



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

Actividades para la adquisición y aprendizaje de sonidos vocálicos y  
diptongos del español entre estudiantes anglófonos adultos, a partir  
del Enfoque Natural

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**Licenciado en Enseñanza de Español  
como Lengua Extranjera**

PRESENTA

**Lorenzo Recio Dávila**

**Asesora: Mtra. Concepción Lucero Pacheco Ávila**

Febrero 2017

**Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi mamá, papá, hermanos y tíos por su apoyo incondicional en todo momento. Por ser también compañeros y amigos.

A mi asesora, Mtra. Lucero Pacheco, por su valiosísima ayuda durante cada una de las etapas de este trabajo; su profesionalismo y disposición fueron pieza clave para su mejora de principio a fin.

A mi coordinadora, Dra. Gabriela Martín, por todo el apoyo recibido durante mis estudios en la Licel encaminando siempre mis pasos en estos años de esfuerzo.

A todos los sinodales que con sus comentarios e ideas mejoraron los resultados de esta tesis y que además me permitieron ver este trabajo desde distintas perspectivas.

A todos los profesores que tuve durante la Licel, cada uno de ellos me dejó conocimientos y un grato recuerdo.

A quienes me brindaron su apoyo de una y mil maneras en este camino: Gabriela Olgún, Áurea Anguiano, Ivone Abril Montes, Benjamín Martínez, Roxana Pérez, Noé Flores, Charles Miller y Loida Miller, Elizabeth Cortés, Tania Chagoya, Nosferato Llanos, Marlene Cruz, Natasha, Frank, Peter y también a todas aquellas personas que han hecho la cotidianidad más agradable.

Y por último, pero no menos importante, a mis alumnos, por compartir sus sueños y su ánimo en clase y porque su interés en estudiar idiomas aviva en mí la aspiración de ser mejor en mi profesión.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>Capítulo 1 Características fonético-fonológicas de las vocales y diptongos del español y del inglés estadounidense</b> .....	<b>10</b>
1.1 Los sonidos vocálicos del español y del inglés. Características generales .....	11
1.2 Los fonemas vocálicos del español y del inglés estadounidense .....	12
1.2.1 Sonidos vocálicos en lengua española .....	13
1.2.1.1 Por el modo de articulación .....	14
1.2.1.2 Por el lugar de articulación .....	14
1.2.1.3 Triángulo articulatorio de las vocales del español .....	14
1.2.1.4 Los tres grados de abertura del español .....	15
1.2.2 Diptongos en lengua española .....	17
1.2.2.1 Diptongos crecientes .....	17
1.2.2.2 Diptongos decrecientes .....	18
1.2.3 Fonemas vocálicos del inglés estadounidense .....	19
1.2.3.1 Vocales delanteras .....	20
1.2.3.2 Vocales centrales .....	21
1.2.3.3 Vocales posteriores .....	22
1.2.3.4 Trapecio de Daniel Jones .....	23
1.2.3.5 Diptongos en lengua inglesa .....	24
1.2.4 Comparación de fonemas vocálicos españoles e ingleses .....	24
1.2.5 Comparación de los diptongos españoles e ingleses .....	26
<b>Capítulo 2 Errores fónicos. Algunas variables a las que se atribuyen</b> .....	<b>33</b>
2.1 Origen de los errores comunes en la pronunciación de los sonidos vocálicos del español por estudiantes anglófonos .....	33
2.2 “Interferencia” de la lengua inglesa en los sonidos vocálicos del español en estudiantes anglófonos y otros errores encontrados .....	36
2.3 Factores que favorecen o limitan la pronunciación en una L2 .....	43
2.3.1 Edad .....	43
2.3.2 Aptitud lingüística .....	47
2.3.3 Tiempo de exposición a la L2 .....	49
2.3.4 Los factores afectivos y la motivación .....	51
2.3.5 La personalidad .....	53
<b>Capítulo 3 Métodos para la enseñanza de lenguas. El caso del Enfoque Natural</b> .....	<b>55</b>
3.1 Métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras: viejas y nuevas perspectivas .....	55
3.1.1 Método de Gramática-Traducción .....	56
3.1.2 Método Directo .....	57
3.1.3 Método Audiolingual .....	57
3.1.4 La enseñanza de idiomas situacional y audiovisual .....	58
3.1.5 Enfoques comunicativos/humanistas .....	60

3.2 El Enfoque Natural en la adquisición de una segunda lengua y la de su pronunciación .....	61
3.2.1 Las hipótesis del Enfoque Natural sobre la adquisición de una segunda lengua .....	63
3.2.2 Diferencias entre <i>adquisición</i> y <i>aprendizaje</i> de una segunda lengua según el Enfoque Natural .....	65
3.2.3 El uso de la lengua materna en situaciones comunicativas .....	66
3.2.4 El aducto comprensible (input) .....	67
3.2.5 El papel de la comprensión auditiva .....	69
3.2.6 Críticas a las hipótesis del Enfoque Natural .....	70
<b>Capítulo 4 El nivel de usuario A2 y las actividades sugeridas por el Enfoque Natural para la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.....</b>	<b>74</b>
4.1 Estudiantes anglófonos con nivel A2 (MCER) en la competencia lingüística del español como L2 .....	74
4.2 Tratamiento de los aspectos de la lengua según el Enfoque Natural .....	75
4.3 La comprensión auditiva en las actividades derivadas del Enfoque Natural para la <i>adquisición</i> de la pronunciación .....	78
4.4 Descripción y tipos de actividades que favorecen la pronunciación bajo la perspectiva del Enfoque Natural .....	82
4.5 Temas sugeridos por el Enfoque Natural para la <i>adquisición</i> de una L2 ..	83
<b>Capítulo 5 Hacia la implementación de una propuesta didáctica para la adquisición y aprendizaje de sonidos vocálicos y diptongos del español. Guía del profesor y pilotaje .....</b>	<b>86</b>
5.1 Propuesta de actividades .....	86
5.2 Organización de las actividades .....	89
5.3 Guía del profesor .....	92
5.4 Pilotaje .....	138
5.4.1 Objetivos general y específicos .....	139
5.4.2 Variables .....	139
5.4.3 Metodología .....	139
5.4.4 Informantes .....	140
5.4.5 Procedimiento para la obtención de datos .....	143
5.4.6 Resultados del pre-test y post-test .....	146
5.4.7 Breve análisis de los resultados .....	150
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO 1 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIANTE .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO 2 CUESTIONARIO APLICADO A LOS INFORMANTES .....</b>	<b>210</b>

## INTRODUCCIÓN

Nida señala que, aún sin esfuerzo consciente, el cerebro humano es de gran ayuda para dominar una segunda lengua (L2). Según establece, esto no implica que la mente se encuentre inactiva, sino que esta se ocupa de la absorción del idioma durante la comprensión oral (Nida, 1982). A pesar de lo establecido por este lingüista, algunos autores como Gil (2007) y Krashen y Terrell (1998) sí proponen, en mayor o menor medida, una instrucción de manera consciente para mejorar el aspecto de la pronunciación de una L2. Asimismo, Gil (2007) advierte que algunos especialistas han determinado la existencia de otros factores que condicionan el aprendizaje de la pronunciación. Esta fonetista puntualiza que los buenos resultados no únicamente dependen de las características propias de cada estudiante en lo concerniente a su edad, motivación o aptitud lingüística, sino también de las actividades que el profesor proponga dentro del salón de clases (Gil, 2007).

Lo anterior se puede ilustrar mediante la observación de un caso real que sirve como punto de partida para la elaboración de esta tesis: en la práctica como docentes de español como L2 se recibieron, en el año 2010, dentro del Instituto de Lenguas English 2000 y en la Universidad Autónoma de Coahuila (Saltillo, Coahuila, México) a tres alumnos estadounidenses adultos,<sup>1</sup> quienes tenían aproximadamente la misma cantidad de horas de instrucción dentro del aula en lengua española (150 horas). No obstante, el avance en el aspecto de la pronunciación no era uniforme entre ellos. En específico, se advirtió que, después de cursos previos en esta lengua, era diferente el grado de dominio que poseían acerca del manejo de los sonidos vocálicos y diptongos del español. Esto se constató a

---

<sup>1</sup> Los estudiantes a los que se hace referencia son estadounidenses de sexo masculino que vivían en la ciudad de Saltillo, Coahuila, en el año 2010, con edades de 70, 45 y 43.

partir de las deficiencias que en la producción oral presentaban dos de ellos, las cuales no les permitían en muchas ocasiones ser comprendidos por sus oyentes o interlocutores.

Después de cuestionar a estos estudiantes sobre la naturaleza de las actividades que efectuaron en sus cursos anteriores, se pudo tener una idea sobre lo que llevaron a cabo en sus primeros estudios de español: realizaron varias lecturas, trabajaron en libros enfocados a la conjugación verbal, revisaron en clase algunas cuestiones sobre gramática (aspectos sintácticos, principalmente) y sobre léxico que el profesor explicaba en lengua meta; no obstante, solo uno de ellos mencionó haber resuelto ejercicios de índole comunicativo, tales como adivinanzas y juegos realizados durante el tiempo en el aula. Este último emitía los sonidos mencionados con menor "interferencia"<sup>2</sup> del inglés; entonces se sospechó que ello se debía al tipo de actividades referidas y a la exposición a la lengua meta que había tenido anteriormente.

Por todo lo anterior, se propuso indagar más a fondo las causas de esta problemática y brindar una posible solución a ello, a partir de la creación de una propuesta didáctica para la adquisición y aprendizaje de los sonidos vocálicos y diptongos del español. Se decidió partir del Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1998), porque se consideró que, a través de sus sugerencias teóricas y metodológicas, se podría manipular los ejercicios que se efectúan dentro de una clase de segundas lenguas. Fue así que surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Las actividades derivadas del Enfoque Natural favorecen la *adquisición* y *aprendizaje* de los sonidos vocálicos y diptongos del español por parte de estudiantes anglófonos adultos en el nivel A2?

Como puede observarse en esta interrogante, se retomaron los términos de *adquisición* y *aprendizaje* planteados por Krashen y Terrell (1998), porque fueron claves para esta

---

<sup>2</sup> Para Lastra (1992) el concepto de interferencia se refiere a la desviación en una lengua en el habla de un individuo debida a la familiaridad con otra; en este caso, se hace referencia al aspecto fónico.

investigación. El primero es definido como la habilidad desarrollada en una lengua a través de su uso natural en situaciones comunicativas. El segundo, de acuerdo con lo estipulado por dichos autores, se refiere al conocimiento consciente de las reglas sobre los aspectos gramaticales y de pronunciación de la lengua meta.

Bajo la perspectiva del Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1998), la *adquisición* se logra a través de la exposición a grandes cantidades de muestras en lengua meta que los alumnos puedan descifrar, en otras palabras, mediante el acceso al aucto comprensible dentro del aula. Los autores señalan que las actividades de *adquisición* son de suma importancia para la pronunciación. No obstante, también consideran útil el aprender reglas de grafía-sonido de la lengua meta. La hipótesis de la que se parte es precisamente que a diferencia de otros métodos, las actividades basadas en el Enfoque Natural permiten, mediante altas dosis de aucto comprensible y el estudio consciente de la pronunciación, que los sonidos vocálicos y diptongos del español sean adquiridos y aprendidos por los estudiantes anglófonos adultos de nivel A2, el cual fue propuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*.

Para tener un panorama más amplio sobre esta cuestión, además de la propuesta didáctica para la *adquisición* y *aprendizaje* de sonidos vocálicos y diptongos del español, se seleccionaron algunas lecciones de ella con el propósito de aplicarlas mediante un pre-test y post-test a tres estudiantes anglófonos adultos. Los datos obtenidos de este pilotaje aportaron información relevante sobre el progreso en el aspecto de la pronunciación en los informantes y nos permitieron seguir perfeccionando nuestra guía de actividades. Además, gracias a este, también se vislumbró la base para la realización de un estudio posterior con grupos experimental y de control, por medio del cual se detecte la influencia del dominio consciente de las reglas de pronunciación de los sonidos vocálicos dentro del habla espontánea con un mayor número de variables y participantes.

Expuestas las condiciones anteriores, este trabajo se divide en cinco capítulos: en el primero, *Características fonético-fonológicas de las vocales y diptongos del español y del inglés estadounidense*, se mencionan las diferencias encontradas relativas a los sonidos y fonemas del español y del inglés estadounidense. Se toma esta variante dialectal debido a la relación cultural y económica entre México y Estados Unidos de Norteamérica. De igual modo, se analiza la realización de los diptongos en ambas lenguas. Se inicia con la descripción expuesta en el sitio de la Universidad de Iowa dentro de las secciones *Fonética: los sonidos del español* y en *Phonetics: The Sounds of American English*. Asimismo, se comparan las realizaciones de los diptongos españoles e ingleses, la cual se basa en el sitio ya mencionado, el trapecio de Daniel Jones (citado en Roach, Hartman y Setter, 2003) y el triángulo articulatorio presentado por Quilis (1993).

En el segundo capítulo *Errores fónicos en la producción de sonidos vocálicos. Algunas variables a las que se atribuyen*, se abordan los estudios relacionados sobre los errores de pronunciación que fueron observados en el plano fonético-fonológico por algunos especialistas a saber, Stockwell y Bowen (1969) y Altenberg y Vago (1987), los cuales relacionamos con algunos casos que se presentaron en cinco estudiantes anglófonos<sup>3</sup> durante las clases individuales de español como segunda lengua de 2010 a 2014 en el Instituto de Lenguas English 2000 y en la Universidad Autónoma de Coahuila. Para completar el panorama general de este fenómeno, en la última parte se exponen los factores que ciertos expertos como Gil y Tarone consideran que pueden limitar o favorecer la pronunciación en una L2. Entre ellos se destacan la edad, aptitud lingüística, tiempo de exposición a la L2, los factores afectivos, la motivación y la personalidad.

---

<sup>3</sup> Además de los tres mencionados con anterioridad, hubo cinco estudiantes adicionales que se toma en cuenta para ejemplificar los errores en la pronunciación. Tres de ellos de sexo masculino y dos de sexo femenino, tres estadounidenses y dos canadienses. Las edades de los hombres eran, respectivamente: 35, 35 y 25 años; las de las mujeres eran: 50 y 32. Cabe aclarar que si bien no fueron los mismos informantes del pilotaje, los errores cometidos por ellos ayudaron a estructurar nuestra propuesta didáctica.

En el tercer capítulo, *Métodos para la enseñanza de lenguas. El caso del Enfoque Natural*, se abordan los fundamentos teóricos que han sido utilizados para el *aprendizaje* de la pronunciación de segundas lenguas. Asimismo, se enfatiza lo concerniente al Enfoque Natural, sus características y postulados.

En el cuarto capítulo *El nivel de usuario A2 y las actividades sugeridas por el Enfoque Natural para la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas*, se puntualizan los rasgos de las competencias lingüísticas en los estudiantes ubicados en el nivel de usuario A2, según el *MCER*. Además, se mencionan las particularidades que deben incluir las actividades derivadas del Enfoque Natural, con el fin de tener la base para la creación de una propuesta didáctica emanada de esta base teórica.

Ya con las consideraciones de los cuatro capítulos precedentes, en el quinto, *Hacia la implementación de una propuesta didáctica para la adquisición y aprendizaje de sonidos vocálicos y diptongos del español. Guía del profesor y pilotaje* se expone, en primera instancia, una herramienta para que el docente la aplique en su aula de español como L2. En ella se le proporcionan los objetivos generales y específicos de cada lección y actividad. Asimismo, a su inicio se muestran los sonidos vocálicos y diptongos de la lengua española para que el maestro distinga los contenidos de pronunciación de cada una de las lecciones. Las secuencias son extensas; de tal modo que suponen un total de treinta horas de trabajo en clase y no únicamente se propone el estudio directo de los sonidos vocálicos y diptongos españoles, sino que se incluyen lecciones para trabajar la gramática de la lengua y algunos otros aspectos comunicativos. En el mismo capítulo, se presenta la prueba piloto que se llevó a cabo con los tres informantes anglófonos adultos. En este apartado se expone la información relacionada con sus perfiles y los resultados obtenidos en el estudio pre-experimental al que se ha hecho referencia. Para finalizar, se brinda un breve análisis sobre

cómo los tres estudiantes produjeron los sonidos vocálicos y diptongos del español antes y después de las lecciones.

En un primer anexo, se incluye la *Propuesta didáctica para el estudiante*, que corresponde al material que el alumno debe tener en sus manos. Esta contiene textos, dibujos, explicaciones y tablas para que el estudiante alcance los objetivos propuestos en la guía del profesor.

Como segundo anexo, se exhibe el cuestionario que fue aplicado de manera oral a los informantes para obtener un perfil completo de cada uno de ellos y tener una visión cualitativa sobre los resultados arrojados en el pilotaje.

## **Capítulo 1 Características fonético-fonológicas de las vocales y diptongos del español y del inglés estadounidense**

En este capítulo, se ofrece un espacio para la explicación de las diferencias fonético-fonológicas de las vocales del español y del inglés, en lo concerniente a sus sonidos vocálicos y diptongos. En primera instancia, se indica dónde radica la importancia de mejorar este aspecto de la pronunciación. En segundo momento, se señalan los lineamientos teóricos que sirven como base para definir los sonidos a los que se hace referencia. Posteriormente, se expone su realización acústica y, finalmente, se analizan los sistemas fonético-fonológicos de las lenguas en cuestión y se explican las diferencias encontradas a partir del análisis presentado.

Para iniciar con este apartado, es conveniente preguntarse lo siguiente: ¿Hasta qué punto es importante adquirir una pronunciación impecable cuando se estudia segundas lenguas? ¿Dependerá de las aspiraciones de cada individuo o será conveniente redoblar esfuerzos en la labor docente para que los estudiantes alcancen un nivel cercano al de un nativo en lo que a este aspecto se refiere?

Gil afirma:

La forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio. Por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social. (Gil, 2007, p. 98)

Lo expresado por Gil puede remitir a la idea de la importancia de una buena pronunciación en la adaptación dentro de un grupo de una lengua diferente a la materna. Es entonces que se pueden plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo puede mejorar la pronunciación

española de los estudiantes angloparlantes? ¿Es necesario tomar en cuenta su lengua materna? De entre todas las actividades posibles, ¿cuáles son las más adecuadas?, ¿la repetición de frases?, ¿la demostración de los movimientos bucales?, ¿la exposición al español a través de grabación e interacción oral? ¿Cómo se debe trabajar los aspectos de gramática y vocabulario en una clase de segundas lenguas? Para intentar responder estas preguntas, es necesario tener en claro el aspecto que se desea mejorar. Asimismo se debe tomar como base los estudios realizados con anterioridad sobre el manejo de la fonología y la fonética dentro del aula de segundas lenguas, tales como los realizados por Altenberg y Vago (1987) y por Stockwell y Bowen (1969) que serán expuestos en apartados posteriores.

### **1.1 Los sonidos vocálicos del español y del inglés. Características generales**

Los hablantes nativos de lengua inglesa que estudian español como segunda lengua deben enfrentarse a varios desafíos en el transcurso de su instrucción. Estos retos comprenden el entendimiento de nuevos conceptos gramaticales y lexicales, los cuales por sí solos ya representan un esfuerzo. Aparte del atendimiento de la morfosintaxis y del vocabulario, también tienen que encarar el problema de la pronunciación y lo que esta implica: sus sonidos vocálicos y consonánticos. Sobre los primeros, Gil (2007) menciona que el español es una lengua que posee cinco fonemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Señala asimismo que estos elementos fonológicos conforman un sistema muy sencillo y muy simétrico, y que además tienen la capacidad para distinguir significados.

Quizá por lo anterior, la impresión que tienen los hablantes nativos del español es que su sistema vocálico es bastante sencillo y no se cae en la cuenta de que, si bien esta lengua no es poseedora de un inventario abrumador de fonemas, esto no implica que su *adquisición* se presente sin dificultad alguna.

Según menciona Gaona (1951), el uso de los sonidos vocales del español alcanza un 41%, aproximadamente, del total de los sonidos españoles. Ante tal porcentaje, se puede destacar la cantidad de veces que los cinco fonemas a los que hace mención Gil son utilizados en la producción oral y, por ende, la importancia que cobran en la enseñanza del español como segunda lengua.

## **1.2 Los fonemas vocálicos del español y del inglés estadounidense**

La primera tarea en este trabajo es diferenciar los fonemas vocálicos de los consonánticos. Existen varias posturas para la descripción de los primeros que son el objeto de estudio del presente trabajo. Alarcos (1991) establece: “Son fonemas vocálicos los fonemas que por sí solos, aisladamente o combinados entre sí, pueden formar palabras o sílabas”. Carrillo (2012), por su parte, señala que las reglas de separación silábica que se tienen en lengua inglesa son completamente diferentes a las del español. Para ilustrar esta afirmación, se advierte que efectivamente en inglés las consonantes no necesariamente se acompañan de una vocal para formar una sílaba; por consiguiente, esta definición no satisface del todo lo que es un fonema vocálico bajo la perspectiva de ambas lenguas: la ofrecida por Alarcos solo cumple la visión del término en la lengua española, ya que en ella las vocales son las que determinan la separación silábica, mas esto no significa que otras lenguas sigan este parámetro. Barrutia y Schwengler (1993) apuntan que en español hay muchas palabras con una sola sílaba y que corresponden a un elemento vocálico, y citan los ejemplos *o*, *he* y *ha*. Gimson (como se citó en González, 2000) menciona que: “una vocal es aquel sonido en cuya producción la corriente central de aire no sufre ninguna fricción audible o parada producida por alguno de los órganos móviles” (p. 32). Asimismo, Gimson establece que: “una vocal es aquel sonido que constituye el núcleo de una sílaba” (González p. 32).

Por otra parte, Stockwell y Bowen (1969) explican que, cuando la columna de aire proveniente de los pulmones no es detenida, la producción de una vocal se lleva a cabo sin desvíos ni obstrucciones. De acuerdo con Palmer (1917), los bloqueos, desvíos u obstrucciones de los que se hace mención y que son los que determinan los fonemas consonánticos son producidos por los labios, los dientes, la lengua, los alveolos, el paladar, el velo, la úvula y la glotis. En los apartados subsecuentes se realizará una descripción de los sonidos vocálicos y diptongos del español y del inglés.

### **1.2.1 Sonidos vocálicos en lengua española**

En español la utilización de una vocal frente a otra genera un cambio en el significado y el mensaje. Para ilustrar lo anterior, se puede hacer referencia al siguiente par mínimo: si en “posada” se cambia el fonema /o/ por /a/ y queda “pasada” también se modifica el significado de la propia palabra y también el de una frase como: “el sábado tengo una posada”. Al cambiar la palabra “posada” por “pasada”, puede resultar incomprendible el mensaje.

Quilis (1993) señala que el sistema vocálico del español es pentavocálico: /i/, /e/, /a/, /u/, /o/. Asimismo, determina cinco alófonos orales [i], [e], [a], [o], [u] y cinco nasales [ĩ], [ẽ], [ã], [õ], [ũ], los cuales se encuentran en distribución complementaria.

En referencia a este rasgo de nasalización, Akerberg (2005) establece que estos últimos alófonos se presentan cuando hay una vocal entre dos consonantes nasales —como en las palabras *mamá* [mãma] o *niño* [niño]— o cuando una de estas consonantes es el final de una sílaba —como en *canto* [kãnto]—.

Para la clasificación de los fonemas vocálicos, Quilis (1993) menciona dos maneras de ordenarlos: por el modo y por el lugar de articulación, término nombrado actualmente como

zona de articulación por Gil (2007). Estos dos criterios pueden servir para ilustrar el llamado triángulo vocálico del español, el cual será presentado más adelante.

#### **1.2.1.1 Por el modo de articulación**

Bajo el modo de articulación, puede haber tres clases de vocales en español: las altas, medias y bajas. De las primeras, Quilis (1993) dice que son las realizadas cuando la lengua ocupa un lugar máximo permisible hacia el paladar, y que son [i] y [u]; las segundas se llevan a cabo cuando la lengua desciende y se separa más del techo de la boca que en las altas; por último, las bajas o de gran abertura son aquellas donde la lengua ocupa una posición máxima de alejamiento del paladar.

#### **1.2.1.2 Por el lugar de articulación**

Existen tres clases de vocales españolas bajo el criterio del lugar de articulación: las anteriores o palatales, las posteriores o velares, y las centrales. Quilis (1993) expone sus características de la siguiente manera:

- en las anteriores la lengua ocupa una posición articulatoria delantera; en ellas la lengua se acerca a región del paladar duro, tal es el caso de [i], [e];
- en las posteriores o velares, la lengua se acerca a la zona del paladar blando, en este caso [o], [u]
- y la vocal central [a] es en la que para su producción, la lengua se acerca en la parte media del paladar.

#### **1.2.1.3 Triángulo articulatorio de las vocales del español**

Tras la presentación y la combinación del modo y punto de articulación es posible esquematizar los fonemas vocálicos del español bajo dos ejes: al horizontal corresponde a la posición de la lengua en relación con el paladar duro o blando; y el vertical representa el

grado de cercanía de la lengua al paladar. A continuación, se proporciona el diagrama de las vocales propuesto por Quilis.

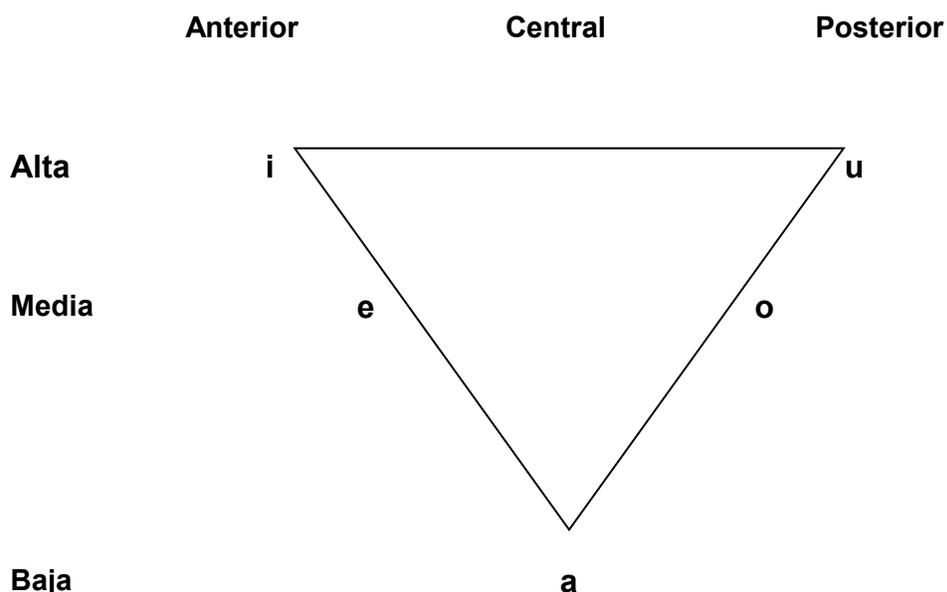


Figura 1 Triángulo articulatorio del español (Quilis, 1993, p. 148).

#### 1.2.1.4 Los tres grados de abertura del español

Como se puede apreciar en la figura 1, el español solamente distingue tres grados de abertura. Alarcos (1991) menciona que esto fue tras la eliminación de los fonemas del latín [ɛ], [ɔ] los cuales persisten en otras lenguas romances así como en el inglés y cuyas realizaciones fueron igualadas con las combinaciones /ie/, /ue/, respectivamente. Dicha abertura en las vocales es la que corresponde a estos casos de diptongación en español y que serán expuestos más adelante en la sección de diptongos españoles.

Para Hualde et al. (2010), las vocales medias pueden ser más abiertas o más cerradas dependiendo de su contexto. Resaltan el ejemplo de los pares mínimos *perro* y *pecho*, en donde el sonido [e] de la palabra “perro” es más abierta. El ejemplo presentado por el autor,

permite valorar las diferentes realizaciones alofónicas del fonemas español /e/. Es entonces cuando se puede observar que un mismo fonema vocálico en español puede producirse de diferente manera. En este caso, la diferencia entre el sonido vibrante múltiple [r] y el africado [ʎ] permiten el cambio de significado entre ambas unidades léxicas, mientras el fonema /e/ no lo produce a pesar de ser realizado con una mayor abertura. Sin embargo, también se señala que, si bien en lengua española estos alófonos pueden existir, la diferencia de abertura entre uno y otro no es tan marcada como en otras lenguas, entre ellas el catalán o el portugués donde sí existen los contrastes entre los fonemas /e/, /ɛ/ y /o/, /ɔ/.

Según lo establecen Hidalgo y Quilis (2002), el triángulo articulatorio tiene en cuenta los parámetros de modo de articulación y lugar o zona de articulación. El primero depende de la altura de la lengua y la abertura de las mandíbulas y da como resultado la distinción entre vocales altas o cerradas. Según los autores, si la lengua se aproxima al paladar duro o blando, se presentan las vocales [i], [u]; en contraparte, en una posición intermedia, se tienen [e], [o]. Por último, en la posición más baja se encuentra [a]. En lo que concierne al punto de articulación depende de las varias posiciones de la lengua (Hidalgo y Quilis, 2002); es decir, cuando la parte predorsal de la lengua ocupa la parte delantera de la cavidad bucal, se presentan [i], [e]. Por otro lado, cuando el predorso se aproxima a la región posterior de la cavidad bucal, se tienen [o], [u]; y cuando está en la parte central, se origina [a].

Para la producción de las vocales, otro aspecto que también debe tomarse en cuenta es el redondeamiento de los labios. Según Obediente (2007), estos son los órganos más importantes en la formación de vocales después de la lengua. Stockwell y Bowen (1969) puntualizan que en lengua española, los fonemas vocálicos posteriores /u/, /o/ son producidos por el redondeamiento de los labios; en tanto que las anteriores /i/, /e/ y la central

/a/ no presentan este rasgo. Como se explicará más adelante, esta característica muestra diferencias sutiles entre las dos lenguas tratadas en este trabajo.

### **1.2.2 Diptongos en lengua española**

Según la definición otorgada en el *Diccionario de la lengua española (RAE, 2017)*, el diptongo es un “conjunto de dos vocales diferentes que se pronuncian en una sola sílaba...” (“diptongo”). De acuerdo con Machuca (como se citó en Gil, 2007), para que en lengua española ocurra este fenómeno, deben unirse una vocal de mayor abertura [a], [o], [u] y una vocal cerrada [i] [u]. Ejemplos: siento, rueda, Europa, oigo, traiga. Sin embargo, conforme a lo establecido por Chacón (2012), no hay diptongo en el caso de que la vocal cerrada sea la sílaba tónica y, entonces, se habla de un hiato. Ejemplos: caída, oído, Raúl. De igual modo, este autor menciona que, desde el punto de vista normativo, la existencia de dos vocales juntas de mayor abertura /a/, /o/, /u/ también se considera hiato. Lo anterior es visible en las siguientes palabras: *toalla*, *aéreo*, *oasis*.

Revisado el concepto de diptongo, se ha de tener en cuenta que en lengua española existen catorce tipos de este fenómeno, los cuales se subdividen en ocho crecientes y seis decrecientes.

#### **1.2.2.1 Diptongos crecientes**

Conforme al sitio de la Universidad de Iowa (2009), se reconocen como diptongos crecientes aquellos en los que la vocal cerrada precede a la vocal abierta. Se parte de la clasificación del sitio de esta institución educativa y se añaden algunos ejemplos propios en las figuras de la 2 a la 6.

Los ocho diptongos crecientes que existen en lengua española son los siguientes:

Diptongo	Ejemplos
[ja]	<i>caricia, diablo, Adriana</i>
[je]	<i>hielo, quiero, bien</i>
[jo]	<i>matrimonio, turbio, Sergio</i>
[ju]	<i>Eliud, triunfo</i>
[wa]	<i>guardar, cuadro</i>
[we]	<i>hueso, puerta, revuelto</i>
[wi]	<i>cuidar, ruido</i>
[wo]	<i>antiguo, él u otro</i>

Figura 2 Diptongos crecientes del español

En los diptongos crecientes, [j] y [w] son los primeros elementos del diptongo, pues preceden otra vocal más abierta que actúa como el núcleo de la sílaba. De acuerdo con el sitio mencionado, al ser sonidos más cerrados, son llamados semiconsonantes o semivocales. Cabe señalar que en el caso del ejemplo *él u otro*, se muestra lo que Hualde et al. (2010) denominan *sinalefa*, la cual definen como dos vocales seguidas, contenidas en diferentes palabras, y que en el habla rápida forman una sola sílaba.

### 1.2.2.2 Diptongos decrecientes

En el mismo sitio de la Universidad de Iowa (2009) se menciona que, estos diptongos son formados por una vocal abierta seguida de una cerrada. En lengua española se reconocen seis diptongos decrecientes que se exhiben a continuación:

Diptongo	Ejemplos
[aj]	<i>caiga, aire</i>
[au]	<i>autor, pausa</i>
[ej]	<i>veinte, peine,</i>
[eu]	<i>euforia, Eugenio</i>
[oj]	<i>coincidir, boina, soy</i>
[ou]	<i>estadounidense, lo hubiera</i>

Figura 3 Diptongos decrecientes del español

Como en estos diptongos, las segundas vocales son más cerradas, sin llegar a hacerlo completamente, son llamadas semivocales [j, ɥ]: son menos prominentes que las primeras.

El último diptongo [ou] es poco utilizado en palabras españolas, sin embargo, puede encontrarse más frecuentemente en sinalefas como: *lo usé*. El diptongo [ou], indicado en *lo hubiera*, también presenta el fenómeno de sinalefa.

### **1.2.3 Fonemas vocálicos del inglés estadounidense**

Para comenzar, se parte de la definición de vocal propuesta por Palmer (1917): aquellos sonidos que son producidos sin ninguna obstrucción en el paso del aire en el habla.

Aunado a lo anterior, las variantes dialectales del inglés británico y estadounidense presentan, por ejemplo, diferencias en los fonemas vocálicos. En este trabajo solo se explican las características del inglés estadounidense. Se toma esta variedad dialectal porque la relación cultural y económica de los Estados Unidos con México es mayor que la de otros países cuya lengua oficial es el inglés, y debido a la vecindad entre ambas naciones.

