sus alumnos la conveniencia de jugar los roles descritos anteriormente relacionados con los roles que un alumno puede jugar en los dos mencionados enfoques.

#### 3.3.4.4 Escenarios

Por *escenarios (settings)* debemos entender los arreglos, adecuaciones, modos de interacción entre alumnos y "ambientes" creados en el salón de clase y fuera de éste por parte de alumnos y profesores para aprender y enseñar, respectivamente, la lengua meta. Los *escenarios* creados en el salón de clase y los que se hallen fuera de éste son considerados por Nunan (1998: 195) como uno solo ya que son complemento el uno del otro.

Anderson y Lynch (en Nunan, 1998: 203) indican que el arreglo físico del mobiliario y de los alumnos da como resultado diferentes tipos de escenarios de enseñanza-aprendizaje. Es la naturaleza de las *tareas* lo que determina si los alumnos



trabajan de manera individual, en parejas, en grupos de tres, en pequeños grupos, en cadena o filas de alumnos. En efecto, es importante fomentar el trabajo en equipo y el compañerismo al igual que el trabajo individual y la interacción frontal con alumnos y ambientes externos que faciliten el aprendizaje de la lengua meta.

Por su parte, Nunan propone dos aspectos involucrados en una situación de aprendizaje: el *modo* y el *ambiente*. El *modo* de aprendizaje se refiere a la forma en la que el alumno está trabajando: de manera individual o en equipo. Si lo hace de manera individual ¿lo hace de manera autónoma o sigue instrucciones del profesor? Si forma parte de un grupo ¿está interactuando en parejas, pequeños grupos o como parte del grupo entero? Cada una de estas configuraciones tiene implicaciones para el diseño de tareas.

Por *ambiente*, relacionado íntimamente con el *modo* de aprendizaje, Nunan se refiere al lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje. Ya sea en un salón de clase convencional, en un laboratorio de idiomas, en una mediateca o centro de recursos; las tareas deben ser *ad hoc* al tipo de ambiente en el que serán utilizadas. De la existencia de estos ambientes y del uso adecuado que de ellos haga el alumno y el profesor dependerá la calidad del aprovechamiento que de ellos se derive. Todos estos recursos son indispensables cuando el alumno no vive en la cultura meta.

En conclusión, debemos comprender la relevancia de todos los factores que integran el *Enfoque con base en tareas* para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés lo más fructífero posible y nuestra propuesta de materiales lo más significativa que se pueda. Los factores esenciales del *Enfoque con base en Tareas* son: la determinación de metas; la especificación, búsqueda y adaptación del *input* "real" y pedagógico a utilizar; el diseño de las actividades que permitirán a los alumnos realizar las *tareas* encomendadas; el entender y compartir los roles de alumno y profesor con los educandos para no caer en conflictos metodológicos; y la utilización de los *modos* y *ambientes* de enseñanza-aprendizaje para hacer que todo *escenario* educativo sea lo más significativo y comunicativo posible. Por supuesto, para la elaboración de *tareas* se recomienda hacer el análisis de las necesidades de los alumnos y asegurarse que los principios teóricos y metodológicos utilizados sean en verdad reflejo de los enfoques o métodos elegidos. La efectividad de tales *tareas* y su utilización deben ser en todo



momento monitoreadas y evaluadas para ser parte del proceso de mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a lo anterior, en el siguiente capítulo, *Propuesta de Materiales*, se presenta como fueron utilizadas algunas de las actividades recomendadas por David Nunan: *information gap activities*, *tareas pedagógicas*, y *tareas mixtas* en los ejercicios 21, 22, 23 y 24. Estamos convencidos de su utilidad y aplicabilidad al elaborar y transmitir mensajes que contengan los fonemas /ə/ y /ɔ/. La ejecución de tareas significativas y comunicativas por parte de los alumnos es uno de los medios por el cual su competencia comunicativa puede aumentar, sin dejar de lado por supuesto, los lineamientos de *input* y *output* estructurados de VanPatten. Así, los ejercicios que van del 1 al 10 se crearon con base en los principios del *input estructurado*, y los ejercicios numerados del 11 al 20 fueron diseñados respetando los lineamientos del *output estructurado*. Por lo tanto, la propuesta de materiales del capítulo siguiente consta de tres ciclos de aprendizaje: 1) *input estructurado*, 2) *output estructurado* y 3) con base en *tareas mixtas y pedagógicas*.



## ANEXO DEL CAPÍTULO 3

- A. Drills para Morfosintaxis.
- B. Drills para Pronunciación.

A. Drills para Morfosintaxis (con base en Rivers, 1983)

#	NOMBRE DEL DRILL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
1	Repetición	El más conocido de todos consiste en repetir la locución que el profesor emita oralmente sin hacer ningún cambio. Lo que se pretende es que el alumno internalice el orden de las palabras en la cadena hablada a través de los ejemplos dados.	Profesor: He has been robbed Alumnos: He has been robbed  (Los alumnos son enseñados a identificar la voz pasiva en presente perfecto)
2	Sustitución	Dada una estructura, el alumno se familiariza con ella sustituyendo, dentro del mismo paradigma, una palabra por otra. A este ejercicio lo llamamos <i>sustitución simple</i> .  Cuando cambiamos de paradigma dentro del mismo ejercicio, estamos ante una sustitución múltiple.  En las sustituciones múltiples normalmente hay que especificar cada cambio en el paradigma a los alumnos para evitar confusiones. Por ejemplo en este ejercicio hemos tenido que añadir el morfema *s* al presentar el sujeto <i>Mary</i> . Las palabras o elementos que han de ser sustituidos se pueden presentar oralmente, con <i>realia</i> , es decir mostrando o señalando objetos reales, o tarjetas con dibujos que ilustren el cambio, también conocidas con el nombre de <i>flashcards</i> .	Prof: I have a book Alumnos: I have a book Prof: a car Alumnos: I have a car Prof: a comb Alumnos: I have a comb  Prof: I get up at seven Alumnos: I get up at seven Prof: eight Alumnos: I get up at eight Prof: Mary Alumno: Mary gets up at eight Prof: we Alumnos: We get up at eight Prof: go to bed Alumnos: We go to bed at eight Prof: ten Alumnos: We go to bed at ten
3	Transformación	Es un ejercicio que consiste en pasar oraciones activas a pasivas, o de presente a pasado, o de afirmativas a negativas, o a la inversa, o adjetivos atributivos en predicativos ( <i>The door is white</i> → <i>It's a white door</i> ).	Prof: Mary works in a bank Alumnos: Does Mary work in a bank? Prof: Peter is a doctor Alumnos: Is Peter a doctor? Prof: John arrived last Night Alumnos: Did John arrive last night?
4	Expansión	En este ejercicio el alumno va ampliando una oración inicial con los elementos que le facilita el profesor. También se llama «pirámide»	Prof: He reads books Alumnos: He reads books Prof: always Alumnos: He always reads books Prof: English books Alumnos: He always reads English books Prof: at night Alumnos: He always reads English books at night.
5	Reducción	Ejercicio opuesto al anterior, también conocido con el nombre de «pirámide invertida»	
6	Reconstrucción	Dados unos elementos desordenados, el alumno debe darles el orden sintáctico correcto, efectuando los cambios necesarios.	El profesor escribe en el pizarrón o facilita en una hoja de papel varios enunciados "revueltos" como este: <i>to come - he - yesterday</i> Los alumnos tendrán que formar → <i>He came yesterday</i>
7	Contestar preguntas preparadas	El profesor muestra preguntas y parte de la respuesta. Los alumnos tienen que formular una respuesta completa.	Prof: Why didn't you pay? ( <i>lose my money</i> ) Alumnos I didn't pay because <i>I lost my</i>

	estructuralmente		<i>money</i>
8	Formular preguntas o respuestas dadas	El profesor emite, presenta o escribe una respuesta. Los alumnos tienen que dar una posible pregunta que se relacione lógicamente con ella.	Prof: I visit my parents every weekend Alumnos: How often do you visit your parents?
9	Traducción inversa controlada	Este ejercicio es conveniente para practicar puntos gramaticales que son distintos de una lengua a otra.	Prof: Puede que él venga Alumnos: He may come Prof: Estudio desde hace un mes Alumnos: I've been studying for a month.

## B. Drills para Pronunciación (con base en Rivers, 1983)

### 1) Ejercicios de DISCRIMINACIÓN AURAL

#	NOMBRE DEL DRILL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO												
1	Identificación del sonido	Se presenta al alumno palabras y/o expresiones que contengan los sonidos de interés. En un primer ejercicio sólo se dan listas de palabras que el profesor modela y el estudiante imita. Después frases y por último secuencias de preguntas y respuestas.  (Obviamente se muestran tanto esquemas de pronunciación como dibujos relacionados con las palabras o minidiálogos en la hoja que se les proporciona a los alumnos para facilitar la comprensión)	Para familiarizar a los alumnos con /ə/: Profesor: again, pronounce, o'clock Alumnos: again, pronounce, o'clock  Prof: A photgraph Alumnos: A photgraph  Prof: Are they having some breakfast? Alumnos: Yes, they're having some breakfast												
2	Distinción contrastiva entre L1 y L2	Los alumnos detectan de la lengua meta aquellos fonemas que no existen en su lengua materna. Ya sea por ser alófonos o por ser variaciones de tono como en el caso del idioma chino.	Los fonemas /ə/ y /ɔ/ al no existir en español son presentados en listas que los alumnos repiten después del profesor:  <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">/ə/</td> <td style="text-align: center;">/ɔ/</td> </tr> <tr> <td>- again</td> <td>caught</td> </tr> <tr> <td>- asleep</td> <td>four</td> </tr> <tr> <td>- bus</td> <td>boss</td> </tr> <tr> <td>- cup</td> <td>long</td> </tr> <tr> <td>- some</td> <td>cough</td> </tr> </table>	/ə/	/ɔ/	- again	caught	- asleep	four	- bus	boss	- cup	long	- some	cough
/ə/	/ɔ/														
- again	caught														
- asleep	four														
- bus	boss														
- cup	long														
- some	cough														
3	Distinción de fonemas para eliminar asimilación	Una vez que ya se conoce a los alumnos, se les pone en contacto con emisiones lingüísticas que contiene fonemas problemáticos en su producción. Se pone énfasis en aquellos que cuentan con dos o más alófonos en la lengua meta. Al ser fonemas que varían en longitud o fuerza ( <i>stress</i> ) el alumno no logra identificar la sutileza de su diferencia y en consecuencia los pronuncia como si fueran uno sólo.	Es el caso de /ɪ/ (como en <i>these</i> ) en contraste con /i/ (como en <i>this</i> ), o en nuestro caso particular: /ə/ que cuenta con su alófono <i>acentuado</i> : /ə/, como en: <i>about</i> y <i>cup</i> , respectivamente.												
4	Reducción o sintetización de la multiplicidad de fonemas de la L1 en la L2	Este es el caso inverso del anterior. Aquí la lengua materna del alumno cuenta con más variantes, o alófonos, de un fonema que la misma lengua meta. El profesor indica al alumno que tendrá que reducir su variedad productiva de alófonos y adaptarla a la de la lengua meta	Un estudiante de habla inglesa cuenta con más vocales para producir que el hablante de español. Y al intentar hablar en español, el alumno tiene que reducir, o mejor aún "adaptar", toda su variedad de fonemas vocálicos a los cinco del español. El anglo parlante, en general, cuenta												

			con los fonemas vocálicos: /ə/ /ɪ/ /ə/ /ɪ/ /æ/ /ɔ/ /e/ /ɛ/ /ɜ/ /ɪ/ /ɔ/ /o/ /ɔ/ /u/ /ʊ/, por lo que al hablar español, sólo utilizará /ə/ /e/ /i/ /o/ /u/ Al producir: /əbrir/ no se utilizará /ə/ /ɪ/ /a/ /ɔ/ /æ/, sino el fonema /a/ del español.
5	Diferenciación de fonemas aparentemente iguales en la L1 para poder pronunciar inteligiblemente la L2	En algunas lenguas existen dos, o más, fonemas que nos se toman como diferentes. Es cuando se desea aprender una L2 que se necesita distinguir la diferencia. Entonces se recurre a ejercicios que hagan al alumno darse cuenta de tal discrepancia.	En el idioma chino no se hace distinción entre /l/ y /r/, por lo que al pronunciar palabras en español con tales fonemas se hace uso indistinto de /l/ y /r/. Esto provoca que nativo hablantes del español escuchen hablantes de chino decir /calo/ cuando deberían pronunciar /carro/.

## 2) Técnicas de Pares Mínimos (con base en Rivers, 1983)

#	NOMBRE DEL DRILL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
1	Discriminación contrastiva de fonemas de la L1 vs la L2	Los alumnos ven y escuchan palabras que contienen, aparentemente, un mismo fonema en la L1 contrastado su "equivalente" en la L2. Esto permite al alumno percatarse de las sutiles diferencias entre fonemas alófonos de una lengua a otra.	La /i/ y la /ɪ/ del inglés contrastadas con la /i/ del español Feijz vs. These, this  El contraste entre /ə/, /ɪ/ y la /a/ del español para hacer conscientes a los alumnos de la poca similitud entre estos fonemas norteamericanos y el del castellano.
2	Discriminación contrastiva L2 vs L2	Se presenta a los alumnos listas de palabras con fonemas muy similares para "entrenar el oído" en cuanto a su discriminación primero de manera aislada en palabras sueltas y después en frases y enunciados más elaborados.	/ə/            /ɪ/ banana        cup tomatoes     love excellent     company some           month
3	Ejercicios Mismo-diferente (L2 vs L2) -Palabras-	Los alumnos cuentan con dos o más columnas de palabras que cuentan con un mismo sonido y un distractor o "intruso". El objetivo es que el alumno indique que palabras cuentan con el mismo sonido vocálico y cual no. Para ello se subraya la vocal o consonante que se desea focalizar.	Instrucciones. Encierra en un círculo la palabra que no concuerde fonéticamente con la letra subrayada de las otras dos.  1. <u>c</u> ome about <u>c</u> ough 2. <u>l</u> ove <u>s</u> unny <u>b</u> oss 3. <u>b</u> us <u>d</u> og <u>h</u> oney
4	Ejercicios Mismo-diferente (L2 vs L2) -frases- -mini diálogos-	El alumno escucha dos enunciados que contienen una palabra que puede, o no, tener un fonema distinto. Éste hace que las frases sean iguales o diferentes. Por lo que el alumno escucha las frases en busca tanto de variación en un fonema como en lógica y coherencia en el significado de la frase como pista para considerarlas iguales o diferentes entre sí. El alumno no ve escrita la frase en el papel, sólo indica si cada par es igual o diferente.	1. This is for the list This is for the <u>least</u>  2. Is that your new <u>boss</u> ? Is that your new <u>bys</u> ?  3. I've got a <u>cut</u> I've got a <u>cut</u>  ... y escribe en su hoja: 1. <u>different</u> /ɜ/, /ɪ/ 2. <u>different</u> /ɜ/, /ɪ/.

			3. <u>same /n/, /n/</u>
5	Diferenciación (oral)	El profesor (o a través de la ayuda de una grabación) pronuncia tres palabras, dos de ellas serán las mismas y una no. Los alumnos tienen que indicar el número de la palabra que difiere de las otras dos.	El profesor dice: 1. cup 2. cup 3. cost  los alumnos responden "three, cost" indicando así que es la palabra tres la que difiere de las otras dos.
6	Diferenciación (oral - escrita)	Los alumnos cuentan con tres (o más) palabras por fila en una serie de ejercicios en su hoja de papel. Ellos escuchan del profesor o de una cinta las tres palabras de la fila. Una vez hecho esto, los alumnos tienen que indicar cual de estas tres no pertenece a la pronunciación del fonema que se está estudiando (indicado entre barras), ya sea encerrando a la "intrusa" en un círculo, subrayándola, y/o escribiendo el fonema por el cual difieren.	1. /u/ f <u>oo</u> d c <u>oo</u> k st <u>oo</u> d 2. /u/ sh <u>oo</u> e c <u>oo</u> t c <u>oo</u> l 3. /u/ gr <u>oo</u> p bl <u>oo</u> g c <u>oo</u> ld 4. /u/ sh <u>oo</u> ld my <u>oo</u> st w <u>oo</u> man 5. /u/ l <u>oo</u> ve w <u>oo</u> ld c <u>oo</u> p 6. /a/ ag <u>oo</u> in s <u>oo</u> me y <u>oo</u> p
7	Identificación de fonemas en contexto (frases)	Se otorga al alumno una lista de frases u oraciones que requieren de una palabra para ser completadas. Para cada oración existen dos posibles opciones que se diferencian sólo en un fonema. El alumno escucha la frase de su profesor o de una grabación y escoge la palabra mencionada de las dos opciones dadas.	Listen to these sentences. Circle the word in parenthesis that you hear in each sentence.  1. He wants to buy a (sheep/ship) 2. Those (heels/hills) are very high 3. Look at those (cheeks/chicks) 4. Did you (feel/fill) the glass? 5. He isn't going to (leave/live)

Estos ejercicios o *drills* se pueden hacer más complejos combinando sustituciones, transformaciones, expansiones, etc. Lo importante es dar las instrucciones claras y un ejemplo o modelo antes de cada práctica. Como es evidente, la mayoría de ellos se pueden hacer tanto oralmente como por escrito; es el profesor quien debe decidir la conveniencia de un medio o el otro.

## Capítulo 4

# Propuesta de materiales

## 4.1 Características de una propuesta de materiales

Una propuesta de materiales, dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, es la conjunción de ejercicios (escritos, de simulación o *role play*, de intercambio oral, etc), actividades educativas (lúdicas, debates, exposiciones o presentación de temas, etc.), guías pedagógicas, y elementos visuales o sonoros de apoyo (grabaciones *flashcards*, *posters*, gráficos, etc.), que en conjunto sirven de sostén para facilitar el aprendizaje a los alumnos, con respecto a un área o elemento específico de una segunda lengua. Una propuesta de materiales puede ser creada debido a la necesidad que detecta una institución, un profesor, un asesor, un coordinador o el propio alumno en relación con una o varias deficiencias en el proceso de adquisición de algún elemento de una lengua extranjera. De acuerdo con McDonough y Shaw (2000), para la elaboración de una propuesta de materiales se debe considerar lo siguiente:

- La población a la que va dirigida.
- Las necesidades específicas e intereses generales de la población meta.
- Sus características o formación previa con respecto a la lengua meta.
- La delimitación sucinta y concreta de lo que se va a enseñar.
- Los objetivos generales y particulares que se desean conseguir.
- Un esquema teórico al cual enmarcarse. Teorías psicolingüísticas y de adquisición de la lengua meta, así como de metodologías y tipos de actividad específicas a aplicar.
- La compilación de materiales existentes sobre lo que se desea enseñar.
- La adaptación de materiales existentes a los objetivos de la propuesta de materiales a desarrollar (siempre y cuando los ejercicios a modificar sean adecuados para las necesidades de la población meta).
- El diseño de nuevos ejercicios y actividades que se adapten a las necesidades y características de la población.
- El proponer recursos o bibliografía complementarios para que los alumnos vayan más allá de lo que la propuesta les ofrece (sitios en el *Internet*, audio cassettes, videos, cursos impresos).
- La generación de actividades o de instrumentos de evaluación que permitan al profesor y al alumno mismo asegurarse del avance de este último en el aprendizaje.



En los capítulos anteriores hemos expuesto tanto las teorías de adquisición y los métodos de enseñanza a los que nos hemos enmarcado para la realización de esta propuesta de materiales. Presentamos también los métodos y enfoques específicos de enseñanza que nos guiaron para desarrollar el tipo de ejercicios que estos proponen. Compilamos información relacionada con la Fonética y la Fonología que servirá al profesor de lengua para comprender la naturaleza y producción de los fonemas /ə/ y /ɔ/.

## 4.2 Descripción de la Propuesta de Materiales

En la siguientes páginas se encontrará nuestra propuesta de materiales para que alumnos en proceso de adquisición del Inglés como lengua extranjera, de nivel intermedio en adelante, aprendan a discriminar y producir los fonemas /ə ʌ/<sup>5</sup> y /ɔ/. Los 24 ejercicios propuestos están estructurados en tres ciclos de aprendizaje:

### CICLO 1. *INPUT* ESTRUCTURADO.

- Los ejercicios del 1 al 5 otorgan *input* estructurado con respecto a /ə ʌ/.
- Los ejercicios del 6 al 9 otorgan *input* estructurado con respecto a /ɔ/.
- El ejercicio 10 otorga *input* estructurado con respecto a /ə ʌ/ y /ɔ/.

### CICLO 2. *OUTPUT* ESTRUCTURADO.

- Con los ejercicios del 11 al 15 se busca obtener *output* estructurado de los alumnos con respecto a /ə ʌ/.
- Con los ejercicios del 16 al 19 se busca obtener *output* estructurado de los alumnos con respecto a /ɔ/.
- Con el ejercicio 20 se busca obtener *output* estructurado de los alumnos con respecto a /ə ʌ/ y /ɔ/.

### CICLO 3. Instrucción con base en TAREAS pedagógicas y mixtas.

- Los ejercicios del 21 y 22 facilitan el aprender a percibir y utilizar /ə ʌ/ con base en cadenas de tareas. El ejercicio 21 ofrece 7 tareas y el ejercicio 22 ofrece 5 tareas.

---

<sup>5</sup> Utilizamos el símbolo /ə ʌ/ y no sólo /ə/ para indicar que la *shwa* cuenta con una versión sin *acentuación* o *énfasis* (/ə /) y una versión acentuada al producirla (/ʌ/).