Para completar el análisis de las vocales del inglés, se ha de considerar, además de la posición de la lengua, el grado de abertura; asimismo se mencionarán otros aspectos como la longitud y el redondeamiento de los labios. Existen quince sonidos vocálicos del inglés estadounidense, los cuales se presentan en el sitio de internet de la Universidad de Iowa en la sección *Phonetics: The Sounds of American English*, y se ordenan bajo el criterio de la posición de la lengua en relación con el paladar. Tres de ellos son separados por las características propias de lo que es un diptongo. Inicialmente se explican tal como aparecen en la página mencionada, de manera que se clasificarán las vocales del inglés como delanteras, centrales y posteriores.

### 1.2.3.1 Vocales delanteras

Las vocales delanteras son las que se articulan al frente de la cavidad oral. Según el sitio de la Universidad de Iowa, son las correspondientes a la primera columna de la siguiente tabla.

Fonema	Ejemplos con este fonema	Transcripción fonética según el Diccionario inglés-español de la Universidad de Chicago
/i/	feet priest seek	[fi:t] [pri:st] [si:k]
/ɪ/	bit sip sit	[bɪt] [sɪp] [sɪt]
/e/	make fate sake	[meɪk] [feɪt] [seɪk]
/ɛ/	get met fetch	[gɛt] [mɛt] [fɛtʃ]
/æ/	apple cat plan	[ˈæpəl] <sup>1</sup> [kæt] [plæn]

Figura 4 Vocales delanteras del inglés

Es también relevante mencionar que según lo expuesto por Skandera y Burleigh (2011), de entre todos los fonemas delanteros<sup>2</sup>, es /i/ el considerado de larga duración. Es entonces que para efectos de este trabajo se considerarán vocales delanteras los fonemas /i/, /ɪ/, /ɛ/

<sup>1</sup> El apóstrofe señala la sílaba tónica en la transcripción fonética de la palabra inglesa.

<sup>2</sup> De acuerdo con Alarcos (1991), los fonemas vocálicos anteriores son /e,i/.

y /æ/; mientras que [eɪ] será expuesto en la sección de diptongos. Estos autores también hacen referencia al movimiento del fonema /e/ hacia la posición cercana /ɪ/ en palabras como *face*.

### 1.2.3.2 Vocales centrales

De acuerdo con los mismos parámetros de la Universidad de Iowa, hay cuatro vocales centrales y son las que se producen con una posición neutral de la lengua. Estas se detallan a continuación.

Fonema	Ejemplos propios con este fonema	Transcripción fonética según el Diccionario inglés-español de la Universidad de Chicago)
/ʌ/	fun duck son	[fʌn] [dʌk] [sʌn]
/ə/	again address serious	[ə'geɪn] [ə'dres] ['sɪrɪəs]
/ɜ:/	third occur first	[θɜ:d] [ə'kɜ:] [fɜ:st]
/ə/	father shutter clamor	['fɑθə] ['ʃʌtə] ['klæmə]

Figura 5 Vocales centrales del inglés

De este grupo, /ɜ:/ es considerado, según Skandera y Burleigh (2011) un fonema largo en contraste con los otros centrales expuestos en la figura 5.

### 1.2.3.3 Vocales posteriores

Las vocales posteriores se definen como aquellas que son producidas al colocarse la lengua hacia atrás en relación con su posición de relajamiento. En el sitio de la Universidad de Iowa, se presentan los siguientes fonemas de esta clase:

Fonema	Ejemplos	Transcripción fonética según el Diccionario inglés-español de la Universidad de Chicago
/u/	food soup moon	[fud] [sup] [mun]
/ʊ/	book put moor	[bʊk] [pʊt] [mʊr]
/o/	goal bowl mode	[gol] [bol] [mod]
/ɔ/	call fork awe	[kɔl] [fɔrk] [ɔ]
/ɑ/	car shock far	[kɑr] [ʃɑk] [fɑr]

Figura 6 Vocales posteriores del inglés

De igual modo, según lo establecido por Skandera y Burleigh (2011), los fonemas /ɑ/, /ɔ/ y /u/ presentan una mayor duración que los otros expuestos en la figura 6. De igual manera que con el fonema anterior /e/, se establece que el fonema /o/ se produce con dos sonidos en palabras como *nose*.

### 1.2.3.4 Trapecio de Daniel Jones

Para ilustrar los fonemas vocálicos del inglés, se utilizará el diagrama establecido por el fonetista británico Daniel Jones retomado por Roach, Hartman y Setter (2003). Se expone a continuación el trapecio conforme a lo expuesto anteriormente en cuanto a la posición de la lengua.

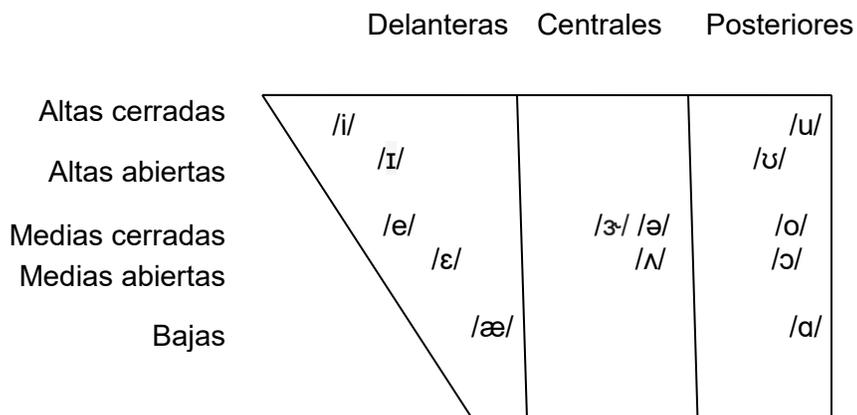


Figura 7 Trapecio de Daniel Jones tomado de Roach, Hartman y Setter (2003)

Aparte de la posición de la lengua, el grado de abertura y la mencionada longitud de las vocales inglesas, también es necesario mencionar el redondeamiento de los labios, pues según Stockwell y Bowen (1969), tanto en inglés como en español las vocales posteriores presentan dicha característica, no así las centrales y anteriores. Es entonces que este rasgo puede asociarse con los fonemas /u/, /ʊ/, /ɔ/ y /ɑ/. Sin embargo, estos autores también indican que en la lengua inglesa es menos marcado este rasgo. De igual modo, Skandera y Burleigh (2011) apuntan que muchos fonetistas no encuentran relevante este rasgo por el hecho de que no hay dos fonemas que sean diferentes entre sí por el redondeamiento de labios.

Se ha visto que los fonemas vocálicos españoles poseen tres grados de abertura que ligeramente pueden modificarse según el contexto, sin que esto genere un cambio de significado en la palabra. Esto no es necesariamente cierto en inglés, pues Gasser (2011) establece la similitud existente entre ciertos fonemas como /ʌ/ y /ə/, o bien /ɜ:/ y /ə/. Hualde (2014), por su parte, clasifica las vocales inglesas de la siguiente manera: vocales altas cerradas, altas abiertas, medias cerradas, medias abiertas y bajas.

#### **1.2.3.5 Diptongos en lengua inglesa**

Los diptongos en el inglés estadounidense se presentan en menor número que los del español. En este último, como se vio anteriormente, hay ocho diptongos crecientes y seis decrecientes.

Conforme a lo establecido en el sitio de fonética del inglés estadounidense de la Universidad de Iowa (2009), existen tres diptongos en esta lengua: [aɪ], [aʊ] y [ɔɪ]. Como se aprecia, los tres diptongos ingleses que se están tratando, pueden ser considerados diptongos decrecientes, esto debido a la posición del elemento fuerte en el primer fonema. Se puede notar la cercanía existente del elemento cerrado a los sonidos [i], [u] de los diptongos españoles.

#### **1.2.4 Comparación de fonemas vocálicos españoles e ingleses**

Hualde (2014) sugiere: “aunque el inglés tiene el doble de vocales que el español, ninguna vocal del inglés se corresponde exactamente con ninguna de las vocales del español”. Lo anterior es congruente con el número de factores que intervienen en la producción de los fonemas y que no solamente influye la posición de la lengua y el grado de abertura, sino también otros como: la nasalización —fenómeno meramente alofónico en ambas lenguas al no cambiar el significado de las palabras cuando este rasgo se presenta en ninguna de las

dos—<sup>3</sup> el redondeamiento de los labios y la existencia de las vocales largas y cortas en el sistema inglés.

Lo anterior puede dar la pauta para deducir que, si bien el sistema inglés tiene un inventario más extenso de fonemas vocálicos que el español, esto no significa que sea demasiado sencillo para un estudiante anglófono dominar el de esta última lengua. Más adelante se retomarán algunas de las dificultades, por ahora, se distinguirán las diferencias entre ambos sistemas.

Para este fin, se mostrará los diagramas de los dos sistemas fonológicos con el fin de contrastar la relativa posición de cada una de sus vocales. Cabe mencionar que en este comparativo que se ha realizado, solamente se puede apreciar, a grandes rasgos y de manera aproximada, los criterios de posición de la lengua y grado de abertura.

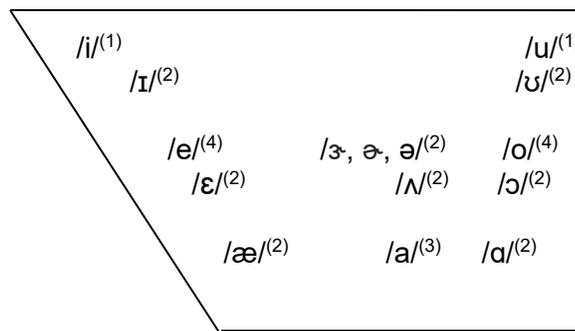


Figura 8 Diagrama de vocales españolas e inglesas

- (1) Fonemas existentes en los dos sistemas
- (2) Fonemas solo existentes en inglés
- (3) Fonemas solo existentes en español
- (4) Fonemas de español, presentes en inglés en un diptongo

Con base en el esquema anterior, se propone el siguiente análisis comparativo:

1. Los fonemas /i/, /u/ son muy similares en ambas lenguas. Las diferencias que se derivan de la pertenencia a dos sistemas distintos es que, como se expuso con

<sup>3</sup> Theodor Lewandoski (1995) señala este término como una variante fonética o realización de un fonema en un contexto de sonidos.

anterioridad, en inglés son considerados fonemas largos, cuando en español este aspecto de longitud no es relevante.

2. El fonema /a/ presente en español no se encuentra inventariado en el dialecto del inglés americano. En cambio los rasgos del fonema mencionado se asemejan al fonema vocálico inglés /ɑ/.
3. Los fonemas centrales medios del español /e/ y /o/ no están presentes en la lengua inglesa en un monoptongo, aunque algunos autores lo manejan de esta manera.
4. Los fonemas /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ɜ:/, /ə/, /ɒ/, /ʌ/, /ʊ/, /ɔ/ y /ɑ/ no existen en español. Lo anterior puede provocar una serie de situaciones en el *aprendizaje* de español como L2, que se explica más adelante.

### **1.2.5 Comparación de los diptongos españoles e ingleses**

Con el fin de observar las diferencias entre los diptongos del español y del inglés más de cerca, los elementos que los forman se analizan y se comparan a continuación. Para ello se elaboran 17 diagramas en donde se toma como base: 1) los diptongos de ambas lenguas expuestos en el sitio de la Universidad de Iowa (2009); 2) el trapecio de Daniel Jones de Roach, Hartman y Setter (2003) ; 3) el triángulo articulatorio anteriormente presentado para las vocales españolas de Quilis (1993). En estos cuadros se intenta ilustrar los cambios articulatorios para la elaboración de diptongos.

A continuación, se presentan los cuadros comparativos mencionados; primeramente, entre los diptongos decrecientes de ambas lenguas.

Primera comparación

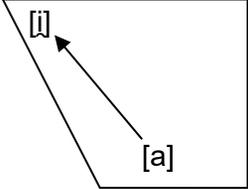
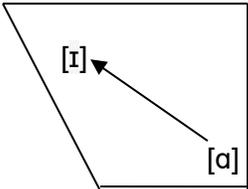
Diptongo español [aj]	
	<p>El primer elemento de este diptongo está representado por la vocal central baja [a]; el segundo corresponde a la vocal anterior alta [i], que en combinación con el primer elemento más abierto, forma la semivocal [j]</p>
Diptongo inglés [aɪ]	
	<p>En el caso de este diptongo inglés, se tiene que el fonema abierto es la vocal posterior baja /ɑ/, mientras que el fonema cerrado /ɪ/ es un grado más abierto que su similar en el diptongo español. Ningún elemento de ambos diptongos presenta redondeamiento de labios.</p>

Figura 9 Diptongos decrecientes [aj] y /aɪ/

Segunda comparación

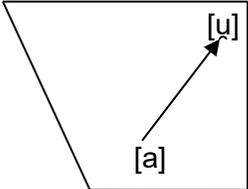
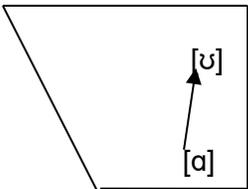
Diptongo español [au]	
	<p>Este diptongo español tiene como elementos el sonido [a] en su parte fuerte y la semivocal [u]. El primero es una vocal baja central y el segundo la semivocal catalogada como alta posterior que presenta el rasgo de redondeamiento de labios.</p>
Diptongo inglés [aʊ]	
	<p>Este diptongo inglés que sigue la misma tendencia que el anterior diptongo español, aunque este último es más marcado. En el diptongo inglés ambos elementos corresponden a vocales posteriores cuya diferencia de altura es ligeramente más corta, pues el fonema /ʊ/ es un nivel más bajo que la semivocal española [u]. En ambos diptongos se presenta redondeamiento de labios en el último elemento.</p>

Figura 10 Diptongos decrecientes [au] y /aʊ/

Tercera comparación

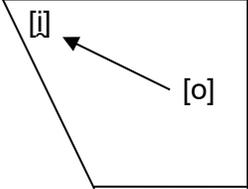
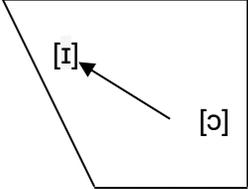
Diptongo español [oi]	
	<p>En este diptongo español se observa como primer elemento el sonido posterior medio [o], el cual es redondeado y el segundo la semivocal alta anterior [i] presentada sin redondeamiento.</p>
Diptongo inglés [ɔɪ]	
	<p>La versión inglesa de este diptongo es presentado con un movimiento similar, con la diferencia de que se muestra en un nivel más bajo en ambos fonemas. Así, en vez del sonido [o], en inglés se produce el fonema más abierto [ɔ], y en vez de la semivocal [i] se observa el fonema [ɪ].</p>

Figura 11 Diptongos decrecientes [oi] y [ɔɪ]

Diptongos decrecientes sin similar en inglés

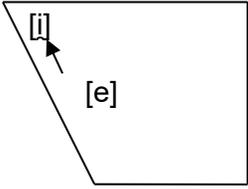
Diptongo español [ei]	
	<p>Este conjunto de sonidos se forma con dos fonemas anteriores donde el elemento abierto es el sonido medio [e] y el elemento cerrado [i]. Ninguno de ellos es redondeado.</p>

Figura 12 Diptongo decreciente [ei]

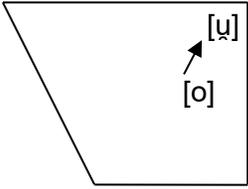
Diptongo español [ou]	
	<p>La producción de este diptongo corresponde a la unión de dos sonidos redondeados posteriores. El más abierto es el primero que se produce.</p>

Figura 13 Diptongo decrecientes [ou]

Diptongo español [eɥ]	
	<p>Se manifiesta con la unión de un sonido medio anterior no redondeado como el elemento abierto y como elemento débil o cerrado se tiene la semivocal [ɥ], la cual es alta posterior y redondeada. No hay un diptongo equivalente en lengua inglesa que se aproxime a los rasgos de este diptongo español.</p>

Figura 14 Diptongo decreciente [eɥ]

A continuación se resumen las diferencias que encontradas a partir de la comparación expuestas:

- No existe una equivalencia exacta entre los diptongos, incluso cuando son decrecientes en ambos sistemas. Tanto los grados de abertura como el posicionamiento de la lengua varían en cada una de las producciones;
- en los últimos dos diptongos ingleses el cambio es muy sutil, en tanto que en español son más marcados;
- el último diptongo creciente español [eɥ] no tiene una realización equivalente en inglés.

#### Diptongos crecientes del español

Algo que puede ser de dificultad para un hablante anglófono es la producción de los diptongos crecientes del español, ya que en el sistema fonético inglés estos son inexistentes de conformidad con el sitio de la Universidad de Iowa. Los tres propuestos son decrecientes —incluso los correspondientes a los fonemas ingleses, /e/ /o/, al ser considerados diptongos, el elemento abierto es el primero—. Para ilustrar lo anterior, se puede observar que los verbos que experimentan diptongación en presente de indicativo correspondientes a la transformación de la vocal [e] por el diptongo [je], podrían ser de especial dificultad para los estudiantes nativos de habla inglesa porque no existen en esta

lengua. Así que la simple conjugación de verbos que muestran esta irregularidad —por ejemplo los verbos *preferir* o *volar*— puede potencialmente significar una dificultad en la pronunciación del español como lengua extranjera, ya que los diptongos que contienen no existen en inglés.

La característica de los diptongos crecientes españoles consiste en que un elemento vocálico abierto se presenta posterior a uno más cerrado en una misma sílaba.

Diptongos españoles con la semiconsonante [j] como primer elemento:

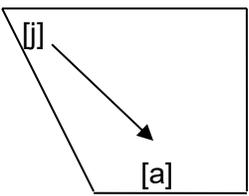
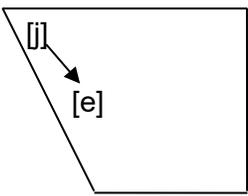
[ja]	[je]
 <p data-bbox="235 1018 800 1178">Posterior a la semiconsonante, ubicada en la posición alta, se muestra como segundo elemento el sonido bajo central del español [a]. En ninguno de estos sonidos hay redondeamiento de labios.</p>	 <p data-bbox="820 1018 1385 1178">En este grupo de sonidos se despliega como segundo elemento el sonido medio anterior. Ninguno de ellos exhibe redondeamiento de labios.</p>

Figura 15 Diptongos crecientes del español [ja] y [je]

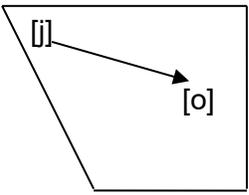
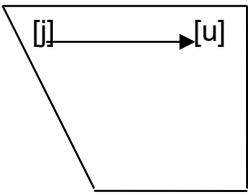
[jo]	[ju]
 <p data-bbox="235 1598 800 1860">El sonido medio posterior [o], a diferencia de la semiconsonante, sí experimenta redondeamiento de labios. El cambio de posición para la realización de este diptongo, consiste en un sonido alto y anterior que se desplaza a otro medio y posterior [o].</p>	 <p data-bbox="820 1598 1385 1860">En este diptongo el segundo elemento es [u] el cual también es un sonido alto. Una característica de este diptongo es el desplazamiento de la lengua de adelante hacia atrás, además del redondeamiento de los labios en el segundo elemento.</p>

Figura 16 Diptongos crecientes del español [jo] y [ju]

Diptongos españoles con la semiconsonante [w] como primer elemento.

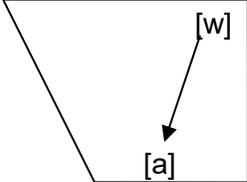
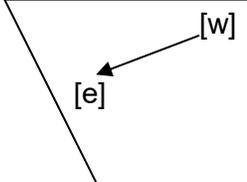
[wa]	[we]
 <p data-bbox="237 632 800 793">En este diptongo hay un desplazamiento en la posición de la lengua que va desde su posición alta y posterior hasta la posición baja y central [a], en la cual no hay redondeamiento de labios.</p>	 <p data-bbox="824 632 1388 793">El segundo elemento de este diptongo es el sonido [e], el cual es medio y delantero además de que no presenta redondeamiento de labios a diferencia de la semiconsonante [w].</p>

Figura 17 Diptongos crecientes del español [wa] y [we]

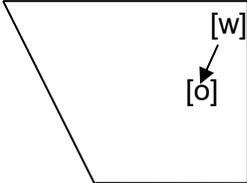
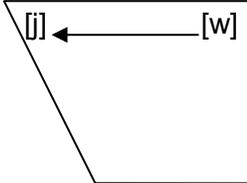
[wo]	[wi]
 <p data-bbox="237 1291 800 1388">En este diptongo, se registran dos sonidos posteriores y redondeados del español. Hay el paso de un sonido alto a uno medio.</p>	 <p data-bbox="824 1291 1388 1453">En este diptongo ambos elementos son altos. Tiene como característica distintiva el redondeamiento y la posterioridad del primer sonido en contraste con el segundo, que no presenta estos rasgos.</p>

Figura 18 Diptongos crecientes del español [wo] y [wi]

Tras observar las diferencias que existen entre las vocales y los diptongos de las lenguas en cuestión, se puede tener una idea de la manera en la que la interferencia de la lengua materna puede influir en la producción de ciertos diptongos españoles por parte de estudiantes anglófonos. En el capítulo concerniente al estudio realizado con tres estudiantes anglófonos, se podrá tener información sobre la dificultad que manifiestan al

pronunciar algunos de los diptongos aquí tratados y en qué grado los asimilan a los de su lengua materna. De igual modo, en el estudio piloto expuesto posteriormente, se puede visualizar mediante el pre-test y el post-test las producciones de sonidos vocálicos y diptongos españoles de los informantes. En el capítulo siguiente, se citan algunas investigaciones realizadas sobre la producción de sonidos de lenguas segundas.

## **Capítulo 2 Errores fónicos. Algunas variables a las que se atribuyen**

En los siguientes apartados se retoma la descripción exhibida sobre los sonidos vocálicos y diptongos para relacionarlos con las premisas de estudiosos sobre este aspecto. Con esta base, se intenta determinar el origen de las fallas que cometen los alumnos angloparlantes al pronunciar los elementos fonéticos del español detallados en el capítulo anterior. Después, se analizan estos errores y también se abordan en algunos de los factores más relevantes que pueden afectar en diferente medida a cada individuo que propone la *adquisición* y el *aprendizaje* de una segunda lengua.

### **2.1 Origen de los errores comunes en la pronunciación de los sonidos vocálicos del español por estudiantes anglófonos**

Francis (1978) afirma que aprender a hablar una L2 es la *adquisición* de una habilidad que corresponde a ser capaz de expresarse con diferentes sonidos y palabras a través del uso de una gramática diferente. Se puede observar el papel que juega la pronunciación para el poder comunicarse en una L2 si se atiende la premisa del *MCER* (2002). En él se establece que si no se aprenden los alófonos de una segunda lengua pueden darse malentendidos.

Se pueden tener en cuenta varias premisas para determinar el origen de algunos de los errores que se llevan a cabo en la producción de fonemas vocálicos del español por parte de alumnos anglófonos:

- a) Palmer (1917) establece que los angloparlantes sin conocimiento de fonética no tienen instrucción sobre algunos de los sonidos vocálicos o diptongos que existen en su lengua materna.

- b) Como se observó en el capítulo anterior, existen diferencias entre los sistemas vocálicos del inglés y del español. Se podría llegar a considerar que algunos de los fonemas en cuestión pueden ser muy parecidos, y aun así, no necesariamente lo son. Al respecto, Hualde (2014) señala que si bien el inglés posee el doble de vocales, ninguna de ellas se corresponde exactamente con las del español. Aunado a lo anterior, se debe resaltar lo establecido por Francis (1978) quien afirma que muchos errores en la pronunciación no se deben al hecho que los sonidos no existan en la lengua aprendida, sino a que dichos sonidos no se realizan en las mismas posiciones articulatorias. Estas pueden corresponder al grado de abertura o a la posición de la lengua en relación con el paladar. Cabe señalar que con base en esta premisa se establece el criterio para examinar la pronunciación que tienen los anglófonos en la producción de sonidos de los pre-test y post-test. Más adelante, se presenta el estudio empírico correspondiente.
- c) Gaona (1951) advierte que las características propias de las vocales españolas son la claridad, la precisión, la brevedad y la firmeza. Dichos aspectos también entran en juego para poder determinar los errores de pronunciación, ya que contrastan con algunas de las características de las vocales del sistema inglés, al tener este un sistema con fonemas vocálicos relajados,<sup>4</sup> largos<sup>5</sup> y con diptongaciones.

Uno o más de los puntos mencionados anteriormente pueden determinar, aunque sea en parte y con las limitaciones pertinentes, los errores en la pronunciación de fonemas

---

<sup>4</sup> Los fonemas /ʊ/ /ɛ/ y /ɪ/ del inglés son relajados, es decir, sin tensión lingual, más que los sonidos españoles que se les aproximan [u], [e], [i]. Una vocal tensa se articula con mayor tensión en la lengua (Stockwell y Bowen, 1969).

<sup>5</sup> Stockwell y Bowen (1969) mencionan que los fonemas del español /u/, /i/ son más cortos que los ingleses /ʊ/ /ɛ/.

vocálicos del español. Para ilustrar lo anterior, se compararán las vocales españolas y su realización con aquellas inglesas que pueden ser similares por posición y grado de abertura.

1) Los sonidos vocálicos altos del español [i], [u] pueden ser considerados como de igual producción que los del inglés, pues ambos fonemas —o un sonido muy similar al de ellos— también existen en este último idioma. Sin embargo, en español estas vocales son emitidas brevemente, mientras que, en inglés, según Stockwell y Bowen (1969) son considerados fonemas tensos con un núcleo y deslizamiento. En este punto se podría hacer referencia a la característica de brevedad, mencionada por Gaona (1951) y que establece que la duración de los fonemas españoles está limitada por el tiempo indispensable para percibir el sonido.

2) Los sonidos medios del español [e], [o] también existen en inglés estadounidense. La diferencia radica en que en esta última lengua no se presentan estos fonemas de manera breve, pues como se explicó anteriormente, sufren una diptongación, por lo cual no existen de manera pura como ocurre en español. La característica pertinente mencionada por Gaona (1951) en este caso es la de la firmeza, ya que los fonemas por sí solos no sufren diptongaciones en lengua española.

3) El sonido bajo central del español [a] no tiene un equivalente muy cercano en el inglés estadounidense, ya que, conforme al sitio de la Universidad de Iowa, los fonemas /æ/, /ɑ/ anterior y posterior, en ese orden, son los que existen en posición baja. Dada la lejanía por el grado de abertura, que el sonido abierto [a] tiene con el resto de los fonemas vocálicos españoles, es pertinente mencionar la característica de la precisión mencionada por Gaona (1951), la cual se describe como la exactitud rigurosa del sonido de tal manera que este conserva su valor fonético y puede identificarse de los demás por su timbre.

Según se ha visto, más allá del grado de abertura, redondeamiento de labios y posición en relación con el paladar, existen otros aspectos que separan a las vocales españolas de las inglesas. En los apartados posteriores, se reportarán los errores que han sido observado en estudiantes anglófonos y se intentará ofrecer un sustento teórico al respecto.

## **2.2 “Interferencia” de la lengua inglesa en los sonidos vocálicos del español en estudiantes anglófonos y otros errores encontrados**

En la práctica docente, se ha visto que en muchas ocasiones los estudiantes de español como L2 cometen “errores” en la pronunciación de sonidos vocálicos al producirlos como aquellos existentes en sus propias lenguas.

Johnson (2008) señala que, en términos de psicología, observar los efectos de un hábito lingüístico en el *aprendizaje* de otro se denomina transferencia. Menciona que se trata de una transferencia positiva cuando los dos hábitos tienen rasgos en común; por otro lado, se llama transferencia negativa o interferencia cuando ocurre lo contrario. Para Lastra (1992) este último término corresponde a préstamos momentáneos, pero cuando se convierten en un hábito modifican la lengua y entonces son préstamos establecidos que forman parte del sistema. Asimismo, Weinreich establece (como se citó en Lastra, 1992): “Los casos de desviación de las normas de cualquiera de las dos lenguas en el habla de los bilingües debido a la familiaridad con más de una lengua se llama ‘interferencia’ (p.172). Lastra (1992) también señala: “el término ‘interferencia’ implica, según Weinreich, un reordenamiento de pautas que resulta de la introducción de elementos extraños en los dominios estructurados de una lengua, por ejemplo en el sistema fonológico, la morfología o la sintaxis, así como el léxico” (p.172).

Asimismo, la autora precisa: “cuando los monolingües utilizan las formas que empezaron siendo interferencias ya no se trata de ‘interferencia’ sino de cambio lingüístico permanente

debido a la influencia de otra lengua” (Lastra, 1992 p.172). Se puede apreciar el carácter momentáneo que para esta autora tiene el término interferencia, en tanto que el carácter persistente en las formas lo considera un “cambio lingüístico permanente”.

Lastra (1992) también menciona que, para analizar las interferencias, primero es necesario establecer exhaustivamente las diferencias y similitudes entre las lenguas,<sup>6</sup> además de otros factores lingüísticos adicionales.<sup>7</sup> Además, la investigadora ofrece una precisión sobre las interferencias fonológicas: “se dan cuando el bilingüe identifica a un fonema del sistema de su segunda lengua (sistema secundario) con uno de su lengua nativa (sistema primario) y lo reproduce según las reglas del primario” (p.175). Algunos estudios sobre interferencias son abordados más adelante bajo la perspectiva de otros autores.

Antes de presentar algunos estudios sobre la pronunciación, se debe retomar lo dicho por Gil (2007). Esta autora menciona que, los aprendices del español, al pronunciar las vocales, se enfrentan más a la influencia negativa del sistema fonológico de su lengua materna que a la complejidad intrínseca del sistema vocálico castellano.

Stockwell y Bowen (1969) advierten que la correspondencia semántica entre el español y el inglés en ciertos vocablos refuerza la inadecuación fonética a tal punto que puede ocasionar la continua corrección en ciertas vocales que, desde el solo punto fonológico, no se verían alteradas. Esto implica que, debido a la similitud en algunas palabras, y aunque los estudiantes anglófonos conozcan las vocales españolas, invariablemente existirán “errores” de pronunciación. El efecto que mencionan es que los nativos del inglés estadounidense imponen los patrones de pronunciación de esta lengua en el momento de

---

<sup>6</sup> Los elementos comparativos relativos a este trabajo, es decir, los sonidos vocálicos del español y del inglés, así como sus diptongos, fueron tratados en el primer capítulo.

<sup>7</sup> Los otros factores a los que se hace referencia son: 1) la facilidad de expresión del individuo y su habilidad para separar las dos lenguas; 2) El grado de conocimiento de las lenguas; 3) La especialización en el uso de cada lengua según los tópicos e interlocutores; 4) La manera en que aprendió cada lengua y 5) Las actitudes hacia cada lengua, ya sean idiosincrásicas o estereotipadas. Estos factores serán abordados en apartados subsecuentes en lo tocante al aspecto de la pronunciación.

emitir ciertas palabras. Para ilustrar lo anterior, se mostrarán las siguientes tres tablas presentadas por estos autores. La transcripción fonética que utilizan se adapta a las convenciones establecidas por la Asociación Internacional de Fonética en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), con el propósito de unificar criterios.

Según Stockwell y Bowen (1969), los “errores” más problemáticos son de tres tipos:

1. La sustitución del fonema español /o/ por el inglés /ɑ/ en palabras como las siguientes:

Transcripción fonética en inglés	Palabra inglesa	Transcripción en español	Palabra española	Probable error
[ˈtrɒpɪkəl]	tropical	[tropiˈkaɫ]	tropical	[trɒpiˈkaɫ]
[ˈdɒktə]	doctor	[dokˈtoɾ]	doctor	[dɒkˈtoɾ]
[ˈpɒsəbl]	possible	[poˈsible]	posible	[pɒˈsible]

Figura 19 Ejemplos de “errores” tomados de Stockwell y Bowen (1969 p. 107)

2. La sustitución del fonema español /a/ por el fonema inglés /æ/ en palabras como las siguientes:

Transcripción fonética en inglés	Palabra inglesa	Transcripción en español	Palabra española	Probable error
[sˈpæniʃ]	Spanish	[espaˈɲol]	español	[espæˈɲol]
[bæŋk]	bank	[ˈbanko]	banco	[ˈbæŋko]
[klæs]	class	[ˈklase]	clase	[ˈklæse]

Figura 20 Ejemplos de “errores” tomados de Stockwell y Bowen (1969 p. 108)

3. El reemplazo del diptongo español /au/ por el fonema vocálico inglés /ɔ/

Transcripción fonética en inglés	Palabra inglesa	Transcripción en español	Palabra española	Probable error
[ˈɔθə]	author	[aʊˈtoɾ]	autor	[ɔˈtoɾ]
[ɔtəˈmætɪk]	automatic	[aʊtoˈmatiko]	automático	[ɔtoˈmatiko]
[ɔˈθɔɹɪti]	authority	[aʊtoɾiˈðað]	autoridad	[ɔtoɾiˈðað]

Figura 21 Ejemplos de “errores” tomados de Stockwell y Bowen (1969 p. 108)

Stockwell y Bowen (1969) describen estos posibles “errores” en aquellas palabras que comparten un valor semántico en ambas lenguas.

Para poder analizar las equivocaciones que se han percibido en el aula por parte de los alumnos, se tiene la opción de presentarlos a partir de dos criterios: el primero corresponde al propuesto por Gil (2007); este autor menciona que los “errores” pueden ser de tipo fonológico, fonético o distribucional. Además los clasifica por su frecuencia en: a) alteración de timbres vocálicos; b) ataque duro al inicio de cualquier vocal no precedido de cabeza consonántica; c) nasalización excesiva de vocales; d) pronunciación errónea de secuencias vocálicas presentes en la cadena hablada. La categorización ofrecida se centra mucho en la influencia de la lengua materna para la explicación de los “errores” en pronunciación de sonidos vocálicos del español. Sin embargo, se puede valorar que hay otros que no se derivan de ella y que vale la pena mencionar, tal es el caso de los problemas debidos a los titubeos, los cuales se exponen más adelante.