- Los ejercicios del 23 y 24 facilitan el aprender a percibir y utilizar /ɔ/ con base en cadenas de tareas. El ejercicio 23 ofrece 3 tareas y el ejercicio 24 ofrece 7 tareas. Es decir, se diseñaron 22 tareas para el ciclo 3 de enseñanza-aprendizaje en total.

Se recomienda utilizar los ejercicios en la forma presentada. Esto se debe a que los ejercicios siguen una secuencia lógica-temática que permite al alumno aprender a producir, de una forma pertinente, los fonemas /ə ʌ/ y /ɔ/.

De igual forma, se recomienda que antes de utilizar los ejercicios que integran esta propuesta, el profesor lea detenidamente las guías pedagógicas o *lesson plans* que acompañan a cada ejercicio, así como la consulta previa de los sitios del *Internet* propuestos. De esta forma se aprovechará y planeará de una manera más adecuada el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aunque en algunos sitios propuestos se invita al alumno a utilizar *drills* mecánicos y *minimal pair practice*, también existen otros que presentan situaciones e información relevante y real para aprender no sólo los fonemas /ə ʌ/ y /ɔ/, sino también información relacionada con la cultura anglo-parlante. No dejaremos de insistir en que el uso de *drills* mecánicos y *minimal pair practice*, representa sólo un recurso más que el alumno puede utilizar de forma independiente para acelerar su proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. Según Newmark y Reibel (en Nunan, 1998: 213) en la mayoría de los encuentros de enseñanza-aprendizaje se debe usar lo propuesto por los enfoques comunicativos, además de *drills* significativos y comunicativos, ya que: "*accuracy is necessary, but not sufficient*".

#### 4.3 Las Guías Pedagógicas del Profesor

Las *Guías Pedagógicas del Profesor* son las "instrucciones de uso" de los ejercicios propuestos, que generalmente constan de una sola página y que cuentan con las siguientes secciones:

1. Tipo de ejercicio.
2. Tiempo aproximado.
3. Descripción y objetivo(s) del ejercicio.

4. Procedimiento.
5. Respuestas.
6. Ejercicios adicionales del *Internet*.
7. Pantallas de los sitios recomendados.

1. En la sección *Tipo de ejercicio*, se indica si la actividad propuesta pertenece al ciclo de: *input estructurado*, *output estructurado*, o *tareas*.
2. El tiempo que tentativamente se invertirá en la ejecución del ejercicio completo se indica en la sección 2.
3. Una descripción global de la mecánica de los ejercicios y el planteamiento de los objetivos particulares de cada actividad se indica en la sección *Descripción y objetivo(s) del ejercicio*.
4. El procedimiento *recomendado* para la utilización de las actividades está incluido en la sección *Procedimiento*. Antes de comenzar a utilizar cada actividad se presenta un ejercicio de *WARM UP* para "ambientar" o "enmarcar" a los alumnos en el tema y vocabulario de cada ejercicio.
5. Las respuestas a los ejercicios que así lo necesiten se dan en la sección *Respuestas*.
6. La dirección electrónica y la utilidad de los sitios del *Internet* relacionados con cada actividad se han escrito en la sección *Ejercicio adicional del INTERNET*.
7. También, se ha impreso la apariencia de los sitios recomendados en la página posterior a la *Guía Pedagógica del Profesor*. De esta forma el profesor sabrá que aspecto tiene el sitio y podrá compartir tales impresiones con los alumnos antes o después de haber consultado los sitios.

**Propuesta de Materiales para Discriminar y Producir  
los Fonemas /ə/ y /ɔ/ del Inglés para Hispanohablantes**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## CICLO 1. *INPUT* ESTRUCTURADO

Ejercicio 1. /ə/ — A cup of coffee

Ejercicio 2. /ə/ — South America

Ejercicio 3. /ə ʌ/ — I love..., I can't stand...

Ejercicio 4. /ə ʌ/ — Which sport are you better at?

Ejercicio 5. /ə ʌ/ — What's the job?

Ejercicio 6. /ɔ/ — Sports you were taught

Ejercicio 7. /ɔ/ — Paul remembers

Ejercicio 8. /ɔ/ — As str**o**ng as an ox

Ejercicio 9. /ɔ/ — A footba**ll** game

Ejercicio 10. /ə ʌ/ /ɔ/ — Amazing and str**o**ng personalities

# Exercise 1.

⊖ — a cup of coffee

Anita's dream. Listen to each sentence.

Decide which picture is being described: A or B.

Check the box  that matches what you hear.

1.

A.



B.



2.

A.



B.



3.

A.



B.



4.

A.



B.



5.

A.



B.



CICLO 1. *Input* Estructurado. (ejercicios del 1 al 10)

Los cinco primeros ejercicios de esta sección están enfocados en el fonema /ə/, y son del tipo *Input* Estructurado. Los ejercicios del 5 al 10 otorgan *Input* estructurado a los alumnos relacionado con el fonema /ɔ/.

## Ejercicio 1. ə ... Anita's dream.

Tipo de ejercicio: Percepción auditiva del fonema /ə/ en contexto a través de *Input* estructurado.

Tiempo aproximado: 15 minutos

Descripción y objetivo: El alumno escucha 5 frases que contienen el fonema /ə/. No se transcriben las frases en la hoja ya que el alumno no debe observar las palabras que cuentan con el fonema /ə/. El objetivo del ejercicio es que el alumno indique qué ilustración refleja el significado de la frase que escucha.

### PROCEDIMIENTO.

1. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer (marcar la ilustración que se relacione con la frase escuchada).
2. El profesor lee los enunciados o pone en marcha la grabación para que los alumnos las escuchen.
3. Los alumnos marcan la opción correcta.
4. Si los alumnos desconocen alguna palabra, el profesor debe ayudarse de las ilustraciones para explicar su significado. De preferencia utilice palabras que cuenten con el fonema /ə/ en su explicación.
5. El profesor solicita a los alumnos escriban en el pizarrón las respuestas correctas para cada número. (En esta fase no pida a los alumnos producir o repetir las frases. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con el fonema /ə/ en contexto).
6. Ponga en marcha otra vez la grabación para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

1. a photograph of Anita
2. a glass of water
3. an excellent grade
4. a book about South America
5. a picture of her mother and father

RESPUESTAS.      1) 1    2) B    3) B    4) A    5) B



### EJERCICIOS ADICIONALES DEL INTERNET

<http://www.manythings.org/mp/m18.html>



Con las páginas que aquí se recomiendan los alumnos que así lo deseen pueden practicar a su propio ritmo la percepción oral de los fonemas /ə/ y /ɔ/. Todo profesor debe fomentar el autoaprendizaje en los alumnos a través de este tipo recursos.

Nombre del sitio: *American English Pronunciation Practice*

Dirección electrónica: <http://www.manythings.org/mp/m18.html>

Utilidad: Cuenta con ejercicios de *minimal pairs* tanto de vocales como de consonantes. Adicionalmente, el sitio ofrece *quizzes* interactivos con palabras y frases que contienen todos los fonemas vocálicos y consonánticos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Interesting Things for ESL Students

## American English Pronunciation Practice

The [Flash Player \(Version 4 or newer\)](#) plug-in is required for this section of our site.

By Charles I. Kelly

Menu for [www.ManyThings.org](#)

### Minimal Pair Practice & Quizzes

Each file has four MP3-encoded minimal pairs and is about 40kb

- Minimal Pairs - Lesson 1: /s-ʒ/ (84kb - the largest file)
- Minimal Pairs - Lesson 2: /ferry-very/ (40kb)
- Minimal Pairs - Lesson 3: /late-late/ (37kb)
- Minimal Pairs - Lesson 4: /lake-lake/ (40kb)
- Minimal Pairs - Lesson 5: /fond-found/ (40kb)
- Minimal Pairs - Lesson 6: /these-thes/

Inicio | [America Online](#) | [Am...](#) | [pronunciation websites - M](#) 12:03 a.m.

This page requires the (free) [Flash Player plug-in \(Version 4 or Newer\)](#)

### Minimal Pair Practice & Quiz

Practice	Correct
[ sung ]      [ song ]	1
Quiz	Wrong
[ Listen, Then Choose ]	0
[ sung ]      [ song ]	[ Reset the Score ]

↕

This is part of American English Pronunciation Practice  
Copyright © 2001 by Charles Kelly  
This page requires the (free) [Flash Player plug-in \(Version 4 or Newer\)](#)

Inicio | [America Online](#) | [Min...](#) | [pronunciation websites - M](#) | [Capítulo II \(Formación y Fo](#) 12:06 a.m.

## Exercise 2.

⊖ ... South America

You are going to hear about one of Anita's dreams.

Check  the picture (A or B) that best illustrates what is being described, then compare your answers with a partner.

1.



2.



3.



4.



## Ejercicio 2. ə — Anita in South America.

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ə/ en contexto.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha una historia sobre *Anita*. Ella sueña con viajar a Sudamérica. El alumno escucha de una grabación frases que describen el sueño de *Anita*. Cada frase contiene palabras con el fonema /ə/. Las emisiones lingüísticas no se transcriben en la hoja del alumno, con esto se busca que este enfoque su atención en la decodificación de significados y no en la forma de las palabras. El objetivo del ejercicio es que el alumno indique qué ilustración refleja el significado de la frase que escucha.

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: El profesor escribe en el pizarrón y pregunta a los alumnos: *Have you ever dreamed of going to a special place? Which one? Why?*. Si los alumnos dudan en contestar, el profesor puede, brevemente, comentar acerca de un lugar al que desearía ir y sus razones (se recomienda el uso de alguna ilustración, video o cartel para esto).
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer (marcar la ilustración que se relacione con las frases que escuchen).
3. El profesor lee los enunciados o pone en marcha la grabación para que los alumnos la escuchen.
4. Los alumnos marcan la opción correcta. Repita la grabación o vuelva a leer el texto.
5. El profesor solicita a los alumnos expresen las respuestas correctas para cada número. (En esta fase no pida a los alumnos producir o repetir las frases. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con el fonema /ə/ en contexto).
6. Ponga en marcha otra vez la grabación para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

1. Anita spent Saturday afternoon looking at a beautiful book about South America.
2. The next morning, when Anita woke up it was six o'clock.
3. Her brothers and sisters were still asleep. They had gone to the movies the previous night.
4. She began to pack a suitcase. She packed a pair of binoculars and her sister's camera.

### RESPUESTAS.

1) B 2) A 3) A 4) B



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciation/default.htm>

Nombre del sitio: *VL Virtual Language Center*

Utilidad: Ofrece esquemas del aparato fonador, ejercicios de percepción y producción de vocales y consonantes del inglés.



The vlc presents  
English Pronunciation

w e l k ə m

- The Organs of Speech
- Vowels
  - simple vowels
  - complex vowels
  - Comparative study of vowels
- Consonants
  - Voiced and Voiceless sounds
  - Gifts
- Revision Exercises

Some of these pages have embedded Windows .AVI files. You can click on the video image with the mouse to play it.

Vlc English Pronunciation

ʌ

- short vowel
- open your mouth half as much as for /æ/
- move your tongue slightly backwards ( more than /æ/ )

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# Exercise 3.

ΘΛ — I love ...  
I can't stand ...

You are going to listen to one person talking about what he loves or can't stand doing. Put a check  next to the picture (A or B) that best describes what you hear.



A

B

1.





2.





3.





4.





5.





TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## Ejercicio 3. $\theta\Lambda$ – I love... I can't stand ...

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ə/ en contexto.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

Descripción y objetivo: Los alumnos escuchan a una persona quien indica cosas que le gusta, admira, o no soporta de él mismo o de otras personas. Cada expresión cuenta con palabras que contienen el fonema /ə/. El objetivo es que el alumno marque con una  $\surd$  el dibujo que mejor describa lo que escucha.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP.** El profesor escribe en el pizarrón:

*Two things that I love*

*Two things that I can't stand*

- y entonces comparte con los alumnos dos actitudes, virtudes, cualidades y/o características que le agradan de él mismo o de otras personas. Asimismo, indica dos cosas, actitudes o características que no soporta ya sea de él mismo o de otra gente.
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y se comenta en grupo sobre las dos actividades que se les pide hacer (marcar la ilustración que se relacione con las frase que escuche).
  3. El profesor lee los enunciados o pone en marcha la grabación para que los alumnos las escuchen.
  4. Los alumnos marcan los dibujos relacionados con la grabación. Repita la grabación o vuelva a leer el texto.
  5. Los alumnos expresan las letras que se relacionen con la grabación.
  6. Los alumnos escuchan la grabación de nuevo. Esta vez para dar secuencia lógica a los dibujos seleccionados.
  7. Ponga en marcha otra vez la grabación para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

1. I love collecting stamps.
2. My brother loves comparing people all the time.
3. I can't stand people who don't arrive on time.
4. I don't care if I must study hard for this course, I just love it.
5. Come on Paul, you know how much I love to come to your parties.

### RESPUESTAS.

A	A	B	A	A
1	2	3	4	5



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciation/vowels/after.htm>

Nombre del sitio: *VLCC Virtual Language Center*

Utilidad: Ofrece práctica focalizada con emisiones lingüísticas que contienen el fonema /ə/, así como *tests* de evaluación con respecto al mismo sonido.



<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciacion/vowels/after.htm>

it is a very short sound  
put the tongue forward and up a little  
a voiced sound only (schwa)

**Word example(s)**

<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciacion/vowels>

Dentro del mismo sitio existe práctica específica para cada fonema de la lengua inglesa.

**English Pronunciation**

# vowels

**SIMPLE VOWELS**

- They are also called pure vowels or monophthongs.
- A vowel is a sound without detectable change in quality from beginning to end.
- It results from changing the shape and the position of the tongue and lips.
- Simple vowels can be compared in terms of their duration, tongue position and lip shape.

i:	ɪ	ʊ	u:
sleep	sit	book	boot
e	ɒ	ɜ:	ɔ:
ten	after	bird	horse
æ	ʌ	ɑ:	ɒ
cat	up	far	net

For vowel exercises click here

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# Exercise 4.

Θ Λ — Which sport are you better at?

Summer break is coming next week. Roxanne and Scott are deciding what sports to take part in. Listen to what they say and write (R) for Roxanne or (S) for Scott in the box provided. There is an extra picture.



1.



4.



2.



5.



3.



6.



## Ejercicio 4. $\Theta\Lambda$ — Which Sport are you better at?

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ə/ en contexto.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha a dos personas quienes indican qué practicarán en las próximas vacaciones. El alumno tiene que escribir la inicial de la persona que practicará cada deporte.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP.** Los alumnos escriben en el pizarrón los deportes que han practicado, que practican o que les gustaría practicar. El profesor pregunta por qué practican esos deportes y con qué frecuencia.
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer (escribir la inicial de la persona que practicará cada deporte presentado).
3. El profesor lee el diálogo o pone en marcha la grabación para que los alumnos las escuchen.
4. Los alumnos escriben las iniciales en los rectángulos dados a lado de cada ilustración. Se vuelve a escuchar la grabación.
5. El profesor solicita a los alumnos expresen las respuestas correctas para cada número. Los alumnos indican las iniciales y el(los) deporte(s) que le corresponda a *Roxanne* y a *Scott*. (En esta fase no pida a los alumnos pronunciar los deportes dados. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con el fonema /ə/ en contexto). Ponga en marcha otra vez la grabación para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

LISTEN TO ROXANNE AND SCOTT TALKING ABOUT WHAT THEY'LL DO NEXT SUMMER.

ROXANNE: Hey Scott what would you like to do next summer?

SCOTT: I'd love to do some karate, fishing and football. How about you?

ROXANNE: Nothing special. Just the same things: aerobics, running and hunting

SCOTT: Sounds great to me!

### RESPUESTAS.

1. nobody    2. Roxanne    3. Scott    4. Scott    5. Roxanne    6. Roxanne



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.ticket1050.com/>

Nombre del sitio : *The Ticket 1050 am* (desde San Francisco).

Utilidad: Los estudiantes pueden escuchar noticias sobre los deportes tratados en este ejercicio y muchos más. En particular de los Estados Unidos de Norteamérica.

Así, el alumno cuanta con varios tipos de *input*: lingüístico, social, cultural e idiosincrático para mejorar su competencia comunicativa.



<http://www.ticket1050.com/>

Address <http://www.ticket1050.com/>

Windows Media Stereo 20k

Windows Media 20k

Windows Media 20k

Send to a friend

**Masters Degree Programs**  
The Nation's Leading Online University

Inicio | Capital | Capital | Capital | America | Entero | LIVE R... | KTCT... | 11:41 pm

[http://www.740theteam.com/jacor-common/streaming\\_disclaimer.html](http://www.740theteam.com/jacor-common/streaming_disclaimer.html)

Al igual que el sitio anterior, este otro: *The Team 740*, ofrece noticias sobre deportes que otorgan *input* al alumno. *Input* contextualizado y real.

Address [http://www.740theteam.com/jacor-common/streaming\\_disclaimer.html](http://www.740theteam.com/jacor-common/streaming_disclaimer.html)

740

Chick Sport

Executive Accommodations

Windows Media Player

HOME OWNERS:  
Want to learn more about our monthly payments?

Click Here!

Listening to the stream requires Windows Media Player 6.4 or higher.  
You can get Windows Media Player by clicking the button above.

Please read below if you have questions or problems.

Machine error: you have a non-streamable event/scene to view. Invariant to  
<http://adsl.clearchannel.com/event.ng/1?pc=click&logid=15685&adD=2468&logID=4562&scene=1043351>

Inicio | Capital | Capital | Capital | America | Entero | D... | M... | H... | 11:58 pm

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 5.

ΘΛ - What's the job?

You are going to listen to some people describing their jobs. Check  the one that is being described, then compare your answers with a partner.



1.



A



B



C

2.



A



B



C

3.



A



B



C

4.



A



B



C

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Ejercicio 5. əʌ --- What's the job?

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ə ʌ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha a cuatro diferentes personas quienes describen su ocupación. El alumno tiene que poner una paloma junto al dibujo que se describe. El objetivo del ejercicio es que el alumno perciba enunciados que contienen el fonema /ə ʌ/. Esto lo irá familiarizando poco a poco con tal fonema.

### PROCEDIMIENTO.

1. *WARM UP*: El profesor escribe en la parte superior del pizarrón "*Identifying occupations*". Después, pega en el pizarrón doce flashcards que ilustren las doce ocupaciones que se muestran en la hoja de trabajo del estudiante y las presenta.
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer.
3. El profesor lee los enunciados o pone en marcha la grabación para que los alumnos la escuchen. Los alumnos marcan la respuesta correcta en su hoja.
4. Alumnos diferentes señalan el trabajo que se describió para cada conjunto de ocupaciones (1, 2, 3 y 4). Los alumnos no pronuncian las ocupaciones. En esta etapa sólo están recibiendo *input* con el fonema /ə ʌ/.
5. Ponga en marcha otra vez la grabación para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

Listen carefully and check the correct job.

1. I work from eight to seven. I am in front of the computer screen almost all day long. Being a computer operator might be exciting, but your back doesn't think so sometimes.
2. I love the sea, so maybe that's why I decided to quit my previous job. When I was a real estate agent I could make quite good money, but then I decided to retire while I was still "young". So it was fishing that I chose. It's much more physical, but I love being a fisherman.
3. I've always been bossy. At least that was what my mother always told me. So I took advantage of that and got into the business management profession. I run a language school and a retailing store. It keeps me busy, but it's what I love to do.
4. Meeting people, chatting and loud music is the perfect combination for me. So, after ten years of piloting planes, helicopters and hydroplanes, I set up a night club. I wasn't satisfied just with being the boss. So I decided to be the barman too. It's hard work, but there are lots of people to meet there.

### RESPUESTAS.

1. a computer operator      2. a fisherman      3. a business woman      4. a barman



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.esl-lab.com/fun/funrd1.htm>

Nombre del sitio: *Randall's ESL Cyber Listening Lab*.

Utilidad: En este sitio se encuentran más de cien ejercicios de comprensión auditiva. Uno de ellos versa sobre una niña quien acuerda con su padre a donde ir después de la escuela. El ejercicio se titula *A Fun Day*. Tanto la pequeña niña como el padre utilizan las palabras *us, love, touch, does, Muppets, fun, but* para acordar que hacer por la tarde. En este sitio los ejercicios se categorizan por grado de dificultad: *easy, medium, y difficult*. El que recomendamos esta vez corresponde a la primer categoría.

Home

## A Fun Day

I.                     
II.                     
III.                   

Level:    Topic:    Type:    Speakers:    Length:  
easy    daily schedules    conversation    man - young girl    00:57

**I. Pre-Listening Exercises** [ ... ]

I. If you were a child, where would you want your mother or father to take you on their day off?

**II. Listening Exercises** [ ... ]

I. Listen to the conversation by pressing the "Play Audio" button of the audio type you want to hear, and answer the questions. Press the "Final Score" button to check.

Inicio    America Online    Capitulo VI Práctica de ...    12:06 am

El ejercicio se divide en varias pantallas, en la cuarta de ellas se presenta un ejercicio de completar. Se le facilita al alumno el *transcript* del diálogo con huecos para completar. Al terminar de completar el alumno envía sus respuestas y es calificado. Adicionalmente existe otra pantalla del mismo ejercicio en donde se da el texto íntegro y la explicación de algunas palabras clave. En el sitio se recomienda a los alumnos leer varias veces el texto a la par de la grabación para mejorar la cadencia, el ritmo, *stress*, y entonación de su inglés. (nivel suprasegmental de la lengua)

Home

## A Fun Day

Instructions: Click the "Play Audio" button and listen to the recording. Then write the words you hear in the correct blank. Use the "tab" button to move from one blank to the next.