Para comprender el origen de los “errores” en la producción de sonidos vocálicos del español, el otro criterio corresponde al derivado de los estudios realizados por Altenberg y Vago (1987), quienes al indagar sobre la producción de sonidos en L2, instaron a dos hablantes de húngaro a leer un pasaje en inglés para determinar las faltas que cometían en la pronunciación de la lengua inglesa. Tras la realización de su experimento, ellos concluyeron que ciertas incorrecciones cometidas eran debidas en parte a la transferencia de su lengua materna. Asimismo, observaron que otras fallas, dada su naturaleza, no podían tener el mismo origen. Estas las relacionaron con procesos fonológicos naturales. Según explican los autores, estos últimos suceden cuando el “error” no se relaciona con la lengua materna ni con la lengua meta.

Según el estudio de Altenberg y Vago (1987), existen cuatro tipos de “errores” en la pronunciación del inglés como L2, los cuales son: 1) de transferencia fonética; 2) los debidos a la aplicación de reglas no establecidas; 3) aquellos derivados de la ortografía; 4) los de pronunciación idiosincrática. A continuación se exponen las características de cada uno de ellos y se incluyen algunas tablas con ejemplos:

1. “Errores” de transferencia: pueden ser fonética o fonológica.
  - a) De transferencia fonética: sucede al usar un sonido de la lengua materna para producir otro en lengua meta. Ocurre cuando un elemento fónico de la L2 es inexistente en la lengua nativa (Altenberg y Vago, 1987). Algunos de los “errores” que observaron fueron los la producción del sonido vocálico inglés [ɪ] como [i] y [ʊ] como [u].
  - b) De transferencia fonológica: según Altenberg y Vago (1987), esta falla sucede cuando una regla fonológica de la lengua materna se aplica a la L2. Un ejemplo que citan los autores y que observaron en sus informantes fue la producción de palabras inglesas como *depends* y *gods* como [dɛpɛnts] y [gats] en donde se eliminó el carácter sonoro de la alveolar [d] en vez de que este fonema diera la sonoridad al sonido [s]. Esto por la transferencia de la regla fonología del húngaro.
2. “Errores” por aplicación de reglas no establecidas: Altenberg y Vago (1987) explican que existen fallas en la pronunciación no relacionadas con la interferencia de la lengua materna, sino más bien con procesos fonológicos normales de los individuos. Asimismo, los autores mencionan que la aplicación de reglas no establecidas provee fuerte evidencia contra la hipótesis del Análisis Contrastivo la cual, según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, se apoyaba en el conductismo y se basaba en la convicción de que todas las fallas producidas por

los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiente.

3. “Errores” derivados de la ortografía: de acuerdo con Altenberg y Vago (1987), estos se derivan del uso de la ortografía de la L2 para intentar pronunciar sus sonidos. Por ejemplo, ambos autores advierten la tendencia de los informantes de lengua húngara a pronunciar en todo contexto el morfema del pasado en inglés “-ed” como su forma ortográfica lo indica: [ɛd], en vez de [ɪd] o [t]. Esto en palabras como *considered*, *passed* y *accepted*.
4. “Errores” de pronunciación idiosincrática: en relación con lo expuesto por Altenberg y Vago, estos desaciertos no pueden clasificarse en ninguno de los tres apartados anteriores y que, aunque amplios, se pueden explicar razonablemente. Los autores sospechan que un origen de estos es el proceso de lectura en voz alta. Además, consideraron que la producción de algunas palabras de este estudio, como *as* y *token*, fueron producidas como [ɪz] y [tekɛn] debido a la posible asociación con otros vocablos del inglés como *is* y *taken*.

La relevancia del estudio hecho por estos autores nos remite a la necesidad de considerar otros aspectos que pueden afectar el desempeño de los informantes durante el pre-experimento incluido al final del capítulo cinco. En otras palabras, es necesario tener en cuenta que algunos “errores” de los hablantes, en una L2, pueden no estar directamente relacionados por la influencia de su lengua materna. Asimismo, la lectura en voz alta, aunque es utilizada para la evaluación de la pronunciación, potencialmente podría influir en los resultados. Sin embargo, este método usado por varios autores se considera que puede ayudar a medir la pronunciación en los informantes y dar una pauta para poder valorar la producción de sonidos de manera uniforme, pues todos producen los mismos enunciados que leen.

En otro orden de ideas, se han de señalar algunos “errores” que fueron advertidos en algunos exalumnos anglófonos del Instituto de Lenguas English 2000 y de la Universidad Autónoma de Coahuila en años anteriores. Estos se observaron antes de que se les diera algún tipo de tratamiento para mejorar su pronunciación. Se exponen a continuación con el afán de tener un punto de referencia para elaborar oraciones en el estudio que se presenta en el capítulo cinco.

Transcripción fonética en inglés (De acuerdo con The University of Chicago Spanish-English, English-Spanish Dictionary)	Palabra(s) en inglés	Transcripción fonética en español	Palabra española	“Error” de pronunciación detectada en la lectura
[nju]	knew	[sa'bias]	sabías	[sa'baɪəs]
[bɜθdeɪ]	birthday	[cumple'ayos]	cumpleaños	[cumpli'ayos]
[frɛnd]	my friend	[mja'miyo]	mi amigo	[miʔa'migo]
[æm]	am	[es'toi]	estoy	[es'toi]
/jɪrz/	years	[ 'ānos]	años	[ 'ānous]
[bɜθdeɪ]	birthday	[cumple'ayos]	cumpleaños	[cumpli'ayos]

Figura 22 Ejemplos de “errores” de estudiantes anglófonos (2010-2014)<sup>8</sup>

En el cuadro anterior se pueden distinguir algunos “errores” derivados de la transferencia de la lengua materna de los estudiantes. Destaca el golpe glotal<sup>9</sup> en el sintagma nominal *mi amigo*, la producción del diptongo [oi] en *estoy*, y de [ou] en *años*. De igual modo, puede notarse el cambio de los sonidos vocálicos [e] por [i] en la pronunciación de *cumpleaños* y de la producción de *sabías*, que podría deberse al efecto de la lectura en voz alta.

<sup>8</sup> Los alumnos de quienes se obtuvieron los datos expuestos en las subsecuentes tablas fueron seis angloparlantes estadounidenses y dos canadienses que tomaron español como LE entre 2010 y 2014 siguiendo un libro de texto equivalente al nivel A2 de acuerdo al *MCER* en la ciudad de Saltillo, Coahuila. Seis estudiantes eran de sexo masculino y dos de sexo femenino. Las edades de los hombres eran 70, 45, 43, 35, 35 y 25. Las de las mujeres eran 50 y 32.

<sup>9</sup> Gil (2007) define el golpe glotal como un error en lengua española que define como: “la indebida realización fonética de las vocales castellanas por parte de algunos aprendices de español”.

## **2.3 Factores que favorecen o limitan la pronunciación en una L2**

Gil (2007) hace referencia a varios factores sobre los que el profesor no puede tener control cuando los estudiantes asimilan la pronunciación de una L2, como son: la edad, la aptitud para las lenguas, la experiencia en la lengua meta, los factores afectivos o psicosociales donde está incluida la personalidad. Asimismo, también menciona el factor de la interferencia de la lengua materna. Este último aspecto se ha tratado ya en las secciones anteriores; sin embargo, es necesario volverlo a abordar porque se ha percibido cómo la lengua materna de los estudiantes que son interés de este estudio provoca “errores” en la pronunciación de los sonidos vocálicos del español.

Investigadores como Chomsky (como se citó en Johnson, 2008), Cummins (como se citó en Ellis, 1985) y Rosansky (como se citó en Ellis, 1985) se han cuestionado sobre el alcance que los factores mencionados por Gil tienen sobre la enseñanza-*aprendizaje* de segundas lenguas. A pesar de la limitación que aún existe entre los especialistas sobre el grado de influencia que estos elementos ejercen en el *aprendizaje* de otro idioma, Gil considera que sí figuran en el desempeño en cuanto a la pronunciación, esto se verá con mayor detalle en los siguientes apartados.

### **2.3.1 Edad**

La influencia de la edad para el *aprendizaje* de una segunda lengua es aún un tema de debate entre estudiosos como Chomsky (como se citó en Johnson, 2008) quienes han investigado y argumentado sobre el peso de este factor para adquirir la pronunciación de L2.

Chomsky (como se citó en Johnson, 2008), hace referencia a las técnicas estructuralistas que se sustentaban en lo observable del lenguaje y de lo cual partía la enseñanza en el salón de clases: “Me parece que a estas alturas quedan muy pocos lingüistas que crean

posible llegar a la estructura fonológica o sintáctica de una lengua aplicando sistemáticamente ‘procedimientos analíticos’ de segmentación y clasificación” (p.83). Un argumento de apoyo al respecto, lo otorgan Hillenbrand y Fledge (1987) al establecer que algunos investigadores del tema han observado que los estudiantes adultos de L2 tienden a producir las palabras de un idioma diferente.

En lo que concierne al dominio de la fonética de una segunda lengua, Gil (2007) menciona que la *adquisición* de la pronunciación de una L2 en el corto plazo es mejor en los adultos que en los niños. Pero al transcurrir más tiempo, puntualiza que, son estos últimos quienes, salvo escasas excepciones, tienen más éxito en este aspecto. También apunta que los estudiosos del tema han encontrado que aún no se realiza la lateralización de los dos hemisferios del cerebro en los niños, por lo cual se considera como el “periodo crítico” donde uno de estos es el que se especializa en las funciones lingüísticas. Asimismo, menciona que cuando en los individuos se lleva a cabo lo anterior, esto implica una pérdida en la flexibilidad neurofisiológica requerida durante los movimientos musculares necesarios para simular una producción oral similar a la de un nativo de la L2.

Al respecto, Tarone (1987) menciona que algunas posibles causas de la fosilización en la pronunciación de adultos en una L2 se pueden explicar a partir de la fisiología. Desde este punto de vista, sostiene que cuando crecen los aprendices de L2, sus lenguas se vuelven rígidas; es decir, los nervios y los músculos de la lengua y boca tienen ya ciertos patrones de movimiento que se han realizado por años. Si bien reconoce que esta teoría no está respaldada por evidencia alguna, la sugerencia es que dicha rigidez provoca que los nervios y músculos necesarios para la pronunciación de la L2 estén atrofiados; así que hablar una L2 como nativo resultaría imposible. Por otro lado, Gil (2007, p.102) menciona que “la hipótesis del periodo crítico no se ve confirmada en todos los casos”; del mismo modo,

resalta el hecho de que otros fonetistas la han invalidado, al objetar que está basada en un número limitado de pruebas prematuras y erróneas.

En cuanto a este punto, Tarone (1987) también hace mención de la lateralización considerada por Gil, la cual está relacionada —según ella— con el periodo crítico. La investigadora parte de lo establecido por Scovel, y se basa en la idea de Lennenberg sobre este fenómeno y que se resume a continuación: desde el punto de vista de estos estudiosos, cuando se efectúa la lateralización, el cerebro pierde su capacidad para aprender una lengua y, según lo que establecen, el aspecto de la pronunciación se ve más afectado que la sintaxis o el vocabulario. Sin embargo, también menciona que Krashen volvió a analizar la información usada por Lennenberg y concluyó que este proceso de lateralización, que se suponía ocurría en la pubertad, se lleva a cabo en los niños antes de la edad de cinco años, mucho antes del periodo crítico.

Según lo establece Tarone (1987), Krashen y Rosansky relacionan el periodo crítico con el momento en el que los adolescentes comienzan la etapa de desarrollo de operaciones formales de Piaget. En esta etapa de desarrollo cognitivo, los adolescentes empiezan a construir conscientemente teorías sobre el mundo. A partir de lo que ellos exponen, esto implica aprender la L2 en vez de adquirirla.

¿Hasta qué punto es determinante la edad para la *adquisición* de la pronunciación? ¿Qué tan certeras son las aseveraciones de Krashen y Rosansky? Al respecto, ambos autores, al hablar de la edad, dicen que es necesario tomar en cuenta las fases de desarrollo cognitivo por las que atraviesa el ser humano durante las etapas de la vida. De acuerdo con Rosansky (como se citó en Ellis, 1985), los niños tienen una ventaja: ellos no son conscientes de su avance en la L2 y que su *adquisición* de la lengua se facilita por los

siguientes factores: 1) carecen de pensamiento flexible;<sup>10</sup> 2) sólo ven similitudes; y 3) se centran en sí mismos. Menciona que estos son prerequisites para una *adquisición* automática de la lengua y resalta el hecho que cuando poseen una corta edad, todavía no desarrollan actitudes sociales hacia una u otro idioma. En contraparte, dichos aspectos sí existen en los adultos.

Sobre esto, es pertinente mencionar la premisa de Ellis (1985): "...de entre todos los aspectos de la lengua, es la pronunciación la menos susceptible a la manipulación consciente" (p. 109). En referencia a ello, también se ha visto que los adultos sobrevaloran el poder de la parte consciente<sup>11</sup> para la *adquisición* de la L2, aunque, de acuerdo con esta afirmación, es más probable poder avanzar en aspectos como la gramática y el vocabulario de la L2 cuando se está alerta de lo que se aprende. Los niños en cambio, al no estar pendientes de su propio avance (su prioridad consiste en la comprensión y transmisión de un mensaje), no se preocupan por pronunciar demasiado bien.

Si se recuerda la llamada hipótesis cognitiva asociada a Piaget (como se citó en Gil, 2007), se observa que los alumnos adultos y adolescentes tienen desarrollado el pensamiento abstracto, lo cual los capacita para cuestionar el uso de la L2 sobre aspectos específicos de la producción oral. Sin embargo, la necesidad de atender otros asuntos, como la comunicación, hace que se desatiendan los puntos aprendidos en el corto plazo. En el caso de los niños, según este autor, ellos no tienen prisa por usar los patrones de la segunda lengua y sólo prestan atención a la información que reciben, para finalmente hablar cuando el modelo está listo, pero con resultados más óptimos en lo que a pronunciación se refiere.

---

10 Piaget (como se citó en Ellis, 1985) señala que después de los 12 aparece el pensamiento abstracto y la capacidad para pensar de manera flexible. Como resultado, destaca el autor que el individuo adulto posee una conciencia de sí y, por ende, puede tratar una tarea de adquisición como un problema que es necesario resolver a través de la lógica hipotético-deductiva. Esto, se menciona, puede bloquear la adquisición natural del lenguaje.

11 Krashen (1998) precisa que el *aprendizaje* de una lengua consiste en tener conocimiento consciente de su gramática, como se verá más adelante.

Krashen (1998) sostiene que, si bien son los más jóvenes los que tienen la posibilidad de llegar a un nivel de nativo, las diferencias en el éxito en la *adquisición* de una L2 entre adultos y niños no son tan grandes en algunos casos. Menciona, asimismo, que es posible encontrar personas mayores con un nivel de desempeño muy bueno.

Ellis (1985) sostiene que al hablar de la edad hay que manejar por separado los efectos de la edad en la ruta para la *adquisición* de una L2 y para los resultados de la *adquisición* de una L2. En lo que se refiere al segundo aspecto, señala que en algunos estudios llevados a cabo con inmigrantes italianos llegados a Estados Unidos, el éxito en la pronunciación de la nueva lengua parecía estar muy relacionado con la edad de las personas durante las primeras etapas de contacto con el inglés, lo cual se traducía en lo siguiente: entre más jóvenes, el desempeño era mejor.

Se ha visto que los estudiosos no concuerdan completamente en relación con la influencia del factor edad para la *adquisición* de una L2, ni tampoco en lo concerniente a la de su pronunciación. Conforme a lo establecido por ciertos especialistas, dicha variable puede ser un impedimento para lograr objetivos relacionados con la pronunciación de L2. No obstante, para Krashen y Terrell, la barrera de la edad es superable bajo un adecuado filtro afectivo.<sup>12</sup>

### **2.3.2 Aptitud lingüística**

Durante la labor como docentes de L2, es frecuente juzgar prematuramente a los alumnos y, en ocasiones, quizás inconscientemente, separarlos en dos grupos: los que tienen talento para las lenguas y aquellos que no. Por ejemplo, se suele etiquetar a un individuo como falta de capacidad al ver que puede equivocarse una y otra vez al conjugar verbos o al

---

<sup>12</sup> Una de las hipótesis del Enfoque Natural de Krashen y Terrell corresponde a la influencia de las variables de índole afectivo en la *adquisición* de lenguas. Este aspecto será explicado posteriormente.

realizar una prueba escrita de gramática. Si se habla del aspecto de la pronunciación, también suele prejuizarse a un estudiante que no puede producir los sonidos de la L2 en cuestión cuando se le hace repetir una palabra varias veces. Esto debido a que muchas veces se valora el desempeño de los alumnos sobre bases del Método Audiolingual, del cual se hablará más adelante. Empero, bajo estos parámetros, no necesariamente se tiene la razón al emitir un veredicto relacionado con la aptitud del alumno para adquirir sonidos de una L2.

¿Por qué algunos alumnos aparentan pronunciar tan bien desde un principio mientras que a otros les toma más tiempo? Ellis (1985) establece que la aptitud lingüística no es fácil de definir; sin embargo, en uno de los intentos por hacerlo, Carroll y Sapon (como se citó en Ellis 1985) establecieron las siguientes variantes:

- a) la capacidad de codificación fonética: consiste en la habilidad para percibir y memorizar nuevos sonidos;
- b) la sensibilidad gramatical: que se define como la habilidad de la persona para percatarse de los patrones sintácticos de la lengua;
- c) la capacidad de *aprendizaje* inductivo, que corresponde a identificar similitudes y diferencias entre la forma gramatical y los significados.

En relación con estos criterios, Cummins (como se citó en Ellis, 1985) menciona que forman parte de una habilidad académico-cognitiva y no tanto de una comunicativa e interpersonal. Lo anterior lleva a otra aseveración dada por Ellis (1985), quien puntualiza que la *adquisición* de una L2 supone no solamente una destreza para aprender sonidos y sistemas gramaticales, sino también para usarlos con un objetivo comunicativo. Ahora bien, tomar el dominio de una L2 con base en los puntos mencionados anteriormente, excluye un aspecto importante: el de la comunicación.

Krashen (como se citó en Ellis, 1985) establece que la aptitud se relaciona sólo con el *aprendizaje* y no con la *adquisición* —estos términos se retomarán más adelante—. Por otro lado, hay otros aspectos que también sería conveniente tomar en cuenta y que tampoco se pueden medir con precisión. Es pertinente hacer mención del tiempo invertido en el estudio de la L2 o el contacto que el individuo ha tenido con nativos. Este punto será abordado en el siguiente apartado.

Por su parte, Carroll y Sapon (como se citó en Ellis, 1985) mencionan que la aptitud lingüística supone la percepción y memorización de sonidos. Aunque los expertos no hayan llegado a una conclusión en relación con ello, se ha señalado que estos han sugerido la influencia este factor en la pronunciación de una L2. Es por ello que, aunque no se pueda medir tan fácilmente en el estudio que se presenta posteriormente, puede ser relevante al momento de interpretar resultados en investigaciones posteriores en donde la aptitud lingüística sea una variable de investigación.

### **2.3.3 Tiempo de exposición a la L2**

Para Gil (2007), el contacto con la segunda lengua influye en la *adquisición* de su sistema fonológico y también afirma que es importante familiarizar a los alumnos con la nueva fonética proveyéndolos de materiales sonoros auténticos. En relación con los documentos auditivos reales, se hace referencia a Krashen y Terrell (1998), quienes concuerdan que la televisión, aunque disponible, no siempre es aprovechada. Los autores consideran que las imágenes pueden ayudar en la comprensión, al menos del contexto, para aquellos estudiantes principiantes. Asimismo, establecen que el radio y los anuncios pueden ser de ayuda, aunque no esté disponible el lenguaje corporal para auxiliar en la comprensión.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Estas son consideradas fuentes adicionales de aducto comprensible como se verá posteriormente.

Gil (2007) también establece: “medir la experiencia que se posee en un idioma es, por consiguiente, muy difícil y no depende tan sólo de la duración del periodo de inmersión en la nueva cultura” (p. 109). En contraparte a lo mencionado por Gil, se puede exponer el estudio realizado por Flege y Hillenbrand (1987), en el que se trabajó con dos grupos de anglohablantes con conocimientos de francés. Aquellos que tenían más tiempo de contacto fueron más capaces de sonar como hablantes nativos que aquellos con menos experiencia. El parámetro fue la pronunciación del sonido francés [y]. Este es un ejemplo documentado en el trabajo de estos dos autores en el que la variable de la pronunciación se identifica con la exposición constante a la L2.

Las ideas anteriores llevan a confirmar la importancia de la experiencia con la L2 para la producción oral, pero también la dificultad que representa su control y medición. Así lo manifiesta Gil (2007) al hablar sobre la falta de una clara relación exposición-aprovechamiento. Además, menciona que las personas que han residido en un país donde se habla la L2 consiguen mejores resultados que aquellas que no han tenido esa posibilidad.

A pesar de ello, también se enfatiza que la determinación del tiempo de contacto no es del todo tarea fácil, precisamente porque no siempre es posible recibir un aducto conveniente que favorezca la *adquisición* de la L2.<sup>14</sup> A pesar del reto que representa, se propone ser conscientes de este factor a través de preguntas básicas hechas al estudiante, tales como cuestionamientos sobre las estancias en países donde se habla la L2 y duración de cursos realizados en el país de la lengua meta. Estos aspectos serán tomados en cuenta al momento de establecer contacto con los estudiantes que participan en el pilotaje presentado más adelante.

---

<sup>14</sup> Las características idóneas del aducto comprensible es mostrado en capítulos subsecuentes dentro de la descripción del Enfoque Natural propuesta por Krashen y Terrell.

#### **2.3.4 Los factores afectivos y la motivación**

La *adquisición* de una L2 conlleva muchas implicaciones que también juegan un rol importante cuando se trata de la pronunciación. Por ejemplo, el contexto del estudiante puede influir para la producción de sonidos semejantes o distantes a los de un nativo. Debido a ello, es posible hacerse una idea de los factores afectivos con estas preguntas: ¿Dónde vive la persona?, ¿estudia la L2 por cuestiones de trabajo, cambio de residencia o simple placer?, ¿disfruta la compañía de hablantes nativos de la L2?, ¿le agrada el clima de los países que hablan la L2? La respuesta a estas y otras interrogantes relacionadas con la motivación que provoca la L2 y sus nativos pueden dar un antecedente sobre el grado de aceptación que el estudiante tiene sobre la cultura y el mundo de la L2.

Spolsky (como se citó en Larsen-Freeman y Long, 2008) descubrió en un estudio sobre estudiantes extranjeros recién llegados a Estados Unidos que el interés de estos por asemejarse a los hablantes nativos en lugar de a los de su propia lengua se correlacionaba directamente con la habilidad en la lengua inglesa para comunicarse. Esto nos puede remitir a la importancia que tiene la motivación de ciertos estudiantes para expresarse y, quizás en parte, para aprender los aspectos formales de una L2.

Por su parte, Gil (2007) menciona que el miedo al error y la motivación social son responsables de la diversidad de respuesta de los alumnos a las segundas lenguas. Asimismo, arguye que cada vez son más los especialistas quienes consideran que estas variables son iguales o más importantes que el factor cognitivo para el desarrollo en la L2. Como ejemplo se puede señalar que, en algunos casos, el deseo de ser aceptado en una nueva sociedad, implica realizar un esfuerzo adicional por no sonar como extranjero y este aliciente sería el motor para alcanzar un buen desempeño en la pronunciación de la nueva lengua.

Por otro lado, Johnson (2008) discute la situación en la que un estudiante de lengua extranjera tiene una creencia de superioridad de su propio país. Apunta que, en ese caso, el estudiante puede considerar que los hablantes nativos de la L2 son quienes deben aprender su propia lengua, en muchos casos, el inglés. Lo anterior, el etnocentrismo fue investigado por Spolsky (como se citó en Johnson, 2008), aunque tras sus estudios no encontró que hubiera mucha relación entre esta actitud y el *aprendizaje* de idiomas.

Ellis (1985) sugiere que la motivación es un factor poderoso en la *adquisición* de segundas lenguas: reconoce la manera en la que este aspecto influye en el *aprendizaje* y el hecho de que únicamente es posible establecer que hay una relación entre estas variables, mas no hay manera de determinar en qué grado se relacionan. Al respecto, Gardner y Lambert (como se citó en Dörnyei, 2001) establecen que las actitudes hacia la L2 y sus hablantes ejercen una influencia en el aprendizaje de la misma. Por su parte, Dörnyei (2001) apunta que la motivación es de suma importancia para el aprendizaje; menciona asimismo que el maestro de lenguas debe saber motivar a sus alumnos. También señala que este se puede apoyar a través de una buena relación con ellos y una atmósfera de compañerismo en clase dentro del aula.

De acuerdo con lo anterior, se aprecia que el trabajo del profesor por motivar y alentar a sus estudiantes nunca está de sobra. Dicha labor implica el hacer atractivas las manifestaciones culturales de los países de la L2 y mostrar los valores y actitudes positivas de los hablantes nativos. Por ejemplo, la motivación es abordada en el cuestionario que se aplica en el pilotaje a través de cuestionamientos como los aspectos positivos y negativos de su estancia en México y la razón por la que los informantes estudiaron español.

### 2.3.5 La personalidad

Gil (2007) cita variables que afectan en gran medida el proceso de asimilación de una nueva fonética, los cuales son: la introversión, la extroversión, la sensibilidad al rechazo, el grado de autoestima o de perfeccionismo, la sociabilidad, el miedo al ridículo y las inhibiciones. La autora señala que los puntos anteriores pueden contribuir también al desempeño de un alumno en cuanto a la pronunciación.

Probablemente, la primera idea es que los individuos extrovertidos tienen una ventaja al adquirir una L2. Brown (1980) afirma que los profesores fomentan la extroversión dentro del salón de clases, pues las personalidades reservadas son consideradas como “problemas” sobre todo en la sociedad occidental. Sin embargo, también menciona que no está claro hasta qué punto dicho aspecto ayuda o impide el proceso de la *adquisición* de segundas lenguas.

Skehan (como se citó en Johnson 2008) menciona que las personas sociables conversan mucho y la interacción derivada de ello es buena para la *adquisición* de una L2. Sin embargo, también afirma que a estas personas se les dificulta concentrarse y tienden a distraerse. En contraparte, un alumno que habla poco puede tener el atributo de saber escuchar, lo cual es útil para el mismo objetivo. De acuerdo con la hipótesis del aducto comprensible que se verá después, esto último es importante porque implica estar expuesto a muestras de lengua, acción que coadyuva a la *adquisición* de una L2. Por su parte, Ellis (1985) menciona que después de las investigaciones realizadas por Naiman en 1978 y por Swain y Burnaby en 1976, no se encontraron diferencias entre el grado de extroversión/introversión y la destreza en una L2. Brown (1980), por otro lado, señala que es muy concebible que el grado de extroversión sea un factor en la parte de producción oral en una L2, aunque apunta también que los resultados de los métodos involucrados con este concepto necesitan ser considerados cuidadosamente. La sociabilidad que está

relacionada con los grados de extroversión/introversión, también es un aspecto que puede considerarse pertinente en el desempeño de la pronunciación en L2. En un trabajo realizada por Fillmore en 1979 (como se citó en Ellis, 1985), se estudiaron a niños aprendientes del inglés como segunda lengua. Los resultados arrojados consistieron en un mayor avance de aquellos a los que se les facilitaba interactuar con sus similares nativos del inglés. No obstante, en 1983 Strong cuestionó el énfasis que Fillmore le otorgó a las habilidades sociales. De los siete estilos sociales investigados por Strong, sólo dos, la locuacidad y la reacción rápida al responder, se relacionaron directamente con el avance en el desarrollo de la lengua, esto es: conocimiento de estructuras, vocabulario y pronunciación. Esto lo llevó a concluir que, más allá de las habilidades sociales, fue la capacidad de los niños para obtener más aducto lo que propició su más rápido *aprendizaje*.

Por otra parte, los efectos de la inhibición sí mostraron una repercusión negativa en lo que a pronunciación se refiere, según un estudio realizado por Guiora en 1972 (como se citó en Ellis, 1985). En este estudio, en el que tras administrar pequeñas dosis de alcohol a un grupo de individuos, estos tuvieron mejores resultados en las pruebas de pronunciación en L2 que aquel grupo al que no le administraron las dosis mencionadas. No obstante, aunque Ellis considera interesante el experimento, no contempla que sea convincente al ser este un escenario muy distante al de la realidad en un salón de clases convencional.

En los apartados anteriores se han visto algunos de los factores que pueden tener influencia para la *adquisición* de la pronunciación de una L2. Para la realización del pilotaje, estos factores son incluidos en un cuestionario que se aplicó a los tres informantes antes del pre-test. En él se plantearon algunas preguntas asociadas con la edad, el primer contacto con la lengua española, la motivación, el tiempo de exposición a la lengua y su opinión sobre la pronunciación de esta su L2.

### Capítulo 3 Métodos para la enseñanza de lenguas. El caso del Enfoque Natural

El vivir en un mundo globalizado exige el conocimiento de transmitir información en una L2 para diversos objetivos. Estos pueden ser de naturaleza comercial y económica, dado el incremento en los negocios que involucran diferentes países; o bien, de intercambios culturales, por la facilidad que hay para interactuar con personas de otras nacionalidades incluso por medios tecnológicos. Es en el transcurso del siglo XX cuando hay una evolución constante en la manera de enseñar L2, la cual se manifiesta en renovaciones constantes en lo concerniente y el planteamiento de nuevos enfoques según las exigencias de cada momento de la historia.<sup>15</sup> Esto a pesar de que otra perspectiva ya se había llevado a cabo: el *aprendizaje* de una L2 por medio del Método de Gramática-Traducción.

#### 3.1 Métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras: viejas y nuevas perspectivas

Se mencionan a continuación los métodos para la enseñanza-aprendizaje de L2: Gramática-Traducción, el Directo, el Audiolingual, la enseñanza de idiomas situacional y audiovisual. En cuanto a los enfoques se listan: los comunicativos/humanistas y el Enfoque Natural. Se han citado los que se estiman más relevantes en lo referente a la evolución de la enseñanza de la pronunciación de L2. De la misma manera, no se ahonda en los que no se relacionan con el objetivo de *adquisición* de sonidos vocálicos; ya que, como señala Alcalde (2011), en el método silencioso se descuida el control de la comprensión auditiva y la pronunciación. Además, se describe lo concerniente a Gramática-Traducción, a pesar de

---

<sup>15</sup> Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (1997), el enfoque es “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de *aprendizaje* que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. (...) los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su *aprendizaje*”. En tanto que un método es “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.

que tampoco refleja un tratamiento para la mejora de la pronunciación, proporciona una respuesta del porqué surgió el Método Directo como se verá posteriormente.

### **3.1.1. Método de Gramática-Traducción**

Johnson (2008) menciona que el Método de Gramática-Traducción surge a mediados del siglo XIX y es el más utilizado para enseñar el latín y griego clásicos. Menciona este autor que su práctica supone una secuencia de actividades que comienzan con la formulación de una regla y con frecuencia seguida de una larga lista de vocabulario que ha de ser aprendida de memoria. Posteriormente, están los ejercicios de traducción de y para la lengua meta. En la mayoría de las actividades se trabaja con oraciones sueltas o pares de oraciones y se reservan los pasajes completos para el cierre del curso. La falta de una comunicación oral efectiva es una de las implicaciones de este método; dado que el profesor utiliza la lengua materna del alumno, no hay contacto práctico en L2 (Johnson, 2008). Krashen (1998) establece que el método Gramática-Traducción dominó la educación en L2 en Estados Unidos hasta 1980.

Su utilización puede derivarse de una manera simple de evaluar al discente, pues una de las características que se podrían inferir de su uso es la corrección de patrones gramaticales y, de esta forma, puede evitar una calificación subjetiva en evaluaciones de comunicación real, oral o escrita, las cuales tienen un sinnúmero de respuestas que pueden ser consideradas correctas. Sin embargo, unas limitaciones importantes de su uso y que tienen relación con el desarrollo de este trabajo es que son, en primer lugar, un método altamente deductivo, y por otro lado, tiene una dirección hacia la enseñanza de la escritura de las lenguas clásicas. Esto presupone la ausencia de L2 en la producción oral del profesor (Johnson, 2008); por lo tanto, la pronunciación queda completamente excluida en el salón de clases.

### **3.1.2 Método Directo**

De acuerdo con Johnson (2008), el planteamiento nació como respuesta a la enseñanza de idiomas bajo Gramática-Traducción; asimismo al ser su contraparte, la nueva presentación del material lingüístico se haría bajo una asociación directa del objeto a mostrar y el vocablo nuevo en la L2. Señala también que lo anterior supone la eliminación total de la lengua materna. Según Alcalde (2011), se trata de un procedimiento más acorde para enseñar una lengua “viva”.

La presentación del material implica el uso de imágenes expuestas al aprendiente, así como otras actividades que exhiben partes de la L2 enfocadas en el aquí y ahora. Esto es lo que señala Johnson (2008), quien a la vez cita la facilidad implícita en la utilización del Método Directo en las etapas iniciales. Sin embargo, al tener en cuenta esta premisa, surge el problema de enseñar la L2 en los aspectos que van más allá de la realidad inmediata de los alumnos bajo la perspectiva del Método Directo. Johnson menciona el realce que se le dio a la lengua hablada bajo las premisas de este enfoque y la base en el fundamento teórico relacionado con los sonidos del lenguaje.

### **3.1.3 Método Audiolingual**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los métodos estructuralistas de base conductista son los utilizados para aprender teóricamente y con rapidez una lengua. García (1995) puntualiza que estos se basan en el esquema de imitación-repetición-memorización de estructuras gramaticales básicas que gradual y sistemáticamente se amplían y se hacen más complejas. Este autor resalta el control del error bajo el esquema del Método Audiolingual; establece que hay poca tolerancia hacia las faltas cometidas y, por ello, se da una corrección de pronunciación inmediata por parte del profesor bajo la justificación de que una falla no corregida a tiempo es muy difícil de modificar posteriormente.