Play Audio

Girl: Dad, I'm bored. Can I go to a movie today?

Dad: A movie today? Well, I don't know.

Girl: Jeff always takes me to a movie.

Dad: Well, I know your uncle Jeff always takes you, but what movie would you like to see today Aubrey?

Girl: Movie is good.

Correct Answers:

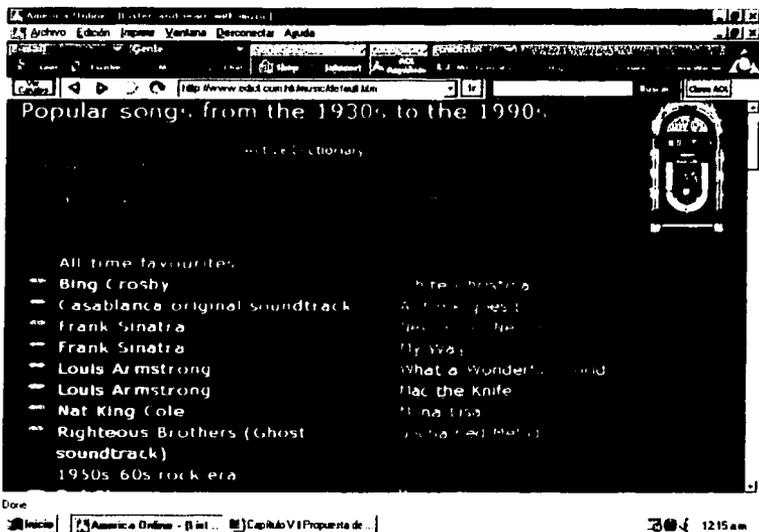
Inicio    America Online    Capitulo VI Práctica de ...    12:11 am

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Just for fun!!

Recomiende a sus alumnos el siguiente sitio:

<http://www.edict.com.hk/music/default.htm> En éste, el alumno puede escuchar las grabaciones originales de canciones tan populares como *Imagine* de John Lennon, además de la letra de las canciones mismas. La mayoría de las canciones se relacionan con el tema del amor. Y como ya sabemos la palabra *love* contiene el fonema /əʌ/. Las canciones en inglés son una fuente significativa y real de *input* para los alumnos.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 6.

Ⓞ -- Sports you were taught

You will hear two people describing sports and/or hobbies they like. Write the initials of the person who best learned how to play or do each one. You will hear: Paul Short (PS) and Norma Elroy (NE).

1.



2.



3.



4.



5.



6.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Ejercicio 6. 3 — Sports you were taught.

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha a dos personas quienes indican en qué deportes se desempeñan mejor. El alumno tiene que escribir las iniciales de la persona junto al deporte que le corresponda. El objetivo es percibir el fonema /ɔ/ en contexto.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP:** El profesor muestra dos *flashcards* sobre los dos deportes que más le agrada o que practica con más frecuencia o que le gustaría practicar. Enseguida explica brevemente, 2 min., el porqué de su preferencia. El profesor escribe en el pizarrón: *baseball, basketball, horseback riding, walking, volleyball, y drawing*. Muestra además las *flashcards* que ilustran cada uno de los seis deportes. Y brevemente explica en que consiste cada deporte.
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer (escribir las iniciales de cada persona en el rectángulo correspondiente).
3. El profesor lee los enunciados o pone en marcha la grabación para que los alumnos las escuchen.
4. Los alumnos escriben las iniciales en los rectángulos dados a lado de cada ilustración. Se vuelve a escuchar la grabación.
5. El profesor solicita a los alumnos indican las respuestas correctas para cada número. Los alumnos expresan las iniciales y el(los) deporte(s) que le corresponda a cada uno de los personajes de la grabación. (En esta fase no pida a los alumnos pronunciar los deportes dados. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con el fonema /ɔ/ en contexto).
6. Ponga en marcha otra vez la grabación para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO ESCUCHADO

a) Paul Short.

When I was a child my friend George and I used to play baseball for hours. We were also very good at volley ball and drawing landscapes.

b) Norma Elroy.

On holidays my mother and I would practice basket ball and horseback riding. But what I liked the most was walking with her and my father in the forest.

### RESPUESTAS.

1. PS

2. NE

3. NE

4. NE

5. PS

6. PS

### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.manythings.org/mp/m18.html>

Nombre del sitio: *American English Pronunciation Practice*

Utilidad: este sitio ofrece práctica aislada con el fonema /ɔ/, tests sobre el mismo y su pronunciación en audio.



<http://www.manythings.org/mp/m18.html>

This page requires the (free) [Flash Player plugin](#) (Version 4 or Newer).

### Minimal Pair Practice & Quiz

Practice	Correct
[ sung ]                      [ song ]	1
Quiz	Wrong
{ Listen, Then Choose }	0
[ sung ]                      [ song ]	[ Reset the Score ]

← →

This is part of American English Pronunciation Practice.  
Copyright © 2001 by Charles Kelly.  
This page requires the (free) [Flash Player plugin](#) (Version 4 or Newer).

Inicio | America Online - (Min) | pronunciacion webates - M | Capítulo III | Fonología y Fo... 30/ 12:06 am

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 7.

🎧 — Paul remembers

You will hear Paul Small talking about some peculiar memories from his past. You will be given three options for each case. Mark the event  in A, B and C that Paul is discussing.

## A

1.



2.



3.



## B

1.



2.



3.



## C

1.



2.



3.



## Ejercicio 7. 3 – Paul remembers.

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha a *Paul Short*, quien comparte algunos gratos recuerdos sobre su pasado. El objetivo del ejercicio es que los alumnos indiquen que dibujo ilustra mejor lo que *Paul* relata.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP:** El profesor muestra nueve *flashcards*. Estas ilustran los nueve verbos de la hoja de trabajo del alumno. Los nueve verbos cuentan con el fonema /ɔ/. El profesor describe en voz alta las nueve acciones con frases cortas (*Paul likes to draw many things*).
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer (escoger que dibujo esta siendo descrito de entre los tres presentados: A, B o C).
3. El profesor lee el texto o pone en marcha la grabación para que los alumnos la escuchen. (dos veces)
4. Los alumnos marcan con una paloma la acción que *Paul* recuerda.
5. El profesor solicita a los alumnos indiquen las respuestas correctas para cada número. (En esta fase no pida a los alumnos pronunciar los verbos dados. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con el fonema /ɔ/ en contexto).
6. Ponga en marcha la grabación otra vez para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

1. When I was a child I was always talking with everybody and getting into trouble. Once I bet my friend George he wouldn't kick aunt Audrey's big dog. Not only did the dog receive an awful kick, but it also bit my friend's leg quite badly. We had a fight after he left the hospital.
2. I will never forget the day I proposed to Audrey. I thought it would be special, but it turned into a nightmare. We met to have dinner. I coughed and spilled red wine on her white dress. I forgot my wallet at home. And the cost of that dinner was out of this world. Finally I called George, who lent me some money.
3. My brother and I saw a good film four years ago. I suppose we thought it was good because it was a French film: *Cyrano de Bergerac*. In those days my brother and I were studying French. We even thought of moving to Paris or Quebec then.

### RESPUESTAS.

A. 3

B. 2

C. 1



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://eleaston.com/pronunciation/c-qz.html>

Nombre del sitio: Eleaston.com

Utilidad: este sitio ofrece práctica focalizada sobre el fonema /ɔ/, además

de facilitar pequeñas pruebas de reconocimiento de palabras con /ɔ/. En la siguiente pantalla se muestra como el programa pide al alumno complete un enunciado con una palabra que contiene /ɔ/. El alumno puede escuchar el enunciado, ya que este es leído en voz alta. Se puede escuchar por los altavoces de la computadora. Así el alumno recibe el *input* y sólo tendrá que escribir la palabra que escucha.



<http://eleaston.com/pronunciation/c-qz.html>

American Online [c-qz]

Archivo Edición Imprimir Ventana Desconectar Ayuda

http://eleaston.com/pronunciation/c-qz.html

**Vowel Sound / /**

Listen to the audio.  
Type the missing word in the answer box.

She joined the local ambulance

Answer

Correct Answers

Questions Left

To listen to the *Silver*

Done

Inicio America Online - [c-qz] pronunciation websites... American Accent Train... TONGUE TWISTERS... 10:56 p.m.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 8.

0 — As strong as an ox

You will hear Paul and Norma talking about animals they like. Write their initial (P or N) next to the animal each one prefers. There are two extra animals.

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Ejercicio 8. 3 -- As strong as an ox.

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha a *Paul* y a *Norma*, quienes indican que animales les agradan y porque. El objetivo del ejercicio es que los alumnos relacionen cada uno de los animales mostrados con las iniciales de Paul y Norma.

### PROCEDIMIENTO.

1. *WARM UP*: El profesor escribe en el pizarrón las palabras "*metaphor*" y "*simile*". Pregunta a los alumnos cómo definirían una metáfora y cuando se utilizan. *Metaphor = figure of speech that implies comparison between two unlike entities, as distinguished from simile, an explicit comparison signalled by the words "like" or "as"*. El profesor da los siguientes ejemplos: *metaphor* → *Iron horse=a train*, *Simile* → *He is as strong as an ox*.
2. El profesor explica a los alumnos la mecánica del ejercicio y lo que se espera que hagan.
3. El profesor lee el texto o pone en marcha la grabación para que los alumnos la escuchen. (dos veces)
4. Los alumnos escriben *P* o *N* a lado del animal que le corresponda.
5. El profesor solicita a los alumnos indicar las respuestas correctas para cada número. (En esta fase no pida a los alumnos pronunciar los animales dados. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con el fonema /ɔ/ en contexto).
6. Ponga en marcha la grabación otra vez para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

NORMA: Tell me Paul why you like horses, hawks, moths and storks so much.

PAUL: I don't know, maybe because I admire some of their characteristics. For example: I like the texture of a moth, I admire the storks' feathers, I'd like to run as fast as a horse and I'd love to be as smart as a hawk. How about you?

NORMA: Well, you know I like the fawns' beauty, frogs' ability to adapt to different environments and I'd really love to swim like a swordfish.

### RESPUESTAS.

1 → Nobody      2 → Norma      3 → Paul      4 → Paul      5 → Norma  
6 → Norma      7 → Nobody      8 → Paul      9 → Paul



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.esl-lab.com/zoo/zoord1.htm#post>

Nombre del sitio: *Randall's ESL Cyber Lab*.

Utilidad: Un pequeño niño relata a su padre lo que le sucedió en el circo al ver a un animal alto, un ave mal portada y un niño platicador.

Al igual que todos los ejercicios de comprensión auditiva de este sitio, existe uno en el que el alumno completa el *script* del texto. Ésto permite al alumno visualizar el diálogo y escucharlo. A la vez que adquiere forma y contenido de la lengua meta, el alumno puede escuchar el texto cuantas veces quiera. Algunas palabras con el fonema /ɔ/ en este ejercicio son: *talk, tall, naughty, all, thought* y *bought*.

Enjoying the Zoo

Level: difficult Topic: animals Type: conversation Speakers: man, young boy Length: 02:24

**I. Pre-Listening Exercises**

1. What animals do you enjoy seeing at a zoo? What do like most about these animals?

**II. Listening Exercises**

1. Listen to the conversation by pressing the "Play Audio" button and answer the questions. Press the "Final Score" button to check your quiz.

Enjoying the Zoo

**II. Listening Exercises**

1. Listen to the conversation again by pressing the Play Audio button and read along with the conversation. Review the \_\_\_\_\_ and the sample sentences.

[Play Audio](#)

**Father:** Miley, Time for bed [Why?] Why? It's getting dark out. Well, do you want to talk before you go to bed? [Yeah] Uh, what do you want to talk about?

**Boy:** Um, the zoo.

**Father:** The zoo? Oh, that was so fun when we went to the zoo. What did you like best about the zoo?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Exercise 9.

3 -- A football game

You will hear an interview with George Small one of the halfbacks of *The Horses*. Listen carefully. Then decide whether the statements below are TRUE (T) or FALSE (F).



1. George played baseball in Boston.
2. Paul Short is a sports reporter.
3. George Small is a quarterback.
4. The Horses won the game 4 to 34.
5. It wasn't George Short's fault to have lost the game.
6. The quarterback was always falling down or dropping the ball.

TRUE

FALSE

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

## Ejercicio 9. 3 — A football game.

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha un diálogo acerca de una experiencia deportiva de *George Small*. El alumno tiene que decidir, con base en el texto, si las afirmaciones que se le presentan son *true* o *false*. El objetivo es que el alumno perciba algunas palabras o expresiones que contienen el fonema /ɔ/.

### PROCEDIMIENTO.

1. *WARM UP*. El profesor escribe en el pizarrón la palabra "*American football*". Pregunta a los alumnos cómo jugar este deporte y porque creen ellos es importante en Estados Unidos.
2. Un alumno lee en voz alta las instrucciones y se comenta con todo el grupo lo que se les pide hacer. Los alumnos leen las afirmaciones y escuchan la grabación dos o tres veces.
3. El profesor solicita a los alumnos expresar las respuestas correctas para cada número.
4. Ponga en marcha la grabación otra vez para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

#### *A Football Game Sports Report on Channel 4*

Announcer: This morning the *Horses* returned from their game in Boston. Paul Short, our sports reporter, was at the airport to meet them.

Paul Short: Good morning. I'm Paul Short. All the football players are walking toward me. Here's *George Small*, the halfback. Good morning, *George*.

George Small: Good morning. Are you a reporter?

Paul Short: Yes. I'm from Channel 4. Please tell our audience what you thought about the game in Boston.

George Small: Well, it was just awful. We lost. The score was 4 to 44. But it wasn't my fault.

Paul Short: Whose fault was it?

George Small: The quarterback's

Paul Short: The quarterback's?

George Small: Yes. The quarterback's. He was always falling down or dropping the ball!

### RESPUESTAS.

1→True, 2→True, 3→False, 4→False, 5→True, 6→True



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.ticket1050.com/>

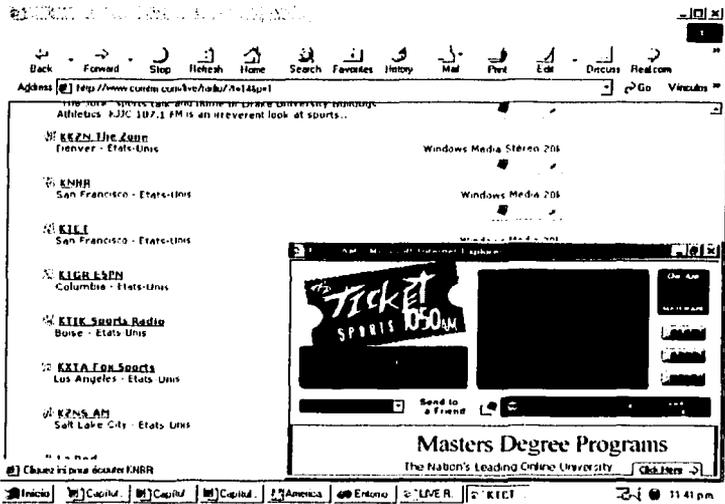
Nombre del sitio : *The Ticket 1050 am* (desde San Francisco).

Utilidad: los estudiantes pueden escuchar noticias sobre el deporte tratado en este ejercicio y muchos más. En particular de los Estados Unidos de Norteamérica. Así, el alumno cuenta con varios tipos de *input*: lingüístico, social, cultural e idiosincrático para mejorar su competencia comunicativa.



<http://www.ticket1050.com/>

The Ticket 1050 am — Deportes desde San Francisco.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

## Exercise 10.

/ə/ /ɔ/ -- Amazing  
and strong  
personalities

Most of us have heard of: Albert Einstein, Sigmund Freud, Octavio Paz, Cleopatra, Queen Elizabeth II, Sor Juana Inés de la Cruz and Charles Chaplin. Some people have characterized all these well known personalities in different ways.

You are going to listen to 7 different opinions about these people, one for each one of them. Write the number of the sentence that you hear next to the personality that is being described. The first one has been done for you.



a) Cleopatra



b) Albert Einstein



c) Charles Chaplin



d) Queen Elizabeth II



e) Sigmund Freud



f) Octavio Paz



g) Sor Juana Inés de la Cruz

## Ejercicio 10. /ə/, /ɔ/ — Amazing and strong personalities

Tipo de ejercicio: *Input* estructurado. Percepción auditiva de los fonemas /ə/ y /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno escucha información relacionada con siete personalidades. El alumno tiene que numerar las fotos de acuerdo al orden en que escuche su correspondiente descripción. El objetivo es que el alumno perciba mensajes significativos que contienen los fonemas /ə/ y /ɔ/ para familiarizarse con ellos.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP.** El profesor escribe en el pizarrón:

*Common people I admire or respect*      *Famous people I admire or respect*

Después, escribe el nombre de un familiar o amigo que admira debajo de la primer columna y da a conocer sus razones. Asimismo, escribe el nombre de alguien famoso (escritor, científico) a quién admira o respete e indica sus razones. Inmediatamente pide a sus alumnos pasen al pizarrón a escribir dos nombres significativos para ellos debajo de cada columna.

- Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y se comenta entre todos lo que se tiene que hacer.
- El profesor lee el texto o pone en marcha la grabación para que los alumnos la escuchen. (dos veces)
- El profesor solicita a los alumnos indicar las respuestas correctas para cada letra. (En esta fase no pida a los alumnos expresar sus opiniones con respecto a lo escuchado. Ya en el ejercicio 20 tendrán oportunidad de hacerlo. El objetivo es que los alumnos entren en contacto con los fonemas /ə/ y /ɔ/ en contexto).
- Ponga en marcha la grabación otra vez para corroborar las respuestas.

### TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO

- This British actor became worldwide famous because of his satiric and creative character: the tramp. He made more than forty motion pictures. Two of them: "The Golden Rush Era" and "A king in New York", in which he revealed love of humanity and a strong personality.
- His poetry captures the smallest details of human experience. One of his greatest works is the long poem *Piedra del sol* (*Sun Stone*; 1957). In 1990 he became the first Mexican writer to win the Nobel Prize. He was considered to be humble, loyal and wise.
- The father of Psychoanalysis remained most of his life in Viena. He wanted to be a lawyer, but finally decided to become a physician. His perseverance led him to never give up his experimental studies. He was always supported by Dr. Charcot.
- This old lady has been in charge of the British Isles and the Commonwealth of Nations for 50 years. In the last years the public has become much more informed about the lives of the royal family due to in-depth coverage.
- This famous queen of Egypt is well known for her love affairs with Julius Caesar and Mark Anthony. She was the daughter of Ptolemy XII, who order her to marry her 12-year-old brother. This courageous leader poisoned herself by the bite of an asp to avoid been taken as Rome's prisoner.
- She was an ingenious, eloquent, and expressive female poet, who lived in the 17th-century of colonial Latin America. A prodigy in her childhood, she learned to read at the age of three. In 1667 she retired from court life to become a nun. She demanded equality among men and womgn.
- This German-born physicist is well known as the creator of the special and general theories of relativity and for his bold hypothesis concerning the particle nature of light. Always brilliant and widely known as a pacifist, this scientist declined the offer of being president of Israel in 1950.

RESPUESTAS:

a) 5   b) 7   c) 1   d) 4   e) 3   f) 2   g) 6



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/bfandnew.htm>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/bfandnew.htm>

Nombre del sitio : *Voice of America – Special English.*

Utilidad: Noticias en Inglés (*Special English*) está diseñado especialmente para personas que están aprendiendo y desean practicar inglés americano. *VOA Special English se* produce usando un vocabulario de 1500 palabras y una pronunciación más clara. La transmisión inicia con 10 minutos de noticias nacionales e internacionales, seguidos de un pequeño reporte sobre ciencia, agricultura, desarrollo, medio ambiente y/o modismos del idioma. Los últimos 15 minutos se dedican a la cultura, historia, americanos notables, etc.

The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Title Bar:** America Online (VOA) - Noticias
- Navigation Bar:** Archivo Educación Idiomas Variaciones Dedicación Ayuda
- Address Bar:** [www.voanews.com](http://www.voanews.com)
- Search Bar:** Escriba una palabra de búsqueda, clave ACC o firma
- Logo:** VOAS VOICE OF AMERICA Special English
- Text:** Escuche noticias en inglés especial
- Paragraph:** Noticias en inglés especial (Special English) está diseñado especialmente para personas que están aprendiendo y desean practicar inglés americano. VOA Special English se produce usando un vocabulario de 1500 palabras y una pronunciación más clara. La transmisión inicia con 10 minutos de noticias nacionales e internacionales, seguidos de un pequeño reporte sobre ciencia, agricultura, desarrollo, medio ambiente y/o modismos del idioma. Los últimos 15 minutos se dedican a la cultura, historia, americanos notables, etc.
- Footer:** Este sitio web pertenece a la Biblioteca Benjamin Franklin. Para más información visite nuestro sitio web. En línea desde...
- Page Navigation:** Inicio | pronunciación palabras: M... | America Online - [VO...]
- System Tray:** 10:27 pm

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CICLO 2. *OUTPUT* ESTRUCTURADO

Ejercicio 11. /ə/ — Talking about dreams

Ejercicio 12. /ə/ — Holidays and travel

Ejercicio 13. /ə / — I love..., I can't stand...

Ejercicio 14. /ə / — Sports

Ejercicio 15. /ə / — Jobs and occupations

Ejercicio 16. /ɔ/ — Sports you're good at

Ejercicio 17. /ɔ/ — Talking about your memories

Ejercicio 18. /ɔ/ — As strong as an ox

Ejercicio 19. /ɔ/ — It wasn't my fault at all!

Ejercicio 20. /ə / /ɔ/ — Amazing and strong personalities

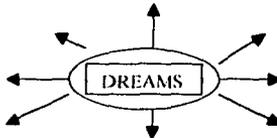
# Exercise 11.

Θ - talking about dreams

In exercise 1 you listened to Anita talking about one of her dreams. Now it's your turn.



STEP 1. Brainstorming. What words, expressions or ideas can you relate to the word *DREAMS*?. Write as many as you can.



Now share what you wrote with a partner.

STEP 2. Defining what a *dream* is. In groups of three, make up a definition of *DREAM*.

Dream = \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

STEP 3. Sharing your dreams. Individually, write some notes about dreams you have had in the last month. How many of them were pleasant / unpleasant?

Some of my DREAMS

Pleasant dreams		Unpleasant dreams	
1. -		1. -	
2. -		2. -	
3. -		3. -	
4. -		4. -	

Now share this information with a partner.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

CICLO 2. *Output* Estructurado. (ejercicios del 11 al 20)

Los ejercicios numerados del 11 al 20 están correlacionados con aquellos que van del 1 al 10. El ejercicio 1 se correlaciona temáticamente con el 11, el 2 con el 12, el 3 con el 13, el 4 con el 14, el 5 con el 15 y así sucesivamente hasta llegar a la relación 10-20. Con esto se busca reciclar conocimiento y activar el *input* otorgado en el ciclo 1.

## Ejercicio 11. $\Theta$ talking about dreams.

Tipo de ejercicio: Producción del fonema /ə ʌ/ en contexto a través de *Input* estructurado.

Tiempo aproximado: 30 minutos

Descripción y objetivo: el ejercicio está subdividido en tres actividades. En la primera el alumno escribe ideas o palabras relacionadas con la palabra *sueños*. En la segunda actividad los alumnos crean una definición de *sueño*. En la última los alumnos comparten sueños placenteros y desagradables que hallan tenido en los últimos treinta días. El objetivo es que el alumno utilice las palabras que contienen el fonema /ə ʌ/ en contexto. Para ello el profesor escribe palabras que contienen dicho fonema en el pizarrón, e invita a sus alumnos a utilizar tales palabras opcionalmente en su producción oral.

### PROCEDIMIENTO.

1. El profesor presenta dos o tres ilustraciones que le ayuden a describir (en 1 o dos minutos) alguno de sus sueños. Un sueño agradable de preferencia.
2. Los alumnos leen las instrucciones del paso 1 y comentan que es lo que se les pide hacer. Los alumnos realizan el paso 1. Cuando los alumnos hayan terminado de escribir y estén a punto de compartir lo anotado con su pareja, el profesor escribe palabras con el fonema /ə ʌ/ en el pizarrón e invita a los alumnos a utilizar (opcionalmente) tales palabras al compartir sus ideas.
3. Los alumnos se reúnen en equipos de tres y realizan el paso 2.
4. Dos o tres voluntarios hablan sobre lo comentado en sus equipos. Después se pide a cinco equipos escribir sus definiciones en la pizarrón. Al final se intenta crear una sola definición con la información escrita en el pizarrón. El profesor escribe en esta definición dada por un diccionario inglés-inglés y se comentan las similitudes/diferencias con el grupo.
5. El profesor presenta el paso 3. Muestra dos o tres ilustraciones que le ayuden a describir un sueño no placentero. Un alumno lee las instrucciones para el paso 3 y se realiza la actividad.
6. Dos o tres voluntarios reportan lo que comentaron en parejas.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Sólo recuerde que en esta etapa de producción del alumno usted tiene que monitorear tal producción buscando en todo momento los "errores" o "equivocaciones" de los alumnos al producir /ə ʌ/. Procure contar con una libreta en donde escriba los errores más recurrentes de los alumnos al producir /ə ʌ/. Respetar el ritmo, la entonación, el estrés y la reducción fónica del inglés son factores que siempre hay que considerar en toda producción oral. Al final del ejercicio puede dedicar cinco minutos a la "retroalimentación". Esto es, indicar los errores de producción más frecuentes y su posible solución.



### ACTIVIDADES ADICIONALES DEL INTERNET

<http://www.esl-lab.com/flight/flightrd1.htm#post>



Nombre del sitio: *Randall's ESL Cyber Listening*

Utilidad: el ejercicio de escuchar que se presenta en esta página se titula "Travel Arrangements". En este ejercicio se pueden escuchar las palabras: *much, freedom, month, but, double, arrival, no problem* en contexto.

<http://www.esl-lab.com/flight/flightrd1.htm#post>

Travel Arrangements

Level:      Topic:      Type:      Speakers: Length:  
medium plane reservations telephone conversation two men 01-11

**I. Pre-Listening Exercises**

1. What types of questions would you ask a travel agent when making plane reservations, (e.g., *how much is fare, what is the flight number, etc.*)

**II. Listening Exercises**

<http://www.esl-lab.com/flight/flightfra.htm>

Pantalla en la que se completa el *transcript*.

Travel Arrangements

Instructions: Click the "Play" button and listen to the recording. Then write the words you hear in the correct blank. Use the "Tab" button to move from one blank to the next.

**Play**

Travel Agent: Freedom Travel. How may I help you?

Caller: Yes, I'd like to make a flight \_\_\_\_\_ for the twenty-third of this month.

Travel Agent: Okay. What is your \_\_\_\_\_?

Caller: Well, I'm flying to Helsinki, Finland.

Travel Agent: Okay. Let me check what flights are \_\_\_\_\_ for 31. And when will you be returning?

**Correct Answers**

# Exercise 12

⊕ Δ Holidays and  
Travel



In exercise 2 you listened to Anita talking about her vacation in South America. Now it's your turn to talk about places you've been to for vacations in the past.

**STEP 1.** *Places I've been to.* Write down the name of three different places you have been on previous vacations. Then, next to each place, write: what you did there, the name of the people you met or went there with you, or anything else that you think of, or remember, related to these three places.

+ \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

+ \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

+ \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**STEP 2.** Now share the previous information with a partner.  
 Find out: Why your partner went to each place, whether those visits were pleasant or unpleasant.  
 Would you like to visit these places sometime in the future? Why?

**STEP 3.** Survey. Stand up and write on the board the name of the three different places you've been talking about. How many classmates have been there too? What have they done there? Did they like it? Why?

PLACE	ACTIVITIES	Did you have a good time? Why?	
		YES	NO



## Ejercicio 12. ə ʌ — Holidays and travel.

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ə ʌ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio se divide en tres actividades o pasos. En el primero de ellos el alumno escribe acerca de tres lugares que ha visitado en vacaciones pasadas. En el segundo los alumnos comparten lo escrito en parejas y en el tercero se hace un sondeo para saber si alguien más ha visitado los mismos lugares y que han hecho ahí. El objetivo del ejercicio es que los alumnos produzcan palabras con el fonema /ə ʌ/ de manera significativa.

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: El profesor escribe en el pizarrón lo siguiente:  
My last Vacation

*Where did I go?*

*What did I do there?*

2. El profesor muestra una ilustración sobre un lugar que haya visitado en vacaciones pasadas y responde a las preguntas escritas en el pizarrón de manera oral. Indica a los alumnos que harán algo similar en parejas.
3. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan en grupo lo que se les pide hacer. Es importante que el profesor indique que se puede escribir acerca de lugares de la ciudad de México a los que hayan ido en sus vacaciones pasadas (museos, parques, discotecas, etc.) y que no es indispensable hablar de lugares fuera del D.F.
4. Se pide a un alumno leer las instrucciones para el paso 2 y se comenta en el grupo lo que se pide hacer. Antes de que los alumnos comiencen con la actividad, el profesor puede escribir en el pizarrón palabras con el fonema /ə ʌ/ que crea convenientes, e invita a los alumnos a utilizar (de manera opcional) tales expresiones o palabras.
5. Se pide a otro alumno leer las instrucciones para el ejercicio 3. Se comenta con todo el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la actividad. Es importante que el profesor tome nota de palabras y expresiones emitidas por los alumnos que contengan los fonemas /ə ʌ/. De esta forma, al término de la actividad, el profesor puede escribir tales frases *significativas* en el pizarrón y preguntar a los alumnos que las emitieron acerca de los eventos relacionados con tales palabras.



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.esl-lab.com/checkin/checkinrd1.htm#post>

Nombre del sitio: *Randall's ESL Cyber Listening*

Utilidad: Se presentan ejercicios de percepción auditiva y comprensión oral: Charles Nelson llama por teléfono a un hotel para confirmar una reservación para sus próximas vacaciones. Una pequeña confusión por parte del empleado con respecto al nombre del señor Nelson le hacen creer que tendrá un descuento extra, pero no es así. Al final el señor Nelson logra obtener un descuento del 25%. El alumno tiene la oportunidad de escuchar las palabras *a, was, under, must, again, uh, something, just, but, plus, y us* que contienen el fonema /ə ʌ/ en contexto.



Hotel Check-In

Level	Topic	Type	Speakers	Length
difficult	hotel reservations	conversation	two men	01:49

**I. Pre-Listening Exercises**

1. Write a list all of the possible problems that could occur with hotel reservations (e.g., the receptionist who took your reservation misunderstood the date you were scheduled to arrive). Talk with a partner and discuss these.

**II. Listening Exercises**

Inicio | América Online | Hotel | Capítulo V | Práctica de | Entorno de programación | 12:58 a.m.

Hotel Check-In

**II. Listening Exercises**

1. Listen to the conversation again by pressing the Play Audio button and read along with the conversation.
2. Review the and the sample sentences.

[Play Audio](#)

Guest: Hi, I have a reservation for tonight.

Hotel Clerk: And your name?

Guest: It's Nelson, Charles Nelson. Hotel Clerk: Okay, Mr. Nelson. That's a room for five, and

Inicio | América Online | Hotel | Capítulo V | Práctica de | Entorno de programación | 01:04 a.m.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Exercise 13.

⊖ Δ— I love..., I can't stand...

Step 1. For the some people there are some aspects or characteristics of their family life, working environment or personal features that are wonderful and some other aspects that are not so. You are going to read some statements about some attitudes categorized as pleasant or unpleasant. Read them and decide if you agree or disagree with them. If you agree with them, put a tick (✓), but if you disagree with them, put an (X) next to them.

Things some people love	Agree? (✓) Disagree? (X)	Things some people can't stand	Agree? (✓) Disagree? (X)
1. I'm crazy about traveling.		1. I hate waiting for people more than (10) minutes.	
2. I love having friends.		2. Something I can't stand is getting up early.	
3. I'm very fond of parties.		3. Cheating on people is something I do not approve of at all.	
4. I'm fascinated with/about dogs and cats.		4. What really gets on my nerves is noisy (people/animals/places)	
5. I'm delighted to have a well paid steady job and a place of my own.		5. What I try to avoid are stressful situations like arguments/fights.	
6. I crave junk food, despite knowing it doesn't do me any good.		6.	
7. I enjoy being a (teacher).		7.	
8. I like doing exercise to keep in shape.		8.	
9.		9.	
10.		10.	

Step 2. Now share your answers with a partner. Say why you agreed or disagreed with each statement.

Step 3. Now write three or four things that are pleasant or unpleasant for you. Talk about it with a different partner.

♥  
Things that I consider pleasant about my friends or family

- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_

⚡  
Things that I consider unpleasant about my friends or family

- ⊖ \_\_\_\_\_
- ⊖ \_\_\_\_\_
- ⊖ \_\_\_\_\_
- ⊖ \_\_\_\_\_

## Ejercicio 13. ə ʌ -- I love..., I can't stand...

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ə ʌ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: El ejercicio consta de tres pasos. En el primero de ellos los alumnos tienen que decidir si están de acuerdo o no con los enunciados propuestos. En el segundo paso el alumno tiene que justificar sus elecciones con algún compañero. En el último paso, el alumno escribe y habla acerca de aspectos que considera agradables o desagradables con respecto a sus amigos o familiares. El objetivo del ejercicio es compartir opiniones positivas y negativas acerca de los comportamientos de propios y extraños utilizando el fonema /ə ʌ/.

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: El profesor escribe en el pizarrón:

*Friends' attitudes I like*

*Friends' attitudes I don't like*

Una vez hecho esto, el profesor habla acerca de dos o tres aspectos que le agradan o desagradan de sus amigos en máximo dos minutos (ser impuntual, olvidar citas, recordar aniversarios, ser cortés, aceptar diferentes puntos de vista).

2. Los alumnos leen las instrucciones del paso 1 y se comenta en grupo sobre lo que se les pide hacer. Se realiza la actividad. Se invita a los alumnos a agregar más ideas en el cuadro. Una vez que los alumnos hayan terminado el paso 1, se pide a varios alumnos leen los diferentes enunciados propuestos, así como su opinión al respecto. En este momento el profesor deberá detectar problemas de ejecución de los alumnos al producir /ə ʌ/ y actuar en consecuencia.
3. Los alumnos leen las instrucciones del paso 2 y se comenta en grupo sobre lo que se les pide hacer. Se realiza la actividad.
4. Los alumnos leen las instrucciones del paso 3 y se comenta en grupo sobre lo que se les pide hacer. Se realiza la actividad. Se pide a tres o cuatro voluntarios compartir dos aspectos positivos y dos aspectos negativos de sus amigos. Se invita al resto de la clase a dar su opinión al respecto.



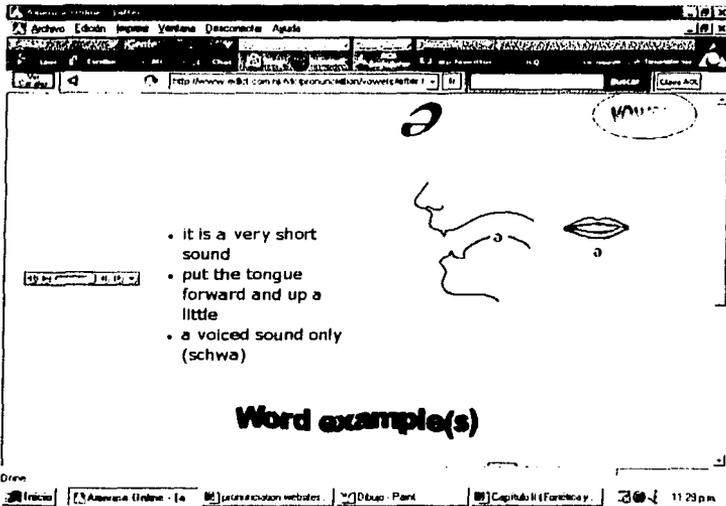
### PÁGINA ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciation/vowels/after.htm>

Nombre del Sitio: *EDICT*.

Utilidad del sitio: Esta página presenta ejemplos de frases que contienen el fonema /ə ʌ/. Además de escuchar las frases, el alumno cuenta con *tests* de valoración discriminativa con respecto al fonema /ə ʌ/. Se dan explicaciones de producción articulatoria.

<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciation/vowels/after.htm>



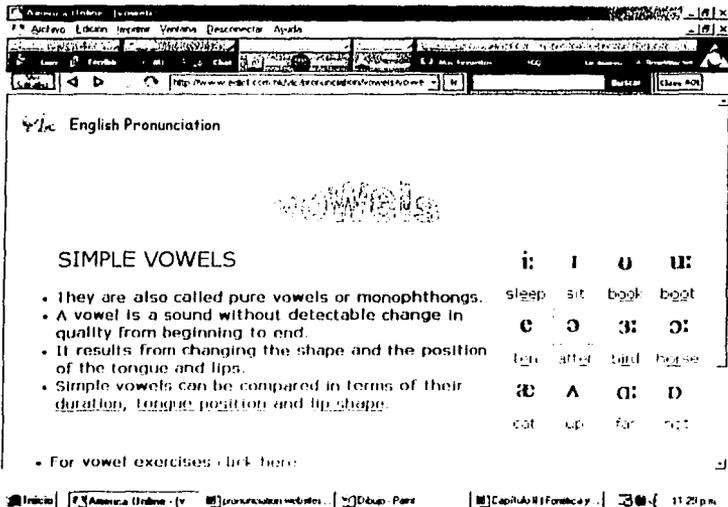
it is a very short sound

- put the tongue forward and up a little
- a voiced sound only (schwa)

**Word example(s)**

11:23 pm

<http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciation/vowels> Dentro del mismo sitio, el alumno puede escuchar emisiones lingüísticas de otras vocales y consonantes.



English Pronunciation

**SIMPLE VOWELS**

i:	ɪ	ʊ	u:
sleep	bit	book	boot
e	ɒ	ɜ:	ɔ:
ten	after	bird	horse
æ	ʌ	ɑ:	ɒ
cat	up	far	not

• For vowel exercises: [click here](#)

11:23 pm

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# Exercise 14.

⊖ Δ sports

In activity 4 you listened to some people talking about sports. Now it's your turn.



Step 1. In pairs, find out what is/are your partner's favorite sport(s) is/are and why? Write his/her answers down.

FAVORITE SPORT(S)	REASON(S)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Step 2. Competitive vs. non-competitive sports. Can you and your partner think of *competitive* and *non-competitive* sports. Write them down.

Competitive	Non-competitive
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Step 3. In groups of three, try to define what makes a sport *competitive* OR *non-competitive*. When you have finished, ask your partners whether they favor or would like to practice any *competitive* or *non-competitive* sport. Ask for their reasons too, and write them down.

PARTNER'S NAME	GOES FOR		REASONS
	COMPETITIVE	NON-COMPETITIVE	
1.			
2.			
3.			



## Ejercicio 14. ə ʌ— Sports.

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ə ʌ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno habla acerca de sus deportes favoritos, define lo que es un deporte de competencia y uno que no lo es, y finalmente expresa sus preferencias con respecto a estad dos categorías. El objetivo es que el alumno exprese sus gustos con respecto a los deportes utilizando palabras que contengan el fonema /ə ʌ/.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP:** El profesor habla de un deporte: que le hubiese gustado practicar, que practica o que piensa practicar en el futuro. Asegúrese de hablar de un deporte que contenga el fonema /ə ʌ/ e indíquelo así a sus alumnos. Expresa también el porque de su(s) elección(es).

Los alumnos escriben en el pizarrón el nombre de deportes de acuerdo con la siguiente clasificación:

*Sports I played  
in the past*

*Sports I play now*

*Sports I would like to  
play*

Los alumnos pronuncian en voz alta los deportes escritos debajo de cada fila. Si alguien no comprendiera el significado de alguna palabra, se pedirá a algún otro alumno, que si sepa el significado, lo explique a los demás.

2. Un alumno lee en voz alta las instrucciones para el *paso* 1. Se realiza la actividad.
3. Un alumno lee en voz alta las instrucciones para el *paso* 2 y se realiza la actividad.
4. Los alumnos se reagrupan en grupos de tres. Un alumno lee las instrucciones y realizan la actividad. Una vez que los alumnos han terminado, cinco voluntarios escriben sus definiciones en el pizarrón. Se decide qué definiciones describen mejor cada concepto y finalmente se elaboran las versiones finales de cada una con todo el grupo. Los alumnos revisan si los deportes escritos en el *paso* 2, categorizados como *de competencia* y *no competitivos*, son fieles (o no) a las definiciones hechas por el grupo.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Léase la recomendación hecha en la sección de respuestas del ejercicio 11. (monitoreo de alumnos y corrección de "errores").

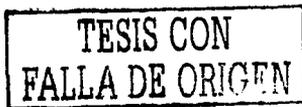


PÁGINA ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.ticket1050.com/>

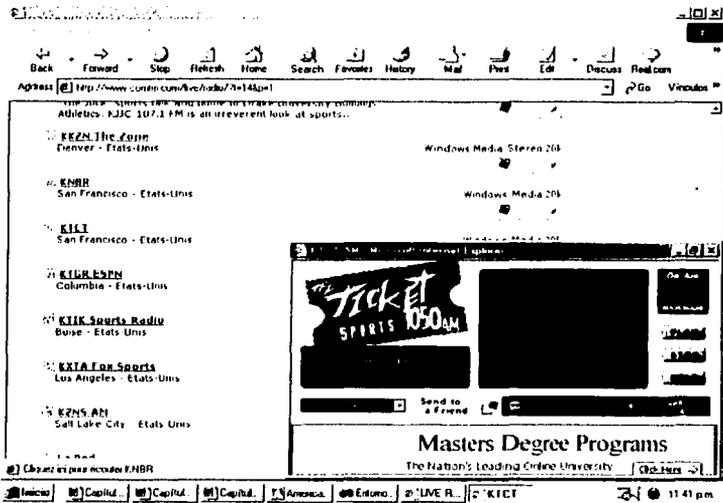
Nombre del sitio: *The Ticket 1050 am* (Deportes desde San Francisco – USA)

Utilidad: Se presentan resultados de marcadores de varios deportes, las crónicas y comentarios referentes a maratones, ciclismo, canotaje y muchos otros deportes que al pronunciarse contienen el fonema /ə ʌ/. Así, el alumno escucha noticias sobre estos deportes y el fonema /ə ʌ/. Además de poder estar enterado de los acontecimientos reales en el mundo del deporte norteamericano. Acercamiento a la cultura meta.



<http://www.ticket1050.com/>

Apariencia del sitio *The ticket 1050 am*



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 15.

Θ - Jobs and  
occupations

In activity 5 you listened to some people talking about jobs.  
Now it's your turn!



Step 1. Some people, as children, thought or dreamed of what they would become once they would grow up. In pairs, find out what your partners "would-be-jobs" were when they were children. Jot down their answers:

JOB	REASON(s)
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Step 2. On the other hand, there are some jobs or occupations we would never dare to try. Ask your partner which occupation(s) he/she would never like to be involved in, as well as their reasons.