El Método Audiolingual tiene ciertas características básicas que Johnson (2008) menciona y que fueron enumeradas por Rivers:

- a) La primacía del lenguaje hablado: se presenta un orden para aprender las habilidades en L2: escuchar-hablar-leer-escribir;
- b) El modelo de reforzamiento de estímulo-respuesta: se favorecen las recompensas en la enseñanza de idiomas;
- c) La formación de hábitos por medio de la repetición: se toma el *aprendizaje* de idiomas como una formación de hábitos más que como la solución de problemas;
- d) Incrementalismo: se divide el idioma en estructuras y se enseña por partes, no se avanza al siguiente hasta que el anterior ha sido dominado;
- e) La lingüística contrastiva: se evita la transferencia negativa; es decir, la interferencia de un idioma a otro. Para ello se identifican los puntos de conflicto a través de la lingüística contrastante;
- f) El *aprendizaje* inductivo: la explicación siempre es la última etapa, ya que se favorece el desarrollo de comportamientos.

Una característica que se debe destacar de este método —derivado del inciso e)— es la corrección de errores de pronunciación, en cuanto al uso del conocimiento de los patrones de la lengua materna para evitar la interferencia. Se puede notar que se descarta o minimiza la posibilidad de la existencia de fallas en la L2 que no tengan como origen la transferencia negativa de la lengua materna.

#### **3.1.4 La enseñanza de idiomas situacional y audiovisual**

Johnson (2008) puntualiza que estos métodos, el situacional y audiovisual, representan una alternativa a los programas de estudios estructurales, con la variante de mostrar el programa en función de situaciones.

Uno de los precursores de estos métodos es Firth (como se citó en Johnson, 2008), quien justifica su uso al afirmar que el idioma se aprende y se recuerda mejor cuando es presentado en marcos contextuales. Asimismo, Johnson (2008) establece que la idea de este método es mejor aún si se hace mediante la ayuda del elemento visual, de una cinta y una filmina. El autor también indica que los elementos involucrados en esta variante son la memorización de diálogos y después el lenguaje utilizado se expande en otras situaciones.

Menciona García (1995) que, al igual que el Audiolingual, la limitación de la enseñanza de idiomas situacional y audiovisual es la correspondiente a los siguientes aspectos poco motivadores: no se tiene en cuenta las características y necesidades particulares de cada alumno o grupo, no se fomenta la creación de frases personales por parte de los alumnos y no se propicia una concepción simplista del lenguaje.

Se puede considerar que todos los métodos mencionados anteriormente tienen grandes limitaciones; no obstante, se estima que en general poseen dos puntos positivos: 1. Sentaron una base para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas; 2. Sus aciertos pueden resultar de ayuda en la labor docente; por ejemplo, el valor de la influencia materna en la pronunciación de la L2, pues aunque quizás no sea el único factor responsable en este particular, las ideas derivadas de estos estudios son útiles para conocer el punto de partida de la enseñanza de lenguas y el camino que ha recorrido el estudio de la pronunciación. En resumen, se puede observar la poca importancia que este aspecto tenía en Gramática-Traducción, el realce de la lengua hablada en el Método Directo, la poca tolerancia al error existente en el Método Audiolingual y el limitado papel del estudiante en la enseñanza situacional.

### 3.1.5 Enfoques comunicativos/humanistas

Newmark (como se citó en Johnson, 2008) establece que el conocimiento de la gramática no necesariamente trae como consecuencia la *adquisición* de la competencia comunicativa<sup>16</sup> en L2, pues el entendimiento de las estructuras morfosintácticas no hará que una persona pueda actuar ante diferentes situaciones de la vida diaria en el país de la lengua meta. Esto se puede comprobar al encontrar estudiantes que obtienen una puntuación elevada en los exámenes académicos de un idioma, pero que aún no son capaces de establecer contacto con los hablantes nativos de la L2 en cuestión.

Krashen y Terrell (1998) mencionan que Respuesta Física Total, Sugestopedia y Aprendizaje Comunitario, en los cuales se apoyan para la realización del Enfoque Natural, son de énfasis comunicativo, pues a pesar de incluir estudios de estructuras de morfología y sintaxis, esto no es su objetivo central. Además, constatan que, de acuerdo con los reportes mostrados por sus colegas, dichos enfoques arrojan un resultado superior en comparación con los basados en la gramática.

El material recibido por los alumnos se deriva de situaciones reales de comunicación dentro del aula; por ejemplo, la utilización del imperativo, en el caso de Respuesta Física Total. También hay lugar para la flexibilidad en el diseño de los programas de estudio, en el caso de Aprendizaje Comunitario.

García González (1995) señala que hay una mayor preocupación por los procesos psicológicos implicados en el *aprendizaje* y la *adquisición* de una segunda lengua, además de que se le presta atención a la personalidad, lo cual sugiere que el rol del estudiante es más activo que en los métodos anteriores. Al respecto, Roberts (como se citó en Johnson,

---

<sup>16</sup> Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (1997), el concepto de *competencia comunicativa* corresponde a “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.

2008, p. 293) los considera como parte de los enfoques humanistas y describe el humanismo en la lingüística aplicada como “enseñanza de idiomas que respeta la integridad de los aprendices, que da cabida al crecimiento personal y a la responsabilidad, que toma en cuenta los factores psicológicos y afectivos, y que representa un ‘*aprendizaje* de la persona en su totalidad”.

Lo expresado por Roberts y García González resume las diferencias entre los primeros métodos explicados —Gramática-Traducción, Método Directo, Audiolingual y Audiovisual— y los derivados de los enfoques comunicativos y humanistas. Se consideran las aseveraciones de ambos, pues las clases de L2 que basan sus actividades en estos últimos permiten al estudiante expresar sus ideas: pueden manifestar sus propias opiniones, sentimientos y deseos dentro del aula. Por lo anterior, son ellos partícipes de su mismo avance mediante la interacción, el involucramiento con el resto de sus compañeros y el profesor a través de ciertas actividades. Esta información es relevante para la realización de una propuesta pedagógica que tome en cuenta dichos aspectos, y que sirva para evaluar la pronunciación de tres informantes antes y después del tratamiento con ella.

### **3.2 El Enfoque Natural en la *adquisición* de una segunda lengua y la de su pronunciación**

Casi todos los métodos expuestos anteriormente incluyen actividades dentro del salón de clases que intentan la *adquisición* de la pronunciación. Dos de las diferencias que se pueden establecer entre el método Audiolingual y Respuesta Física Total, es la poca tolerancia al error en la pronunciación en el primero y el respeto por el periodo de silencio que implicaba el segundo, como lo expresa Alcalde (2011). Existen más diferencias entre estos dos métodos; sin embargo, el objetivo no es hacer una mención exhaustiva de ellos, sino explicar que el Enfoque Natural puede tener características en común con aquellos explicados anteriormente (Krashen y Terrell, 1998)

Por mencionar otro ejemplo, el Enfoque Natural estima que la comprensión es anterior a la producción. De igual manera, en el Método Audiovisual, la situación comunicativa que se presenta a través de imágenes debe ser primeramente comprendida de forma global. Posteriormente, se incluyen ejercicios para sustituir y completar estructuras (Alcalde, 2011). El segundo paso no es compartido en el Enfoque Natural.

Para tener una base sobre lo que es el Enfoque Natural, se debe presentar las implicaciones y guías establecidas por Krashen y Terrell:

- En tanto que otros métodos suelen trabajar sobre la base de una o dos técnicas centrales,<sup>17</sup> el Enfoque Natural es altamente flexible, pues no depende exclusivamente de una técnica.
- Se considera que la reducción del dominio de los métodos basados en la gramática mejora la enseñanza de la lengua.
- La comprensión precede a la producción.
- El instructor siempre usa la lengua meta y realiza esfuerzos para ayudar al alumno en la comprensión del mensaje.
- El énfasis de la comunicación se da sobre un tema de interés del alumno.
- La producción surge en etapas: 1) respuesta a través de comunicación no verbal; 2) respuestas con una sola palabra; 3) combinación de dos o tres palabras; 4) frases; 5) oraciones; y 6) discurso más complejo.

Estos lineamientos surgen a partir de la teoría establecida en la obra *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (1998). Dicha obra es relevante porque aporta los

---

<sup>17</sup> Si se recuerda Respuesta Física Total, se notará que basa la actividad comunicativa en la provisión y ejecución de mandatos.

elementos teóricos necesarios para la mejora de la pronunciación de los sonidos vocálicos por adultos angloparlantes, lo cual se presenta en apartados subsecuentes.

### **3.2.1 Las hipótesis del Enfoque Natural sobre la *adquisición* de una segunda lengua.**

Como se señaló anteriormente, el Enfoque Natural propuesto por Stephen Krashen y Tracy Terrell (1998) comprende cinco hipótesis entrelazadas la una a la otra y que conforman la teoría de la *adquisición* de una segunda lengua. Estos planteamientos presuponen la contradicción parcial o total de lo que anteriormente se había publicado en torno a la *adquisición* de L2, por lo anterior, es necesario esbozar cada uno de ellos:

1. La hipótesis *adquisición-aprendizaje*: esta propone que los adultos pueden adquirir una segunda lengua, aunque también establece que el nivel de desempeño puede no llegar a ser igual como el que tienen en su lengua materna y se enfatiza el hecho de que esta capacidad humana no desaparece en la pubertad. Tampoco se especifica cuáles aspectos de la lengua se adquieren y cuáles se aprenden, ni la manera en la que el adulto usa estos conceptos para su desempeño; lo que sí se afirma es que ambos procesos existen en el adulto. Además de que, mientras la *adquisición* es un proceso subconsciente, el *aprendizaje* es consciente. El primer concepto se refiere al uso de la lengua para comunicación real, en tanto que el segundo corresponde a la explicación de reglas sobre la L2. De acuerdo con Krashen y Terrell (1998), estos términos suponen diferentes habilidades en el aprendiente. Advierten que el concepto de *adquisición* se refiere a la habilidad que se desarrolla en una lengua a través de su uso de una manera natural en situaciones comunicativas. También establecen que la competencia de los niños en su lengua materna y probablemente incluso en una segunda lengua se obtiene mediante este.

2. La hipótesis del orden natural: se señala que algunas estructuras gramaticales en la lengua meta son adquiridas en un orden predecible, sin que necesariamente sea un orden exacto. Esto se observa tanto en niños que aprenden su lengua materna como en niños y adultos que están expuestos a una lengua extranjera, y si bien el orden no es exactamente el mismo en los grupos anteriores, sí se presentan claras similitudes (Krashen y Terrell, 1998).
  
3. La hipótesis del monitor: En ella se afirma que el *aprendizaje* de una segunda lengua tiene una función limitada, que es la editora, la cual ayuda a corregir la producción antes de hablar, sin que el conocimiento de estas reglas mejore la fluidez en la lengua meta (Krashen y Terrell, 1998).
  
4. La hipótesis del aducto comprensible: Considerada el planteamiento de crucial importancia en este modelo, porque en ella se establece que escuchar y leer material comprensible en la lengua meta es primordial para su *adquisición*. Se afirma que este aducto tiene que contener estructuras que formen parte de la siguiente etapa en cuanto a nivel de dificultad. Asimismo, se establece que, bajo estos supuestos, los niños aprenden a hablar porque son expuestos a expresiones lingüísticas que contienen estructuras ligeramente por arriba de su desempeño actual. Implica a la vez que el aprendiente de la segunda lengua pasa por un periodo de silencio al comenzar en los estudios, a excepción de las rutinas y patrones. Se provee al alumno de material que esté enfocado en el mensaje, y no en el punto gramatical (Krashen y Terrell, 1998).
  
5. La hipótesis del filtro afectivo: Señala que algunas variables de índole afectivo se relacionan con los logros en la segunda lengua. Estas variables se refieren a ciertos

tipos de motivación en el alumno, así como la imagen de sí mismo y bajos niveles de ansiedad. Se sostiene que un filtro afectivo bajo inducirá a que el aprendiente esté más abierto al aducto comprensible. Para Krashen y Terrell (1998), los factores afectivos se relacionan directamente con el desempeño en la L2 cuando se usan pruebas de tipo comunicativo.

### **3.2.2 Diferencias entre *adquisición* y *aprendizaje* de una segunda lengua según el Enfoque Natural**

Como contraposición a muchos de los métodos para el *aprendizaje* de lenguas, surge en 1983 la publicación de Stephen Krashen y Tracy Terrell intitulada *Enfoque Natural para el aprendizaje de segundas lenguas*.

En esta obra, Krashen y Terrell (1998) establecen la distinción entre dos maneras de desarrollar habilidades en segundas lenguas: los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición*. El primero se refiere al entendimiento consciente de las reglas gramaticales, es decir, tener una conciencia de la gramática de una lengua. Señalan, asimismo, que muchos estudios recientes consideran que el *aprendizaje* formal de una lengua no es tan importante para desarrollar habilidades comunicativas como se pensaba previamente. La función de este concepto la limitan a la de un editor, al que ellos denominan un *monitor*, al cual le atribuyen la función de realización de cambios en las frases enunciadas.

El *aprendizaje* consciente de dichas reglas es lo que se ha trabajado en muchos de los métodos que fueron desarrollados anteriormente, para mejorar la competencia en las lenguas extranjeras. Por otra parte, el segundo término es al que los autores le atribuyen el mérito en lo que se refiere al desarrollo de habilidades comunicativas. Este concepto y lo concerniente a la pronunciación de L2 será revisado en el siguiente apartado.

Si bien el Enfoque Natural hace hincapié en la *adquisición* de los aspectos formales de la lengua, se menciona que también pueden aprenderse las reglas de gramática y pronunciación de manera explícita. En otras palabras, bajo el planteamiento de este enfoque, no es excluyente que se explique a los aprendientes algunas las reglas de pronunciación de la L2.

### **3.2.3 El uso de la lengua meta en situaciones comunicativas**

Krashen y Terrell afirman que la *adquisición* de una segunda lengua se logra cuando el sujeto comprende los mensajes. Bajo la perspectiva de este concepto, podría decirse que, si un estudiante escucha, por ejemplo, un programa de radio en la lengua meta que está muy por arriba de su alcance de comprensión; dicho material no será de mucha ayuda para él. Asimismo, se puede inferir que presenciar una conversación entre dos hablantes nativos en la que un aprendiente principiante no puede comprender ni participar dada la rapidez de los dos primeros, tampoco puede ser una manera óptima de *adquisición*.

Es difícil encontrar mensajes comprensibles en el mundo real para los principiantes en una segunda lengua, es por eso que en el salón de clases se debe proveer de este material sobre todo en estas etapas. Esto se debe conformar con grabaciones reales adaptadas al grado de avance de los alumnos, pues como se verá más adelante, el aducto comprensible, para ser beneficioso y resultar en *adquisición*, debe cumplir con ciertas características.

Bajo la misma perspectiva, el profesor de segundas lenguas debe valorar el nivel que cada alumno o grupo muestra para otorgar actividades según el conocimiento que ellos posean. Eso implicará respetar el periodo de silencio y, asimismo, procurar un ambiente agradable en el salón de clases que derive en un bajo filtro afectivo, aspectos a los que Krashen y Terrell (1998) hacen referencia. El periodo de silencio se deriva de la idea del primer principio del Enfoque Natural que establece que la comprensión antecede a la producción.

Esto le otorga al maestro la labor de ser el proveedor de este material comprensible que incluya una serie de actividades en las que los alumnos puedan involucrarse en las actividades dentro del aula: al principio adoptando una posición donde sean capaces de responder con palabras monosílabas; posteriormente, aumentando el grado de complejidad en sus repuestas. Este aspecto es referido por Krashen y Terrell al mencionar el segundo principio del Enfoque Natural, el cual señala que la producción surge en varias fases, las cuales son: 1) Respuestas mediante la comunicación no verbal; 2) Contestaciones con monosilábicos (sí, no); 3) Combinación de dos o tres palabras; 4) Frases; 5) Oraciones; 6) Discurso más complejo.

El tercer principio del Enfoque Natural se refiere a que el programa de estudios debe estar basado en objetivos comunicativos, y no en el aspecto gramatical. El hecho de presentar una situación o de realizar alguna actividad debe estar en torno a determinado contenido.

Para efectos de este trabajo, la elección de los temas que se presentan cobra importancia, pues es mediante ellos que se despierta el interés en los alumnos en la lengua meta. Los tópicos manejados deben ser interesantes y de relevancia para sus vidas, deben abordar situaciones motivadoras que ellos conozcan y no únicamente tratar aspectos lingüísticos.

### **3.2.4 El aducto comprensible (input)**

Como ya se ha señalado, la hipótesis del aducto comprensible de Krashen y Terrell establece que la comprensión auditiva en niveles iniciales e intermedios es más importante que la lectora por la cuestión de *adquisición* de pronunciación. También puntualizan que la primera es de vital importancia para la *adquisición* de una segunda lengua. Para los autores, una de las características de este aspecto es incluir estructuras que formen parte de la siguiente etapa de *adquisición* de la L2; sostienen que la comprensión del material auditivo en cuestión se basa en el entendimiento del contexto y la utilización de elementos que se

ilustren con contenido extralingüístico. Este bien puede corresponder a fotografías e imágenes y también al lenguaje corporal y facial, elementos que se integran en la propuesta didáctica presentada más adelante.

A través de la utilización de la lengua meta en dichos materiales se puede exponer al aprendiente a una amplia gama de vocabulario que propiciará la comprensión, primeramente global, de los temas expuestos. La interacción entre profesor y alumnos puede ser de gran utilidad al llevarse a cabo en el salón de clases actividades derivadas de respuesta física total. Bajo este método, los alumnos igualmente comprenden muestras de lengua meta que son emitidas por el profesor: estas también pueden ser consideradas aducto comprensible.

Krashen y Terrell (1998) mencionan que los niños, al ser expuestos a un aducto comprensible, igualmente adquieren su lengua materna, ya que sus cuidadores hacen un esfuerzo por hablarles a un nivel en que puedan comprenderlos. Los adultos se limitan a señalarles situaciones de aquí y ahora. Además, su intención es que el mensaje sea entendido por los pequeños.

Krashen y Terrell (1998) afirman que el hecho de proporcionar un aducto que sea inmediatamente sintonizado a un nivel justamente arriba de su nivel actual,  $i+1$ , puede ser bueno. Los autores también señalan que si se proporciona al alumno un aducto a un nivel más avanzado del que tiene en ese momento, le puede ser más beneficioso siempre y cuando sea efectivamente aducto comprensible. Esto lo llama la hipótesis de la red. Cuando se expone a los aprendientes a este tipo de aducto, el beneficio puede derivar en varios aspectos, entre ellos, el hecho de tener más posibilidades de alimentar el nivel  $+1$ , ya que no siempre se puede saber con precisión el nivel que tiene cada uno de los estudiantes.

### 3.2.5 El papel de la comprensión auditiva

Un papel fundamental para la *adquisición* de una segunda lengua lo juega la comprensión auditiva. Krashen y Terrell (1998) mencionan que en el *aprendizaje* de lenguas, el alumno debe comprender el mensaje que se le comunica sin necesidad de conocer el significado de la totalidad de las palabras y detalles en el habla.

La realidad indica que en ocasiones los alumnos se sienten frustrados al no entender cada vocablo en un discurso, pues consideran en ocasiones que pierden palabras clave necesarias para la comprensión global. A fin de disminuir la ansiedad producida por el no entendimiento de cada expresión, Krashen y Terrell (1998) sugieren hacer conscientes a los alumnos de lo que no se espera de ellos en cuanto a la comprensión auditiva; es decir, hacerles saber que el total conocimiento de vocabulario incluido en un discurso o grabación no es un impedimento para su avance. Según los autores, al informarles esto, teóricamente se estará contribuyendo a la disminución de este sentimiento negativo, pues no experimentarán desilusión al no saber el significado de algunos términos o locuciones.

Con este antecedente, se pueden establecer los lineamientos para desarrollar los temas propuestos a los alumnos. En primera instancia, se debe pensar en la necesidad de adaptar las grabaciones que serán utilizadas en el aula y en el ajuste del discurso del profesor. ¿Cuáles son las estructuras gramaticales y de vocabulario que deben utilizarse en el salón de clases? Krashen y Terrell (1998) advierten que el material auditivo puede incluir estructuras que no han sido estudiadas por el alumno; no obstante, por el contexto y algunas palabras clave, él será capaz de comprender el mensaje. En segunda instancia, los autores también indican que el discente, desde las primeras etapas, debe entender lo que se le presenta en forma de material auditivo. Señalan, de igual modo, que lo anterior requerirá del uso de palabras transparentes en cuanto al discurso del profesor se refiere;

así como al manejo de temas básicos que tengan una relación tangible con su realidad y medio ambiente.

### 3.2.6 Críticas a las hipótesis del Enfoque Natural

Algunos estudiosos se han cuestionado sobre la veracidad y la viabilidad de lo establecido por Krashen y el Enfoque Natural; entre ellos se puede citar a Geoffrey Jordan, lingüista inglés que ha trabajado con estudiantes de post-doctorado en Universitat Politècnica de Barcelona y quien ha puesto en tela de juicio los conceptos y principios que se derivan de este enfoque.

Jordan (2010) ha presentado críticas en el artículo *Krashen 4: Open Letter 2* en su sitio Web. Los juicios que redacta se derivan del trabajo de Krashen relativo al Enfoque Natural para la *adquisición* de segundas lenguas, los cuales se resumen a continuación:

- a) *Adquisición* contra *aprendizaje*: Jordan hace una crítica sobre esta hipótesis manejada por Krashen a través de algunos puntos mencionados a continuación:
1. El planteamiento de que estos dos sistemas, con diferente base psicológica, puedan ser usados para el *aprendizaje* de una lengua.
  2. La conjetura de que los adultos pueden tener acceso al mismo recurso de los niños para adquirir una L2, y el establecer que dicho recurso opere de manera diferente al presentado por Chomsky, bajo el llamado *Language Acquisition Device* (Dispositivo de *adquisición* del lenguaje).<sup>18</sup> Jordan apunta que este último tiene como propósito describir el estado inicial del niño, mientras que Krashen no explica cómo su aparato funciona y en qué se diferencia de aquel de Chomsky.

---

<sup>18</sup> Chomsky (como se citó en Johnson, 2008) denomina el *Dispositivo de adquisición del lenguaje* como una poderosa maquinaria con la que cada niño nace y que le permite adquirir un sistema tan complicado como lo es el lenguaje en un periodo relativamente corto.

3. Si los niños y adultos utilizan el mismo recurso para aprender lenguas extranjeras, se esperaría que los adultos adquirieran una segunda lengua tan exitosamente como los niños. Al no ser así, la explicación radica en el filtro afectivo elevado de los adultos: falta de motivación, desagrado de la cultura de los nativos de la L2, entre otros. Si bien Jordan acepta que el filtro afectivo juega un papel en la limitación de los adultos, no considera que pueda explicar en su totalidad su eventual fracaso en la *adquisición* de la L2 en cuestión.
  4. Jordan también critica la afirmación de que *aprendizaje* no puede convertirse en *adquisición*, pues cita a otros estudiosos como Gregg y Schmidt quienes manejan que el conocimiento de reglas, explicación y retroalimentación correctiva son puntos que pueden facilitar la *adquisición* de una L2.
  5. El autor establece que no está claro lo que Krashen maneja como consciente y subconsciente. Jordan cuestiona ambos términos, y señala que si se da el caso de que lo “subconsciente” es inaccesible y el *aprendizaje* siempre es “consciente”, entonces este último no se podría convertir en *adquisición*.
  6. Finalmente, Jordan menciona que hay ejemplos en que la *adquisición* es rápida y que requiere de poco aducto, contrario a lo que sostiene Krashen.
- b) La hipótesis del orden natural: sobre ella, Jordan pone de manifiesto que no es posible determinar el orden en el que se adquieren muchos de los aspectos gramaticales en una lengua; por ejemplo, los pronombres relativos, modales o el lugar de colocación de un objeto indirecto. Además, Jordan cuestiona la utilidad de dicha hipótesis y señala que no es posible determinar un plan de estudios que coincida con el orden natural, puesto que nadie sabe en realidad las implicaciones de este planteamiento.
- c) La hipótesis del monitor: Jordan establece que el conocimiento de reglas gramaticales también puede ser usado para la comprensión de mensajes y, por

ende, este sería más útil que la función editora que Krashen le otorgaba en la producción. Dicho contraargumento supondría que el entendimiento de dichas reglas sí coadyuva a la *adquisición* de una L2.

- d) La hipótesis del aducto comprensible: Jordan cuestiona la siguiente afirmación: la producción no es de ayuda para la *adquisición*. Este lingüista se pregunta la razón por la que el habla de los estudiantes no es de importancia para este objetivo. También menciona que no hay un parámetro para determinar cuándo una estructura aún no aprendida está lista para ser adquirida a través del aducto comprensible. Asimismo, estima que no hay teoría que explique cómo de la comprensión se llega a la *adquisición* de la L2.
- e) La hipótesis del filtro afectivo: en lo que concierne a ella, Jordan se cuestiona sobre el porqué esta no es aplicable a los niños; además de que, como se dijo anteriormente, no considera que en este aspecto recaiga completamente el fracaso en la *adquisición* de una L2.

Por la crítica anterior, se puede observar que los especialistas del lenguaje se siguen cuestionando la veracidad de los estudios hechos sobre la *adquisición* y *aprendizaje* de L2; de tal suerte que no hay aún una verdad absoluta al respecto. A pesar de ello, es positivo que haya cuestionamientos en relación con lo expuesto por los lingüistas aplicados, porque esto anima a seguir trabajando y descubriendo en torno al tema de esta investigación y todo lo de que él se deriva.

La crítica expresada por Jordan también remite a cuestionamientos sobre el hecho que la *adquisición* de la L2 dependa únicamente de los procesos del subconsciente. ¿Hasta qué punto se puede suponer que un estudiante está en proceso de adquirir la lengua por el hecho de haber escuchado y enunciado esa frase de su profesor de manera consciente?

Se puede considerar que los puntos presentados en este capítulo, tanto por la hipótesis del Enfoque Natural como por su crítica, se derivan de un gran trabajo y ejercicio en el área de Lingüística aplicada y por ello, si bien no es el objetivo de este trabajo, vale la pena seguir indagando en ellos. En lo que respecta a esta investigación, se crea una propuesta didáctica con las bases teóricas del Enfoque Natural y así poder determinar mediante un pre-experimento hasta qué punto la conciencia explícita de los sonidos vocálicos del español se manifiesta en el habla espontánea de tres informantes anglófonos.

## **Capítulo 4 El nivel de usuario A2 y las actividades sugeridas por el Enfoque Natural para la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas**

Es necesario delimitar el nivel de usuario que los alumnos anglófonos deben poseer para que efectivamente sean capaces de beneficiarse de las actividades planteadas en el aula y de la propuesta que se brinda al final de este trabajo. En los apartados subsecuentes se señalan las características del nivel de usuario que los autores estiman conveniente para trabajar explícitamente en los sonidos de la L2 tal como se indica en el Enfoque Natural. De igual forma, se mencionan y describen las actividades que Krashen y Terrell sugieren realizar en el salón de clases.

### **4.1 Estudiantes anglófonos con nivel A2, de acuerdo con el *MCER*, en la competencia lingüística del español como L2**

Las actividades de la propuesta didáctica están destinadas a proporcionar una alternativa para la *adquisición* y *aprendizaje* de la pronunciación sonidos vocálicos del español en alumnos adultos angloparlantes que posean un nivel de competencia comunicativa de un usuario básico,<sup>19</sup> pero que ya tengan cierta instrucción en español y, por lo tanto sepan hablar un poco de sí mismos y de su realidad inmediata. De acuerdo con Krashen y Terrell (1998), en las primeras lecciones de una L2 no se recomiendan actividades específicas para trabajar la pronunciación —es por ello que no se considera en esta tesis la realización de una propuesta para aprendientes principiantes de español—.

Por otro lado, el *MCER* (2002) muestra también un área de oportunidad para mejorar la pronunciación de los estudiantes ubicados en nivel de usuario A2: “su pronunciación es

---

<sup>19</sup> Según el *MCER* la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se describirá de manera general lo que el *MCER* establece sobre ellas: las competencias lingüísticas tienen que ver con los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las convenciones sociales de la lengua; y las pragmáticas se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos, así como dominio de discurso, cohesión y coherencia.

generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando”. (p. 114).

Según este documento, en el nivel de usuario A2, el individuo ya comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con su experiencia diaria como hablar de sí mismo, de su familia y trabajo. También se establece que ya es capaz de realizar tareas simples y cotidianas sobre cuestiones habituales, así como aspectos sencillos de su pasado.<sup>20</sup>

Además de la escala global mencionada, se puede considerar que es importante tener en cuenta las características que se derivan de este nivel y que pueden guiar para la planeación de clases, elaboración de actividades y establecimiento de estrategias. El estudiante ya sabe saludar, reaccionar ante noticias, plantear y contestar preguntas en el trabajo y discutir sobre planes y citas. También se señala que es en él donde el estudiante puede realizar transacciones sencillas en la ciudad.

Por lo anterior, se observa que el usuario en el nivel A2 se encuentra en un momento de continuo avance: ha adquirido habilidades que le permiten expresarse sobre diversos aspectos de su vida, pero aún le faltan otras para realizar actividades en la L2; por ejemplo, comprender debates extensos, utilizar lenguaje amplio para el intercambio de opiniones y otras actividades que corresponden a niveles de usuario posteriores.

#### **4.2 Tratamiento de los aspectos de la lengua según el Enfoque Natural**

Como se vio anteriormente, de acuerdo con el *MCER*, el nivel A2 representa todavía un nivel de competencia básico de un usuario en L2. Es por esto que se puede apreciar que

---

<sup>20</sup> Según el *MCER*, la determinación de corte entre niveles es un procedimiento subjetivo. Se opta por la descripción de la primera ramificación del nivel A2, pues se puede considerar que pueden usarse aún estructuras más cercanas a la realidad del estudiante y por lo tanto, de más fácil asimilación.

en este momento de avance, hay muchas posibilidades de mejora en el terreno de la pronunciación, pues aún existe un largo camino por recorrer en la *adquisición* de nuevas habilidades.

Si se habla de la pronunciación, se debe mencionar que bajo la perspectiva del Enfoque Natural no se recomiendan actividades específicas para mejorar este aspecto en etapas tempranas. En un periodo previo a la producción, Krashen y Terrell (1998) describen que puede haber un beneficio al permitir a los estudiantes desarrollar una conciencia en cuanto a la fonología de la L2 antes de empezar a comunicarse. Los autores no contemplan que la repetición inmediata de frases sea de utilidad. En cambio, indican que una explicación simple sobre la correspondencia entre grafías y sonidos puede resultar benéfica mediante labores planteadas como tareas; dichas normas, al ser comprendidas conscientemente, solo podrían ser manipuladas en momentos en los que los estudiantes puedan utilizar el *monitor* (Krashen y Terrell, 1998). Cabe precisar que dicha explicación fue trabajada durante las lecciones ofrecidas a los tres informantes; de tal modo que fue parte del tratamiento y se pudieron comparar resultados entre el pre-test y post-test, los cuales se presentan al final del capítulo cinco.

De acuerdo con lo propuesto por Krashen y Terrell (1998), una característica fundamental y benéfica para los alumnos es que las actividades sigan más o menos un orden para la *adquisición* de la L2. En otras palabras, hay que evitar darles a los estudiantes tareas que estén mucho muy por encima de su nivel de comprensión.

A pesar de ello, en el Enfoque Natural se señala también que el *aprendizaje* de estructuras gramaticales no es el propósito central en el aula, sino que este lugar principal corresponde a la *adquisición* de habilidades comunicativas, con base en las cuales se fijarán también los objetivos. No obstante, se especifica que solamente algunas simples y precisas reglas son

las que han de enseñarse, ya que el monitor es efectivamente usado en la lengua escrita y en el discurso preparado con anterioridad a la producción oral.

Según lo establecido por Krashen y Terrell (1998), la función más importante de las actividades en los primeros niveles es proveer el aducto comprensible para los alumnos, lo cual conlleva a desarrollar habilidades auditivas; así que en ese periodo la producción está limitada a palabras o frases cortas. Sin embargo, mencionan también que en los adultos la transición de la etapa restrictivamente auditiva a la de producción es bastante rápida, y señala que algunos de ellos comienzan a expresar palabras sueltas después de una o dos horas de recibir el aducto comprensible. También afirma que otros individuos comienzan a hablar después de diez o quince horas de instrucción.

Sea cual sea el caso, se puede inferir que para alcanzar un nivel A2 en la L2, se requiere de un periodo mayor de instrucción: el *MCER* indica que son necesarias más de las diez o quince horas. Por otro lado, ya se advirtió que los alumnos con este grado de competencia A2 ya son capaces de hablar por sí solos y tienen cierto control sobre las habilidades que fueron señaladas con anterioridad.

Krashen y Terrell (1998) estiman que algunas actividades comunicativas entre alumnos proveen muestras de lengua  $i+1$ , y estas pueden representar parte del aducto recibido en el salón de clases. Aunque en este nivel los alumnos todavía cometen errores, mencionan que es una ventaja que los alumnos intercambien ideas. Es por esto que es posible suponer que la interacción entre los alumnos puede resultar pertinente en la programación de actividades en el aula. Con base en el mismo argumento, se infiere que, dentro de ciertos

límites,<sup>21</sup> los intercambios comunicativos entre estudiantes con niveles de habilidades ligeramente desiguales pueden coadyuvar a alcanzar los objetivos de pronunciación.

Según Krashen y Terrell (1998), las actividades para favorecer la adquisición de la L2 se deben centrar en la presentación de un tema o situación, de los cuales los estudiantes deben tener conocimiento. En otras palabras, es conveniente que los alumnos estén conscientes de lo que podrán realizar al término de cada clase.

En contraste a la enseñanza restringida de gramática, es importante realizar esfuerzos para que los alumnos expandan su vocabulario con el fin de alcanzar la comprensión del mensaje. Esta labor es contemplada en el Enfoque Natural. En él se indica que la enseñanza del léxico no debe ser limitado en el aula. De acuerdo con Krashen y Terrell (1998), independientemente de la proporción en la que gramática y vocabulario son tomados en cuenta, ambos se enlazan para alcanzar los objetivos de habilidades comunicativas en los alumnos y de esta manera obtengan beneficios en el dominio comunicativo de la lengua. No obstante, es necesario un factor decisivo para que esto se logre y, según el enfoque mencionado, es el de proveer al alumno de un aducto comprensible cada vez mayor a lo largo de todo el curso.