Non-attractive job	REASON(s)
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Step 3. Now, what about your current or future occupation. In groups of three, ask your partners to describe their current or future occupation(s) and their reasons for choosing it/them.

Current or future occupation(s)	REASON(s)
_____	_____
_____	_____
_____	_____



## Ejercicio 15. ə ʌ — Jobs and occupations.

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ə ʌ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio se compone de tres pasos. En el primero de ellos los alumnos hablan acerca de los trabajos u ocupaciones que cuando niños ellos consideraban ejercerían en su futuro. En la segunda actividad, los alumnos expresan que ocupaciones no les gustaría realizar y porque. Finalmente, en la actividad tres, los alumnos describen su actividad laboral actual o futura.

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: El profesor comparte con sus alumnos el porque se convirtió en profesor de inglés, así como los pros y contras de la profesión.
2. Los alumnos leen las instrucciones de los ejercicios y comentan entre todos lo que se les pide hacer.
3. Los alumnos se reagrupan en parejas y realizan el paso 1. El profesor se cerciora de que los alumnos sigan las instrucciones del ejercicio. Monitorea la producción de /ə ʌ/. Anota en su libreta posibles anomalías en cuanto a su ritmo, estrés, reducción fónica y calidad de producción. Al final del ejercicio el profesor pide a tres voluntarios reporten lo comentado con su pareja, enfatizando la información que más les halla llamado la atención. El profesor puede entonces detectar palabras o enunciados que contengan los fonemas /ə ʌ/ y anotarlos en el pizarrón (estos, al ser fruto de los estudiantes son significativos). Los alumnos pronuncian en voz alta los enunciados y se pide a cuatro o tres voluntarios pasen al pizarrón a identificar las palabras en las que ocurren los fonemas /ə ʌ/.
4. Los alumnos realizan la actividad 2. Una vez que los alumnos terminaron de compartir su información, se pide a tres voluntarios reporten lo comentado con su pareja, enfatizando la información que más les haya llamado la atención. El profesor puede entonces detectar palabras o enunciados que contengan los fonemas /ə ʌ/ y anotarlos en el pizarrón. Los alumnos pronuncian en voz alta los enunciados y se pide a cuatro o tres voluntarios pasen al pizarrón a identificar las palabras en las que ocurren los fonemas /ə ʌ/. Es importante que los alumnos que pasen al pizarrón no sean siempre los mismos.
5. Los alumnos realizan el paso 3. Siga las mismas recomendaciones del ejercicio anterior.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Léase la recomendación hecha en la sección de respuestas del ejercicio 11.



### PÁGINA ADICIONAL DEL INTERNET

<http://eleaston.com/aap/v/v-pat.html>

Nombre del sitio: *Authentic American Pronunciation*.

Utilidad: Contiene grabaciones de palabras que contienen la versión enfatizada de /ə/. Así como cuatro pares de homófonos con el mismo sonido. El mismo sitio contiene ejercicios para practicar la pronunciación puntual de los demás fonemas vocálicos y consonánticos. Contracción, reducción, *word stress*, pronunciación de -ed, pronunciación de -s (*presente simple, nouns*), y *tests* para algunos ejercicios.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'http://eleaston.com/aap/v/v-pat.html'. The page content is as follows:

**Authentic**

**Vowel Sound /v/**

**One-Syllable Words**

**I. Basic Sound-Spelling Pattern**

cup	fun
cut	funny
cutt	funny
cutt	funny

**II. Special Words**

van	van

At the bottom of the browser window, the taskbar shows several open applications: 'Inicio', 'America Online - [V...', 'pronunciation website', 'AmericanAccent Tools', and 'TONGUE TWISTERS'. The system clock indicates '10:35 p.m.'.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 16.

○ - Sports you're good at

Step 1. In groups of three, ask your classmates if they are good at: (write their names below the sport they choose and add some more sports if necessary)



1. baseball

.....  
.....  
.....



2. basketball

.....  
.....  
.....



3. horseback riding

.....  
.....  
.....



4. volleyball

.....  
.....  
.....



5. drawing

.....  
.....  
.....



6. walking

.....  
.....  
.....

--	--

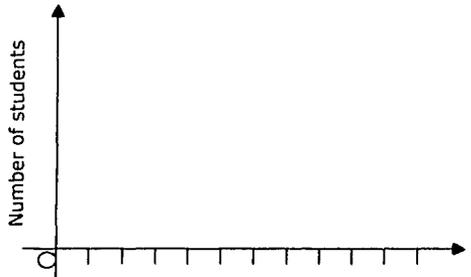
Step 2. Now find out which sports and/or hobbies would your partner like to practice and why.

Sport or hobby	Reason(s)
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Sport or hobby	Reason(s)
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Step 3. Survey. Now each student stands up and writes on the board the sport/hobby he/she likes the most or the sport that he/she is good at. Draw a bar-graph to know how many people like the same activity. You may get together and play someday!

SPORT/Hobby	MEN	WOMEN
baseball		
basketball		
horseback riding		
soccer		
walking		
volleyball		
drawing		



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Ejercicio 16 — Sports you're good at

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ɔ:/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio se subdivide en tres pasos. En el primero de ellos los alumnos se preguntan en qué deporte se desempeñan mejor. En el segundo paso los alumnos se preguntan cuál deporte o pasatiempo desearían practicar y sus razones. En el último paso es un sondeo o encuesta. Para realizarlo los alumnos tienen que escribir en el pizarrón sus deportes o pasatiempos favoritos. Se hace el conteo y se vacía los datos en el cuadro de frecuencias, así como en una gráfica de barras. De esta forma los alumnos practican el fonema /ɔ:/ en contexto.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP:** El profesor muestra dos flashcards sobre los dos deportes que más le agradan o que practica con más frecuencia. Enseguida explica brevemente, 2 min., el porqué de su preferencia. Escribe en el pizarrón: *baseball, basketball, horseback riding, walking, volleyball, American football* y *drawing*. Muestra además *flashcards* que ilustren cada uno de los seis deportes. Opcionalmente, se puede pedir a los alumnos que en equipos de cuatro o cinco compitan por crear la mejor definición de cada deporte. El profesor decide quien es el equipo ganador.
2. Los alumnos leen las instrucciones de los ejercicios y comentan con el grupo lo que se les pide hacer.
3. Los alumnos realizan el paso 1.
4. Paso 2. El profesor describe dos pasatiempos (en inglés) sin indicar cuáles son. De preferencia que sean dos que contienen el fonema /ɔ:/. Se pide a un alumno de cada grupo pase al pizarrón a escribir el nombre de los pasatiempos que crea son los correctos. Un alumno lee en voz alta las instrucciones para el paso 2 y se realiza la actividad.
5. Un alumno lee en voz alta las instrucciones para el paso 3. Se realiza la actividad. Una vez que los alumnos hayan llenado la tabla de frecuencias y hecho la gráfica de barras, se pide a los alumnos reagruparse en equipos de cuatro y que describan en voz alta los resultados obtenidos. Asimismo, los alumnos expresan el porqué se practican más los dos deportes "ganadores" en la tabla y con mayor altura en la gráfica. También se les pregunta si existe algún deporte que practiquen más las mujeres que los hombres y viceversa.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Léase la recomendación hecha en la sección de respuestas del ejercicio 11.

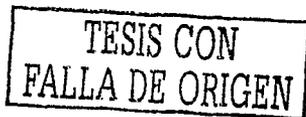


### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.manythings.org/mp/m18.html>

Nombre del sitio: *American English Pronunciation Practice*.

Utilidad: Este sitio ofrece práctica aislada del fonema /ɔ:/, *tests* sobre el mismo y su pronunciación en audio.



<http://www.manythings.org/mp/m18.html>

The screenshot shows a web browser window with the address bar containing <http://www.manythings.org/mp/m18.html>. The page content is as follows:

This page requires the (free) [Flash Player plugin](#) (Version 4 or newer)

### Minimal Pair Practice & Quiz

<p>Practice</p> <p>[ sung ]      [ song ]</p>	<p>Correct <b>1</b></p> <p>Wrong <b>0</b></p> <p>[ Reset the Score ]</p>
<p>Quiz</p> <p>[ Listen, Then Choose ]</p> <p>[ sung ]      [ song ]</p>	

↕

This is part of America's Top 100 pronunciation practices  
(Copyright © 2001 by Charles Kelly)

This page requires the (free) [Flash Player plugin](#) (Version 4 or newer)

Inicio    America (Inicio - Menú)    pronunciación palabras - M...    Capítulo 11 Fonética y Fo...    12:06 a.m.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 17.

☉ ... talking about your memories

In activity 7 you listened to Paul Small talking about some memories from his past. Now it's your turn.

Look at the pictures and words below them. Try to recall if something similar has happened to you. Talk about it with a partner.



draw something (sth.) special for someone (sb.) else

\_\_\_\_\_



sb. brought sth. special for you

\_\_\_\_\_



you fought with sb. to get sth.

\_\_\_\_\_



you caught a bad cold and you couldn't do sth. important

\_\_\_\_\_



the cost of a service or product was high, but you had already asked for it.

\_\_\_\_\_



you were taught sth. very valuable

\_\_\_\_\_



the best film you ever saw

\_\_\_\_\_



sth. ridiculous you wore on a special occasion

\_\_\_\_\_



sth. you bought that was useless

\_\_\_\_\_

## Ejercicio 17. 3 - Talking about your memories

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 25 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno recuerda algunos eventos de su pasado. Se dan algunos ejemplos para activar sus recuerdos. En los eventos propuestos se presentan palabras que contienen el fonema /ɔ/ en contexto. El objetivo es que el alumno comparta eventos significativos de su pasado con otros compañeros, a la vez que utiliza el fonema /ɔ/.

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: El profesor muestra nueve *flashcards*. Éstas ilustran los nueve verbos de la hoja de trabajo del alumno. Los nueve verbos cuentan con el fonema /ɔ/. Los alumnos pronuncian los verbos. El profesor comenta sobre un evento de su pasado en el que utilice los verbos antes presentados. De manera opcional, lo alumnos pueden competir en grupos de cuatro o cinco para dar el mayor número posible sinónimos y antónimos de los verbos contenidos en las *flashcards*.
2. Los alumnos leen las instrucciones del ejercicio y comentan con el grupo lo que se les pide hacer.
3. Diferentes alumnos leen en voz alta las situaciones propuestas en la hoja de trabajo. El profesor indica a los alumnos como producir el fonema /ɔ/; altura y forma de la lengua, tensión, y forma de los labios.
4. Los alumnos realizan la actividad.
5. Cuatro o cinco voluntarios reportan lo sucedido a su pareja de trabajo. Los demás pueden añadir algo similar que les haya ocurrido.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Léase la recomendación hecha en la sección de respuestas del ejercicio 11.

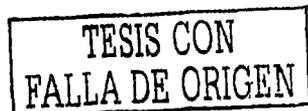


### PÁGINA ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.esl-lab.com/roots/rootssc1.htm>

Nombre del sitio: *Randall's ESL Cyber Lab*

Utilidad: Este sitio nos da una presentación con diapositivas acerca de la vida de Ana Cabazos. Una México-americana cuya vida de lucha es ejemplar para todos nosotros. En la presentación podemos escuchar al narrador contar la historia de Cabazos a la vez que vemos las ilustraciones y la transcripción de lo que se dice.



III. Post-Listening Exercises [ ]

- [Diviso Required] Look at the pictures from the film *The World of Ana María*. The caption identifies the people shown. Write the names of the people in the box below the pictures. Write the names of the people in the box below the pictures.

- [Diviso Required] Listen to the narration again. Write the names of the people mentioned in the film in the box below. Then use the names and describe the people in the box below.

Ana María Cavazos was born on June ninth, 1908, in Reynosa, Mexico. She was the eleventh of twelve children.

Her father, Jesus Cavazos, was originally from Victoria, Texas, but his family moved to Mexico around 1855.

Ana's mother, Juana Castro, was the oldest of six brothers and sisters. Juana and Jesus were married in 1880. Ana's family came to the United States during the Mexican Revolution in 1913. Their family experienced much hardship. Ana grew up in Texas and met her future husband in 1929. Ana and Abel Contreras were married in 1931 and were the parents of eleven children.

Thank you for joining this short presentation.

# Exercise 18.

👂 ... as strong  
as an ox

In activity 8 you listened to George and Paul talking about animals.  
Now you'll do the same.

Step 1. Favorite pets and animals. In pairs, ask your partner if he/she has/have had a pet. If he hasn't, ask him if he would like to have one, which one, and his reasons.

Pet

Reason(s)

.....	.....
.....	.....

Step 2. In groups of three, talk about the animal you would never like to have contact with or the animal you would never like to have at home as pet (give your reasons).

Animal

Reason(s)

.....	.....
.....	.....

Step 3. Below each animal there are some words or phrases that some people have used to characterize them. In pairs, indicate whether you agree or disagree with those descriptions. Then write some extra characteristics of your own. Which of these do you have or would like to have? Why?



scorpion

- ♣ small but dangerous
- ♣ resists harsh weather conditions
- ♣ .....
- ♣ .....



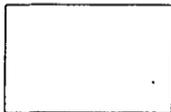
fawn

- ♣ quiet
- ♣ prudent
- ♣ wary
- ♣ .....
- ♣ .....



hawk

- ♣ powerful sight
- ♣ quick
- ♣ strong
- ♣ .....
- ♣ .....



- ♣ .....
- ♣ .....



moth

- ♣ can see at night
- ♣ mates once in its life
- ♣ its children take care of themselves
- ♣ .....



swordfish

- ♣ thin and fast
- ♣ sharp
- ♣ tall
- ♣ .....
- ♣ .....



horse

- ♣ in the wild: loyal to its mate
- ♣ if not caught, creates strong ties within its herd
- ♣ .....



stork

- ♣ selective on what it eats
- ♣ tranquil
- ♣ .....

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Ejercicio 18. 3 -- As strong as an ox

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Descripción y objetivo: El ejercicio consta de tres pasos. En el primero de ellos, el alumno habla de animales que le agradan y da sus razones. En el segundo paso, el alumno comenta en grupos de tres acerca de los animales que le desagradan. Por último el alumno caracteriza algunos animales cuyo nombre contiene el fonema /ɔ/ y expresa si él comparte tales características o si le gustaría tenerlas. El objetivo es que el alumno hable de sus preferencias con respecto a los animales, caracterice algunos de ellos e indique sus virtudes como ser humano, a la vez que utiliza el fonema /ɔ/

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: Los alumnos escriben en el pizarrón el nombre de dos animales y dos palabras que ellos crean tienen que ver con tales animales. Si el número de algunos es muy grande (25-40 o más), se pide sólo a algunos alumnos de ellos justifiquen lo escrito.
2. Los alumnos leen las instrucciones del paso 1 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la actividad.
3. Diferentes alumnos leen en voz alta sus resultados y se elabora un cuadro de frecuencias para obtener el nombre de los cuatro animales más populares como mascotas dentro del salón. También se escriben cinco razones por las cuales tales animales son escogidos como mascotas. Si el nombre de algún animal escrito cuenta con el fonema /ɔ/, o alguna de las justificaciones, los alumnos repiten en voz alta tales emisiones lingüísticas. Después, el profesor indica a los alumnos como producir el fonema /ɔ/: altura y forma de la lengua, tensión, y forma de los labios utilizando los enunciados dados por los alumnos.
4. Un alumno lee las instrucciones para el paso 2. Los alumnos realizan la actividad. Al final de esta se realiza también un sondeo como en la actividad anterior. Se contrastan los resultados "animales más queridos" vs. "animales menos deseados".
5. Diferentes alumnos leen en voz alta las instrucciones para el paso 3 y las características dadas para cada animal presentado. Los alumnos realizan la actividad. El profesor monitorea la producción de /ɔ/ y anota las anomalías a este respecto, con el objeto de dar feedback a la clase al terminar este paso 3. Cuatro o cinco voluntarios reportan lo sucedido en su pareja de trabajo. Se pide a el resto de la clase añadir algo más a los comentarios de los primeros.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Léase la recomendación hecha en la sección de respuestas del ejercicio 11.



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://ed.unam.mx/listening/index.htm>

Nombre del sitio: *Let's Listen. Inglés con cine, música y algo más.*

Utilidad: Sin lugar a dudas el mejor sitio del CELEX de la UNAM para alumnos de nivel intermedio y avanzado. En el sitio se presentan los promocionales de películas en lengua inglesa (*trailers*), video clips y documentales. Después de ver el video clip, el alumno contesta una serie de preguntas que le permiten corroborar que ha comprendido el *trailer*. El sitio cuenta además con recomendaciones y *tips* de pronunciación, discriminación auditiva, explicaciones y uso de conceptos tales como: alófonos, homónimos, fonemas, reducción productora en la cadena hablada, frases idiomáticas y *phrasal verbs*. El sitio ofrece más de veinte video clips, cuatro canciones, y tres documentales. Así el sitio representa una excelente oportunidad para adquirir emisiones lingüísticas en contexto y conocer la cultura anglo-parlante. El sitio se actualiza constantemente. Sin embargo, si el alumno no puede acceder al *Internet* y consultar el sitio, el canal 22, gracias a la cadena EDUSAT de la SEP, transmite el programa todos los miércoles de 9 a 9:30 a.m. y los domingos de 10 a 10:30 a.m.

<http://ed.unam.mx/listening/index.htm>

America Online - [Let's Listening]

Archivo Edición Impresión Ventana Desconectar Ayuda

http://ed.unam.mx/listening/index.htm

LET'S LISTEN!

Serie de ejercicios para mejorar la comprensión auditiva

© UNAM, 2001. Visita nuestra página de Educación a Distancia

<http://ed.unam.mx/listening/index.html>

[Inicio](#) | [America Online - \[Let's...\]](#) | [Capítulo V | Propuesta de ...](#)

03:26 p.m.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Archivo Editar Insertar Verano Desconectar Ayuda

http://ed.unam.mx/Listening/contenido/contenido.php?cod=79

Shrek

Objetivo del programa

A lo largo de la semana hemos hecho terapia en que, para que logres entender el idioma inglés cuando lo escuchas en cualquier situación, es importante tener presentes aspectos del contexto, vocabulario, culturales, y por supuesto un aspecto de pronunciación, y así se logra, ¿verdad?

U.S. Confidential  
The Shrekners before  
Christina  
The return of the lamb  
Clyde's Room  
Added to My Lists  
American history  
I bet she's a pro  
I bet she's a pro

Inicio | America Online - | | Capítulo VI Prácticas de | 03:00 pm

Archivo Editar Insertar Verano Desconectar Ayuda

http://ed.unam.mx/Listening/contenido/contenido.php?cod=79

Ejercicio

Shrek

1. Shrek says \_\_\_\_.

a) "Hi, every one".  
 b) "Hi, my buddy".  
 c) "Hi, everybody".  
 d) "Hi, to every body".

2. Shrek says he \_\_\_\_ things down.

a) will take  
 b) is taking

Inicio | America Online - | | Capítulo VI Prácticas de | 03:02 pm

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Exercise 19.

o — It wasn't my fault at all!

Sometimes we experience embarrassing situations. We may cause something (sth.) wrong to happen or somebody (sb.) to feel uncomfortable. But if we didn't mean to do it, we might say "It wasn't my fault!". Then, we could explain what had happened or try to solve the problem.

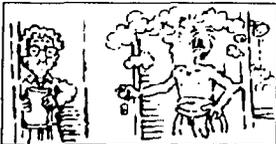
Step 1. In pairs, make a list of embarrassing situations you have experienced before (try to use the expression "But It wasn't my fault at all!, because ..." once you want to give the reasons of the misunderstanding).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Step 2. Now, consider the following situations. If you have experienced something similar before, talk about it and indicate what you did to solve the "problem" (try to use the expression "But It wasn't my fault at all!, because ..." once you want to give the reasons of the misunderstanding).



Arriving to a place unexpectedly

-----

-----

-----



Borrowing sth. from sb. else and ruining it.

-----

-----

-----



Forgetting dates of important events

-----

-----

-----



Hurting somebody's feelings

-----

-----

-----

## Ejercicio 19. 3 — It wasn't my fault at all!

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción del fonema /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: El alumno comparte con los demás algunas situaciones embarazosas o incómodas, cuya autoría le fue atribuida sin tener la culpa de ello. El objetivo del ejercicio es dar oportunidad a los alumnos de producir el fonema /ɔ/ en situaciones significativas y reales.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP:** El profesor comparte con sus alumnos una situación embarazosa que le fue atribuida injustamente. Se recomienda la utilización de una o dos *flashcards* para tal efecto.
2. Los alumnos leen las instrucciones del paso 1 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la actividad. Se pide a algunos alumnos compartan con los demás la situación más embarazosa e injustamente atribuida a ellos que hayan vivido.
3. Diferentes alumnos leen en voz alta los ejemplos y las situaciones propuestas en la hoja de trabajo para el paso 2. El profesor pide a alguno de los alumnos indicar al resto de la clase como producir el fonema /ɔ/: altura y forma de la lengua, tensión, y forma de los labios. Los alumnos realizan la actividad.
4. Cuatro o cinco voluntarios reportan lo sucedido a su pareja de trabajo. Los demás pueden añadir algo similar que les haya ocurrido.

### RESPUESTAS.

No hay respuestas para este ejercicio. Léase la recomendación hecha en la sección de respuestas del ejercicio 11.



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://eleaston.com/pronunciation/vowels.html>

Nombre del sitio: Authentic American Pronunciation.

Utilidad: El sitio ofrece la categorización de los fonemas vocálicos (*front, central, back*), la altura de la lengua al pronunciarlos (*high, mid, low*), *minimal pairs* de cada fonema y *tests* para corroborar lo aprendido. El fonema /ɔ/ está incluido.