#### **4.3 La comprensión auditiva en las actividades derivadas del Enfoque Natural para la *adquisición* de la pronunciación**

Se ha indicado que el aducto comprensible es primordial para la *adquisición* de una L2 bajo la perspectiva del Enfoque Natural. Dada la relevancia de este punto, es necesario tener presentes las características que deben contener las actividades de comprensión auditiva antes de proceder a la planeación de la actividad docente ante el grupo.

---

<sup>21</sup> Más adelante se explicará el porqué esta propuesta de actividades da prioridad al habla del profesor y de grabaciones hechas por nativos para efectos de *adquisición* de sonidos vocálicos del español.

En las aulas, se encuentran con frecuencia a nuevos alumnos angloparlantes, quienes, después de un examen de colocación, se ubican en un nivel de competencia comunicativa cercano al A2 de acuerdo al *MCER*. Ante esta situación se han visto diferentes escenarios que se pueden englobar en dos grupos en cuanto a la pronunciación de sonidos vocálicos españoles se refiere: los que cometen pocos errores al pronunciarlos; y aquellos que los pronuncian más erráticamente al grado de, por dicha causa, llegan en ocasiones a emitir mensajes ininteligibles.

Es entonces cuando se puede cuestionar la calidad del aducto que los alumnos han recibido a lo largo de su instrucción anterior. En muchos casos, los estudiantes afirman que están en contacto con la lengua española a través de sus compañeros de trabajo, televisión y clases tomadas con anterioridad. Por lo anterior, se puede considerar que, a pesar de que todos los alumnos han recibido aducto en español, este no ha reunido ciertas características, como el hecho de que tiene que ser comprensible y un poco más complejo de su nivel de instrucción en el momento del curso. Se puede estimar que hay una correspondencia entre los rasgos del material auditivo al que los alumnos están expuestos, y el grado de precisión en la pronunciación de sonidos vocálicos del español. Es por ello que se habrá de hacer mención al Enfoque Natural con relación en este aspecto.

Krashen y Terrell (1998) señalan las condiciones que han de cumplirse para que el aducto contribuya a la *adquisición* de la L2. Estas son la existencia de:

- 1) Un enfoque en la transmisión de información relevante
- 2) Un medio para facilitar la comprensión

En cuanto al primer punto los autores precisan que el proveer frases con contenido semántico, pero sin contenido comunicativo, tiene solo el valor de ser útiles para el *aprendizaje* y no para la *adquisición*. Este tipo de actividades implicaría una repetición de

ejercicios de corrección gramatical en la cual se pone atención a una específica estructura o forma de la lengua meta. Asimismo, mencionan que la concentración en estos aspectos puede obstaculizar la *adquisición*, pues se trunca la atención al mensaje en L2. En tanto que hablar sobre temas de interés para los alumnos es esencial para la *adquisición* de la L2 (Krashen y Terrell, 1998).

Por otro lado, los autores establecen que el profesor debe disponer de material de apoyo para que el aducto sea comprensible. Citan el ejemplo del uso de fotografías durante la clase. También hacen mención de temas que forman parte de asuntos que les son familiares a los educandos y que son parte de su vida cotidiana.

En cuanto a los tópicos, señalan que son ideales aquellos asociados con el sitio donde los alumnos viven y lo que hacen todos los días, así como otros eventos ligados con sus circunstancias. Por ende, se deben evitar las temáticas que no formen parte de su realidad, ya que según los mismos autores esto sería una carga extra con la que los estudiantes tendrían que lidiar.

De la misma manera, puntualizan que los educandos deben tener un rol activo para modificar el aducto a través de frases y palabras que les permitan solicitar aclaraciones durante la comunicación en la L2. Para ello, indican que estas frases de solicitud de repetición o de hablar más despacio deben enseñarse desde las primeras clases. Con base en lo descrito y dada la descripción del nivel de competencia A2, es posible considerar que los alumnos en esta categoría ya son poseedores de estas formas, por lo que la petición de explicaciones oportunas no es algo difícil para el nivel al que este trabajo está destinado.

En otro orden de ideas, este rol activo por parte de los alumnos para solicitar retroalimentación es también útil al haber interacción entre ellos, pues aunque el aducto es dado en parte por el profesor de L2, este no es el único facilitador: el material auditivo y

—como se señaló en el apartado anterior— las actividades con otros compañeros también lo otorgan, según se establece en el Enfoque Natural.

Otro punto, al que Krashen y Terrell (1998) hacen referencia, es el nivel de dificultad de las actividades, el cual mencionan que debe ser apropiadamente ajustado al nivel de los estudiantes. Sostienen que si los alumnos encuentran demasiadas palabras o estructuras nuevas en una actividad, la tendencia es que recurren a la traducción en lugar de favorecer la participación.

Asimismo, se especifica en el Enfoque Natural que la efectividad de una actividad de *adquisición* se puede observar a través de la avidez con la que los estudiantes responden a las preguntas sobre los temas que se están tratando. Esta reacción ofrece una posibilidad para la modificación de algún ejercicio auditivo o comunicativo específico dentro del salón de clases. Si es pertinente y realizable, el profesor tomará la decisión de cambiar una práctica para adaptarla a los intereses de la clase: es muy ambicioso pensar que todos los temas manejados de la misma manera sin ningún tipo de variación tengan un alto nivel de aceptación por todo mundo.

Si bien muchos de los temas que se pueden manejar en el nivel A2 son todavía de uso general y esta propuesta estará basada en asuntos de interés común, se podría intuir que la flexibilidad del docente también juega un rol importante, ya que cada grupo presenta variaciones que pueden ser apreciadas únicamente por él. Es por ello que se manejan algunas alternativas para ajustar algunas actividades a las necesidades de los alumnos, pues cada grupo es diferente.

Los esfuerzos, en cuanto a planeación de actividades y ejecución de las mismas, están sujetas a lo mencionado en este apartado. Por eso, en este proyecto, se busca la manera de encontrar material de apoyo que facilite el esfuerzo del profesor y que coadyuve a la

presentación de los temas que serán trabajados durante las actividades basadas en el Enfoque Natural que se brindan en la propuesta didáctica.

#### **4.4 Descripción y tipos de actividades que favorecen la pronunciación bajo la perspectiva del Enfoque Natural**

En los apartados anteriores se señalaron las características de los alumnos que se encuentran en el nivel de competencia A2. Además, se mencionaron algunas cualidades de las secuencias didácticas que se habrán de planear y realizar dentro del aula para el cumplimiento de objetivos. Ahora se explica de manera más detallada la clase de tareas que marca el lineamiento de acción y que es descrita en el Enfoque Natural.

Se ha visto que el nivel de usuario A2 corresponde al de un usuario básico en una L2. Igualmente lo es el estadio predecesor A1; este conforme al *MCER*, es el más bajo del uso generativo de la lengua. Si bien ambos son básicos, se ha de fijar una base con el fin de elaborar actividades para los estudiantes A2 sin correr el riesgo de proveerlos de actividades demasiado sencillas de las que no obtengan mucho beneficio, pues el objetivo es dotarlos de aducto  $i+1$ . Es por ello que se explicará lo sugerido por Krashen y Terrell en el Enfoque Natural y se conciliará con el nivel que es descrito por el *MCER*. Ambos especialistas sugieren tres etapas (descritas más adelante) para elaborar un plan de estudio basado en habilidades comunicativas, destinado a alumnos que se encuentran en los primeros niveles de competencia en L2.

La primera etapa es la de identificación personal. En ella los esfuerzos se enfocan en la disminución del filtro afectivo; además los estudiantes aprenden a describirse a sí mismos como a sus compañeros; a hablar de sus gustos e intereses, deseos, planes para el futuro y otras situaciones de la vida cotidiana.

La segunda corresponde a facilitar a los educandos un aducto comprensible relacionado con experiencias, para posteriormente dejarlos expresarse a ellos. En este momento, los alumnos se enseñan a hablar sobre sus situaciones en el pasado, sus viajes, sus vacaciones, así como los momentos tristes y felices de sus vidas.

En la tercera etapa se da al estudiante aducto y se fomenta la conversación sobre diversos temas procurando que expresen su punto de vista. Estas pueden ser de diversa índole, como situaciones políticas, derechos civiles, matrimonio y familia. Según el *MCER* y lo mencionado en las primeras páginas de este capítulo, los estudiantes de nivel de competencia A2 se pueden ubicar en la segunda y tercera etapa en la clasificación de actividades propuesta por Krashen y Terrell.

#### **4.5 Temas sugeridos por el Enfoque Natural para la *adquisición* de una L2**

Dentro del salón de segundas lenguas, los temas sugeridos por Krashen y Terrell (1998) para los estudiantes elegidos se enuncian a continuación. De ellos se tomará la base para la creación de la propuesta didáctica.

- a) Recreación y pasatiempos
- b) Familia, amigos, y actividades cotidianas
- c) Planes, obligaciones y profesiones
- d) Lugares de residencia
- e) Narración de experiencias pasadas
- f) Salud, enfermedades y emergencias
- g) La comida
- h) Viajes y transportación
- i) Compras y comercio
- j) Recuerdos de juventud

- k) Dar direcciones e instrucciones
- l) Valores humanos
- m) Conflictos y eventos de actualidad

Estos temas se pueden llevar a cabo en cuatro diferentes grupos de actividades de *adquisición* que describen Krashen y Terrell en el Enfoque Natural. Dichos grupos son: afectivo-humanísticas, solución de problemas, juegos y de contenido. Señalan también que esta clasificación es dada para facilitar una división de las consignas, pues consideran que cada una de ellas puede compartir características con otras. Para una mejor comprensión de lo anterior se presenta la tabla que engloba las actividades sugeridas por dicha perspectiva teórica para trabajar en clase, así como los subgrupos señalados:

Actividades	Subgrupos
Actividades afectivo humanísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Jerarquización de preferencias</li> <li>• Gráficas y tablas de información personal</li> <li>• Revelación de información sobre uno mismo</li> <li>• Actividades que requieren el uso de la información</li> </ul>
Actividades de solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas y series de actividades</li> <li>• Tablas y mapas</li> <li>• Desarrollo de discurso en situaciones particulares</li> <li>• Publicidad</li> </ul>
Juegos	Se sugiere que en estos haya una dirección hacia la resolución de problemas en los que haya intercambio comunicativo. Se menciona que el esquema de cualquier tipo de actividad lúdica debe radicar en el juego mismo y no en la estructura de la lengua.

Actividades de contenido sobre otras áreas	Se refiere a actividades cuyo propósito es que los alumnos aprendan algo nuevo y que sea diferente al uso de la lengua. Las áreas de conocimiento pueden ser las matemáticas, las ciencias o las artes, pero todo enfocado en la lengua meta.
--	---

Figura 23 Actividades sugeridas por el Enfoque Natural

La medida en la que los temas propuestos son viables para los objetivos de pronunciación se puede observar en el estudio con un énfasis cualitativo del pilotaje que se presenta más adelante. Asimismo, la adecuación de estos tópicos únicamente se podrá ver reflejada en el interés que los alumnos manifiesten durante la lección virtual. Más adelante, se abordarán estos aspectos en un breve análisis de lo observado en la prueba piloto.

## **Capítulo 5 Hacia la implementación de una propuesta didáctica para la adquisición y aprendizaje de sonidos vocálicos y diptongos del español. Guía del profesor y pilotaje**

A lo largo del capítulo anterior se vieron las competencias de los estudiantes adultos angloparlantes a los que se intenta dirigir este trabajo. De igual forma, se observaron las características del Enfoque Natural y los tipos de actividades que, según este método, favorecen la *adquisición* de una L2, a partir de sus cinco hipótesis. En las siguientes secciones se establece la guía del profesor correspondiente para trabajar la propuesta didáctica conforme a lo establecido por la base teórica aquí elegida. Asimismo, se incluye la descripción de las secuencias y la manera en la que están organizadas. En documento anexo, se agrega el material que debe tener en sus manos el estudiante anglófono adulto durante su instrucción en la lengua extranjera.

### **5.1 Propuesta de actividades**

Lineros (2005) resalta la importancia de que el profesor de español como segunda lengua elabore su propio material didáctico de acuerdo con los objetivos, los contenidos planeados y las destrezas que se quieren potenciar y los intereses del alumno. Si bien el propósito de la propuesta es trabajar las actividades de comprensión y producción oral por la naturaleza de los objetivos asociados con la mejora en la pronunciación de sonidos vocálicos y diptongos españoles, se debe mencionar que dentro de un programa de estudios para alumnos de nivel A2, se contemplan también habilidades de comprensión y producción escrita. Aunque las distintas actividades no promueven que el alumno redacte largos textos, sí se incluyen ejercicios de *aprendizaje* consciente en torno a temas gramaticales. Estos últimos se integran a esta serie de ejercicios con el fin de que el alumno tenga una herramienta de comunicación al momento final de la producción oral y, de esta manera, se logren los objetivos comunicativos de cada lección.

Es de suma importancia recalcar que los ejercicios de gramática no sobrepasan el veinte por ciento del tiempo en el aula ni tampoco representan mucha dificultad para el alumno, según lo señalado en el mismo Enfoque Natural. Se puede considerar que por medio de ellos también se fomenta la familiarización con el vocabulario —aspecto primordial bajo la perspectiva del Enfoque Natural— de cada lección. De tal manera que es posible que el aducto llegue a ser más accesible en las subsecuentes actividades, además de facilitar herramientas morfosintácticas y lexicales al alumno para las actividades de interacción oral. El énfasis en actividades de comprensión y expresión escritas está condicionado al apoyo en los objetivos comunicativos en el lenguaje oral. Lineros (1992) señala que bajo un método comunicativo, que está aceptado por el Enfoque Natural, los objetivos deben responder a los intereses y necesidades de los alumnos. Esto porque se puede reconocer que el tiempo de instrucción que corresponde al transcurso del nivel de competencia mencionado debe ser distribuido en actividades que propicien un avance más o menos uniforme en cada habilidad.

Por otro lado, es necesario resaltar las características y la cantidad del aducto comprensible que ayuda a la *adquisición* de los sonidos vocálicos y diptongos del español: si bien el Enfoque Natural fomenta la participación continua entre los estudiantes, se puede juzgar pertinente que sean principalmente el maestro y las fuentes derivadas del habla de nativos las que lo proporcionen en mayor medida durante las actividades sugeridas. Al respecto, Lineros (1992) también contempla, dentro de un método comunicativo, el involucramiento del profesor al ser facilitador del proceso comunicativo, así como también analista, asesor y administrador del tiempo y de los roles que tratan de sugerirse dentro de la guía para el docente que se expone a continuación de este apartado. Lo anterior no implica el cese de

la colaboración entre alumnos.<sup>22</sup> De hecho, este plan de trabajo no la suprime, ya que fomenta también la reducción del filtro afectivo al crear lazos entre compañeros. En cambio, se resalta y se aprovecha al máximo el papel del profesor y de las grabaciones con voces de hispanohablantes para la provisión de aducto comprensible durante el tiempo de clases. Según Krashen y Terrell (1998), son las grandes cantidades de muestras de habla las que son requeridas antes de la producción oral.

Para las actividades de *aprendizaje* se retoman algunas frases u oraciones de lo visto previamente durante cada tema, de tal manera que los primeros ejercicios son de utilidad para la resolución de los subsecuentes. Los lineamientos para las actividades de esta propuesta, tanto de *adquisición* como de *aprendizaje*, son los establecidos por el Enfoque Natural y corresponden a lo siguiente:

- a) El favorecimiento de las habilidades de comunicación. Esto implica que los objetivos están especificados en términos comunicativos.
- b) La comprensión precede la producción. En cada una de las lecciones se presentan primeramente diálogos en situaciones familiares para los alumnos. En los momentos intermedios, se trabaja en las actividades de *aprendizaje*. Finalmente, ellos tienen que intercambiar ideas, expresar opiniones o debatir.
- c) El surgimiento de la producción. Se espera que esta se origine conforme avanza el proceso de *adquisición*. No se espera un discurso libre de errores en las actividades de interacción oral.
- d) Las actividades de *adquisición* son fundamentales. Se espera el uso de la lengua española durante la clase. Por otro lado, tanto los ejercicios de gramática como los de pronunciación, no sobrepasan el tiempo destinado a las actividades de

---

<sup>22</sup> En el Enfoque Natural se establece que la producción del alumno no favorece por sí misma la *adquisición*; sin embargo, esto sí conlleva a una interacción por medio de respuestas dadas por el profesor de LE o por los compañeros.

*adquisición*, tal como se indica en el Enfoque Natural. Es por esto que se sugiere que estas actividades sean realizadas de tarea, en el caso de que se exceda el tiempo en su respuesta dentro del aula.

- e) Se pretende disminuir el filtro afectivo. Se observa en el Enfoque Natural que el aducto no puede ser utilizado por los adultos si el filtro afectivo es alto. Es por ello que parte de esta labor pretende disminuirlo a través de actividades de interacción, como se verá más adelante.

## **5.2 Organización de las actividades**

Con respaldo en el Enfoque Natural, se presenta esta propuesta que intenta propiciar la *adquisición* y *aprendizaje* de sonidos vocálicos y diptongos del español por parte de los estudiantes con un nivel de competencia A2 en español. Como se vio anteriormente, Krashen y Terrell (1998) establecen que para la *adquisición* de la pronunciación se deben enfocar esfuerzos en proveer a los alumnos de grandes cantidades de aducto comprensible. Asimismo, las actividades de monitor concernientes a la pronunciación se dirigen al *aprendizaje* consciente de sonidos vocálicos y diptongos del español.

La propuesta se compone de tres unidades temáticas con los siguientes nombres:

- Unidad 1: Ocurrió así;
- Unidad 2: Lugares de residencia y visita;
- Unidad 3: Me entretengo.

Estas unidades se subdividen en cuatro lecciones. Cada una tiene una duración aproximada de dos horas y media de instrucción dentro del salón de clase, en donde se parte desde lo general hacia lo específico y de los procesos mentales de análisis a los de síntesis. El total del trabajo en el aula conforma un programa de treinta horas de duración total. A continuación, se explica el desarrollo de las lecciones:

Cada una de ellas busca despertar el interés del alumno a través de la expresión de sus ideas y de guías para encontrar soluciones a ciertas situaciones. Esto corresponde al inicio de cada tema y en él se pretende la reducción del filtro afectivo. Durante estas actividades, se invita a participar a los estudiantes a que compartan sus pensamientos entre ellos o con el profesor. Lo anterior permite conocerse mejor entre ellos y asociar lo que se estudiará con lo que saben.

En los ejercicios subsecuentes, se propone el empleo de grabaciones y sobre las que se trabajan a través de cuestionamientos sobre las situaciones exhibidas; por lo anterior, se realizan preguntas asociadas con el qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué. Esto con el fin de que los estudiantes ubiquen el material auditivo en espacio y, asimismo, tengan herramientas para analizar las estructuras morfosintácticas que se trabajan en las siguientes fases. El profesor debe asegurarse de que los alumnos entienden estas situaciones a través de una comunicación con ellos.

La etapa posterior corresponde al análisis de los diálogos para poder ser empleado en el *aprendizaje* consciente. Esto corresponde al desarrollo del monitor. Primeramente, se trabaja la gramática y enseguida la pronunciación. Como se señala en el Enfoque Natural, estos ejercicios no tienen mucha dificultad para su resolución y tienen una duración menor comparada con el resto de los esfuerzos en el aula. Estas actividades de gramática, que representan un tiempo menor al veinte por ciento en la clase de acuerdo con lo indicado por Krashen y Terrell (1998), además de la estructura de la lengua española, proveen de vocabulario relacionado con el tema, el cual puede ser de utilidad en las etapas finales de la lección. Para las de pronunciación, se presentan diferentes estrategias de clasificación de sonidos vocálicos y diptongos, asimismo, se brindan explicaciones sobre ellos. De igual forma, se explican las diferencias que existen entre los fonemas vocálicos y diptongos del español y del inglés estadounidense. En algunos ejercicios, se invita a los alumnos a

moverse de sus asientos para también reducir el filtro afectivo y prepararse de esta manera para el cierre de la lección. Dado que el Enfoque Natural realza también el aprendizaje consciente de los sonidos, es conveniente hacer explicaciones sobre comparaciones entre las dos lenguas y, dentro de lo posible, la comparación de los sonidos y su lugar de articulación.

En la última etapa de cada lección, se proponen conversaciones, entrevistas, debates, juegos, discusiones, resolución de problemas, exposición de experiencias e ideas, proposiciones de planes, así como otras prácticas que cumplan con las características para la *adquisición* de L2 bajo la perspectiva del Enfoque Natural. Durante ellas se busca que los estudiantes creen algo relacionado con el tema, para esto deben llevar a cabo procesos de síntesis con base en lo comprendido y analizado con anterioridad.

Con estas últimas actividades se procura la interacción oral tanto profesor-alumno como alumno-alumno en lengua meta. Y aunque se da preponderancia a la primera para efectos de la *adquisición y aprendizaje* del aspecto de pronunciación que concierne, también la segunda es importante para el avance en español como L2; además el intercambio de información entre estudiantes es más accesible si el grupo es numeroso, pues se pueden organizar equipos de trabajo. De esta manera, el profesor juega un rol importante como director, presentador e interrogador de la conversación. Asimismo, el compartimiento de ideas entre aprendientes puede economizar tiempo dentro del aula, tal como es señalado en el Enfoque Natural.

Asimismo, se debe subrayar que, además de las explicaciones de los sonidos que favorecen el *aprendizaje*, se pretende proveer al estudiante de aducto comprensible para favorecer la *adquisición* de la lengua. Es por ello que el español es empleado en todo momento, incluso en las actividades de *aprendizaje*, limitando así el uso del inglés solo para

breves y ocasionales explicaciones en torno a la gramática o pronunciación. Como se ha venido diciendo, el material para el alumno se presenta en el anexo correspondiente.

### 5.3 Guía para el profesor

En esta guía se presentan los objetivos, los procedimientos, las transcripciones y las respuestas de cada actividad para la adquisición y aprendizaje de sonidos vocálicos y diptongos del español, a partir del Enfoque Natural, por parte de estudiantes anglófonos adultos en un nivel de usuario A2, de acuerdo con el *MCER*.

En esta guía también se marcan los tiempos aproximados para la realización de cada actividad, con el fin de que el profesor pueda organizar mejor su tiempo en la clase. Para una mejor comprensión de lo anterior, se proporciona la siguiente tabla donde se muestra el resumen de los sonidos vocálicos y diptongos que han de adquirir y aprender los estudiantes durante su instrucción y que se indican como los elementos subrayados:

Unidad	Aprendizaje consciente de sonidos vocálicos	Palabras de la lección con el sonido a aprender	Aprendizaje consciente de los diptongos	Palabras (o grupos de palabras) con el diptongo a aprender
Unidad uno Lección uno	[a] [e] [i] [o] [u]	tr <u>a</u> baj <u>a</u> é <u>i</u> m <u>i</u> yo <u>o</u> tú <u>u</u>		
Unidad uno Lección dos			[au] [wa] [we]	ca <u>u</u> sa cu <u>a</u> rto fu <u>e</u> ra
Unidad uno Lección tres	[a] [o]	di <u>n</u> ámi <u>a</u> ge <u>o</u> sero <u>o</u>		

Unidad uno Lección cuatro	[a] [e] [i] [o]	rentamos pasé decidí llevó	[jo]	volvió
Unidad dos Lección uno			[ou] [oi] [jo]	lo <u>u</u> saría <u>o</u> iga, soy precio
Unidad dos Lección dos			[wi] [ju]	Juicio Mi <u>ú</u> nica
Unidad dos Lección tres	[e]	Renata	[ei]	Reynaldo
Unidad dos Lección cuatro			[wo]	antiguos
Unidad tres Lección uno	[i] [u]	pidas durmamos	[je] [we]	encienda duerman
Unidad tres Lección dos			[eu]	La de unos (sinalefa)
Unidad tres Lección tres	[a], [u] [i], [o] [a], [i] [i], [a]	Saúl Tío ahí hacia	[au] [jo] [ai] [ja]	austero Mario hay hacia
Unidad tres Lección cuatro	[a] [e] [i] [o] [u]	agrada pertenece difícil honor Lulú		

Los ejercicios que respaldan el aprendizaje consciente permiten conocer el funcionamiento de las reglas de la lengua, en este caso, la pronunciación de los sonidos en cuestión. Las aclaraciones que puedan darse sobre ellas son válidas, siempre y cuando no correspondan a explicaciones demasiado complicadas. Puede hacerse uso de cotejos con los fonemas y diptongos ingleses en caso de existir realizaciones similares, tal como se sugiere en la guía del profesor que se presenta a continuación.

## UNIDAD 1 OCURRIÓ ASÍ...

### Unidad 1 Lección 1 LA RUTINA EN EL PASADO

Objetivo comunicativo

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Relatar hábitos de su niñez a través del uso del copretérito en la lengua española.

Objetivos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Emplear el copretérito de indicativo para la exposición de acciones no precisas en el tiempo pasado.
- Lexicales: Distinguir lugares, actividades y obligaciones de una de las etapas anteriores de la vida.
- Fonéticos: Reconocer los cinco sonidos vocálicos del español.

- Objetivo específico de la actividad 1: Describir las circunstancias de vida de una persona mayor durante una breve conversación con un compañero.

Procedimiento de la actividad 1 **¿QUIÉN ES? ¿A QUIÉN SE PARECE?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los alumnos que observen la imagen. Proponerles que discutan en parejas sobre los cuestionamientos que se presentan en el ejercicio. Posteriormente, hacer una puesta en común a nivel grupal para verificar sus respuestas y que tengan idea de lo que escucharán en la grabación de los ejercicios subsecuentes.

**Respuesta: Se trata de una persona de edad avanzada que probablemente viva en un asilo de ancianos. (Los alumnos podrían mencionar a sus familiares de la misma edad).**

- Objetivo específico de las actividades 2 y 3: Distinguir los recuerdos de recreación de una persona mayor a través de la escucha de un testimonio hablado en una grabación.

Procedimiento de la actividad 2 **DON FEDERICO.** Tiempo estimado: 5 minutos. Explicar que la palabra testimonio se refiere a la declaración o afirmación relacionada con hechos. Hacer que los estudiantes escuchen la grabación. A través de esta grabación, el estudiante

podrá escuchar los sonidos vocálicos del español que se trabajarán en la sección de fonética. De esta manera, tiene contacto con ellos y se familiariza.

Transcripción: *Cuando yo era niño, me gustaba jugar fútbol con mis amigos en la calle. No me gustaba estar encerrado; prefería estar en el patio o en los parques cerca de mi casa. En aquella época tampoco había televisión. En la casa solamente teníamos radio; esa era nuestra diversión. En la radio escuchábamos música y nos enterábamos de las noticias. Pero la vida no siempre era fácil: hubo una época en la que tenía que trabajar en el mercado para ayudar económicamente en mi casa. Ayudaba a cargar cajas de frutas y verduras. Esto fue después que mi papá murió.*

**Respuestas: 1. Don Luis habla de lo que hacía en el pasado. 2. Las situaciones que describe ya no existen en el presente.**

Procedimiento de la actividad **3 ¿QUÉ HACÍA ÉL?** Tiempo estimado: 5 minutos. Cuando los alumnos sean conscientes de que don Federico habla de lo que realizaba en su infancia, se procede a una comprensión global de su monólogo. Dejar que lean las preguntas del ejercicio 3. Si los alumnos encontraron las respuestas desde la primera vez, permitirles que se expresen y solamente volver a escuchar para comprobar.

**Respuestas: 1. Le gustaba jugar fútbol con sus amigos en la calle; 2. Escuchaba el radio; 3. Porque tenía que trabajar en el mercado donde cargaba cajas de frutas y verduras; 4. Aunque varias contestaciones son correctas, la base para generar una respuesta es el momento en el que las casas tenían radio y no televisión, quizás los años treinta o cuarenta.**

- Objetivo de las actividades 4 y 5: Identificar recuerdos pasados de una persona mayor relacionados con las obligaciones de una familia durante la escucha de un testimonio en una grabación.

Procedimiento de la actividad **4 DIBUJA SU NIÑEZ.** Tiempo estimado: 25 minutos. La grabación del siguiente texto estará destinada a la comprensión de los alumnos para que puedan imprimir la infancia de don Federico en un dibujo. La velocidad para esta habilidad de cada uno es diferente; así que se puede solicitar a los que terminen pronto que esperen un poco a los demás, sin que el tiempo que se invierta en cada aspecto sea excesivo. Con el fin de que los estudiantes tengan tiempo para dibujar, se recomienda detener la grabación en cuatro ocasiones, al término de los siguientes momentos: 1)...siempre cocinaba verduras; 2)...mucho paciencia y cuidado; 3)...cucharas y tenedores; 4)...como él trabajaba. Asimismo, se les hará notar lo siguiente: a) que el objetivo de la actividad no es dibujar muy bien, sino comprender la niñez del señor; b) que la comprensión global de cada punto es lo importante. Para profundizar: añadir más detalles sobre las obligaciones de los miembros de la familia o agregar las de algún otro familiar. Esto último se recomienda también a aquellos educandos que terminen de dibujar con anticipación.

Transcripción: *En la casa toda la familia tenía diferentes actividades: mi mamá preparaba la comida. Siempre hacía comidas muy ricas: caldo de res o de pollo; y cuando no había carne, ella preparaba alguna sopa. Siempre cocinaba verduras.*

*Mi papá era carpintero, así que fabricaba muebles como sillas y mesas en un cuarto dentro de la casa. Siempre había mucha madera en ese cuarto y a él le gustaba mucho su trabajo. Los muebles los hacía con mucha paciencia y cuidado.*

*Mis dos hermanas también trabajaban dentro de la casa, pero hacían diferentes labores: una de ellas estaba a cargo de poner la mesa. Mi otra hermana lavaba los trastes que eran muchos: platos, vasos, cuchillos, cucharas y tenedores.*

*Yo también ayudaba en mi casa: a veces trabajaba con mi papá y juntos cortábamos madera, yo siempre seguía sus instrucciones y observaba como él trabajaba.*

Procedimiento de la actividad **5 RÓTULOS**. Tiempo estimado: 10 minutos. Una vez hechos los dibujos, pedirles a los alumnos que escriban una oración sobre cada actividad de los miembros de la familia. Por ejemplo: *Mi mamá hacía comidas deliciosas, mi papá era carpintero y fabricaba muebles, mi hermana lavaba los trastes.*

- Objetivos de las actividades 6 y 7: Identificar la formación del copretérito en español para la expresión de descripciones en el pasado a través del análisis de frases estudiadas.

Procedimiento de la actividad **6 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 15 minutos. La actividad se puede trabajar en clase, siempre y cuando no exceda el tiempo de elaboración sugerido. Si fuera el caso, pedirles que terminen de tarea. Recalcar a los alumnos que para la descripción de hábitos en el pasado se usa el copretérito y que este tiempo presenta las terminaciones que se presentan en el cuadro de este tiempo verbal. Mencionar que solo hay tres verbos irregulares en copretérito: ser, ir y ver. Corregir en grupo. **Respuestas: a) era=ser, había=haber, trabajaba=trabajar, hacían=hacer, ayudaba=, cortábamos=cortar. b) verbos en -ar: aba; verbos en -er, -ir: ía. c) yo trabajaba, él trabajaba, nosotros trabajábamos, ustedes trabajaban, ellos trabajaban; él hacía, ellos hacían; yo era.**

Procedimiento de la actividad **7 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 10 minutos. Este ejercicio corresponde al aprendizaje de la lengua. Se busca que los alumnos se ejerciten en la conjugación de los verbos en copretérito. Si no terminan en el tiempo sugerido, dejar que finalicen de tarea. **Respuestas: a) estaba, vivía, me levantaba, nos íbamos, veíamos, teníamos, se ponían, realizaba, sacudía, limpiaba; b) teníamos, nos íbamos, nos gustaba, era, nos poníamos, disfrutábamos, teníamos.**

- Objetivo de la actividad 8: Explicar recuerdos sobre su niñez durante una puesta en común con la clase haciendo énfasis en el cuándo, dónde y con quién.

Procedimiento de la actividad **8 LO QUE HACÍA**. Tiempo estimado: 15 minutos. Leer en voz alta cada uno de los enunciados y pedir a los alumnos que respondan *sí* o *no*. Solicitarles que traten de recordar algunos detalles asociados con lo que se pide. Por ejemplo, preguntarles el nombre de la mascota, de qué color era, qué instrumento musical tocaban, por cuánto tiempo lo practicaron o cualquier otro detalle asociado con el enunciado. Por turnos, pedirles que expliquen lo que recordaron. Para profundizar: si se conoce bien a los estudiantes, mencionar otras actividades que realizaban además de las indicadas en la actividad. Ejemplos: *Cuando yo era niño, jugaba en Central Park; cuando yo tenía diez años, practicaba piano.*

- Objetivo de la actividad 9: Identificar los cinco sonidos vocálicos del español durante la escucha de una grabación con oraciones en copretérito.

Procedimiento de la actividad **9 FONÉTICA**. Tiempo estimado: 15 minutos. Esta actividad es de naturaleza introductoria para la adquisición de los sonidos vocálicos del español en las lecciones y unidades subsecuentes. Antes de la actividad, mencionarles a los alumnos

los cinco sonidos vocálicos del español y hacer que realicen un esfuerzo para identificarlos en las frases que escucharán durante la grabación. Realizar una revisión general al final escribiendo cada frase y señalando los sonidos. Comparar los sonidos vocálicos de este idioma y los del inglés. Incluir ejemplos donde predomine cada una de las cinco vocales:

1) Ana; 2) Pepe; 3) Lili; 4) Oso; 5) Lulu.

Mencionar que en español la grafía *a* corresponde al sonido [a] en palabras como *agua*, *roca* y *trabajaba*. Asimismo, contrastar las palabras inglesas *ago*, *than* y *table*, donde dicha grafía no corresponde a un solo sonido.