<http://eleaston.com/pronunciacion/vowels.html>

A Vowel Sound

- ... is an OPEN sound, ie. it is produced by **not** blocking the breath with the lips, teeth, or tongue.
- ... is **always** voiced (VD), ie. the vocal cords vibrate.

*The word "vowel" came into English 600 years ago originating in the Latin "vocalis" meaning "voice."*

- ... can form a syllable by itself: **hell-o, aw-ful**

	front	central	back
high	seat /i:/		do /u.w/
	sit /I/		book /U/
mid			

Done

Inicio | America Online - [Vo... | Capítulo V | Propuesta de ... | pronunciacion webales - M...

03:39 p.m.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Exercise 20.

/ə/ /ɔ/ -- Amazing  
and strong  
personalities

In exercise 10 you listened some people giving their opinion about famous personalities or people they admire. Now it's your turn.

Step 1. Next to each word below, write the name of a person who you think represents or possess each of these qualities. It maybe one of your relatives, or a well known personality from science, the fine arts, your school, you job or even an actor or actress.

Characteristic	Person	Reason(s)
1. loyal /ɔ/		
2. awesome /ɔ/, /ə/		
3. talkative /ɔ/		
4. logical		
5. formal /ɔ/		
6. attractive /ə/		
7. responsive		
8. sloppy		
9. (un)fair /ə/		
10. (un)pleasant /ə/		
11. (un)punctual /ə/		
12. aggressive /ə/		
13. ugly /ə/		

Step 2. Now share your answers in pairs. Read your reason for each of your choices. (Did you coincide with your partner in any of your choices? )

## Ejercicio 20. /ə/,/ɔ/ -- Amazing and strong personalities

Tipo de ejercicio: *Output* estructurado. Producción de los fonemas /ə/ y /ɔ/ en contexto.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio consta de dos pasos. En el primero de ellos, el alumno escribe el nombre de personas que conoce (famosas o no) a quienes atribuye una cualidad y también da sus razones. En el segundo paso, el alumno justifica lo escrito en el paso uno con un compañero. El objetivo del ejercicio es que el alumno comparta con sus compañeros su opinión relacionada con personalidades y gente conocida por él a través de expresiones que contengan los fonemas /ə/ y /ɔ/.

### PROCEDIMIENTO.

1. **WARM UP:** El profesor escribe en el pizarrón:

*Common people I admire or respect*      *Famous people I admire or respect*

- Después, escribe el nombre de un familiar o amigo que admira debajo de la primer columna y da a conocer sus razones. Asimismo, escribe el nombre de alguien famoso (escritor, científico) a quién admire o respete e indica sus razones. Inmediatamente pide a sus alumnos pasen al pizarrón a escribir dos nombres significativos para ellos debajo de cada columna. Si existiera el nombre de una personalidad más de una vez se pregunta a los alumnos el porque consideran que esta persona es especial. ¿Qué cualidades le atribuyen a esa persona para considerarlo admirable?
2. Los alumnos leen las instrucciones del paso 1 y se comenta entre todos lo que se tiene que hacer. El profesor lee las palabras contenidas en el cuadro una a una y los alumnos repiten después de él. Se realiza la actividad.
  3. Los alumnos leen las instrucciones del paso 2 y se comenta entre todos lo que se tiene que hacer. Al finalizar este paso, se pide a tres o cuatro parejas voluntarias reporten lo comentado entre ellos. Se invita al resto de la clase a dar su opinión al respecto.



### EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.manythings.org/pp/>

Nombre del sitio: *American English Pronunciation Practice*.

Utilidad: El sitio ofrece ejercicios de *minimal pairs* del fonema /ɔ/, canciones, poemas y *longuetwisters* que permiten al alumno mejorar su producción oral.

• [Myriad of Poems - Poems in PDF, New Page](#)

## Songs & Poems

- [How, How, How Your Boat](#)
- [There was a young Lady from Niger](#)

## Tongue Twisters

Listen and practice each phrase slowly, then practice them quickly.

- [How much wood would a woodchuck chuck?](#)
- [Fudge my baby, fudge my baby](#)
- [Sixty-six sea shells by the seashore](#)

This is part of [Interesting Things for EFL Students](#)  
Copyright (C) 2001 by [Charles Kelly](#)

Direct: [America Online](#) | [Carnival! VIP guests](#) | [Sixty-two Pages](#) | [Language Learning](#) | 03:51 pm

## Tongue Twisters

Say these tongue twisters out loud to practice the sound th.

1. Thor is the god of Thunder.
2. Thelma and Theo have bad breath.
3. Three free-thinking trolls fought on Ruth's roof.
4. Thieves are thankless thugs who deserve our wrath.
5. Nothing is worth thousands of deaths.
6. Mr. Smith's teeth are thin and lethal.
7. Thursdays are thirsty days for lethargic Ruth and Thelma.
8. It seems thames are sought by thousands of mythical misses.
9. Did you see three trees brought back to ten times better.

Direct: [America Online](#) | [Carnival! VIP guests](#) | [TONGUE TWISTERS](#) | [Sixty-two Pages](#) | 03:45 pm

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CICLO 3. INSTRUCCIÓN CON BASE EN TAREAS PEDAGÓGICAS Y MIXTAS.

Ejercicio 21. /ə ʌ/ — Lucky or unlucky?

Ejercicio 22. /ə ʌ/ — Love songs

Ejercicio 23. /ɔ/ — Shopping at the mall

Ejercicio 24. /ɔ/ — Plans for August — picture stories

# Exercise 21.



⊖ Δ --- Lucky or  
unlucky ...

Task 1. Under each column write some words or expressions that you think belong to each category. Then explain to a partner the reason(s) for your choices. What's the relationship among them?

SUPERSTITIONS	TRADITIONS	LUCKY EVENTS	UNLUCKY EVENTS
→	→	→	→
→	→	→	→
→	→	→	→
→	→	→	→
→	→	→	→
→	→	→	→

Task 2. In pairs, try to decide how you can differentiate between a superstition and a tradition. Give some examples, also.

Superstition: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tradition: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Examples: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Examples: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

TASK 3 - Listen carefully to the following dialogue. What is it about? Then, practice it in pairs.

GUS: Hi Russ! How's my funny buddy?  
 RUSSELL: Very worried. I just had a run of tough luck.  
 GUS: Why, what's up?  
 RUSSELL: My bus got stuck in the mud and I lost some money. I should carry something for luck!  
 GUS: Yes. Here's some other advice. Never walk under ladders, and run from black cats. They're nothing but trouble!  
 RUSSELL: Oh, Gus. You must be nuts! Do you really believe such "mumbo-jumbo"?  
 GUS: Don't make fun, Russ. Such customs come from many countries. You must know others!  
 RUSSELL: Well, the number 13 is unlucky. And, a blister on the tongue means someone is lying!  
 GUS: Right! But - you can have good luck too. Find a four leaf clover, or find bubbles in your coffee cup and you'll get a sum of money.  
 RUSSELL: OK, Gus. Maybe I have some luck this month. Knock on wood!!!

TASK 4 - Circle the words you think contain the sound /ə ʌ/ from the previous dialogue. Then check them with other pair. After that, compare them with the rest of the class. Finally, choose a one-word-title for the dialogue.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TASK 5 - GROUP WORK. What do you think of common sayings and folklore beliefs? Is it true that number 13 is unlucky? Or is it just "mymbo-jumbo". Talk about this in groups of four.



13



TASK 6 - Imagine you met some foreigners from an English speaking country. They are curious about Mexican beliefs and superstitions regarding lucky and unlucky objects, behaviors and situations.

- They saw a single woman putting a figure of "San Antonio" upside down. How would you explain this?
- It was midnight on New year's Eve and they saw a man running out of his house to the corner of his block carrying a pair of suitcases in his hands. "why?", the foreigners ask you.
- A person sneezed and another one said "Jesus". The foreigners cry "What's the origin of this word?"
- A man in his late 40s got to his grandparents' house. When he was saying "good afternoon" in Spanish, he kissed his grandparents' hands as well, "why's that?"

.....

.....

.....

Finally, work in pairs. Talk about your own superstitions or about curious superstitions some people you know have.

## Ejercicio 21. ə ʌ --- Lucky or unlucky.

Tipo de ejercicio: Producción del fonema /ə ʌ/ con base una cadena de *tareas*. Tareas pedagógicas y mixtas.

Tiempo aproximado: 60 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio está conformado por seis tareas. La primera consiste en que los alumnos entren en contacto con palabras que contienen el fonema /ə ʌ/ al principio, en medio y al final de estas. En la segunda tarea, los alumnos definen "superstition" y "tradition" y dan algunos ejemplos de ello. La tercer tarea consiste en escuchar un diálogo que contiene palabras con el fonema /ə ʌ/. Después se pide a los alumnos practicarlo en parejas. Así, el alumno se va familiarizando con las palabras que contienen /ə ʌ/. En la cuarta tarea, se pide a los alumnos encerrar en un círculo las palabras que contengan /ə ʌ/. Con esto se busca que el alumno haga uso de lo asimilado en las fases de *input* y *output* estructurados, ya que muchas de las palabras que el alumno encerrará ya se contemplaron en los ejercicios del 1 al 5 y del 11 al 15. En esta misma tarea se pide a los alumnos escoger un tema para el texto (*superstitions*). Con esto el profesor se asegura que los alumnos no están repitiendo palabras mecánicamente, sino que comprenden el mensaje del texto. En la tarea cinco, el alumno comparte con sus compañeros lo que piensa acerca de las supersticiones, creencias y folklore. Esto activa el vocabulario asimilado en las primeras tres tareas. Finalmente, en la tarea seis, el alumno comparte con otro supersticiones de costumbres de personas conocidas. El objetivo final de esta "cadena de tareas" (como las llama Nunan, 1993), es dotar al estudiante de las armas suficientes para que al final emita mensajes reales, significativos y del tipo "*information gap activities*".

### PROCEDIMIENTO:

1. WARM UP: El profesor dibuja o presenta ilustraciones a los alumnos de: una pata de conejo, una herradura, un trébol de cuatro pétalos, una persona pasando por debajo de una escalera, un gato negro y el número trece. Pregunta a los alumnos: *What do you think is the relationship among all these?* Los alumnos pueden responder: *superstitions, folklore, beliefs, myths, o popular customs*. El profesor indica que sobre estos temas se trabajara en las siguientes tareas. De manera OPCIONAL el profesor puede pedir a los alumnos consulten un diccionario inglés-inglés para saber el significado de tales términos y dar ejemplos de ello en equipos de tres.
2. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 1 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea.
3. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 2 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea.
4. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 3 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. El profesor explica cómo pronunciar afirmaciones y preguntas. Las preguntas que tienen como respuesta un *yes* o un *no* (*yes-no questions* → *Do you believe in superstitions?*) generalmente se pronuncian con mayor énfasis al final. Las preguntas que no se contestan con *yes* o *no* (*information questions* → *What are some of the superstitions you know about?*) generalmente se pronuncian con menor énfasis al final. Los *statements* se pronuncian, generalmente, con menor énfasis al final (*I know about the four-leaf-clover*). El profesor puede tomar ejemplos del diálogo ejercitado.
5. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 4 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. (un posible tema para el diálogo entre *Gus* y *Russel* es "superstitions").
6. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 5 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. El profesor pide a dos alumnos explicar cómo pronunciar el fonema /ə ʌ/ y resalta algunos ejemplos del diálogo entre *Gus* y *Russel*.
7. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 6 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. El profesor comenta sobre los contenidos del sitio del Internet: "*Wedding Customs and Superstitions*" e indica que esta es la última tarea a elaborar con respecto al tema de *supersticiones*. El profesor pide a los alumnos hacer una comparación

entre las creencias, hábitos y supersticiones de las bodas mexicanas en contraste con lo leído en el sitio.

## RESPUESTAS.

### TAREA 2

**SUPERSTITION:** a belief or practice generally regarded as irrational and as resulting from ignorance or from fear of the unknown. It implies a belief in unseen and unknown forces that can be influenced by objects and rituals. Magic or Sorcery, witchcraft, and the occult in general are often referred to as superstitions. Examples of common superstitions include the belief that bad luck will strike the person in front of whom a black cat passes or that some tragedy will befall a person who walks under a ladder. Good luck charms, such as horseshoes, rabbits' feet, coins, lockets, and religious medals, are commonly kept or worn to ward off evil or to bring good fortune.

**TRADITION:** The passing down of a culture from generation to generation, especially orally. A custom handed down. Heritage. Celebrating Christmas and New year's eve are regarded as traditions.

### TAREA 3

- GUS:** Hi Russ! How's my funny buddy?  
**RUSSELL:** Very worried. I just had a run of tough luck  
**GUS:** Why, what's up?  
**RUSSELL:** My bus got stuck in the mud and I lost some money. I should carry something for luck!  
**GUS:** Yes. Here's some other advice. Never walk under ladders, and run from black cats. They're nothing but trouble!  
**RUSSELL:** Oh, Gus. You must be nuts! Do you really believe such "mumbo-jumbo"?  
**GUS:** Don't make fun, Russ. Such customs come from many countries. You must know others!  
**RUSSELL:** Well, the number 13 is unlucky. And, a blister on the tongue means someone is lying!  
**GUS:** Right! But - you can have good luck too. Find a four leaf clover, or find bubbles in your coffee cup and you'll get a sum of money.  
**RUSSELL:** OK, Gus. Maybe I'll have some luck this month. Knock on wood!!!

### TAREA 4

Un posible título para el diálogo es "*Superstitions*"



## EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.weddings.co.uk/info/tradsupe.htm>

Nombre del sitio: *Weddings, customs and superstitions.*

Utilidad: El alumno puede leer información acerca de supersticiones relacionadas con las bodas en Estados Unidos.

**WEDDING CUSTOMS AND SUPERSTITIONS**

**Introduction**  
There are many customs and superstitions associated with weddings

**Surnames**  
It was thought unlucky for a woman to marry a man whose surname began with the same letter as hers

**Something Old, something Blue**  
The rhyme originated in Victorian times although some of customs referred in it are much older

**Disadvantages**  
Most brides today marry in

**Proposals**  
In the past when the marriage proposal was a more formal procedure

**Choosing the Day**  
Although most weddings now take place on a Saturday it was considered unlucky in the past

**The Wedding Dress**  
It is thought unlucky for the bride to make her own wedding dress

**The Veil**  
The veil was originally worn by Roman

Inicio | America Online - [We] | Capítulo VI | Propuesta de... | Shockwave Player | 03:55 pm

**Silly Superstitions**

You can search this page for specific superstitions by clicking on your browser's EDIT button and choosing FIND. If you wanted to find all the superstitions about cats, type "cat" in the search field (don't put in the quotation signs) and let your computer do the work.

It's bad luck to walk under a ladder. This came from the early Christian belief that a leaning ladder formed a triangle with the wall and ground. You must never violate the holy Trinity by walking through a triangle, lest you be considered in league with the devil. (And you all know what good Christians did to people they suspected of being in league with the devil.)

**Beware of Friday the Thirteenth.** Those who know about these things, inform us that Adam and Eve were expelled from the Garden of Eden on a Friday. Noah's flood started on a Friday, and Christ was crucified on a Friday. Christians also noted that twelve witches plus one devil are present at Satanic ceremonies so Friday and 13 make a deadly combination.

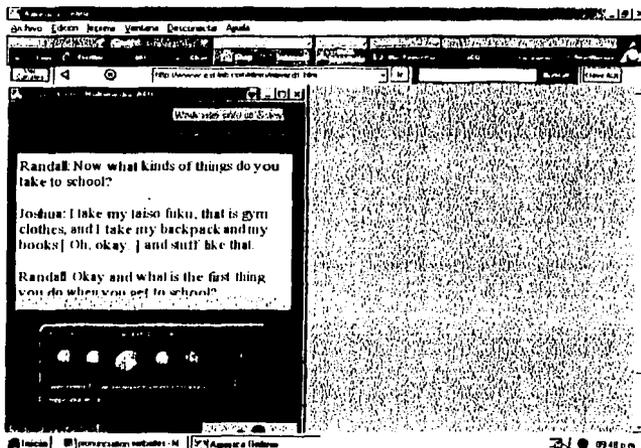
**God Bless You.** During the sixth century, it was customary to congratulate people who

Inicio | America Online - [S] | Capítulo VI | Propuesta de... | Shockwave Player | 03:56 pm



Dave drives by Maria's place. It's been ages they haven't seen each other. Maria and Dave talk about their current activities. Dave is studying hotel management. Maria shifts to Computer Science after quitting French studies. They trust in their future and talk about it. Some words students will find are: *was, come on, orange, management, language, computer,*

<http://www.esl-lab.com/elem/elemrd1.htm>



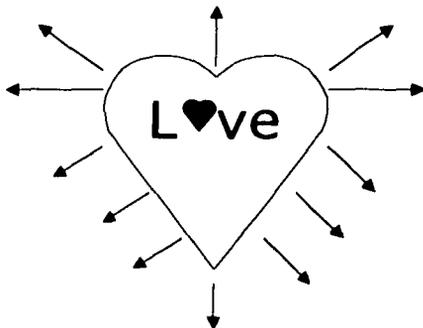
## Exercise 22.

ə ʌ Love songs

The theme of many popular songs today is "Love".



**TASK 1.** In groups of three, write down as many words related to the concept of "love" as you can.



**TASK 2.** As a whole group, try to coin your own definition of "love". Then compare it to the one that an ENGLISH-ENGLISH dictionary offers.

**TASK 3.** In pairs, listen to your favorite radio station, tape or CD. Select a "love song" in English and make a list of the /ə ʌ/-words you hear.

**TASK 4.** After the song is over, practice your list of /ə ʌ/-words aloud. Be sure to say them correctly. Then, present your song to the rest of the class and write a paragraph giving your opinion about the five songs presented in class you liked the most. Remember, try to use as many words as possible in your piece of writing that contain the sound /ə ʌ/. Then, read your composition aloud to those classmates who brought the same songs. Do they agree with you? Why?

Examples: John Lennon's songs: "All you need is Love" and "Love"

All You need Is Love. The Beatles (1969).

Love, love, love...

There is nothing you can do that can't be done  
Nothing you can sing that can't be sung  
Nothing you can say that you don't know  
how to play the game  
It's easy

Nothing you can't make that can be made  
No one you can't say that can be said  
Nothing you can do that you didn't know how  
to be in time. It's easy

[CHORUS]

All you need is love  
All you need is love  
All you need is love, love  
Love is all you need

[CHORUS]

Nothing you can know that is unknown  
Nowhere you can be that is a way to be  
It's easy

[CHORUS]

[CHORUS]

Love is all you need (repeats several times)

Love (John Lennon)

Love is real, real is love  
Love is feeling, feeling love  
Love is wanting to be loved

Love is you  
You and me  
Love is knowing  
We can be



Love is free, free is love  
Love is living, living love  
Love is needing to be lov

Love is touch, touch is love  
Love is reaching, reaching love  
Love is asking to be loved



Surf the net!! What about seeing a website from the Internet:

<http://www.legend-johnlennon.com/>

The official page for John Lennon. (lyrics, MP3, poems, documentaries, and more than 25 songs you may listen to)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## Ejercicio 22. ə ʌ — Love songs.

Tipo de ejercicio: Producción del fonema /ə ʌ/ con base una cadena de *tareas*. Tareas pedagógicas y mixtas.

Tiempo aproximado: 60 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio se compone de cinco tareas. La primera es un *brainstorming* en el que el alumno escribe las palabras que considere relacionadas con el concepto "love". En la segunda tarea los alumnos crean su propia definición del "amor" y después la contrastan con una de un diccionario inglés-inglés. En la tercer tarea se pide al alumno escoger una canción que hable o tenga que ver con el concepto del "amor". De tal canción tiene que obtener las palabras que se contengan el fonema /ə ʌ/. En la tarea cuatro se pide al alumno pronunciar las palabras obtenidas, escribir el porque le agrada tal canción y compartir con sus compañeros su escrito y opiniones. Finalmente se pide al alumno consulte algunos sitios del Internet en donde se ofrece tanto la música original como la letra de algunas canciones relacionadas con el "amor". El objetivo de esta cadena de tareas pedagógicas es relacionar y familiarizar al alumno paulatinamente con contextos en los que se presenta el fonema /ə ʌ/, a la vez que el alumno expresa lo que piensa acerca del tema del "amor y la música".

### PROCEDIMIENTO.

1. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 1 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea.
2. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 2 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. De manera opcional, el profesor pregunta a los alumnos *Do you think the concept of love has changed over the last two centuries? Why is that?*
3. (Una clase previa a esta, el profesor solicita a sus alumnos el traer sus compactos o cintas de audio favoritas, además el propio profesor facilita las suyas). Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 3 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea.
4. El profesor utiliza las canciones facilitadas en las hojas de trabajo para ejemplificar la tarea 3 ("*All you need is love*" y "*love*"). Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 4 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. El profesor pide a dos alumnos explicar como pronunciar el fonema /ə ʌ/. Dos alumnos leen en voz alta sus canciones y comentarios y los demás opinan acerca del contenido de todo ello.
5. El profesor habla a los alumnos acerca de los contenidos del sitio oficial de John Lennon (<http://www.legend-johnlennon.com/>) y las ventajas que implica el consultar sitios que ofrecen la letra y música original de canciones para el mejoramiento de su inglés. Se pide a los alumnos consultar las canciones que sirvieron de ejemplo en esta cadena de tareas en los sitios recomendados.