Transcripciones y respuestas:

Ejemplo: Yo salía

1. Tú tenías

2. Él trabajaba

3. Ellos eran

4. Nosotros íbamos

5. Tú jugabas

a. [o] - [a] - [i] - [a]

a. [u] - [e] - [i] - [a]

a. [a] - [e] - [e] - [e]

a. [e] - [o] - [e] - [a]

a. [o] - [u] - [u] - [i] - [e] - [o]

a. [u] - [u] - [a] - [a]

b. [o] - [a] - [e] - [o]

b. [u] - [i] - [e] - [a]

b. [e] - [a] - [a] - [a]

b. [i] - [u] - [a] - [a]

b. [o] - [o] - [o] - [i] - [a] - [o]

b. [o] - [o] - [a] - [a]

- Objetivo de la actividad 10: Producir un discurso sobre memorias personales pasadas para el intercambio de información de recuerdos en lengua española.

Procedimiento de la actividad **10 AQUELLOS TIEMPOS DE MI NIÑEZ**. Tiempo estimado: 20 minutos. Solicitar a los alumnos que preparen sus respuestas en el transcurso de dos a tres minutos y que después trabajen en parejas para responder entre sí las preguntas que se presentan. Se recomienda pasar por los lugares y participar en las charlas de los alumnos dentro de lo posible. No corregir directamente a los alumnos ni interrumpirlos, se sugiere pedirles retroalimentación cuando haya una confusión en su discurso. Al final solicitarles que voluntariamente compartan alguna de las preguntas ante el grupo. Si es un grupo pequeño, todos podrán contestar las cuestiones.

- Objetivos de la actividad 11: a) Organizar información de una persona con base en la comprensión de sus recuerdos. b) Especificar detalles sobre información de personas en el pasado a través de la respuesta a preguntas realizadas por el profesor.

Procedimiento de la actividad **11 NUESTROS RECUERDOS**. Tiempo estimado: 30 minutos. La actividad tiene como propósito primeramente la interacción entre los integrantes de la clase; y en segundo lugar, con el profesor a través de la utilización de una tabla informativa. Se presentan dos etapas diferentes. En la primera se propone a los alumnos que se levanten de sus lugares y que llenen la tabla con la información que se pide. Mientras tanto, diseñar en el pizarrón otra similar para responderla con la información que proveerán los estudiantes. Una vez que terminaron de escribir en sus manuales, completar los cuadros del pizarrón de la siguiente manera: si se trata de un grupo numeroso, pedir a voluntarios que mencionen la información que hayan recabado en relación con otros compañeros; si el grupo es pequeño, completar el llenado del pizarrón con los datos de todos los alumnos. Una vez que se escribieron los datos en el pizarrón, cuestionar a los estudiantes sobre lo que hicieron utilizando este ejemplo:

Nombre	Lugar donde vivía	Diversiones	Trabajo de sus padres
Louis	Un pueblo pequeño	Ir a Dallas los fines de semana	Médico y ama de casa

En la segunda fase profundizar sobre los datos a través de cuestionamientos realizados en clase: *Alguien menciona que vivía en un pueblo pequeño cerca de Dallas los fines de semana. ¿Quién vivía en Dallas?* Respuesta: *Louis*. Escribir *Louis* en la primera columna. Con el fin de poner en antecedente a todos, hacerles cuestionamientos sobre lo que conocen de Dallas: *¿Conocen algo representativo de Dallas?* Dirigir la conversación hacia el tema que despierte interés (equipo de fútbol, personajes importantes nacidos en el lugar, etc.) y realizar otras pocas preguntas. Después, preguntar al alumno en cuestión lo relacionado con la tabla y hablar de sus recuerdos: *¿qué hacía tu mamá en su tiempo libre? La gente de tu pueblo, ¿cómo se divertía?, ¿cuál era tu estación favorita cuando eras niño y por qué?* Según el interés de los alumnos, se puede alargar alguna pregunta siempre y cuando no pase mucho tiempo sin que algún miembro de la clase participe.

## Unidad 1 Lección 2 COMPARACIONES

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Interpretar diferencias entre una situación pasada y una actual concerniente a la educación de cada estudiante.
- Explicar cambios en el ámbito educativo a través del transcurso de los años.
- Relatar aspectos asociados con su época de estudiantes.

Objetivos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Utilizar estructuras de comparación para sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.
- Lexicales: Comprender términos ligados a la educación en planteles escolares y hogar.
- Fonéticos: Percibir las diferencias entre los diptongos del español [au], [wa] y [we].

- Objetivo de la actividad 1: Describir características relacionadas con el antes y el después en las escuelas durante una conversación con un compañero.

Procedimiento de la actividad **1 LA EDUCACIÓN... AYER Y HOY**. Tiempo estimado: 10 minutos. Pedir a los educandos que formen equipos de dos personas y que respondan las preguntas señaladas. Después, proponer la puesta en común. Se trata de dos imágenes donde unos padres de familia están frente a una profesora de educación básica. Se establece una crítica en donde se resalta el papel permisivo de los padres de familia en la actualidad, el cual se observa a través del cambio en la actitud de los padres de 1960 a nuestros días. Valorar la opinión de los alumnos. Por lo que resta, las respuestas correctas pueden ser variadas, solamente procurar que justifiquen sus posturas.

- Objetivo de la actividad 2: Distinguir las circunstancias de una conversación entre dos personas sobre comparaciones entre el pasado y el presente.

Procedimiento de la actividad **2 LA EDUCACIÓN SEGÚN JUANA Y MAURILIO**. Tiempo estimado: 10 minutos. Una vez analizado el dibujo, hacer observar a los alumnos que la conversación que escucharán tiene relación con el dibujo anterior.

Transcripción:

— *Maurilio, mira esta imagen que me enviaron. Está graciosa ¿verdad?*

— *A ver Juana. Ahhh ¡Pobre maestra! ¡Mira cómo la regañan los papás! Lo peor es que me parece muy realista. La educación en la escuela es menos efectiva que antes.*

— *¡Vaya que sí! En la actualidad hay menos castigos para los niños maleducados que hace 50 años. El viernes pasado, en la escuela de Jaimito, despidieron a una maestra porque se quejaron de ella las madres de familia de cuarto año. Todo por regañar a un niño que hace mucho desorden.*

— *No me extraña. Por esas actitudes cuando los niños salen de la escuela batallan más para enfrentarse al mundo que antes.*

— *Yo siempre fui respetuosa de los mayores, pero ahora los niños muestran menos obediencia hacia los adultos.*

— *Antes nos hacían respetar más a la autoridad y creo que esa es la causa por la que nos gusta trabajar y por la que ahora somos personas de bien. Aunque los padres quieren a sus hijos tanto como antes, no saben encausar ese afecto.*

— *Ojalá las cosas vuelvan a ser como antes, de otra manera, los niños no encararán tan fácilmente los problemas de la sociedad.*

**Respuestas: Juana y Maurilio observan la misma imagen sobre la educación actual en la escuela y hablan sobre ella. Ellos opinan que la imagen es realista, y mencionan los niños de ahora se muestran desobedientes para con los adultos.**

- Objetivo de la actividad 3: Identificar los cambios en la educación a través del tiempo con la escucha una grabación.

Procedimiento de la actividad **3 COMPARANDO AYER Y HOY**. Tiempo estimado: 10 minutos. Instar a los alumnos a localizar los comparativos que se establecen en la conversación a través de la escucha de la grabación. Mencionarles que las respuestas están en el mismo orden que lo que se pide. Si se considera pertinente, hacer pausas durante la grabación. Si los educandos encuentran palabras clave, incitarlos a que deduzcan lo expresado en la grabación. Escribir las respuestas en el pizarrón.

**Respuestas:**

**a) La educación en la escuela es menos efectiva que antes. b) En la actualidad hay menos castigos para los niños maleducados. c) Cuando los niños salen de la escuela batallan más para enfrentarse al mundo que antes. d) Ahora los niños muestran menos obediencia hacia los adultos. e) Antes nos hacían respetar más a la autoridad. f) Creo que los padres quieren a sus hijos tanto como antes. g) Los niños no encararán tan fácilmente los problemas.**

- Objetivo de la actividad 4: Identificar la sintaxis de los comparativos en español para la expresión de cambios relativos al presente y al pasado.

Procedimiento de la actividad **4 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los alumnos que revisen sus respuestas de la actividad anterior para completar los cuadros que expresan comparaciones. Mencionar que el orden de las palabras puede depender de la categoría gramatical que se compara: si es un sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio. Revisar en grupo.

**Respuestas: a) Los niños muestran menos obediencia que antes; b) La escuela es menos efectiva que antes; c) Los niños batallan más que antes, los padres quieren a sus hijos tanto como antes; d) Los niños no encararán tan fácilmente los problemas como antes.**

- Objetivo de la actividad 5: Emplear los comparativos en ejercicios relacionados con la educación de ayer y hoy para la expresión de opiniones propias sobre un tema.

Procedimiento de la actividad **5 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 15 minutos. Antes de realizar la actividad, cerciorarse que los alumnos comprenden que las palabras en itálicas son las que marcarán la pauta para realizar las comparaciones. Dejarlos hacer el ejercicio de manera individual y resolver sus dudas. Al final, escribir en el pizarrón las respuestas.

**Respuestas:** 1. *menos educados que...*; 2. *muestran más agresividad que antes...*; 3. *pasaban más tiempo con sus hijos que ahora...*; 4. *tantos problemas como antes... pasan más tiempo solos en casa que hace cincuenta años...*; 5. *son más permisivos que los de antes...*; 6. *la autoridad parental no está tan presente como antes...*; 7. *cambian mucho más rápidamente que antes...*; 8. *trabajan tanto como antes...*; 9. *tan arduamente como antes...*; 10. *tan mal como en las escuelas públicas.*

- Objetivo de la actividad 6: Diferenciar los diptongos españoles [au], [wa] y [we] a través de la escucha de oraciones en un ejercicio de discriminación auditiva.

Procedimiento de la actividad **6 MAURILIO Y JUANA DICEN**. Tiempo estimado: 15 minutos. Antes de realizar la actividad, mencionar el ejemplo: *Maurilio opina así*. Recordar a los alumnos lo que es un diptongo: la unión de una vocal fuerte y una débil en una misma sílaba. Hacer notar que la única palabra que tiene el diptongo es la palabra *Maurilio* y que este es el que corresponde a la tercera columna. Resaltar que el elemento abierto va primero en esta unión de sonidos. Mencionar la diferencia que existe con el diptongo inglés utilizado en la palabra *mouth*, el cual, aunque el movimiento de la lengua es en el mismo sentido, no tiene equivalencia exacta con [au] en *Maurilio*. Con este ejemplo, los alumnos notarán estas diferencias en lo que a los sistemas fonológicos del español y del inglés se refiere. Por otra parte, notar las particularidades de los diptongos [wa] y [we], los cuales empiezan con el sonido [w]. Poner la grabación y dejar a los alumnos que completen la celda. Al final, hacer una revisión grupal y escribir las frases para que observen las grafías que corresponden a los diptongos.

**Respuestas y transcripciones:**

Oraciones	[au]	[wa]	[we]
<i>Maurilio opina así.</i>	X		
1. Las madres de <b>cuarto</b> año se quejaron		X	
2. Los padres no <b>encausan</b> su afecto.	X		
3. Los padres están <b>fuera</b> de casa.			X
4. Esa es la <b>situación</b> .		X	
5. <b>Actualmente</b> , los niños no se portan tan bien como antes.		X	
6. Ellos <b>suelen</b> portarse mal.			X
7. Una de las <b>causas</b> , es el trabajo.	X		
8. <b>Aunque</b> trabajen, deben vigilar a los hijos.	X		
9. <b>Muestran</b> menos obediencia.			X
10. Los niños no son tan <b>autónomos</b> .	X		
11. No hay <b>autoridad</b> parental.	X		
12. <b>Juana</b> piensa así.		X	

- Objetivo de la actividad 7: Explicar los recuerdos de la niñez precisando detalles sobre ellos durante una conversación e interacción con el profesor.

Procedimiento de la actividad **7 ¿CUÁL FUE TU CASO?** Tiempo estimado: 20 minutos. Pedir a los alumnos que en parejas conversen sobre las preguntas sin limitarse a contestar sí o no. Animarlos a que justifiquen sus respuestas. Por ejemplo, si consideran que los niños de antes eran disciplinados, solicitarles que expliquen el porqué. Organizar una puesta en común.

- Objetivo de la actividad 8: Producir un discurso sobre la educación escolar para la generación de una conversación en español entre alumnos y profesor.

Procedimiento de la actividad **8 EXPERTO EN EDUCACIÓN.** Tiempo estimado: 60 minutos. Comentar a los alumnos que reflexionen sobre los aspectos relativos a la educación que les son familiares. Solicitarles que, en 10 minutos, redacten ideas que puedan explicar posteriormente, no tanto un texto, pues la preparación de este les tomaría más tiempo del sugerido. Mencionarles que lo importante de la actividad es la comunicación de ideas y que ellos son los expertos en el tema que abordarán. Resolver dudas en este periodo. Al término, formar un círculo y, por turnos, solicitarles que expongan por dos minutos. Después de cada presentación, fomentar una interacción entre alumnos y profesor. Ejemplos de preguntas: *Menciona usted que actualmente hay menos estudiantes en cada grupo, ¿cuáles son las ventajas que usted como experto puede mencionar sobre este cambio?*

## Unidad 1 Lección 3 AQUELLA VIEJA AMISTAD

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender una conversación en español asociada con los eventos en la vida de una tercera persona.
- Describir en lengua española las características psicológicas de un amigo para la generación de una interacción oral.

Objetivos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Utilizar las variedades del género en adjetivos calificativos.
- Lexicales: Hacer uso de vocabulario asociado con características psicológicas positivas y negativas de las personas.
- Fonéticos: Pronunciar correctamente los sonidos vocálicos españoles [a] y [o].

- Objetivo de la actividad 1: Interpretar un dibujo para fomentar una conversación oral entre compañeros y profesor.

Procedimiento de la actividad **1 ¿QUIÉN ES?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los estudiantes que observen la foto de la persona y fomentar una lluvia de ideas. Notar que la mujer está leyendo una postal. Preguntar quién pudo haberle escrito. Las posibles respuestas serán: un familiar, un novio o un amigo. Pedir que justifiquen respuestas. Las afirmaciones que pueden resultar es que ella sonrío, por lo que está recordando algo positivo. Cuestionar a los alumnos si ellos escriben postales. Si no escriben, preguntar si conocen a alguien que aún las acostumbre.

- Objetivo de las actividades 2 y 3: Distinguir los rasgos de personalidad de una persona a través de la escucha de una grabación hecha por voces de hispanohablantes.

Procedimiento de la actividad **2 UNA VIEJA AMISTAD**. Tiempo estimado: 10 minutos. Hacer que los alumnos escuchen la grabación. A través de una puesta en común con todo el grupo, pedir a los alumnos que respondan por turnos.

Transcripción:

– *Hola Carolina, ¿qué estás haciendo?*

– *Estoy leyendo una vieja carta de Marlene que encontré en mi caja de recuerdos.*

– *A ver..., veo que tiene fecha del 99. Creo que ya me has hablado de tu amiga Marlene. ¿Era tu compañera de la universidad?*

– *Sí, era más bien una buena amiga de esos tiempos. Una amiga muy especial... muy alegre y optimista con todos, profesores y compañeros. Ella siempre veía el lado bueno de la vida y siempre le gustaba ayudar a los demás.*

– *¡Vaya que tenía cualidades!*

– *Bueno, también tenía su carácter. A veces era un poco enojona, pero en general nos llevábamos muy bien.*

**Respuestas:** Carolina es la mujer de la fotografía expuesta, está leyendo una carta postal que le escribió Marlene, su amiga de la universidad. Antonio y Carolina hablan de Marlene.

Procedimiento de la actividad **3 SUS CUALIDADES**. Tiempo estimado: 10 minutos. Hacer que los alumnos escuchen la grabación. Pedirles que respondan por turnos.

**Respuestas:** No. Menciona también un defecto: enojona.

- Objetivo de la actividad 4: Clasificar el léxico asociado con las características psicológicas de las personas en una lista de adjetivos mediante una puesta en común de parejas.

Procedimiento de la actividad **4 ¿BUENO O MALO?** Tiempo estimado: 20 minutos. Verificar la comprensión de cada adjetivo. Proponer a los alumnos que trabajen en parejas para clasificar los adjetivos en cualidades o defectos. Solicitarles que llenen la tabla proporcionadas para este ejercicio y, finalmente, realizar una revisión grupal. Mencionar que el adjetivo curioso(a) es negativo desde el punto de vista de la amistad.

**Respuestas:** Cualidades: paciente, amigable, amable, comprensivo(a), divertido(a), tolerante, franco(a), divertido(a), generoso(a), comunicativo(a), sincero(a), abierto(a), simpático(a), trabajador(a), gracioso(a), estudioso(a). Defectos: celoso(a), egoísta, envidioso(a), impaciente, enojón(a), agresivo(a), curioso(a), aprovechado(a), pendenciero(a).

- Objetivo de la actividad 5: Identificar el valor de los sonidos vocálicos [a] y [o] en palabras de géneros masculino y femenino a través de un ejercicio de discriminación auditiva.

Procedimiento de la actividad **5 ¿HOMBRE O MUJER?** Tiempo estimado: 25 minutos. En este momento los alumnos conocen la formación de los géneros en los adjetivos calificativos; no es necesario adentrarse mucho en ello, pues es un tema que se ve desde la presentación de uno mismo. En cambio, la utilidad de este ejercicio radica en la atención en los sonidos vocálicos que determinarán el género de las personas. Mencionarles que es frecuente que los nombres de las mujeres en español terminen con *a* y los de los hombres

con o, pero que hay excepciones. Mencionar brevemente algunas excepciones como en los nombres Refugio o Guadalupe. Comunicarles que el objetivo de la actividad consiste en determinar, a través de los adjetivos señalados, si en cada uno de los breves testimonios, las gentes hablan sobre un hombre o una mujer. Recordar que en inglés no existen los géneros en los adjetivos, así que el valor que los sonidos vocálicos [o] y [a] tienen para determinar el género son una diferencia entre las lenguas española e inglesa. Proponer volver a escuchar si se observa que no todas las características fueron anotadas. En la segunda ocasión, es posible hacer pausas para darles tiempo a los estudiantes de completar la tabla. Revisar al final con todo el grupo y resaltar los sonidos que nos ayudaron a decidir nuestras respuestas.

**Transcripción:** *Ejemplo: Marlene era una gran amiga de la universidad. Le gustaba ayudar a los demás. Era muy alegre, optimista y muy trabajadora. 1. Guadalupe es alguien a quien yo no olvido. Éramos muy amigas durante la primaria. Recuerdo que era muy servicial y perspicaz, pero sobre todo, era muy compartida, siempre me convidaba de su comida en los recreos. 2. Refugio era mi bisabuelo, él ya no vive, murió cuando yo era muy pequeño, pero sí me acuerdo que era muy serio y meditabundo, quizás porque era un hombre muy mayor. 3. A Alyn lo conocí por unos amigos en común. Siempre que lo veo, hace bromas y cuenta chistes, es muy juguetón y gracioso. 4. Roel era un compañero de la primaria, era bastante malo para las clases...no era muy listo, y aun así, los profesores lo consideraban muy simpático, desgraciadamente murió el año pasado. 5. Zaidel era una amiga en mis tiempos de la universidad, siempre que nos veíamos en los pasillos iba muy sonriente, además era dinámica e inteligente. 6. Matías era un vecino de mis papás, era un señor muy mayor de edad. Tenía una tienda y siempre me regalaba dulces, era muy generoso y bonachón. 7. Xóchitl era una persona muy querida en la universidad, era la coordinadora de artes y siempre andaba de arriba para abajo, muy risueña y bromista. 8. Santos tiene 103 años y vivió la época de la Revolución mexicana... todavía recuerda detalles, aún está muy lúcido. 9. Loreto es la hija de una amiga. Es muy traviesa e inquieta, pero me parece muy simpática. 10. Alison es un alumno de la universidad, es muy participativo y amigable. 11. Marijose era una buena amiga de la preparatoria, era muy persuasiva e inteligente, aunque un poco impaciente. 12. Mariel era una chica muy viva y con mucha chispa.*

**Respuestas:**

Nombre	Características mencionadas	Hombre [o]	Mujer [a]
Ejemplo: Marlene	trabajadora		X
1. Guadalupe	compartida		X
2. Refugio	serio	X	
3. Alyn	juguetón, gracioso	X	
4. Roel	malo, listo, simpático	X	
5. Zaidel	dinámica, inteligente		X
6. Matías	generoso	X	
7. Xóchitl	risueña		X
8. Santos	listo		X
9. Loreto	traviesa, inquieta		X
10. Alison	participativo, amigable	X	
11. Marijose	lista, inteligente		X
12. Mariel	viva		X

- Objetivo de la actividad 6: Identificar el léxico de algunos vocablos españoles con sus definiciones correspondientes.

Procedimiento de la actividad **6 ¿Y CÓMO ES ÉL?** Tiempo estimado: 10 minutos. La actividad intentará darle significado a las palabras nuevas que se escucharon en el ejercicio anterior. Hacer la actividad como una puesta en común con el grupo, y preguntar: ¿Qué significa que Refugio sea meditabundo? Para que se facilite la participación de los alumnos, se puede intentar asociar la palabra con el verbo meditar y reflexionar; de igual modo, risueña con reír, bonachón con bueno, gracioso con gracia y con reír.

**Respuestas: Guadalupe es perspicaz: ella se da cuenta de las cosas, aunque no estén muy claras, Refugio es meditabundo: él reflexiona en silencio, Alyn es gracioso: él tiene ingenio y hace reír a la gente, Matías es bonachón: él es muy bueno y dócil, Xóchitl es risueña: ella ríe con facilidad, Santos está muy lúcido: él es claro en su razonamiento, Loreto es traviesa: ella hace maldades propias de un niño, Marijose es persuasiva: ella convence fácilmente a las personas.**

- Objetivo de la actividad 7: Integrar los conocimientos sobre la personalidad de las personas con la recreación de una escena mediante la generación de una interacción oral en español entre el profesor y los compañeros.

Procedimiento de la actividad **7 IMITA A LA GENTE.** Tiempo estimado: 30 minutos. Solicitar a los estudiantes que se junten en equipos de dos y mencionarles que deben recrear en una escena algunos de los adjetivos presentados anteriormente. Darles de tres a cinco minutos para preparar. Alentar a los alumnos para que hablen en español en el tiempo de la elaboración de la escena. Durante el juego de mímica, los alumnos que actúan pueden responder con sí o con no. El profesor puede conocer las respuestas y puede también explicar y dar pistas para que los alumnos adivinen con la finalidad de generar muestras de lengua en español. Una vez que adivinan, el equipo que actuó puede sentarse y pasa el siguiente. Verificar la emisión de los sonidos vocálicos [a] y [o] para el masculino y femenino y dar retroalimentación si se considera necesario.

- Objetivo de la actividad 8: Producir un discurso sobre una amistad en el pasado para la generación de una conversación con el profesor y los compañeros.

Procedimiento de la actividad **8 MI GRAN AMIGO.** Tiempo estimado: 25 minutos. Solicitar a los alumnos que recuerden a algún(a) viejo(a) amigo(a) de la escuela primaria, secundaria o preparatoria. Pedirles que escriban las características de esa persona. Mencionar que no necesitan hacer un escrito demasiado cuidadoso, sino que se enfoquen en las ideas a expresar. Posteriormente, animarlos a compartir con sus experiencias en equipos de tres personas. Pasar por los lugares de los alumnos e incitarlos a que respondan preguntas como si siguen en comunicación con la persona escogida, dónde vive actualmente y por qué valoraba sus cualidades.

## **Unidad 1 Lección 4 ¿QUÉ PASÓ CON ELLA?**

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender los eventos en la vida de las personas en el pasado a través de la escucha de una grabación.
- Narrar eventos importantes sobre su pasado para la generación de conversación con los compañeros y el profesor.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Manejar correctamente el pretérito de indicativo para la expresión de eventos en un momento preciso del pasado.
- Lexicales: Utilizar términos asociados con las etapas de la vida.
- Fonéticos: Pronunciar correctamente los sonidos vocálicos españoles [a], [e], [i], [o] y el diptongo español [jo].

- Objetivo de la actividad 1 y 2: Distinguir las etapas de la vida de una persona a través de la escucha de la comprensión de una conversación.

Procedimiento de la actividad **1 Y DESPUÉS...** Tiempo estimado: 5 minutos. Solicitar a los alumnos que escuchen atentamente la conversación y que mencionen a grandes rasgos lo que comprendieron de ella.

**Transcripción:**

– *¿Qué fue de Marlene?*

– *Cuando terminamos la universidad dejamos de vernos porque decidió irse a conocer el mundo. Primero visitó Europa, luego Estados Unidos y al final anduvo en México. Al parecer, estuvo un tiempo en San Miguel de Allende, ahí conoció a Mark.*

– *Ahh y... ¿Quién es Mark?*

– *Un chico canadiense del que se enamoró durante su estancia allá. Me acuerdo que un día, ella me mandó esta postal donde me dijo que los dos andaban de intercambio y que estaba muy contenta a lado de él.*

– *¿Y terminaron juntos?*

– *Así es, se casaron unos años después, se fueron a vivir a Canadá y después tuvieron dos hijos. Una niña y luego un niño.*

– *¿Y sigues en comunicación con ella?*

– *Este..., pues, la verdad no. Nos perdimos la pista, pero sí la extraño. Voy a buscarla por internet porque quiero retomar el contacto.*

**Respuestas: Marlene hizo viajes alrededor del mundo, así como también dentro de México, donde conoció a Mark con quien se casó.**

Procedimiento de la actividad **2 ¿CÓMO FUE SU VIDA?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los estudiantes que se familiaricen con las frases escritas y que hagan sus hipótesis sobre lo que pudo pasar primero en la vida de Marlene. Proceder a la escucha de la grabación y pedirles que ordenen cronológicamente los hechos. Se sugiere detener la grabación en cada momento alusivo a las frases; es decir, al término de las siguientes palabras: vernos..., conocer el mundo..., visitó Europa..., Estados Unidos..., México..., conoció a Mark..., Canadá..., retomar el contacto.

**Respuestas: 1c – 2d – 3e – 4h – 5f – 6b – 7g – 8a**

- Objetivo de la actividad 3 y 4: Distinguir la formación del pretérito en español para la expresión de eventos en un momento específico en el pasado.

Procedimiento de la actividad **3 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 20 minutos. Hacer observar a los estudiantes las frases derivadas del ejercicio 2 y hacerles notar que se expresó una secuencia de eventos en el pasado relacionados con la vida de una persona, en este caso de Marlene. Preguntar en qué tiempo están conjugados los verbos de los enunciados. Al tener la respuesta (en pretérito) hacer que relacionen las columnas. En los cursos destinados al nivel A1, los alumnos conocieron el pretérito para expresar eventos en un pasado identificado. Ahora podrán enfocarse y profundizar en los verbos irregulares.

Hacerles notar que los verbos *andar*, *decir* y *estar* no siguen el mismo patrón que los que estudiaron con anterioridad. Hacer una revisión grupal al término de la actividad. Si los estudiantes requieren más tiempo del sugerido, responder preguntas y solicitarles que terminen de tarea. Cuidar que se aclaren las dudas al día siguiente. (Es probable que haya que hablar sobre la eliminación del sonido [i] en la tercera persona del plural en los verbos *decir* y *traer*)

**Respuestas:** 3 a) terminamos-terminar, anduvo-andar, conoció-conocer, dijo-decir, estuvo-estar, tuvieron-tener.

3 d) hicimos, hicieron, hicieron; traje, trajiste, trajo, trajimos trajeron, trajeron; quise, quisiste, quiso, quisimos, quisieron, quisieron; cupe, cupiste, cupo, cupimos, cupieron, cupieron.

Procedimiento de la actividad **4 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 20 minutos. Mencionar a los alumnos que en el ejercicio se expresan secuencias sobre la vida de personas. Si toman más tiempo del sugerido para la actividad, encargar que la finalicen de tarea. Aclarar que el ejercicio incluye verbos regulares e irregulares. En clase, revisar en grupo y resolver dudas.

**Respuestas:** 1. dejó, se fue, quisieron, supe, regresaron, hicieron. 2. decidimos, estuvimos, compartimos, nos graduamos, pudo, tuve. 3. terminó, dijo, hizo, continuó, vino, llevó. 4. prohibió, entramos, hicimos, pusimos, descubrió, regañó, castigó.

- Objetivo de la actividad 5: Relacionar los sonidos vocálicos [a], [e], [o], [i] y el diptongo [jo], de cada conjugación con la acción en infinitivo a través de frases expresadas en pretérito.

Procedimiento de la actividad **5 FONÉTICA**. Tiempo estimado: 20 minutos. En esta actividad hay que señalar los sonidos vocálicos finales que darán la pauta para comprender el infinitivo de la acción. Asimismo, resaltar su pronunciación. Remarcar que escucharán frases con verbos regulares en pretérito y recordarles sus terminaciones; para las personas del singular (terminar = yo terminé, tú terminaste, él terminó) (comer, vivir = yo comí, tú comiste, él comió; yo viví, tú viviste, él vivió). Un sonido vocálico dará la clave para encontrar la respuesta. Hacer que los alumnos escuchen la primera frase y preguntarles cuál es el infinitivo de la acción expresada. Realizar el ejemplo en el pizarrón. Una vez que asegurada la comprensión del ejercicio continuar con los siguientes. Finalmente efectuar una revisión grupal invitando a los alumnos a escribir la respuesta en el pizarrón.

**Transcripción:**

1. Yo viví en la ciudad de México por cinco años.
2. Ramona llevó a cabo un gran proyecto de vida.
3. Yo pasé una buena temporada fuera del país.
4. Mi amigo Luis realizó un viaje al continente asiático.
5. Ella me reconoció después de muchos años.
6. Juntos rentamos un departamento en la ciudad de México.
7. Decidí permanecer en contacto con mis amigos.
8. Después de la universidad, le escribí varios correos electrónicos.
9. ¿Te divertiste mucho con tus amigos?
10. Me encontré con un amigo de la niñez.
11. Mi amiga de la infancia volvió de un largo viaje.
12. ¿Volviste a contactar a tu amigo?

**Respuestas:** 1. viví: [i] vivir; 2. llevó: [o] llevar; 3. pasé: [e] pasar; 4. realizó: [o] realizar; 5. reconoció: [jo] reconocer; 6. rentamos: [a] rentar; 7. decidí: [i] decidir; 8. escribí: [i] escribir; 9. te divertiste: [i] divertirse; 10. me encontré: [e] encontrarse; 11. volvió: [jo] volver; 12. volviste: [i] volver.

- Objetivo de la actividad 6: Explicar los eventos importantes de una persona durante una exposición de dos minutos frente al profesor y los compañeros para el fomento de una interacción oral en clase.

Procedimiento de la actividad **6 ¿QUIÉN ES?** Tiempo estimado: 25 minutos. Hacer que los alumnos preparen un esquema sobre la información del artista que vayan a presentar. Señalar que no necesitan escribir un texto muy elaborado, sino escribir ideas para que puedan recordar lo que van a contar. Pedirles que por turnos lo presenten ante el grupo y cuestionarlos sobre eventos específicos como fechas o periodos. Incitarlos a que respondan utilizando marcadores de tiempo. Ejemplo: ¿Por cuánto tiempo realizó esta actividad? ¿En qué año se casó?

- Objetivos de la actividad 7: Identificar los eventos importantes en la vida de los compañeros a través de la lectura en voz alta del profesor sobre sus escritos para la facilitación de una conversación con el profesor.

Procedimiento de la actividad **7 ¿ACASO FUISTE TÚ?** Tiempo estimado: 50 minutos. La actividad requiere que los alumnos plasmen sucesos de su pasado para que el docente la utilice en una actividad grupal dentro de la cual todos estarán involucrados. Se presenta en dos fases: En la primera, el profesor anima a los alumnos a redactar de manera individual los sucesos relevantes de sus vidas en un papel separado del cuaderno. El estilo es libre. Pasar por los lugares y resolver dudas sobre la redacción. En la segunda fase, es preciso tomar los escritos de los alumnos y reproducir en voz alta frases separadas de cada papel, el docente no hará una corrección directa de los escritos, pero al leerlos modificará aquellos que tengan fallas. Los estudiantes tienen que adivinar a quién corresponde cada frase. Si los alumnos se conocen, podrán saber con más facilidad de quién se trata. Ejemplos de preguntas: ¿Quién se mudó a Inglaterra en 1991? Si los alumnos no se conocen, darles opciones para respuestas: *Terry conoció al presidente Kennedy en persona, ¿verdadero o falso? ¿Quién conoció Nueva York a la edad de 16 años, Lori o Peter?*

## UNIDAD 2 LUGARES DE RESIDENCIA Y VISITA

### Unidad 2 Lección 1 AMUEBLANDO LA CASA

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender una conversación en español sobre la compra de muebles efectuada en una tienda.
- Relatar la organización de los muebles en su casa o departamento por medio de una conversación.
- Sugerir compras de muebles de acuerdo con espacios y presupuestos para la discusión con el profesor y los estudiantes.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Manejar correctamente algunas conjunciones y locuciones de coordinación en español.
- Lexicales: Utilizar el vocabulario relacionado con muebles y espacios en una vivienda.
- Fonéticos: Distinguir los diptongos españoles [ou], [oi] y [jo].

- Objetivo de las actividades 1 y 2: Nombrar los muebles de una sala a través de la observación de una lista de vocabulario.

Procedimiento de la actividad **1 EN LA CASA VACÍA**. Tiempo estimado: 10 minutos. Pedir a los alumnos que observen las imágenes. Mencionar que se trata de un departamento vacío y que lo que se ve corresponde a dos piezas. En la primera imagen se observa una puerta que da hacia una recámara. La segunda pieza es alargada, tiene conexiones para aparatos eléctricos y posee piso de madera. Además, la ubicación de la ventana puede denotar que se trata de la cocina. En relación con la segunda respuesta, los alumnos pueden expresar que el lugar se siente frío porque se encuentra vacío, sin muebles y sin personas.

Procedimiento de la actividad **2 ¿DÓNDE PONEMOS ESTO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Se trata de una actividad enfocada a revisar el vocabulario asociado con los muebles de la casa. Recordarles a los alumnos que hay que clasificar los muebles tanto de la recámara como de la cocina. Algunos pueden ir en ambas partes. Revisar el vocabulario durante la realización de la actividad.