### EJERCICIOS ADICIONALES DEL INTERNET

<http://www.legend-johnlennon.com/>

Nombre del sitio: *The legend of John Lennon*. (sitio oficial del cantante)

Utilidad: El sitio ofrece música original y la letra de las mismas, la biografía del cantante e información relevante acerca de la labor pacifista y humanista del ex-Beatle.

<http://www.hollywoodandvine.com/johnlennon/>

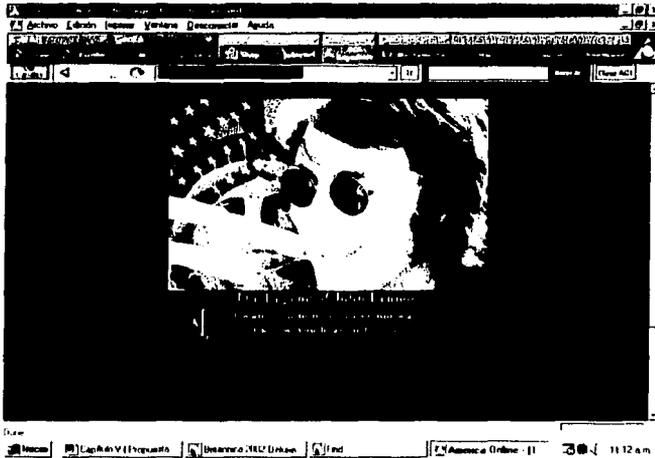
Nombre del sitio: *John Lennon*.

Utilidad: Cuenta con la música y letras que el sitio oficial no tiene.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

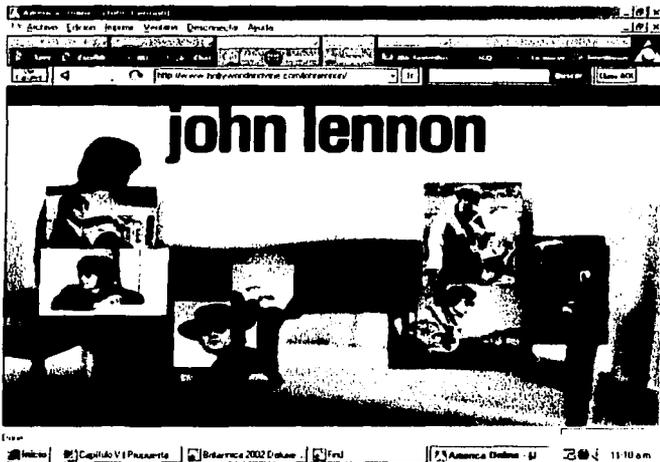
<http://www.legend-johnlennon.com/>

El sitio oficial de John Lennon.



<http://www.hollywoodandvine.com/johnlennon/>

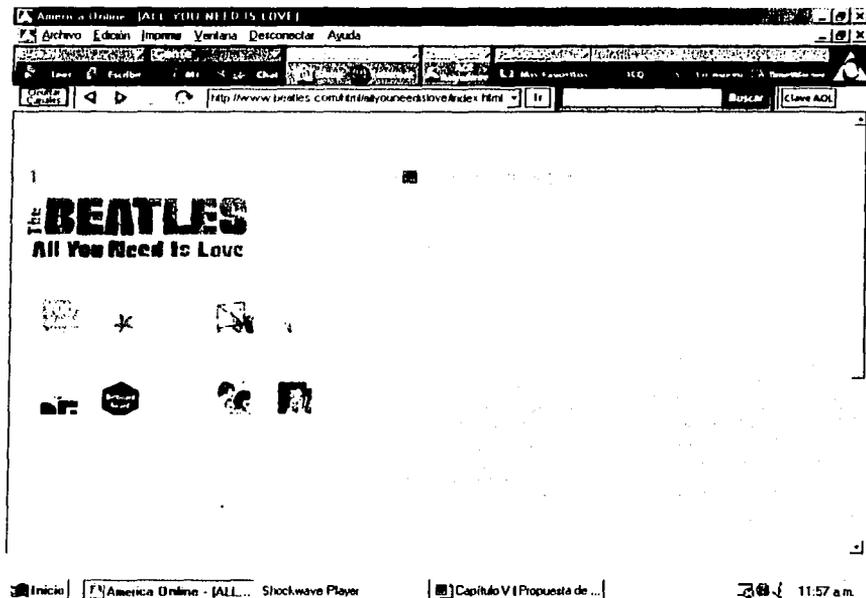
Complemento del anterior.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<http://www.beatles.com/html/allyouneedislove/index.html>

El sitio oficial de los Beatles contiene la canción "All you need is love" vista como ejemplo en el ejercicio 22.



# Exercise 23.

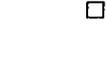
3 ... Shopping at the mall

TASK 1. From the following list of words, underline the ones that you don't understand. Then, stand up and ask different people if they can explain, in English, the meaning of those unknown words to you. Finally pronounce all of them aloud.

A	B	C	D	E
or	boss	coffee	lawn	awe
all	fail	reward	daughter	raw
off	song	dog	sports	law
also	store	for	ball	saw
awful	wrong	lost	card	flaw
often	broad	long	across	draw
ought	bought	short	fought	claw
always	taught	cough	because	thaw
August	across	cufflinks	your	straw
audience	naughty	mall	four	

Note: *in for* and *in your* *o* and *ou* are usually pronounced as /ɔ/ when they are stressed. But when they are unstressed or within a sentence, they are generally pronounced as /ə/.

TASK 2. Work in groups of three. You and your partners have just won the lottery. You would like to set up a mini-mall, but you have to decide what sort of stores your mini-mall will have. From the following places check  the ones you consider essential and add some more.

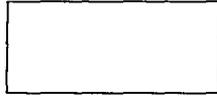


**TASK 3. Pair work.** Imagine that you are shopping at a mall. One of you has just won 800 US dollars to buy whatever you want in that mall. The condition is that before buying anything you have to ask the question "What's the cost of \_\_\_\_?" or "How much does / do \_\_\_\_ cost?". You cannot spend more than 800 dollars (you may spend a little less, though). By the way, you have just 2 minutes to do your buying. Don't worry, it's not a lost cause!

You may buy the following:



a dog house (\$150)



( \$ )



your favorite CD (\$18)



a membership to Paul's Gym (\$360)



drawing materials for your art class (\$250)



a lawn-mower to cut the lawn (\$384)



a collection of law books (\$210)



raw vegetables (\$94)



a dress for you or someone else (\$80)



a dog for your brother (\$150)



a ball to play sports in fall or August (\$34)



a suitcase for your trip to New York (\$114)



a plane ticket for Boston (\$294)



a Sony walkman (\$34)

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## Ejercicio 23. 3 -- Shopping at the mall.

Tipo de ejercicio: Producción del fonema /ɔ/ con base una cadena de *tareas*. Tareas pedagógicas y mixtas

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Descripción y objetivo: Este ejercicio se compone de tres tareas. En la primera el alumno pronuncia diferentes palabras que contienen el fonema /ɔ/ al principio, en medio y al final. La segunda tarea consiste en elegir los comercios que son indispensables para la creación de un centro comercial. El punto clave de esta tarea es la justificación oral que el alumno de para cada elección. En la tercer tarea se pide a los alumnos simulen haber ganado 800 dólares canjeables por mercancía de un centro comercial. El nombre de los productos y servicios que pueden adquirir contiene el fonema /ɔ/. De nuevo, el punto clave es que los alumnos justifique cada artículo escogido, de esta forma los alumnos tienen la oportunidad de utilizar el fonema /ɔ/ en contexto.

### PROCEDIMIENTO.

1. WARM UP: El profesor escribe en el pizarrón: *store, mall, supermarket, department store*. Se pide a los alumnos que en equipos de tres definan que es cada uno de estos lugares y busquen la relación que existe entre ellos (son lugares en los que se compran productos de diversa índole o servicios).
  - **Store**= business establishment where diversified goods are kept for retail sale, usually in a small scale.
  - **Supermarket**=large retail store operated on a self-service basis, selling groceries, fresh produce, meat, bakery and dairy products, and sometimes an assortment of nonfood goods. Supermarkets gained acceptance in the United States during the 1930s. The early stores were usually located in reconverted industrial buildings in outlying areas; they had no elaborate display facilities, and their primary advantage was their low prices. During the 1940s and '50s they became the major food marketing channel in the United States, and in the 1950s spread through much of Europe. The extent to which they have succeeded in various countries has depended on the ability or willingness of producers and wholesalers to adapt their operations to large-scale retailing. The spread of supermarkets is part of a trend in the developed countries toward reducing costs and simplifying the pattern of marketing.
  - **Mall**=also called **shopping mall**, or **shopping plaza**, or shopping center. 20th-century adaptation of the historical marketplace, with accommodation made for automobiles. A shopping center is a collection of independent retail stores, services, and a parking area conceived, constructed, and maintained by a management firm as a unit. Shopping centers may also contain restaurants, banks, theatres, professional offices, service stations, and other establishments
  - **Department store**=retail establishment that sells a wide variety of goods. These usually include women's and girls' ready-to-wear apparel and accessories, men's and boys' ready-to-wear apparel and accessories, yard goods and household textiles, small household wares, furniture, electrical appliances and accessories, and, often, food. These goods are separated into divisions and departments supervised by managers and buyers. There are also departmental divisions of merchandising, advertising, service, accounting, and budgetary control.

(Merriam-Webster Dictionary; 2002).
2. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 1 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. El profesor explica como se produce el fonema /ɔ/ en contraste con el fonema /ə ʌ/. Da algunos ejemplos contrastivos.

/ə ʌ/	/ɔ/
bus	buss
cut	caught
but	bought
dug	dog
lung	long

3. (Una clase previa a esta, el profesor solicita a sus alumnos consultar el sitio: <http://www.bloomingtonin.org/mallofamerica2.html> dedicado al *Mall of America*. Se pide a los alumnos apuntar que es éste, indicar que servicios o productos que ahí se comercian les impactaron más. Que atracciones tiene que otros no tienen, según el sitio).

Los alumnos leen la tarea 2 y comentan en sus equipos lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. Ya que los alumnos decidieron qué comercios son los indispensables para su *mall* se les

- pide discutir en sus equipos el porque de sus elecciones. Tienen que justificar brevemente cada una de ellas, de esta forma producirán el fonema /s/ en contexto.
- Los alumnos leen las instrucciones y contenidos de la tarea 3. Se realiza la tarea. Se invita a los alumnos a utilizar solamente los productos y servicios que se ofrecen en la hoja de trabajo. En una segunda simulación si podrán añadir productos y servicios de su propia inventiva. Al final de la tarea, cuatro parejas explican el porque de sus elecciones de compra y cómo utilizarían lo comprado.
  - El profesor habla a los alumnos acerca de los contenidos del sitio oficial de *The Mall of America*. También les comenta acerca del sitio de *minitests*, en donde a través de ejercicios de completar, el alumno escucha los enunciados grabados en audio a la vez que va respondiendo con la palabra adecuada (<http://grove.ufl.edu/~ktrickel/teslmini/activity.html>).



## EJERCICIOS ADICIONALES DEL INTERNET

<http://www.bloomingtonmn.org/mallofamerica2.html>

Nombre del sitio: *The Mall of America*

Utilidad: El sitio ofrece información actualizada sobre los servicios que ofrece *The Mall of America*. La consulta a este sitio representa un acercamiento tanto a la lengua inglesa como a un aspecto de la cultura norteamericana.

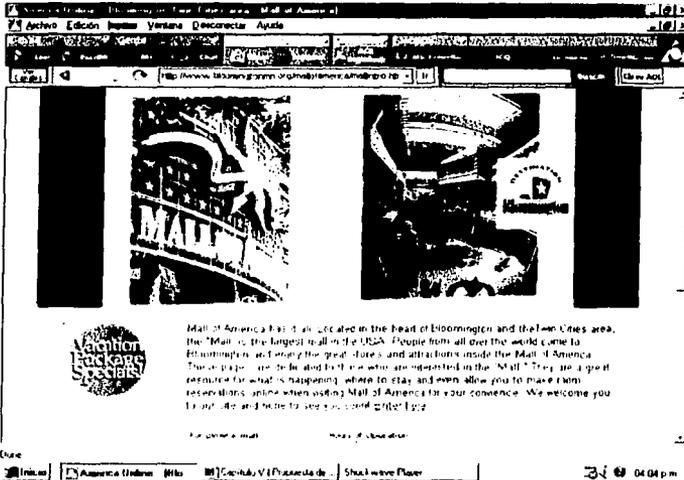
Nombre del sitio: *Minitests* (Forma parte del sitio de la *University of Florida*)

Utilidad: El sitio ofrece Mini-exámenes de vocabulario, verbos, adjetivos y *phrasal verbs* con audio e imágenes que ilustran cada emisión lingüística. El alumno cuenta con diversos tipos de estímulos: visual, oral y de escritura. Recomendado para reciclar vocabulario intermedio y básico.

<http://www.bloomingtonmn.org/mallofamerica2.html>

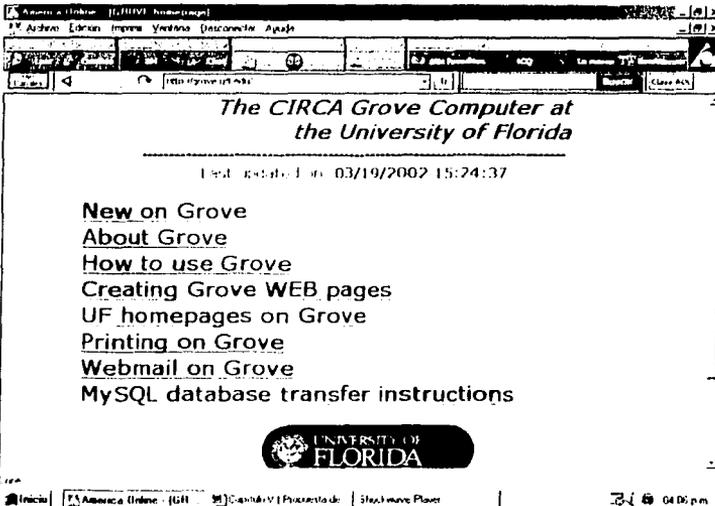
The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.bloomingtonmn.org/mallofamerica2.html>. The page features a navigation menu on the left with items like 'Hotel Reservations', 'Win a Weekend!', 'Calendar of Events', 'MALL OF AMERICA', 'Attractions', 'Dining & Nightlife', 'Northwest Minnesota Lodging & Golf Resorts', 'Convention & Tour Planning', 'Free Guide', and 'Discount Service Awards'. The main content area includes a header with a cityscape image and the text 'Greetings from Bloomington and the Twin Cities. Home of Mall of America'. Below this is a globe image and a section titled 'Mall of America' with the text: 'The Mall of America globally recognize entertainment and the US. Welcome guests each year. Bloomington, Minnesota's #1 visited of America has over 525 specialty department stores. Bloomingdale's, Nordstrom and Sears, over 50 rest, food to fine dining, 7 nightclubs, 14'. To the right, another 'Mall of America' section says: 'Just imagine world class shopping and countless entertainment options all under one roof! Explore Gort Mountain and 18-hole miniature golf adventure, ride the Pepsi Ripsaw Rollercoaster at Knott's Camp Snoopy's 7-acre theme park, "dive" into UnderWater World's 1.2 million gallon aquarium, build a castle at LEGO Imagination Center, and drive into the winner's circle at NASCAR's 1/4 mile Goodyear SpeedWay'.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



<http://grove.ufl.edu/>

Sitio de la Universidad de Florida que ofrece mini-exámenes a alumnos extranjeros (el sitio se muestra en la página siguiente).



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Windows XP desktop environment showing a web browser window with the URL <http://grove.ufl.edu/~ktrickel/teslmini/activity.html>.

The browser displays a "Possible Answers" list:

takes a shower	leaves for	goes to bed	reads	goes to bed	gets home	gets dressed	works	eats dinner
gets	gets off	gets on	sloops	takes	plays	loaves	eats breakfast	gets up

Two sentences are presented for completion:

Every day, Harold \_\_\_\_\_ until 6 a.m.

He \_\_\_\_\_ when his alarm rings at 6.

Below the sentences are two illustrations: a man in bed with an alarm clock, and a man sitting at a desk talking on a mobile phone.

Windows taskbar shows: Inicio | America Online - [Eve... | CapRul V | Propuesta de... | Shockwave Player | 04:05 p.m.

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

# Exercise 24.

Plans for August  
- picture stories -

TASK 1. Check  the words you don't know.

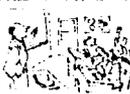
- |                |                |                   |
|----------------|----------------|-------------------|
| ___ 1. thought | ___ 11. cough  | ___ 21. store     |
| ___ 2. yawn    | ___ 12. boss   | ___ 22. order     |
| ___ 3. law     | ___ 13. dog    | ___ 23. walk      |
| ___ 4. lawn    | ___ 14. long   | ___ 24. saw       |
| ___ 5. jaw     | ___ 15. gone   | ___ 25. football  |
| ___ 6. all     | ___ 16. call   | ___ 26. bookstore |
| ___ 7. ball    | ___ 17. chalk  | ___ 27. claws     |
| ___ 8. dawn    | ___ 18. story  | ___ 28. sports    |
| ___ 9. bought  | ___ 19. across | ___ 29. hawk      |
| ___ 10. caught | ___ 20. draw   | ___ 30. fault     |

TASK 2. Team work. In groups of four, find out the meaning of the words you checked.

TASK 3. Twelve words from task 1 can be matched to the following pictures. Write one of the words from task 1 next to each picture below. Then explain your choices to one of your classmates.



a. \_\_\_\_\_



b. \_\_\_\_\_



c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



e. \_\_\_\_\_



f. \_\_\_\_\_



g. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_



i. \_\_\_\_\_



j. \_\_\_\_\_



k. \_\_\_\_\_



l. \_\_\_\_\_

**TASK 4.** You are going to listen to two dialogues about something that happened to Paul and Audrey last fall. Listen carefully and decide which picture from TASK 3 best matches each dialogue. Write the letter in the box provided.

**DIALOGUE I.**

**Cristina:** Hi. What are you going to do tomorrow?

**Paul:** Baby-sit, believe it or not! My neighbors have three little boys and a dog and they're all mine for a day.

**Cristina:** How did you get caught in a situation like that?

**Paul:** Oh, I wanted to do it. They've been very nice to me. They call often to see how I am, and they often invite me to lunch, too.

**Cristina:** Well, how do you plan to keep those boys busy and out of trouble?

**Paul:** We'll play some games, I guess. We'll teach the dog, some tricks. how to sit up, and how to shake hands with his paw. We'll all have lots of fun.

**Cristina:** Well, none of that for me! But call me when you get home. I'll come and listen to all your stories.

**DIALOGUE II**

**AUDREY.-** Hi, Paula. Did you hear the awful news? Maude called off her wedding to Claude!

**PAULA:** Why, Audrey? I thought they were getting married in August.

**AUDREY.-** Maude kept stalling and decided Claude was the wrong man.

**PAULA:** Poor Claude. He must be a lost soul.

**AUDREY.-** Oh no. He's abroad in Austria having a ball!

**PAULA:** I almost forgot. What about the long tablecloth we bought them?

**AUDREY.-** I already took it back. The cost of the cloth will cover the cost of our lunch today.

**PAULA:** Audrey, you're always so thoughtful!

**TASK 5.** Now listen again and underline the letters that contain the sound /ɪ/. The first dialogue has been already done for you. Have you ever heard of situations like these? Talk about it in pairs.

**TASK 6.** In most countries summer vacation start in July or August. Work in groups of three and try to recall what you did last August. Talk about it. Ask questions like these:

1. What did you do last August?
2. Did you play any sport?
3. Did something awful happen to you? ... to somebody else?
4. Did someone special or unexpected call you by phone then?
5. Did you have a long/short vacation? How often do you have a long vacation?
6. Did you buy something for you or your family? (souvenirs?)
7. Sometimes you come across some talkative people on the plane, on the bus or even while waiting in a line for a service or product. They may start a conversation with you and tell you some interesting stories.  
Did anyone, while you were on vacation, tell you an exciting or interesting story? Tell me about it!

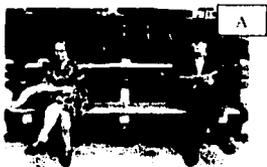
**Task 7. Pair work.** Scan exercises 6 to 10, 16 to 20 and 23 to 24. In those exercises you were given more than a hundred words that contain the /s/ sound. Try to use as many /s/-words as you can to invent a "picture story". What is a picture story? A picture story is a tale that you express based on illustrations, photos or drawings. But first you need a topic or anecdote to be illustrated in your "picture-story". Here is some advice to get inspiration:

- You may choose a song, then look for illustrations in a magazine or newspaper that will help you to describe the "plot" of that song.
- You may read a short story and try to illustrate it. (perhaps your favorite short story)
- You may have heard about an event (news) that caught your attention and now you may illustrate it.
- You may have a dream which you wish to make true, so why not to share it through drawings or pictures from magazines. (or what about a real story using pictures of you and your family!)

### But remember!

1. For each picture or drawing you use in your story, you have to write, at least, two sentences that contain the /s/ sound, and
2. You have to use six photos or illustrations in your "picture story" (at least).

Finally present your story to the rest of the group. Which did you like the most?



## Ejercicio 24. 3 — Plans for August — picture stories.

Tipo de ejercicio: Producción del fonema /ɔ/ con base una cadena de *tareas*. Tareas pedagógicas y mixtas.

Tiempo aproximado: 2 hrs.