**Respuestas: Para la recámara: una cama, una televisión, una computadora, un armario, un escritorio, una mesa, un librero, un buró, una mesa de noche, una silla de escritorio, un sillón. Para la cocina: una estufa, un refrigerador, un desayunador, una alacena, una licuadora, un fregadero, un horno de microondas, una silla.**

- Objetivo de las actividades 3 y 4: Reconocer características básicas de algunos muebles mediante la escucha de una conversación en una mueblería.

Procedimiento de la actividad **3 ¿A DÓNDE VA?** Tiempo estimado: 5 minutos. Pedir a los alumnos que lean las preguntas y que escuchen los diálogos para responder.

**Respuestas: Zoila va de compras a una mueblería y desea comprar objetos para amueblar su departamento. Lo que busca es para su recámara.**

Procedimiento de la actividad **4 ¿QUÉ MUEBLES LE CONVIENEN?** Tiempo estimado: 15 minutos. Pedir a los alumnos que observen las imágenes y sus características. Hacerlos que escuchen una vez más para responder lo que se pide.

Transcripción:

- *Buenas tardes señorita, ¿la puedo ayudar en algo?*
- *Sí, gracias, no soy de aquí y estoy amueblando mi departamento... ando buscando algunos muebles para mi cuarto.*
- *Claro. Vamos a la sección de recámaras, acompáñeme... hoy tengo algunas camas con descuento.*
- *¡Qué coincidencia! Es justo lo que necesito. ¿Podemos ver esas dos de allá?*
- *Sí, claro. ¿Cuál prefiere?*
- *Mmmm... Soy soltera y mi cuarto es pequeño, así que me interesa la chica, aparte es más barata. Dígame, ¿son \$1,314.00 con todo y descuento?*
- *Así es, ¿quiere que se la aparte?*
- *Sí, pero además quiero ver los armarios. ¿Qué opciones tiene?*
- *Si usted dice que su recámara es pequeña, puedo ofrecerle este armario, es un mueble estadounidense ¿le interesa? Tiene buen precio.*
- *Humm, aunque mi cuarto es chico, la verdad es que tengo mucha ropa y necesito instalar algo donde quepa, aquel de allá, el de color madera, ¿cuánto cuesta? Me gusta porque combina con la duela.*

- *Es un poco más caro, pero ese va empotrado en la pared.*
- *Oiga, ¿y ustedes lo instalan?*
- *Así es. Cuando usted lo compra yo doy una orden para que se lo instalen.*
- *¡Qué bien! Por último... necesito un escritorio. ¿Puedo verlos?*
- *Claro, ¿un escritorio grande o pequeño?*
- *Pues... lo usaría solo para la computadora, por eso quiero uno pequeño, ya conseguí una silla ayer.*
- *Pues mire, tengo varios modelos, puede escoger entre este o este.*

**Respuestas:** Cama: Opción seleccionada: b) Cama individual titanio. Justificación: ... mi cuarto es pequeño, así que me interesa la chica, aparte es más barata. Armario: Opción seleccionada: a) Armario empotrado color madera. Justificación: ... aunque mi cuarto es chico, tengo mucha ropa y necesito instalar algo donde quepa... combina con la duela. Escritorio: Opción seleccionada: a) Escritorio sencillo sin silla. Justificación: ...lo usaría solo para la computadora, por eso quiero uno pequeño... ya conseguí una silla.

- Objetivo de la actividad 5: Distinguir el uso de conjunciones y locuciones de coordinantes del español durante una conversación en una mueblería para expresar consecuencias, oposición, opción y unión de ideas.

Procedimiento de la actividad 5 **¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Instar a los alumnos a completar el cuadro con la información que obtuvieron durante la justificación de la actividad anterior. Destacar el significado de las conjunciones y locuciones de coordinación (y, ni, aunque, por eso, así que...). Recordar que las oraciones subordinadas son aquellas que presentan dos verbos. Ejemplo: *Aunque tengo poco espacio, quiero comprar muebles.*

**Respuestas:** Tengo mucha ropa y necesito guardarla. Aunque mi cuarto es chico, necesito instalar mi ropa. Lo usaría para la computadora, por eso quiero uno pequeño. Mi cuarto es pequeño, así que me interesa la cama chica.

- Objetivo de la actividad 6: Aplicar el uso de conjunciones y locuciones de coordinación en frases relativas a los muebles de la casa.

Procedimiento de la actividad 6 **PRACTICO Y APRENDO.** Tiempo estimado: 15 minutos. Solicitar a los alumnos que primeramente observen las frases y que identifiquen si estas unen elementos, indican opciones, muestran oposición o consecuencias. Después, pedirles que verifiquen las opciones que tienen para completar los espacios vacíos. Revisar de manera grupal el ejercicio corregido.

**Respuestas:** 1. aunque/si bien; 2. y; 3. así que/por lo tanto/por eso; 4. así que/por lo tanto/por eso...e; 5. aunque; 6. ni... ni... así que/por lo tanto/por eso; 7. aunque/sin embargo; 8. aunque/si bien; 9. o.

- Objetivo de la actividad 7: Distinguir el sonido de los diptongos españoles [ou], [oi] y [jo] durante la escucha de oraciones relativas al equipamiento de una casa.

Procedimiento de la actividad 7 **FONÉTICA.** Tiempo estimado: 15 minutos. Antes de la grabación, repasar el ejemplo expuesto y señalar los sonidos del diptongo [oi] en la palabra Zoila. Hacer a los alumnos conscientes de la diferencia entre este diptongo y aquel existente en el vocablo inglés oil, pues en este último los fonemas son más abiertos. De igual modo, señalar la diferencia entre [ou], contenido en las palabras españolas *lo uso*, y aquel del inglés *boat*. Explicar a los alumnos el concepto de *sinalefa*, el cual consiste en la unión de dos sonidos vocálicos contenidos en palabras contiguas y que dan como resultado la

producción de una sola sílaba. Subrayar el orden del elemento abierto y cerrado en cada uno de estos diptongos. El inglés no tiene un diptongo cercano a [jo]. En el ejemplo, el primer sonido es el abierto. Pasar la grabación y pedirles a los alumnos que señalen la casilla que corresponda. En una segunda escucha, escribir la transcripción en el espacio para que se puedan observar las grafías de los sonidos. Explicar el caso de la grafía y tiene valor de la semiconsonante [j] en un diptongo decreciente, como en el caso de la palabra **estoy** [oi] e incluso en el caso en el que haya sinalefa como en con **todo y descuento**. Poner la mayor cantidad de ejemplos posible para que se les facilite la actividad, a saber: **sobrio**, **información**, **compro un coche**, **lo intento**, etc. Hacer énfasis en la sinalefa del último ejemplo. Recordar que los diptongos españoles se presentan también con la grafía y, la cual representa el sonido cerrado del diptongo.

#### Respuestas y transcripciones:

	[ou]	[oi]	[jo]
<i>Ejemplo: Zoila amuebla su casa</i>		X	
1. Este armario es bueno			X
2. Es un mueble estadounidense	X		
3. Yo no soy de aquí		X	
4. Estoy amueblando mi casa		X	
5. Necesito un escritorio pequeño			X
6. Necesito instalar mi ropa		X	
7. Tengo un poco de dinero	X		
8. No tengo mucho espacio			X
9. Quiero uno pequeño	X		
10. Oiga, ¿tiene descuento?		X	
11. Lo usaría muy poco	X		
12. No va con la decoración			X
13. Está a buen precio			X
14. ¿Con todo y descuento?		X	

- Objetivo de la actividad 8: Explicar la distribución de los muebles dentro de una casa para fomentar un intercambio oral entre los alumnos.

Procedimiento de la actividad **8 ASÍ ES MI CASA**. Tiempo estimado: 15 minutos. Hacer que los alumnos se junten en parejas y que respondan entre sí las preguntas expuestas. Pasar por los lugares para resolver dudas de vocabulario.

- Objetivo de la actividad 9: Explicar la elección de muebles de una recámara a través de comparaciones en una lista de mobiliario para el fomento del intercambio de información en español.

Procedimiento de la actividad **9 AMUEBLANDO EL CUARTO**. Tiempo estimado: 50 minutos. Hacer que los alumnos observen el dibujo del cuarto. Se trata de una recámara que tiene duela y los alumnos tienen que amueblarla con las opciones que se les proporcionan. Deben leer las características de los muebles presentados en relación con su tipo, tamaño, material y precio. Pedirles que trabajen primeramente de manera individual para que decidan lo que les conviene, según su criterio, ya que tienen la limitación del presupuesto y algunas de las opciones que pueden interesarles son más caras. Una vez realizado resuelta la problemática de manera individual, solicitarles que compartan sus elecciones con sus compañeros. Después, preguntar al grupo los resultados y solicitarles la justificación. Ejemplos de preguntas: *Para ti Kurt, ¿cuál factor es más importante para seleccionar muebles, el tamaño o el precio?, ¿por qué? ¿Qué prefieres una cama o un*

*armario grande? ¿Quiénes prefirieron la cama individual? ¿Por qué el peinador de caoba? John, tú mencionas que prefieres el armario mediano, ¿por qué? Y tú Mary, escogiste el armario pequeño, pero el espacio es grande, ¿por cuál razón no escogiste el mediano o el grande?*

## Unidad 2 Lección 2 TURISTEANDO EN LA CIUDAD

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender un diálogo sobre los aspectos turísticos importantes durante un viaje de placer.
- Diseñar un plan de visita turística para su ciudad de origen en español para facilitar una conversación en español.
- Exponer las ideas de visita de una ciudad hispanohablante con sus justificaciones para el intercambio de ideas en español.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Manejar el presente del subjuntivo para la expresión de obligaciones personales y juicios de valor.
  - Lexicales: Emplear las estructuras para expresar juicio de valor u obligación personal. Términos asociados al turismo.
  - Fonéticos: Producir correctamente los diptongos españoles [ju] y [wi].
- Objetivo de la actividad 1: Nombrar las características de algunos países hispanohablantes mediante la observación de imágenes representativas para favorecer el intercambio de información.

Procedimiento de la actividad 1 **¿QUÉ CONOCES DEL MUNDO HISPANO?** Tiempo estimado: 15 minutos. a) y b) Hacer que los alumnos observen las fotografías y dejarlos que contesten en equipo. Posteriormente, hacer la revisión grupal solicitándoles que describan por turnos lo que ven y que proporcionen la justificación para sus respuestas del ejercicio b). Hacer preguntas sobre sus experiencias personales y las imágenes mostradas. **Respuestas: a) 1. baile, folclore, ritmo latino; 2. gastronomía, folclore, comida picante; 3. clima, pirámides.**

- Objetivo de la actividad 2: Reconocer consejos para la visita turística de un país para su posterior discusión entre profesor y compañeros.

Procedimiento de la actividad 2 **UNA VISITA.** Tiempo estimado: 10 minutos. Permitir que los alumnos lean las preguntas para que estén conscientes de lo que deben escuchar. Poner la grabación sin pausas y dar la retroalimentación de sus respuestas. Antes de proceder, explicar a los alumnos el significado y origen náhuatl de los términos *tecuino* y *tamal*: de acuerdo con *el Diccionario breve de mexicanismos* de Guido Gómez de Silva (2015), el primero corresponde a “cierta bebida fermentada de maíz, agua y piloncillo” (tecuino). El segundo es “una especie de pan (o empanada) de masa de maíz cocido al vapor (comúnmente envuelto en hojas de mazorca o plátano). Se le puede agregar como relleno carne de pollo, de cerdo o de res, y salsa. También hay tamales de dulce (...)

("tamal"). El tercero corresponde a: "cierto hongo negruzco comestible (...) que es un parásito del maíz" ("huitlacoche"). Mostrar una imágenes.

Transcripción:

– *¿Diga?*

– *Alejandra, eres tú, ¡Qué bueno que te encuentro!*

– *Hola Eliud, ¿cómo estás? ¿Me hablas de España? ¿Cuándo me visitas aquí en México?*

– *Quiero visitarte en enero próximo, durante mis vacaciones.*

– *¡Qué bien! Tú sabes que eres bienvenido.*

– *Gracias, pero necesito algo de información para prepararme. Dime, ¿cómo es el clima en la ciudad de México durante el invierno? ¿Acaso nieva? El frío es mi única preocupación.*

– *Bueno, durante el mes de enero hace frío. Es indispensable que tengas cuidado para no enfermarte... no hay nieve en la ciudad, pero sí es necesario que traigas ropa abrigadora.*

– *Bueno, eso lo veré más adelante. Ahora quiero imaginar mi viaje. ¿Qué me vas a llevar a comer? ¿Toda la comida es muy picante?*

– *No toda es picante, tienes la opción de escoger. En el centro la comida es muy rica. El otro día degusté unos tamales y un buen tecuino ¡delicioso! Ah... es preciso que tú también los comas y que pruebes las quesadillas de huitlacoche. ¡Te encantarán! Todas son comidas y bebidas tradicionales.*

– *Suena muy bien ¿Y me podrás llevar a conocer lugares interesantes?*

– *Sí, es necesario que vayamos a las pirámides de Teotihuacán y si hay tiempo, también podemos ir a una playa. Así podrás disfrutar de un clima cálido en pleno invierno.*

– *Va a ser necesario que lleve mi traje de baño entonces.*

– *Claro, en la playa siempre hace calor aunque estemos en invierno. Es posible que haya mucha gente en la playa, porque a veces a la gente no le gusta el frío.*

**Respuestas: a) Alejandra vive en la ciudad de México; Eliud está en España; b) Los elementos mencionados durante la conversación son: gastronomía, playa, nieve, clima cálido, clima frío, comida picante, pirámides.**

- Objetivo de la actividad 3: Distinguir el uso del presente del subjuntivo del español en la expresión de obligaciones personales y juicio de valor mediante el análisis de un diálogo.

Procedimiento de la actividad 3 **¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. a) Volver a poner la grabación y dejar que los alumnos completen los espacios vacíos. Detener la conversación después de las siguientes frases: ...no enfermarte,... ropa abrigadora,... quesadillas de huitlacoche,... mi traje de baño. Escribir en el pizarrón los verbos. b) Remarcar que las frases expresadas se acercan más en significado a una obligación al pretender dar sugerencias. c) Recordar a los alumnos que el imperativo es el modo de las órdenes y de los consejos. Asimismo, hacer notar que lo que conocen en relación con su realidad inmediata, al ser una obligación personal expresada con otro verbo (ser = es necesario), se expresará en subjuntivo.

**Respuestas: a) tengas, traigas, comas, pruebes, vayamos; b) obligación personal; c) posibilidad; d) subjuntivo; e) el verbo probar tiene la terminación –as en modo indicativo: tú pruebas; en cambio en modo subjuntivo cambia la terminación a –es: que tú pruebes.**

- Objetivo de la actividad 4: Identificar el presente del subjuntivo en español a través de sus terminaciones con la observación de tablas de conjugación.

Procedimiento del ejercicio **4 PRESENTE DEL SUBJUNTIVO**. Tiempo estimado: 5 minutos. Hacer que los alumnos completen la tabla de la conjugación con el subjuntivo. Hacerles notar que el diptongo del verbo “probar”, el cual se usa en indicativo, también se manifiesta en el subjuntivo.

- Objetivo de la actividad 5: Diferenciar las expresiones impersonales de obligación personal de aquellas de juicio de valor a través de frases relacionadas con viajes.

Procedimiento de la actividad **5 ¿OBLIGACIÓN U OPINIÓN?** Tiempo estimado: 5 minutos. Antes de la actividad, explicar que las expresiones impersonales son las que denotarán el uso del subjuntivo en el verbo subordinado. Dejar responder a los alumnos y posteriormente corregir de manera grupal.

**Respuestas: 1. juicio de valor, 2. obligación personal, 3. juicio de valor, 4. juicio de valor, 5. juicio de valor, 6. obligación personal, 7. obligación personal, 8. juicio de valor.**

- Objetivo de la actividad 6: Aplicar el subjuntivo en los verbos subordinados dentro de oraciones relacionadas con los viajes.

Procedimiento de la actividad **6 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 15 minutos. Repetir a los alumnos que completarán frases que se relacionan con los viajes. Pedirles que recuerden y consideren los verbos que presentan diptongación o cambio de vocal en presente de indicativo, pues ese aspecto no cambia en subjuntivo en casi todas las personas (a excepción de nosotros en caso de cambio de vocal). Dejarles que respondan y resolver las dudas de manera grupal. Si requieren más tiempo para contestar, encargar lo restante de tarea.

**Respuestas: 1. a) que ustedes vayan, b) que ustedes se cercioren, c) que ustedes comprueben, d) que ustedes comenten, e) que ustedes visiten. 2. a) que tú tomes, b) que tú gastes, c) que tú te informes, d) que tú degustes, e) que tú viajes. 3. a) que nosotros nos levantemos, b) que nosotros terminemos, c) que (nosotros) no conozcamos, d) que nosotros consigamos, e) que nosotros traigamos. 4. a) que él adquiera, b) que él verifique, c) que él documente, d) que él pida, e) que él descanse.**

- Objetivo de la actividad 7: Asociar los diptongos españoles [wi] y [ju] con movimientos corporales durante la escucha de oraciones previamente comprendidas.

Procedimiento de la actividad **7 FONÉTICA**. Tiempo estimado: 10 minutos. Mostrar a los alumnos la diferencia entre los dos sonidos, explicarles su realización acústica y articulatoria. Diferenciarlos con los sonidos vocálicos simples y reiterarles por qué son diptongos. Pedirles que realicen la consigna de los movimientos de alza y baja de brazos señalados en la propuesta dirigida al alumno a través de la escucha rápida de la grabación. En una segunda ocasión se puede hacer la corrección de los movimientos, haciendo una pequeña pausa tras cada oración enunciada. Antes de comenzar, recordar a los alumnos los casos 8 y 10, donde hay sinalefa. *Mi única y una gran cultura*.

**Respuestas y transcripciones:**

	[wi]	[ju]
1. ¿Dónde estás Eliud?		X
2. Ten cuidado	X	
3. La ciudad es fría		X

4. Degustar un tecuino	X	
5. Unas quesadillas de huitlacoche	X	
6. Él tiene juicio	X	
7. Él es viudo		X
8. Mi única preocupación		X
9. La comida genuina	X	
10. Y una gran cultura		X

- Objetivo de la actividad 8: Describir lugares turísticos alrededor del mundo durante un intercambio de información con los otros compañeros y el profesor.

Procedimiento del ejercicio **8 TUS VIAJES**. Tiempo estimado: 30 minutos. Dejar que los alumnos trabajen libremente para que realicen la actividad durante la fase en equipos. Alentarlos para que proporcionen detalles al hacer la puesta en común cuestionando sobre sus respuestas. Ejemplos de preguntas: *En relación con la comida de la India, ¿cómo la describirías?, ¿cuáles lugares de este país te impresionaron y por qué?, ¿cuál es la mejor época para visitar Noruega?*

- Objetivo de la actividad 9: Preparar una conversación sobre consejos antes, durante y después de un viaje turístico a través de la improvisación.

Procedimiento de la actividad **9 VISÍTAME A MÍ**. Tiempo estimado: 25 minutos. Formar dos grupos en la clase. El primero estará representado por los que reciban la visita y el segundo por los viajeros. Pedirles que busquen una pareja y que empiecen a dar de manera auténtica la información concerniente a sus lugares de origen para que tengan un punto de partida. Posteriormente, solicitarles que hagan un esquema sobre lo que preguntarán o contestarán. Al mismo tiempo, todos recrearán la escena de manera individual. Finalmente, pedir a algunas parejas voluntarios que la repitan ante el grupo.

- Objetivo de la actividad 10: Planear un paseo por una ciudad del mundo hispanohablante a través de la preparación de un esquema y su exposición ante el grupo durante dos minutos, para una interacción oral con el profesor y compañeros.

Procedimiento de la actividad **10 LO QUE QUIERO HACER EN ESTA CIUDAD**. Tiempo estimado: 20 minutos. Pedirles a los alumnos que escriban un borrador con ideas de intenciones de visita y hacerlos que lo presenten ante el grupo. Realizar preguntas enfocadas a los porqués de sus intenciones.

## Unidad 2 Lección 3 EXPERIENCIAS DE RECREACIÓN

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comparar ventajas y desventajas de lugares de recreación con base en la experiencia.
- Explicar recuerdos en español relacionados con aspectos vividos que potencialmente repetibles para la facilitación de un intercambio de información con los compañeros y profesor.

- Narrar las costumbres de vacacionistas durante sus visitas a lugares de recreación para el favorecimiento de una interacción oral en español.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Usar el antepresente del indicativo para expresar eventos pasados relacionados con el presente.
  - Lexicales: Manejar el vocabulario asociado con las actividades durante las vacaciones en español.
  - Fonéticos: Reconocerá el sonido español [e] y diptongo español [ej].
- Objetivo de las actividades 1 y 2: Identificar algunos aspectos de consideración para pasar una corta estancia de días de asueto con base en experiencias vividas a través de la escucha de una conversación.

Procedimiento de la actividad **1 ¿A DÓNDE IREMOS?** Tiempo estimado: 10 minutos. Antes de la escucha de la grabación, hacer observar a los alumnos el dibujo de la persona que está en la hamaca y pedirles que den información sobre ella. Realizar cuestionamientos como: ¿Qué hace la persona? ¿En qué momento del año? ¿Dónde está? Con esta base pueden darse una idea de lo que tratará la conversación, la cual está relacionada con días de descanso. Poner la grabación y revisar de manera grupal.

Transcripción:

— *Mi querido Reynaldo, ¿cómo estás?*

— *Bien, mi querida Renata solo un poco cansado, he tenido mucho trabajo últimamente.*

— *¿Por qué no tomamos unos días libres? Lejos del estrés de la gran ciudad, y sobre todo de nuestros trabajos. No hemos salido de vacaciones desde hace años.*

— *Podríamos aprovechar el próximo puente para salir de la ciudad de México, ¿qué opinas?*

— *Me parece bien. Podríamos ir a Acapulco. Yo nunca he ido. Me gustaría ir a la playa... tú sabes, disfrutar de la comida del mar: pescado fresco, un buen ceviche y las bebidas de allá.*

— *Yo ya he estado en Acapulco en reiteradas ocasiones y ya he hecho eso, está lejos y estoy cansado. Además, alguna vez probé el ceviche y no me gustó. ¿Por qué mejor no vamos a Cuernavaca? El clima es más agradable y son menos horas de viaje. Ya he ido también, es más tranquilo porque hay menos gente.*

— *Sí, pero en Acapulco las actividades son acuáticas. Podemos subirnos al parapente. Yo siempre he querido subirme.*

— *Acuérdate que solamente tendríamos tres días, yo me tengo que reincorporar al trabajo el lunes... Además, en Cuernavaca he visto museos bonitos, he participado en tours extremos y las pinturas murales de Siqueiros, ¿no te late?*

— *Creo que me convenciste. Sabes que me interesa el arte.*

**Respuestas:** a) Lugar para pasar un fin de semana; b) Se encuentran en la ciudad de México; c) Cuernavaca y Acapulco.

Procedimiento de la actividad **2 VENTAJAS Y DESVENTAJAS.** Tiempo estimado: 10 minutos. Hacer que los alumnos escuchen de manera continua la grabación y que señalen las ventajas mencionadas. Pedirles, posteriormente, la justificación. Solicitarles que compartan la información que obtuvieron con sus compañeros. Hacer una revisión grupal.

**Respuestas:** Acapulco: La playa, la comida del mar, las bebidas, las actividades acuáticas. Cuernavaca: La cercanía (son menos horas de viaje), el clima agradable, está más tranquilo (hay menos gente), museos bonitos, tours extremos y las pinturas murales de Siqueiros.

- Objetivo de la actividad 3: Determinar el uso de los tiempos verbales pretérito y antepresente en español para hablar de eventos del pasado a través del análisis de frases de una conversación.

Procedimiento de la actividad **3 ¿QUIÉN LO DICE?** Tiempo estimado: 15 minutos. a) Solicitar a los alumnos que lean las frases y que presten atención a la grabación para responder. b) Hacerlos que observen los enunciados y proponerles contestar el ejercicio individualmente. Mencionar que las respuestas las encontrarán mediante el análisis de las frases en cuestión. Para que respondan 5b, mencionar que un tiempo simple es aquel que se compone de un verbo (Ejemplo: *Voy a Acapulco*) y un tiempo compuesto aquel que contiene dos verbos (Ejemplo: *He ido a Acapulco*) Pedirles que comparen lo que contestaron y finalmente hacer la revisión grupal.

**Respuestas:** a) **1. Reynaldo; 2. Renata; 3. Renata; 4. Reynaldo; 5. Reynaldo.** b) **1. No disfruté probar el ceviche; 2. No es probable porque no le gustó; 3. Sí es probable, aunque no en ese momento; 4. Utilizó el pretérito; 5. Es un tiempo compuesto porque contiene dos verbos.**

- Objetivo de la actividad 4: Identificar los elementos que forman el tiempo compuesto antepresente del español, mediante un diagrama de tiempo y el análisis de sus partes.

Procedimiento del ejercicio **4 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Pedirles a los alumnos que revisen las frases y que respondan las preguntas. Escribir la respuesta en el pizarrón para el inciso a) y dar la explicación que se retoma más adelante: se usa el antepresente para expresar eventos o situaciones que sucedieron en el pasado y que están conectados con el presente, ya sea porque pueden repetirse en el futuro o porque aún persisten. El inciso b) muestra los elementos que conforman este tiempo. Permitir que los estudiantes respondan por sí solos el ejercicio y hacer la corrección grupal.

**Respuestas:** a) **Se coloca en la posición número 2.** b) **querer=querido; poder=podido; vivir=vivido; sentir=sentido. amar=amado; viajar=viajado; saltar=saltado; volar=volado.**

- Objetivo de la actividad 5: Emplear el tiempo antepresente en preguntas y respuestas relacionadas con actividades turísticas o novedosas para la generación de un intercambio oral con los compañeros de clase.

Procedimiento de la actividad **5 Y TÚ, ¿QUÉ HAS HECHO?** Tiempo estimado: 20 minutos. Separar al grupo en dos partes: los entrevistadores y los entrevistados. Pedirles que busquen una pareja opuesta para realizar el intercambio oral. Las preguntas y respuestas las pueden redactar antes de comenzar la conversación. Por la naturaleza de la actividad, solicitarles que tomen en cuenta el uso del antepresente como en el ejemplo. Las respuestas pueden ser afirmativas o negativas según la preferencia del alumno.

**Respuestas:** Preguntas para hacer a) **¿Usted ha visitado el castillo de Chapultepec?, ¿ha navegado en Xochimilco?, ¿ha comido tacos en la calle?, ¿se ha subido al metro?, ¿ha ido al centro histórico?, ¿se ha familiarizado con la cultura mexicana?, ¿ha leído sobre las deidades mesoamericanas?**; b) **¿Tú has visto la última película del Hombre Araña?, ¿has escuchado la canción inédita de Michael Jackson?, ¿has asistido a algún concierto de rock?, ¿has volado en avión?, ¿has tomado clases con la maestra de química?, ¿has probado el espagueti a la boloñesa?**; c) **¿Ustedes han conocido otras ciudades aparte de la capital?, ¿han asistido al equinoccio de**

primavera en Chichén Itzá?, ¿han llegado a la cima en la pirámide del sol?, ¿han bebido champurrado?, ¿han tenido algún problema por no hablar español?, ¿les ha ocurrido algún inconveniente?, ¿se han sentido agobiados por el cambio de horario?; d) ¿Te has sentido a gusto durante el viaje?, ¿has encontrado diferencias importantes entre la cultura de tu país y la de México?, ¿has notado la expresión amable y cálida de las personas?, ¿has hecho amistad con los lugareños?, ¿has comprado artesanías?, ¿has aprendido español?, ¿has visto los murales de Siqueiros?

- Objetivo de la actividad 6: Distinguir el sonido vocálico del español [e] del diptongo [ei] mediante la escucha de frases asociadas con actividades recreativas.

Procedimiento de la actividad **6 FONÉTICA: CON E O CON EI**. Tiempo estimado: 15 minutos. Se trata de un ejercicio de discriminación auditiva para diferenciar el sonido vocálico [e] del diptongo [ei]. Señalarles a los alumnos que la pronunciación en ambos casos, es diferente al diptongo existente en la palabra inglesa *eight*, ya que en la primera columna buscamos un solo sonido, y en la segunda, son dos sonidos en donde el segundo elemento es más cerrado que en inglés. Es decir, en este último elemento, la lengua está más cerca del paladar. Explicar que el diptongo puede efectuarse en la cadena hablada, aunque se trate de palabras diferentes. Solicitar a los alumnos que se pongan de pie y que formen una fila. Pueden tomarse de las manos. Pedirles que den el paso o los dos pasos cada vez que escuchen una frase. Poner pausa y dejar que lo hagan. Si no hay error, el movimiento será uniforme. Si hay alguna equivocación, habrá discrepancias. En ambos casos, el profesor dará la corrección al término de cada frase, dando el paso o los dos pasos según sea el caso. En una segunda escucha, pedirles a los alumnos que se sienten y que escriban en el espacio indicado para ello para que sean conscientes de las grafías asociadas con los sonidos. Escribir en el pizarrón y señalarlas. Si se observa dificultad para asimilar el o los sonidos, hacer observar las diferencias de los sonidos con el inglés, la lengua materna de los alumnos. Señalar a los alumnos que en el caso de no unir los sonidos en la sinalefa contenida en 1... *he ido* y 2. *Me importa...*, no impide la comunicación, aunque puede hacer notar un acento extranjero.

**Respuestas y transcripciones:**

Oraciones	[e]	[ei]
1. Jamás he ido a Acapulco.		X
2. Me importa poco.		X
3. Renata no trabaja.	X	
4. Nos reincorporamos al trabajo.		X
5. He probado los tacos.	X	
6. Las pinturas de Siqueiros.		X
7. ¿Te gusta la comida?	X	
8. Reynaldo ha visitado la playa.		X
9. Los años veinte.		X
10. Probé la comida.	X	
11. En reiteradas ocasiones.		X
12. Visita México	X	

- Objetivo de la actividad 7: Explicar actividades y hechos en el pasado conectados con el presente para el fomento de una interacción oral entre compañeros y profesor.

Procedimiento de la actividad **7 TE CUENTO LO QUE HE VIVIDO**. Tiempo estimado: 30 minutos. Solicitar a los alumnos que, en un papel por separado, escriban los nombres de los lugares y personas. Pedirles el papel para leerlo en voz alta durante una conversación con el grupo. Exhortarlos a que den detalles. Para ello, se les pueden hacer preguntas específicas sobre la información que hayan escrito. Pedirles a los demás alumnos que también cuestionen. Ejemplos: *Zarah, ¿cómo es la comida de la que hablas? ¿Podrías mencionar los ingredientes? ¿Puedes describir a tu amigo? ¿Lo ves frecuentemente? ¿Cuál ha sido el momento más gracioso que recuerdas de él?*

- Objetivo de la actividad 8: Explicar cambios a través del tiempo relacionados con actividades recreativas para la producción de una interacción oral entre profesor y alumnos.

Procedimiento de la actividad **8 COMPARO ANTES Y HOY**. Tiempo estimado: 30 minutos. Solicitar a los alumnos que trabajen en equipos de tres y pedirles que expresen los cambios que observan y que expresen a qué se pueden deber. Posteriormente, hacer una puesta en común grupal. En ella, pueden expresar las imágenes que prefieren y por qué. Se puede cuestionar sobre las ventajas o desventajas de los cambios realizados. Preguntarles su opinión sobre si los aspectos mostrados van a seguir cambiando o si se llegarán a estabilizar.

## Unidad 2 Lección 4 ME VOY POR AHÍ...

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender una entrevista en radio en español sobre los diferentes tipos de turismo y sus características.
- Diseñar una propuesta turística según los criterios de los tipos de viajeros.
- Explicar un proyecto de unas vacaciones con base en un dibujo creado a través de una guía expresada en español.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramatical: Utilizar el *si* condicional en español.
- Lexicales: Utilizar oportunamente los términos sobre cuatro tipos de turismo.
- Fonéticos: Pronunciar correctamente el diptongo español [wo].

- Objetivo de la actividad 1: Descubrir los tipos de turismo a través de la observación de imágenes y de la interacción oral con los compañeros y el profesor.

Procedimiento para la actividad **1 ME VOY DE VIAJE**. Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los alumnos que observen las fotografías y que las describan con sus

compañeros de clase. De manera grupal, pedirles que expongan cuáles son las que más les atraen y que justifiquen sus respuestas.

- Objetivo de las actividades 2 y 3: Identificar las características de los tipos de turismo mediante la escucha de testimonios de viajeros.

Procedimiento de la actividad 2 **¿DE QUÉ MANERA SE PASEAN?** Tiempo estimado: 10 minutos. Mencionar a los alumnos que tengan en cuenta las imágenes mostradas en la actividad 1. Decirles que en la primera escucha tienen que estar atentos al mensaje principal y no preocuparse por el significado de cada palabra.