Descripción y objetivo: Este ejercicio se compone de siete tareas. En la primera, de una lista de palabras con el fonema /ɔ/, los alumnos tienen que marcar aquellas cuyo significado desconozcan. Después, en la tarea 2 y en equipos de cuatro, tienen que descubrir el significado de las palabras desconocidas. Una vez hecho esto, en la tarea 3 tienen que utilizar doce de las palabras analizadas para "etiquetar" o "relacionarlas" con doce dibujos. Así mismo, los alumnos tienen que justificar el porqué de sus elecciones. En la tarea 4, los alumnos escucharán dos diálogos. Primero, tendrán que relacionar cada uno de estos con dos de las doce ilustraciones de la tarea 3. La tarea 5 consiste simplemente en volver a escuchar los diálogos y subrayar aquellas grafías que representen el fonema /ɔ/, además de discutir en parejas si han vivido o escuchado acerca de situaciones similares a las presentadas en los dos diálogos. La tarea 6 consiste en realizar una encuesta a dos personas más. En grupos de tres, los alumnos se cuestionan acerca de sus vacaciones pasadas. Todas las preguntas contienen palabras con el fonema /ɔ/. La tarea 7 es un ejercicio que demanda de los alumnos, como producto final, la elaboración de una historia con base en recortes de revistas, periódicos, dibujos o fotografías. El objetivo de esta última cadena de tareas es llevar al alumno de la comprensión de palabras aisladas con el fonema /ɔ/ (TAREA 1), hasta la creación de un texto propio también con palabras que contienen el fonema /ɔ/ (TAREA 7). Pasando por un cuestionario personal, y el compartir experiencias y emociones también propias y significativas.

### PROCEDIMIENTO.

1. Reagrupa a los alumnos en grupos de cuatro. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 1 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. (en este momento no corrija la pronunciación de los alumnos al emitir /ɔ/, si es que llegaron ha equivocarse en ello)
2. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 2 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. Si es necesario, apoye a los alumnos con frases significativas para ellos que contengan las palabras más problemáticas. (en este momento no corrija la pronunciación de los alumnos al emitir /ɔ/, si es que llegaron ha equivocarse en ello)
3. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 3 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. A manera de apoyo y ejemplo, el profesor relaciona la primer ilustración con una de las palabras de la tarea 1 y da a conocer su(s) razón(es). Los alumnos realizan el resto de la tarea. Se revisan las respuestas en grupos de tres. Finalmente con todos los miembros de la clase. (en este momento no corrija la pronunciación de los alumnos al emitir /ɔ/, si es que llegaron ha equivocarse en ello)
4. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 4 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. Se pide a cuatro alumnos diferentes simulen los diálogos. Ahora Sí, corrija la producción oral de sus alumnos con respecto a /ɔ/.
5. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 5 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. Se pide a uno de los alumnos explique la diferencia que existe al producir los fonemas /ə ʌ/ y /ɔ/.
6. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 6 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. Se realiza la tarea. Se pide a cuatro voluntarios compartan lo comentado en sus grupos de trabajo. Se pide al resto de la clase comentar al respecto.
7. Los alumnos leen las instrucciones de la tarea 7 y comentan con el grupo lo que se les pide hacer. El profesor da un ejemplo ayudándose de las fotos de la página 223. Se debe hacer énfasis en el orden lógico y secuencial de los eventos que se muestra en las fotos. La historia de Audrey debe finalizar con: *Last fall my brother invited me to his daughter's wedding. I took lots of pictures then too, who knows, maybe I'll find a new relative when I have them developed!*

### RESPUESTAS

TASK 1. Las respuestas pueden variar.

TASK 2. Las respuestas pueden variar.

TASK 3. Respuestas posibles:

- a) draw, b) chalk, c) clothes, d) yawn, e) claws, f) order, g) ball, h) thought, I) talk, j) dog, k) caught, l) story.

TASK 4. Dialogue 1 → J

Dialogue 2 → C

TASK 5.

DIALOGUE II.

AUDREY.- Hi, Paula. Did you hear the awful news? Maude called off her wedding to Claude!

PAULA: Why, Audrey? I thought they were getting married in August.

AUDREY.- Maude kept stalling and decided Claude was the wrong man.

PAULA: Poor Claude. He must be a lost soul.

AUDREY.- Oh! No, he's abroad in Austria having a ball!

PAULA: I almost forgot. What about the long tablecloth we bought them?

AUDREY.- I already brought it back. The cost of the cloth will cover the cost of our lunch today.

PAULA: Audrey, you're always so thoughtful!

TASK 6. Las respuestas pueden variar.

TASK 7. las respuestas pueden variar.

## EJERCICIO ADICIONAL DEL INTERNET

<http://www.edict.com.hk/music/default.htm>

Nombre del sitio: *Popular songs from the 1930s to the 1990s.*

Utilidad: El sitio ofrece canciones famosas y la letra de las mismas.

Una TAREA extra para los alumnos puede ser el crear historias con base en la letra de las canciones que en este sitio se presentan. Los alumnos escucharían la música y leerían la letra del sitio. Y con base en lo que la canción les haga "sentir" o "recordar", los alumnos crearían *picture-stories* como las hechas en la Tarea 7 del ejercicio 24.



Popular songs from the 1930s to the 1990s.

All time favourites

- Bing Crosby
- Casablanca original soundtrack
- Frank Sinatra
- Frank Sinatra
- Louis Armstrong
- Louis Armstrong
- Nat King Cole
- Righteous Brothers (Ghost soundtrack)

1950s 60s rock era

12:15 am

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Conclusiones

Después de haber analizado y aplicado algunos de los principios clave de las teorías constructivista y significativa, fonética y fonológica, enfoques y métodos, en los materiales propuestos, hemos llegado a siete conclusiones que presentamos a continuación:

1. Al no existir los fonemas /ə/ y /ɔ/ en el idioma español, un número considerable de hablantes de esta lengua tiene dificultad para producir mensajes inteligibles en inglés que contienen estos fonemas. Por lo tanto, es indispensable que se sigan proponiendo materiales de enseñanza-aprendizaje que ayuden a hispanohablantes a aminorar sus problemas de producción oral con respecto del idioma inglés, en lo que concierne a los fonemas que en este trabajo se analizaron, así como también con respecto a todos los demás fonemas problemáticos para los hispanohablantes (como /ɒ/), y con respecto al nivel suprasegmental de la lengua meta.
2. Hasta la fecha de creación de este trabajo, no existía suficiente oferta de materiales en el mercado para aprender a pronunciar fonemas del inglés para hispanohablantes. En efecto, sólo hasta este momento, los libros *English Pronunciation for Spanish Speakers* (Dale y Pons; 1985) y *Kiss your Accent, Goodbye* (León; 1995) han sido diseñados para enseñar pronunciación a hispanohablantes. La mayor parte de los textos disponibles para aprender pronunciación no van dirigidos a una población de estudiantes en particular.
3. Los materiales existentes en el mercado siguen utilizando en la mayor parte de su propuesta de ejercicios aquellos de tipo *drill mecánico* o de repetición de diálogos fuera de contexto y sin significado para los alumnos. Aún los libros citados en el punto 2 utilizan, en gran medida, este tipo de ejercicios. Así, no es de extrañarse que la gran mayoría de los libros para aprender pronunciación en inglés además de no ir dirigidos a hispanohablantes, no toman en cuenta el enseñar fonemas en contextos variados y significativos para los alumnos. En la mayoría de la bibliografía consultada, una unidad típica para enseñar un fonema comienza mostrando esquemas del aparato fonador, después se dan palabras que contienen el fonema en cuestión; cuando mucho, se dan frases o enunciados cortos que contienen el fonema a estudiar, y finalmente se dan listas para repetir y diálogos en extremo artificiales plagados del fonema a "estudiar". Consideramos que es indispensable se haga uso de prácticas pedagógicas más significativas para

enseñar pronunciación, el *input* y *output* estructurado de VanPatten son una opción.

4. El no instruir a los alumnos en cuanto a la comprensión y uso de los elementos segmentales y suprasegmentales del inglés desde las primeras etapas de instrucción, trae como consecuencia el bajo nivel de competencia comunicativa que observamos en la mayoría de estos alumnos. En algunas ocasiones, algunos alumnos de nivel intermedio se dan cuenta de que su progreso de competencia lingüística se ve aminorado debido a la falta de inteligibilidad al producir algún mensaje o fonema del inglés. Las causas de tal situación pueden ser variadas; desde la falta de interés por el alumno, hasta la que nos concierne a nosotros; la falta de instrucción formal en materia de pronunciación desde el inicio del aprendizaje del inglés. Es, por lo tanto, indispensable que consideremos la inclusión de ejercicios significativos para enseñar pronunciación desde las primeras clases con alumnos *principiantes* y el asegurarnos de dar seguimiento a esta instrucción en todo su proceso de adquisición del inglés.
5. La existencia de diferentes códigos o sistemas de transcripción fonética crea conflictos en el aprendizaje y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como vimos en el Capítulo 2, Fonética y Fonología, existen por lo menos tres sistemas de transcripción fonética que son más utilizados. El primero de ellos fue creado por los hablantes de la variante británica, el segundo por los hablantes de la variante americana y el tercero propuesto en el diccionario Merriam-Webster. La propuesta del diccionario Merriam-Webster es, por su parte, muy diferente a las dos primeras. Si las dos primeras propuestas sólo varían en cuanto al uso de ":" y la calidad o acento en la producción de algunos sonidos (ʌ, ɪ, ɔ), la propuesta Merriam-Webster sugiere un sistema de transcripción con símbolos un tanto diferente a los ofrecidos por las dos primeras propuestas. Así, algunos libros de texto o de pronunciación del inglés hacen uso del sistema norteamericano y otros del británico y muy pocos de la propuesta Merriam-Webster, con lo que al utilizar en la instrucción del inglés una mezcla de tales materiales se crea confusión entre los alumnos y hasta entre el profesorado. Por lo tanto se debería escoger materiales de instrucción que sean congruentes o compatibles en el uso de un mismo sistema de transcripción fonética para evitar confusiones de interpretación productiva de los fonemas por parte de los alumnos. En ciertos libros de texto hasta se omite el uso de /ʌ/ como variante acentuada de /ə/. En algunos otros

textos se considera como iguales a /d/ y /ɔ/ y en otros no. Y es específicamente en estas confusiones que los alumnos hispanohablantes tienen más dudas.

6. Se debe dar mayor importancia a la instrucción formal de la pronunciación en la enseñanza del inglés, y no verse como un elemento con menos valor o de segunda categoría. La enseñanza de la pronunciación ha sido si no dejada de lado, si discriminada dentro de las aulas. Ya sea por falta de conocimiento sobre cómo enseñar adecuadamente a pronunciar en inglés (técnicas y métodos), o por falta de tiempo para "cubrir el programa", o por cualquier otra razón, la enseñanza de la pronunciación ha sido considerada como más apropiada para los alumnos de nivel intermedio en adelante. Sin embargo, el no dedicar tiempo a esta área causará un desaceleramiento en el incremento de la competencia comunicativa de los alumnos. La inteligibilidad y claridad de su producción oral se verán gravemente afectadas. Por lo tanto, es imperativo que consideremos el equilibrar la preparación de alumnos con conocimiento "de" la lengua y con habilidades "para usar" la lengua. El conocer los contenidos de nuestro programa de enseñanza del inglés a fondo, el hacer un análisis de necesidades de nuestra población y aplicar los resultados de esta en conjunto con los métodos y las técnicas significativas y comunicativas relacionadas con la pronunciación en nuestra labor docente, dará por resultado estudiantes con ejecuciones orales más comprensibles y *ad hoc* a su situación particular.
7. Se necesita hacer más investigación relacionada con procesos de enseñanza propios del área de la pronunciación para hispanohablantes para poder crear más materiales pedagógicos *ad hoc* a las necesidades de esta población. El campo de la investigación relacionado con respecto a la enseñanza de la pronunciación es muy vasto. Considérese solamente el hacer un estudio de la calidad productiva con que cuentan los alumnos hispanohablantes antes de pasar por un proceso de instrucción-producción de los fonemas de la lengua inglesa y su consecuente propuesta de ejercicios para ayudarlos a producir tanto vocales como consonantes tal y como se producen en la lengua inglesa. Considérese también la incompatibilidad de realidades y temas que existe en libros de texto para enseñar pronunciación a estudiantes europeos o asiáticos o hispanos. Muchas veces nos encontramos en libros de texto con temas que ni el universitario promedio sabe o que no son relevantes para él. Por lo tanto, la existencia de materiales de enseñanza del inglés, no sólo de pronunciación, que consideren la idiosincracia y

realidad económica y política de los hispanohablantes que se ajusten a las necesidades de esta población; es indispensable en nuestros días.

### Bibliografía consultada

- Alcaráz, Enrique y Moody Bryn. (1983). *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. España: Alambra Editores.
- Beltrán, Jesús et al. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid).
- Bérard, Évelyne y Canier, Yves. (1997). *Tempo 1: Guide Pédagogique*. Francia: Didier / Hatier.
- Carr, Phillip. (1993) *Phonology*. Inglaterra: The MacMillan Press Ltd.
- Castillo, Hernández Filiberto R. (1997). *Fundamentos de Fonología*. (lengua y literatura): México, UNAM.
- Celce-Murcia, Marianne. (2000). *Teaching Pronunciation*. Estados Unidos: McGraw Hill.
- Celce-Murcia, Marianne. (1988). *Current Perspectives in Teaching Pronunciation*. Estados Unidos: Prentice Hall.
- Clarey, M. Elizabeth y Dixon Robert. (1963), *Pronunciation Exercises in English*. Estados Unidos: Regents.
- Crowther, Jonathan. (editor) (1995), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Crystal, David. (1995), *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Inglaterra: Taurus.
- Dale, Paulette y Pons Lillian. (1985), *English Pronunciation for Spanish Speakers: Vowels*. Estados Unidos: Prentice Hall - Regents.
- De Morgas, Elvira. (editor) (1995), *Larousse English-Spanish, Spanish-English Dictionary*. México: Larousse.
- Díaz-Barriga, Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación Constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dixon, Robert J. (1972), *Modern American English Book 1*. México: Grolier.
- Dixon, Robert J. (1972), *Modern American English Book 2*. Mexico: Grolier.
- Doty, Gladis y Ross Janet. (1981), *Language and Life in the U.S.A.: Volume I: Communicating in English*. Estados Unidos: Harper & Row.
- Fisk, Ong Marcia. (1991), *New Wave: Teacher's Resource Book 3*. Estados Unidos: Longman.
- Fisk, Ong Marcia. (1991), *New Wave: Teacher's Resource Book 4*. Estados Unidos: Longman.



- Foll, David y Kelly Anne. (1994). *First Certificate Avenues*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Gardner, Ian. (1986). *Master English 1*. México: Sapiens S.A.
- Gardner, Ian. (1986). *Master English 2*. México: Sapiens S.A.
- Gass, Susan M. y Selinker Larry. (1994). *Second Language Acquisition: an introductory course*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates and Publishers.
- Gómez, Miguel Checa. (1993). *Estética de la Voz*. México: Joguel editores.
- Graves, Katleen y Rein David P. (1988). *East-West 1 (Teacher's book)*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Graves, Katleen y Rein David P. (1989). *East-West 2 (Teacher's book)*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Graves, Katleen y Rein David P. (1990). *East-West 3 (Teacher's book)*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Graves, Katleen y Rein David P. (1994). *East-West basics (Teacher's book)*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Harmer, Jeremy y Surgine Harold. (1989). *Coast to Coast 1*. Estados Unidos: Longman.
- Harmer, Jeremy y Surgine Harold. (1990). *Coast to Coast 2*. Estados Unidos: Longman.
- Harmer, Jeremy y Surgine Harold. (1990). *Coast to Coast 3*. Estados Unidos: Longman.
- Holloway, Joy. (1989). *Outlook for English 1*. México: UNAM.
- Holloway, Joy. (1994). *Outlook for English 3*. México: UNAM.
- Holloway, Joy. (1997). *Outlook for English 4*. México: UNAM.
- Hooke, Robert y Rowell Judith. (1982). *A Handbook of English Pronunciation*. Inglaterra: Nelson.
- Kenny, Nick. (1996). *First Certificate Passkey*. Inglaterra: Heinemann.
- Kimbrough, Victoria y Castro Oscar. (1979). *In Touch 1*. México: Longman INC.
- Kimbrough, Victoria y Castro Oscar. (1980). *In Touch 2*. México: Longman INC.
- León, Maya. (1995). *Kiss your Accent Goodbye*. Estados Unidos: J & C Publishers.
- Luna, Manuel y Scalenti Nina. (1990). *English for Mexico 3*. México: Editorial Macmillan de México.
- Maggs, Margaret. (1990). *Grolier Programmed Learning Systems: English*. México: Editorial Cumbre S.A.

- Maple, Robert. (1989). *New Wave: Teacher's Resource Book 1*. Estados Unidos: Longman.
- Maple, Robert. (1990). *New Wave: Teacher's Resource Book 2*. Estados Unidos: Longman.
- Markstein, Linda y Grunbaum Dorien. (1981). *What's the story?: Sequential Photographs for Language Practice*. Estados Unidos: Longman.
- Merriam-Webster. (19 ).
- McDonough, Jo y Shaw Christopher. (2000). *Materials and Methods in ELT*, Estados Unidos: Blackwell editors.
- Molinsky, Steven J. y Bliss Bill. (1983). *Line by Line: English Through Grammar Stories*. Estados Unidos: Prentice Hall Inc.
- Molinsky, Steven J. y Bliss Bill. (1983). *Side by Side: English Through Guided Conversations*. Estados Unidos: Prentice Hall Inc.
- Morley, Joan (editor). (1987). *Current Perspectives on Pronunciation*. Estados Unidos: TESOL.
- Morrison, Tirso R. M. (editor) (1987). *Gran Diccionario de Sinónimos, Antónimos e Ideas Afines*. México: Noriega Editores.
- Nunan, David. (1994). *Atlas 2: Learning-Centered Communication*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. (1995). *Atlas 1: Learning-Centered Communication*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. (1996). *Atlas 4: Learning-Centered Communication*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. (1997). *Atlas 3: Learning-Centered Communication*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. (1998). *Developing Tasks for the Communicative Classroom*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. y Fletcher Clare. (1989). *Sounds in English: A pronunciation Practice Book*. Inglaterra: Longman.
- Oller, John W. y Richard-Amato Patricia A. (editores). (1983). *Methods that work: A smorgasbord of Ideas for Language Teachers*. Estados Unidos: Newbury House Publishers.
- Orion, F. Gertrude. (1988). *Pronouncing American English: Sounds, Stress and Intonation*. Estados Unidos: Newbury House.
- Papalia, Diane E. y Wendkos Olds Sally. (1985). *Psicología*. México: McGraw Hill.

- Papalia, Diane E. y Wendkos Olds Sally. (1987). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Parnwell, E.C. (1989). *The New Oxford Picture Dictionary*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Ramírez, Gustavo, et. al. (1996). *What's Up 1*. México: EPSA.
- Ramírez, Gustavo, et. al. (1996). *What's Up 2*. México: EPSA.
- Ramírez, Gustavo, et. al. (1996). *What's Up 3*. México: EPSA.
- Richards, Jack C. (1994). *Interchange. English for International Communication: INTRO*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. (1997). *New Interchange 1. English for International Communication*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. (1997). *New Interchange 2. English for International Communication*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. (1998). *New Interchange 3. English for International Communication*. Estados Unidos, Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. y Temperley Mary S. (1983). *A practical Guide to the Teaching of English*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Roach, Peter. (1990). *English Phonetics and Phonology: a practical course*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Sidney, Landau I. (editor) (1990). *The Bantam Collegiate Roget's Thesaurus*. Estados Unidos: Bantam Books.
- Silberstein, Sandra (editor). (1993), *State of the Art TESOL Essays: Celebrating 25 Years of the Discipline*. Estados Unidos: TESOL.
- VanPatten, Bill y Lee, James F. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*, Estados Unidos: McGraw Hill.

#### Sitios del Internet

- American English Pronunciation Practice*, <http://www.manythings.org/mp/m21.html> (revisado en octubre de 2002).
- American Superstitions*. <http://www.islandnet.com/~luree/silly.html> (revisado en octubre de 2002).
- Authentic American Pronunciation*. <http://eleaston.com/aap/c/sl-pr-gh05.html> (revisado en octubre de 2002).
- Benjamin Franklin Library*. <http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/bfaudnew.htm>

(revisado en octubre de 2002).

*Customes and Superstitions.* <http://www.weddings.co.uk/info/tradsupe.htm> (revisado en octubre de 2002).

*English Pronunciation.* <http://www.edict.com.hk/vlc/pronunciation/default.htm> (revisado en octubre de 2002).

*John Lennon.* <http://www.hollywoodandvine.com/johnlennon/>. (revisado en octubre de 2002).

*John Lennon's Official Website.* <http://www.legend-johnlennon.com/> (revisado en octubre de 2002).

*Let's Listen: Inglés con cine, música y algo más.*  
<http://ed.unam.mx/listening/index.htm> (revisado en octubre de 2002).

*Noticias en Inglés Especial.* <http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/bfaudnew.htm>  
(revisado en octubre de 2002).

*Randall's ESL Cyber Listening Lab.* <http://www.esl-lab.com/index.htm> (revisado en octubre de 2002).

*The Beatles* (sitio oficial) <http://www.beatles.com/html/allyouneedislove/index.html>  
(revisado en octubre de 2002).

*The Team* (estación de radio). [http://www.740theteam.com/jacor-common/streaming\\_disclaimer.html](http://www.740theteam.com/jacor-common/streaming_disclaimer.html) (revisado en octubre de 2002).

*The Ticket* (estación de radio). <http://www.ticket1050.com/> (revisado en octubre de 2002).