Transcripción:

— *Estamos transmitiendo desde radio universo. Si usted aún no decide dónde pasar sus vacaciones, quédese con nosotros, pues hoy presentaremos a cuatro jóvenes viajeros que les expondrán algunas posibilidades para pasar sus vacaciones. Los viajeros de los que les hablamos son: Sofía, Felipe, Andrea y Pedro. Ellos nos van a explicar cuáles son sus preferencias para las vacaciones, para que usted pueda evaluar sus posibilidades. Primeramente, nos van a explicar cuál es el tipo de turismo que prefieren. Empezamos contigo, Sofía. Cuéntanos, ¿cuáles son tus preferencias para viajar?*

— *Bueno, antes que nada, buenas noches, me llamo Sofía y pues sí, me encanta salir de vacaciones, yo soy partidaria del turismo tradicional... Yo desde pequeña cada verano he salido con mi familia, y pues me gusta la comodidad, quedarme en hotel, comer en restaurantes y, sobre todo, conocer las ciudades con un guía turístico. Así he aprendido mucho sobre las ciudades que he visitado. Lugares antiguos y modernos. Además, me gusta viajar con más personas, nunca sola. Si no voy con mis papás, voy con mis amigos u otras gentes.*

— *Supongo que dormir en un hotel y comer en restaurantes, puede representar el pago de cuotas elevadas. ¿Acaso este tipo de turismo está reservado solo para la gente rica?*

— *Es lo que todos piensan, pero no, yo no soy rica y siempre tomo esta opción. Yo creo que es cuestión de ser organizado con los gastos, yo por ejemplo, siempre separo una parte de mi sueldo mensual para mis vacaciones, y ni siquiera paso privaciones. Es para todo tipo de personas. Si no tienes mucho dinero, hay opciones y paquetes para todos los presupuestos.*

— *Gracias Sofía. Ahora pasamos con el testimonio de Felipe, quien nos comenta que él tiene otra manera de conocer el mundo cuando viaja. Felipe, ¿qué nos puedes comentar sobre tus preferencias turísticas?*

— *Bueno, a mí me encanta el movimiento, lo inesperado, el riesgo, todo lo que es extremo. Por eso, siempre opto por el turismo de aventura. Hay muchas actividades para los aventureros como yo: existe la escalada, el senderismo, el cicloturismo. Todas ellas las he practicado y las disfruto. Así que si tienes condición física y eres osado, escoge el turismo de aventura.*

— *Muy bien Felipe, más tarde volvemos contigo. Ahora queremos conocer los gustos de Andrea. Cuéntanos Andrea, ¿qué tipo de vacaciones prefieres tú?*

— *Bueno, pues a mí me gusta mucho el turismo rural. Tú sabes, alejarme de la ciudad y pasar unos días tranquilos. Conocer a fondo el país y las costumbres de su gente. Si tu ocupación te lo permite, puedes viajar durante semanas recorriendo diferentes ejidos y rancherías dentro de la república. Yo he aprendido muchas cosas, por ejemplo, la preparación de platillos genuinos de la cocina mexicana; lenguas con una gran riqueza; y sobre todo, una nueva concepción de la vida, descubrir en cada individuo una realidad diferente y muchas cosas más. Eso es el turismo rural.*

— *¿A qué tipo de personas le recomendarías tu opción, Andrea?*

– A toda persona que quiera conocer más sobre nuestras raíces. Yo diría que, si eres curioso o tienes ganas de conocer más sobre nuestro país, tienes que realizar este tipo de turismo.

– Gracias Andrea. Muy interesante tu propuesta. Veamos las preferencias de Pedro. Cuéntanos Pedro, ¿cuál es tu propuesta de vacaciones?

– Lo mío es el turismo ecológico. Soy un asiduo fanático de la protección de la naturaleza, así que siempre opto por aquellas actividades recreativas que procuran el cuidado del medio ambiente. Eso implica también movilizar gente para realizar este tipo de viajes. El último tour que organicé incluyó la visita al museo subacuático de arte Cancún. La visita a este lugar disminuye el número de personas que van a los arrecifes naturales que tanto daño hacen a la naturaleza.

– ¿Qué actividades puedes hacer en el turismo ecológico?

– Puedes realizar todo tipo de actividades que no dañan el medio ambiente. Puedes observar la vida salvaje a una distancia prudente, también los fenómenos naturales como migración de aves u optar por una actividad deportiva y muchas más. Lo importante, es que seas respetuoso de la naturaleza.

– Muy bien, gracias Pedro. Vamos a profundizar para que nuestros radioescuchas conozcan más sobre el turismo. Volvemos contigo Sofía, dínos, ¿cuáles son las ventajas y desventajas que tú observas de tus vacaciones?

– Bueno, primeramente...

**Respuestas: Sofía: imagen a) Turismo tradicional; Felipe: imagen d) Turismo de aventura; Andrea: imagen b) Turismo rural; Pedro: imagen c) Turismo ecológico.**

Procedimiento de la actividad 3 **¿QUÉ NOS CONVIENE?** Tiempo estimado: 15 minutos. En la segunda escucha los alumnos tienen que encontrar más detalles sobre los testimonios. Detener la grabación al término de cada testimonio para tener oportunidad de revisar con el grupo la información que se pide. Solicitar a un alumno que escriba las respuestas en el pizarrón.

**Respuestas:**

	ACTIVIDADES	TIPO DE PERSONAS
Turismo convencional	Quedarse en hotel, comer en restaurantes y conocer las ciudades con un guía turístico.	Es un turismo para todo tipo de personas.
Turismo de aventura	Escalada, senderismo, cicloturismo	Si tienes condición física y eres osado, escoge el turismo de aventura.
Turismo rural	Conocer a fondo el país y las costumbres de su gente. Viajar durante semanas recorriendo ejidos y rancharías. Aprender cocina genuina, lenguas y una realidad diferente.	Si eres curioso o tienes ganas de conocer el país, tienes que realizar este tipo de turismo.
Turismo ecológico	Observar la vida salvaje a distancia prudente y los fenómenos naturales como migración de aves u optar por una actividad deportiva.	Personas respetuosas de la naturaleza.

- Objetivo de la actividad 4: Explicar las preferencias sobre las opciones de turismo una exposición frente al grupo para el intercambio de información entre compañeros y profesor.

Procedimiento de la actividad 4 **ME INTERESA...** Tiempo estimado: 20 minutos. Pedir a los alumnos que realicen un esquema donde presenten el tipo de turismo que han realizado. Asimismo, que mencionen cuál es el que les interesaría efectuar en el futuro y que expliquen

el porqué. Pedirles que escriban ideas generales, no el texto completo. Pasar uno a uno para que expongan de manera individual. Hacer preguntas para que los estudiantes den detalles sobre sus experiencias.

- Objetivo de la actividad 5: Identificar el uso del *si* condicional en oraciones previamente trabajadas para su posterior utilización en la argumentación del alumno.

Procedimiento del ejercicio **5 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Permitir que los alumnos contesten por sí solos el ejercicio. Según el *MCER*, en el nivel A1, los alumnos son capaces de mencionar marcadores temporales, así como también saben comprender instrucciones sencillas; por tanto, conocen la conjugación tanto del futuro del indicativo y del futuro perifrástico, como del imperativo. Ofrecer un recordatorio del uso y formación de estos tiempos y modos con el fin de facilitar la realización del ejercicio. Al final, realizar la revisión en el pizarrón escribiendo las frases y analizándolas.

**Respuestas: a)**

Si eres curioso o tienes ganas de conocer el país...	➤	... preferirás el turismo tradicional.
Si tienes condición física o eres osado...	➤	...el turismo rural es para ti.
Si eres respetuoso de la naturaleza...	➤	...escoge el turismo de aventura.
Si te agradan los hoteles, restaurantes y museos...	➤	... te va a gustar el ecoturismo.

**b) Opción 1. Presente de indicativo; c) Opción 1. Real en el presente; d) En la segunda parte de la oración los verbos pueden estar en presente de indicativo, imperativo, futuro o futuro perifrástico.** Señalar a los alumnos los matices que presenta cada una de estas formas. El presente para situaciones más cercanas a la realidad, el futuro para acciones que pueden suceder y el imperativo para dar órdenes, consejos o sugerencias.

- Objetivo de la actividad 6: Aplicar las conjugaciones adecuadas en los verbos de oraciones condicionales en presente para su utilización en la posterior argumentación.

Procedimiento de la actividad **6 PRACTICO Y APRENDO.** Tiempo estimado: 20 minutos. Solicitar a los estudiantes que realicen la actividad de manera individual. Recordar para ello la formación del imperativo que conocieron en el nivel de estudios A1. Si tardan más del tiempo indicado, pedir que terminen de tarea. Realizar la corrección de manera grupal.

**Respuestas: 1. te gusta... ven (turismo rural); 2. desean... (turismo de aventura); 3. tengo... iré (turismo ecológico); 4. somos... nos interesará (turismo de aventura); 5. planeas... conoce (turismo tradicional); 6. vienen... visiten (ecoturismo); 7. anhelas... comienza (turismo tradicional); 8. quiere... será (ecoturismo); 9. le interesa... intente (turismo rural); 10. te agrada... no tires (ecoturismo); 11... no optes (turismo tradicional); 12. ahorramos... podremos (turismo tradicional); 13. piensas... vas a ser capaz (turismo rural); 14. hacen... van a practicar (turismo de aventura); 15... trata (turismo tradicional).**

- Objetivo de la actividad 7: Distinguir el diptongo español [wo] en la cadena hablada durante la escucha de oraciones relacionadas con los tipos de turismo.

Procedimiento de la actividad **7 FONÉTICA.** Tiempo estimado: 15 minutos. Señalar una palabra que contenga el diptongo [wo]; por ejemplo: *residuo*. Mostrar las grafías y las diferencias con una palabra que no lo tenga, por ejemplo, *natural*. Indicarles que tienen que marcar si escuchan el diptongo. Recordar el concepto de sinalefa explicado anteriormente. Poner nuevamente un ejemplo: *tu ocupación*. Después de la primera escucha, revisar con el grupo y volver a poner la grabación para que escriban la transcripción.

**Respuestas y transcripciones:**

	Sí	No
1. Si eres respetuoso	X	
2. Te gustará el ecoturismo		X
3. Soy asiduo fanático	X	
4. De la naturaleza		X
5. Con amigos u otras gentes	X	
6. Cuotas elevadas	X	
7. Si tu ocupación te lo permite	X	
8. Realiza este turismo		X
9. Si eres curioso		X
10. Visita antiguos palacios	X	
11. Observa a distancia prudente		X
12. Cada individuo será diferente	X	

- Objetivo de la actividad 8: Diseñar una propuesta turística para una presentación oral de dos minutos ante los compañeros y el profesor para fomentar un intercambio de información con los compañeros y el profesor.

Procedimiento de la actividad **8 VÁMONOS PARA...** Tiempo estimado: 25 minutos. Mencionar a los alumnos que preparen la información que se pide. Comentarles que pueden realizar un panfleto para apoyarse en el discurso oral, sin que tengan que escribir todo el texto. Al término de cada presentación, hacerles preguntas específicas sobre aspectos relacionados con el viaje; por ejemplo, el equipo que hay que llevar, donde se puede dormir en caso del turismo rural y otros aspectos.

- Objetivo de la actividad 9: Explicar las circunstancias de unas vacaciones ideales a los compañeros y al profesor a través de una guía sonora y un dibujo.

Procedimiento de la actividad **9 UN MUNDO IDEAL.** Tiempo estimado: 35 minutos. Esta actividad se realiza en dos etapas. En la primera, los estudiantes escucharán una grabación y dibujarán lo que se les indica. La grabación tiene relación con lugares de esparcimiento y recreación y reagrupa algunos de los puntos vistos durante la unidad dos. En la segunda, los alumnos deberán exponer ante los demás lo que plasmaron y explicar los detalles que no se dieron en la guía sonora. En una mesa redonda, cada estudiante presentará lo que haya dibujado y el profesor y los otros alumnos harán preguntas sobre el significado de lo trazado y los porqués de los detalles. Es posible hacer pausas para que los alumnos terminen sin que estas sean demasiado largas.

Transcripción:

*Es momento de vacaciones. Después de meses de arduo trabajo estás listo o lista para comenzar tus vacaciones. Y ahí estás. Estás en el lugar perfecto para ti. ¿Es una ciudad? ¿Es un bosque? ¿Es un desierto? ¿Una playa o un sitio cercano al mar? ¿Alguna otra parte?... Dentro de ese lugar hay también vegetación. ¿Cómo es esa vegetación? ¿Son árboles? ¿Son arbustos? ¿Son pastos? También encuentras una vivienda, ¿cómo es?, ¿es una casa o un departamento? Quizás una cabaña. ¿El lugar es grande? ¿Qué hay adentro? ¿Hay muchos muebles? ¿Cuáles? ¿Son rústicos, clásicos o modernos? Imagina que puedes hacer las actividades que tú desees en este lugar. Recrea en tu mente todo lo que*

necesitas para realizarlas. ¿Son actividades culturales como música o canto?; o bien, ¿son actividades deportivas como esquí o paracaidismo?

Si así lo quieres, puedes estar rodeado o rodeada de gente, o también puedes estar en compañía de pocas personas, incluso estar solo o sola.

Supón también que es el momento del día que te gusta más. ¿Es mediodía?, ¿es la noche?, ¿es el amanecer o el atardecer? De igual forma es tu estación del año favorita. ¿Qué te gusta más, la primavera, el verano, el otoño o el invierno? ¿Hace calor o hace frío? ¿Llueve o el cielo está despejado? ¿Acaso nieva o hace viento? ¿Cuáles son tus sensaciones y tus emociones? ¿Tienes frío o calor? ¿Estás emocionado o tranquilo?

## UNIDAD 3 ME ENTRETENGO

### Unidad 3 Lección 1 HABLAR DE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender una encuesta a padres de familia sobre los programas televisivos preferidos por niños y adolescentes.
- Entrevistar sobre los gustos televisivos.
- Debatir sobre cambios relativos a la industria televisiva para el fomento de un intercambio de información con los compañeros y el profesor.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Utilizar correctamente algunos verbos de construcción invertida para expresar los gustos sobre acciones de otras personas.  
Utilizar el presente del subjuntivo en oraciones con verbos de construcción invertida.
  - Lexicales: Emplear el vocabulario asociado con programas y gustos televisivos.
  - Fonéticos: Producir correctamente los diptongos españoles [je] y [we] y los sonidos vocálicos en español [i], [u].
- Objetivo de las actividades 1 y 2: Identificar las características de algunos programas de televisión a través de imágenes y sus definiciones.

Procedimiento de la actividad **1 LA TELE**. Tiempo estimado: 10 minutos. La actividad sirve para introducir algunas imágenes relacionadas con el tema que se abordará: los programas de televisión. Solicitar a los alumnos que rotulen imágenes. Posteriormente ponerlos en equipos de dos para que comenten las que les gusten a ellos. Algunos estudiantes conocerán la serie estadounidense presentada y otros más la caricatura. No les serán familiares la telenovela mexicana ni el noticiero, pero por eliminación la asociarán con las imágenes correspondientes. Pedir que mencionen por qué les gusta, por qué les parece divertida, o bien, si les trae algún recuerdo.

Procedimiento de la actividad **2 ¿DE QUÉ TRATAN LOS PROGRAMAS?** Tiempo estimado: 5 minutos. En esta actividad se procede a revisar los conceptos importantes asociados con los programas de televisión. Mencionar que algunos de ellos presentan características similares, pero que tienen un sello distintivo; por ejemplo, la diferencia entre una película y una serie de televisión es que la primera puede ser vista en el cine. Leer en voz alta la primera y la segunda columna y revisar todos en conjunto.

**Respuestas:** a) serie de televisión: se emite por episodios y por temporadas..., b) telenovela: 4. Se emite por capítulos..., c) documental: 1. se basa en investigaciones reales..., d) caricatura: 6. Son dibujos animados que simulan movimiento..., e) película: 2. es una producción que puede ser vista en el cine..., f) noticiero: 5. es un programa donde se presentan las noticias de actualidad.

- Objetivo de las actividades 3 y 4: Comprender una entrevista realizada en español concerniente a los programas de televisión en una grabación para la posterior argumentación sobre el tema.

Procedimiento de la actividad 3 **¿QUÉ OPINA USTED?** Tiempo estimado: 10 minutos. Hacer que los alumnos observen el dibujo y que mencionen quienes son los que están en él. En el dibujo se observa una madre de familia con una adolescente y un niño. Un periodista le hace preguntas. Una vez reconocido el contexto observado en el dibujo, pedirles que escuchen y que respondan las preguntas que se piden en la actividad.

Transcripción:

— Buenas tardes señor. Estoy realizando una encuesta sobre los programas de televisión que ven los niños y adolescentes. ¿Me puede conceder un par de minutos?

— Sí, está bien. Lo escucho.

— Nombre y edad, por favor.

— Javier Garza, 42 años.

— Muy bien, dígame, ¿qué edades tienen sus hijos?

— El mayor tiene 17 y el menor 10.

— ¿Ellos ven algún tipo de programa de televisión? ¿Cuál es su opinión sobre estos programas?

— Mi hijo el mayor ve series estadounidenses. El menor ve las caricaturas de súper héroes y a veces de acción... Y en cuanto a mi opinión..., creo que tanto las series como las caricaturas están bien realizadas, pero no me gusta que mis hijos vean escenas violentas. A veces es difícil controlar todo lo que ellos ven, pero trato de limitar el tiempo de televisión en casa.

— Muchas gracias señor. Usted, señora, ¿me puede contestar una encuesta rápida?

— Sí señor, adelante.

— Su nombre y su edad, por favor.

— Cristina Ortiz, 38 años.

— ¿Qué edades tienen sus hijos?

— Tengo una hija de 15 años y un hijo de 10.

— ¿Me puede decir si sus hijos ven algún tipo de programa de televisión? ¿Qué opina usted sobre estos programas?

— Sí, mi hija ve las telenovelas y mi hijo películas de dibujos animados... la otra pregunta es qué pienso de esos programas, ¿verdad? Bueno, a mí me aburren las telenovelas... de hecho me desagrada que mi hija piense que esas son situaciones de la vida real, usted sabe... por otro lado, las películas infantiles, sí me parecen apropiadas para los niños. Sí me gusta que mi hijo y su papá vayan al cine para verlas.

— Gracias señora. Usted señor, ¿me puede responder unas preguntas? Son para una encuesta sobre los niños y la televisión.

— Sí señor, dígame.

— Su nombre y su edad.

— Me llamo Luis Morales. Tengo 45 años.

— Muy bien, dígame, ¿qué edades tienen sus hijos?

— Solo tengo un hijo de 13 años.

— ¿Su hijo ve la televisión?

- No, solamente vemos algunos documentales por internet.
- Muy bien, dígame, ¿qué tipo de documentales ven ustedes?
- De todo un poco, sobre la naturaleza, sobre ciencias. Me interesa que mi hijo aprenda a través de estos programas, y a él parecen gustarle, así que, por mí, encantado.
- Muchas gracias señor.
- De nada.

**Respuestas:** a) los programas de televisión que ven los niños y los adolescentes; b) ¿Sus hijos ven algún tipo de programa en la televisión? ¿Qué opina usted sobre lo que sus hijos ven en la televisión?

Procedimiento de la actividad **4 LO QUE LES GUSTA A LOS NIÑOS**. Tiempo estimado: 25 minutos. Pedirles a los alumnos que encuentren las respuestas de los padres de familia entrevistados. Recordar que se pregunta sobre los gustos televisivos de los niños y adolescentes. Hacer que los estudiantes intuyan las respuestas (Quizás haya alguno que recuerde alguna respuesta de la primera escucha). Después de la grabación, revisar con todo el grupo.

**Respuestas:**

Nombres de las personas entrevistadas	Caricaturas	Películas infantiles	Documentales	Telenovelas	Series
Javier Garza	Su hijo de 10 años. Opinión mixta: bien realizadas pero violentas.				Su hijo de 17 años. Opinión mixta: bien realizadas pero violentas
Cristina Ortiz		Hijo de 10 años. Opinión positiva: sí me parecen apropiadas.		Hija de 15 años. Opinión negativa: me aburren. Me desagrada que mi hija piense que son situaciones de la vida real.	
Luis Morales			Hijo de 13 años. Opinión positiva: me interesa que mi hijo aprenda a través de estos programas.		

- Objetivo de la actividad 5: Identificar el uso del presente del subjuntivo en español en algunos verbos de construcción invertida, para la expresión de gustos sobre los intereses de otras personas.

Procedimiento de la actividad **5 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los alumnos que revisen las notas de la actividad anterior y que transcriban la segunda parte de las oraciones. En el nivel de competencia actual, los alumnos conocen los verbos de construcción invertida, ya que corresponden a la capacidad de expresar gustos y preferencias incluidos en un programa de nivel A1. La nueva variable corresponde a la inclusión de un verbo subordinado conjugado en modo subjuntivo. A través de las preguntas, los estudiantes descubrirán el nuevo elemento dentro de estas oraciones.

**Respuestas: 5a) No me gusta que... mis hijos vean escenas violentas; Me desagrada que... mi hija piense...; Me gusta que... mi hijo y su papá vayan; Me interesa que... mi hijo aprenda.**

**5b) Expresan gusto, disgusto o interés: los padres de familia entrevistados; realizan las actividades: los hijos.**

**5c) 1) Falso 2) verdadero.**

- Objetivo de la actividad 6: Hacer uso del presente del subjuntivo en español en algunas oraciones de construcción invertida para la expresión de gustos sobre actividades de otras personas.

Procedimiento de la actividad **6 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 20 minutos. Solicitar a los estudiantes que analicen las oraciones. Señalar que el tema sigue siendo la vida en familia y el entretenimiento. Resaltar el hecho que las oraciones expresan gustos sobre los actos y las actividades de los habitantes de una casa, por lo que la estructura es la misma que la que vieron en los ejercicios precedentes. Antes de la realización, revisar la construcción del subjuntivo si los alumnos así lo demandan. Si requieren más tiempo para la terminación de esta actividad, pedirles que la hagan de tarea. Recordarles la formación de los verbos pronominales para la respuesta del punto número tres. Realizar la corrección de manera grupal. **Respuestas: 1. estén, hagan, se diviertan; 2. se porten, deje, encendamos, vean; 3. Te duermas, te laves, te vayas; 4. uses, agarres, hagamos.**

- Objetivo de la actividad 7: Determinar la irregularidad de un verbo en presente de subjuntivo a través de la escucha de oraciones con los diptongos [je], [we] y de los cambios de vocales [e] por [i], y [o] por [u].

Procedimiento de la actividad **7 FONÉTICA**. Tiempo estimado: 20 minutos. La finalidad de este ejercicio consiste en resaltar el sonido de los diptongos de las conjugaciones irregulares y del cambio de sonido [e] por [i], dentro de oraciones ya estudiadas. Primeramente, señalar que se trata de un diptongo que no existe en inglés [je], de tal modo que tienen que prestar atención a esta combinación. Recordar que [i] y [u] son sonidos más cortos que los fonemas ingleses equivalentes. Después de poner en claro lo anterior, dejar que los alumnos oigan todas las frases del ejercicio. Posteriormente, proceder a una segunda escucha deteniendo la grabación al término de cada una. Por último, revisar de manera grupal. Remarcar los diptongos trabajados en esta actividad y el cambio de vocal que muestran un verbo irregular.

Transcripción:

1. *No me gusta que mis hijos se duerman tarde.*
2. *A mis padres les choca que yo encienda la televisión en la noche.*
3. *A los niños no les gusta la idea de que nosotros muramos algún día.*
4. *Me interesa que mi hijo aprenda con programas educativos.*
5. *Me encanta que ellos se diviertan sanamente.*
6. *Odio que no me atiendas cuando te hablo.*
7. *Me disgusta que mis hijos pierdan tiempo con programas tontos de televisión.*
8. *Me choca que la gente mienta.*
9. *Me agrada que mis hermanitos se porten bien.*
10. *Me desespera que no te acuerdes de tu tarea y que empieces con tus juegos de video.*
11. *Me cae mal que mis hijos repitan lo que oyen en la televisión.*
12. *Me gusta que digas la verdad.*
13. *Prefiero que mis hijos se vistan después de desayunar.*

14. *Me parece correcto que pidas las cosas por favor.*  
15. *A mis hijos les sorprende que nosotros nos durmamos tarde.*  
16. *Me molesta que uses mi computadora.*

**Respuestas:** 1. que mis hijos se duerman [we] -dormirse es un verbo irregular; 2. que yo encienda [je] -encender es un verbo irregular; 3. que muramos [u] -morir es un verbo irregular; 4. que mi hijo aprenda-aprender es un verbo regular; 5. que ellos se diviertan [je] -divertirse es un verbo irregular; 6. que no me atiendas [je] -atender es un verbo irregular; 7. que mis hijos pierdan [je] -perder es un verbo irregular; 8. que la gente mienta [je] -mentir es un verbo irregular; 9. que se porten-portarse es un verbo regular; 10. que no te acuerdes [we] -acordarse es un verbo irregular, que empieces [je] -empezar es un verbo irregular; 11. que repitan [i] -repetir es un verbo irregular; 12. que digas [i] -decir es un verbo irregular; 13. que se vistan [i] -vestirse es un verbo irregular; 14. que pidas [i] -pedir es un verbo irregular; 15. que nos durmamos [u] -dormir es un verbo irregular; 16. que uses- usar es un verbo regular.

- Objetivo de la actividad 8: Identificar los gustos televisivos de los integrantes del grupo a través de una interacción oral.

Procedimiento de la actividad 8 **¿QUÉ OPINAS?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitar a los alumnos que junten sus sillas en equipos de tres y que contesten cada pregunta. Si son estudiantes de diferentes países angloparlantes, podrán realizar intercambios sobre la programación de sus lugares de origen. Si tienen la misma nacionalidad, podrán expresar y hablar de lo que les gusta de la televisión nacional y local. Resolver dudas de vocabulario mientras se pasa por los lugares para supervisar la actividad.

- Objetivo de la actividad 9: Sugerir cambios de contenido en la televisión durante un debate organizado en clase para la producción de una interacción oral.

Procedimiento de la actividad 9 **DEBATE**. Tiempo estimado: 50 minutos. Para esta actividad, los alumnos podrán utilizar lo que estudiaron en la lección. Mostrar los tres temas y pedirles que expresen su opinión en torno a ellos. Se escogerá el que despierte mayor interés. Separar los grupos y solicitarles que en cinco minutos se pongan de acuerdo para preparar sus argumentos, de más general a más específico. El profesor actuará como moderador.

### Unidad 3 Lección 2 VOY AL CINE

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender invitaciones al cine.
- Explicar sus gustos y sus hábitos relacionados con las películas.
- Hacer una labor de persuasión para ir al cine.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Utilizar el artículo determinado en su valor demostrativo y su forma pronominal.

- Lexicales: Manejar términos asociados con el cine.
  - Fonéticos: Reconocerá el diptongo español [eu].
- Objetivo de la actividad 1: Enlistar algunos elementos relacionados con la industria del cine a través de la observación de imágenes para la interacción con un compañero.

Procedimiento de la actividad **1 LAS PELÍCULAS**. Tiempo estimado: 15 minutos. La actividad sirve para hacer la presentación del tema que se va a trabajar, el de las películas. Solicitar a los alumnos que observen los carteles y que comenten lo que observan en ellos. Pedirles que resalten las expresiones de las personas que aparecen en las imágenes. Las respuestas de a) pueden ser variadas; para b), aclarar las dudas de vocabulario que los alumnos tengan. **Respuestas de b): 1. terror, angustia, miedo, pánico; 2. crueldad, tristeza; 3. romance, amor, ternura; 4. terror, miedo.**

- Objetivo de la actividad 2: Relacionar películas con su temática a través de la escucha de cuatro diálogos cortos.

Procedimiento de la actividad **2 CONSIDERANDO PELÍCULAS**. Tiempo estimado: 15 minutos. El vocabulario de la actividad anterior servirá como base para la comprensión de los diálogos. Pedirles a los alumnos que se centren en las palabras que conocen para realizar la tarea.

Transcripción:

Diálogo 1:

- *Tengo ganas de ver una película de romance.*
- *¿Qué te parece si vemos “Como agua para chocolate”?, está muy buena. Es la de un par de jóvenes enamorados que no pueden casarse porque la mamá de ella no quiere.*
- *Me late. Yo tengo una cuenta en internet. Yo te invito.*

Diálogo 2:

- *Mira este póster. ¿Quieres ver esta película?*
- *¿La película “Tesis”? No sé, estoy nerviosa por los exámenes de la próxima semana... no estoy segura de que una película de suspenso sea una buena idea.*
- *Ánimate, te va a gustar. Es la de una estudiante que se involucra en una situación peligrosa mientras realiza su trabajo final para su universidad.*
- *Parece interesante, pero esas películas me dan pánico, mejor vamos a ver otra.*

Diálogo 3:

- *Quiero ver una película de comedia*
- *¿Por qué no vemos una de terror? “El orfanato” parece buena opción. Es la que trata de una historia macabra dentro de una casa para niños huérfanos.*
- *No me gustan las de terror. Me dan mucho miedo.*

Diálogo 4:

- *El jueves en la noche van a pasar en la tele la de “Los olvidados”, ¿la vemos?*
- *¿Es la de los niños de la calle?, ¿la de drama que está ambientada en la ciudad de México?*
- *Sí, es una de las películas de Buñuel.*
- *Está bien, pero te advierto que si es demasiado cruda, no la voy a terminar de ver. Me da mucha tristeza cuando maltratan a los niños.*
- *Es una obra de arte del siglo pasado. Vale la pena que la veas.*

**Respuestas a):**

Película:	Diálogo N°	Género
-----------	------------	--------

Tesis	2	suspense
Los olvidados	4	drama
Como agua para chocolate	1	romance
El orfanato	3	terror

- Objetivo de la actividad 3: Diferenciar el uso del artículo determinado en español, a partir de su valor demostrativo y su forma pronominal para la sustitución de un nombre.

Procedimiento de la actividad **3 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 15 minutos. Hacer que los alumnos vuelvan a escuchar la grabación y que relacionen las columnas. Posteriormente, dejarlos que respondan de manera individual los incisos b) y c). Revisar en grupo ambos incisos.

**Respuestas:** a) 1.b; 2.a; 3.d; 4.c. b) *la película de = la de; después de la de tenemos un sustantivo; después de la que tenemos un verbo.* c) *Es el actor de una excelente película = Es el de una excelente película – masculino, singular. No me gustan las películas de terror = No me gustan las de terror – femenino plural. Es la película de los niños de la calle = Es la de los niños de la calle – femenino, singular.*

- Objetivo de la actividad 4: Diferenciar en diversas oraciones el artículo determinado en español en su valor demostrativo o su forma pronominal.

Procedimiento de la actividad **4 PRACTICO Y APRENDO.** Tiempo estimado: 15 minutos. Instar a los alumnos que realicen el ejercicio en el tiempo indicado y realizar una revisión grupal.

**Respuestas:** 1. *las de, la de;* 2. *los de;* 3. *el mismo de, el que;* 4. *las que, la que, los que.*

- Objetivo de la actividad 5: Identificar el diptongo español en oraciones que presentan el artículo determinado en su forma pronominal.

Procedimiento de la actividad **5 FONÉTICA.** Tiempo estimado: 10 minutos. Hacer notar que buscarán el diptongo [eɥ] en la cadena hablada. Resaltar y escribir en el pizarrón la palabra Europa y señalar el diptongo [eɥ]. Mencionar que este diptongo no existe en lengua inglesa. En una primera vez, hacer que los alumnos escuchen los diálogos sin interrupción y que hagan la selección de las respuestas. Posteriormente volver a poner la grabación para que puedan justificar, esta vez, haciendo pausas. Los alumnos reconocerán los sonidos mencionados en la cadena hablada. Explicar que, en el habla rápida, un sonido vocálico abierto ([a], [e] y [o]) junto con uno cerrado ([i], [u]) forman diptongo, tal como es el caso en la unión de vocales en las palabras *lo uso*. En este caso, se estudiará el diptongo [eɥ] contenido en cada una de las frases.

Transcripción:

1. – *¿De qué trata la película?*

– *Es la de unos niños que viven en la gran ciudad y que crecen olvidados sin nadie que los quiera.*

2. – *Esta película le gusta a mi hijo.*

– *¿Ah sí?, ¿es la de una esponja marina que todo el tiempo se está riendo?*

3. – *¿Cuál es esta película?*

– *Es la de unos jóvenes enamorados que tienen prohibido casarse.*

4. – *¿Esta película es la de unos estudiantes universitarios?*

– *Así es. Es de suspense.*

**Respuestas:** a) **Diálogo 1: “Los olvidados”.** Justificación: *Es la de unos niños...*  
**Diálogo 2: “Bob Esponja”.** Justificación: *Es la de una esponja marina...*  
**Diálogo 3: “Como agua para chocolate”.** Justificación: *Es la de unos jóvenes enamorados...*  
**Diálogo 4: “Tesis”.** Justificación: *Es la de unos estudiantes...* b) En la unión de la vocal de la preposición *de* con el primer sonido de los artículos definidos *unos, una.*

- Objetivo de la actividad 6: Explicar los gustos de películas a través de una tabla expuesta en el pizarrón durante una conversación con el grupo.

Procedimiento de la actividad **6 ME GUSTAN LAS DE MISTERIO.** Tiempo estimado: 40 minutos. Pedir a los alumnos que preparen sus respuestas. Mientras tanto, diseñar una tabla en el pizarrón con el nombre de los alumnos en la primera columna y las preguntas expuestas en la primera fila. Por turnos, pedirles que escriban respuestas cortas en cada celda. Cuando se llene la tabla, pedir a los alumnos que en la actividad grupal justifiquen sus respuestas. El docente debe hacer preguntas específicas sobre lo escrito. Ejemplos de preguntas: *John, tú mencionas que no vas muy seguido al cine, ¿por qué? Chris, tú dices que te gustan las películas de suspenso, ¿puedes mencionar la que más te ha gustado?, ¿qué es lo que más te gustó de esa película? Sharon, tú dices que la película La mejor de mis bodas es tu favorita, ¿por qué? ¿A quién del salón le recomendarías esta película?, ¿por qué?*

- Objetivo de la actividad 7: Desarrollar argumentos para la elección de películas en el cine a través de una discusión en clase.

Procedimiento de la actividad **7 INVÍTA AL CINE.** Tiempo estimado: 30 minutos. Solicitarles a los alumnos que en 5 o 10 minutos, seleccionen una película que conozcan o que quieran ver y que apunten algunos puntos positivos sobre ella. Mencionar que pueden hablar sobre los actores el costo de producción, las locaciones o los premios ganados entre otros aspectos. Exhortarlos también a que asocien esa película con otras producciones. Posteriormente, por turnos, pasarán al frente los equipos para intentar convencer al maestro de ver esa película por medio de los argumentos. El profesor puede hacer preguntas o mostrarse renuente para que los alumnos expongan más ideas.

### **Unidad 3 Lección 3 UNA CANCIÓN**

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender una discusión sobre una canción y sus diferentes versiones para la posterior conversación con el profesor y los compañeros.
- Especificar sus gustos musicales para la generación de una discusión grupal.
- Hablar sobre canciones y sus diferentes versiones para la producción de una interacción comunicativa.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Utilizar el antecopretérito del indicativo para la comunicación de un evento anterior a otro pasado.
- Lexicales: Manejar los géneros y producciones musicales.

- Fonéticos: Reconocer la existencia del hiato.  
Producir de manera correcta los diptongos españoles [ai] y [ja].
- Objetivo de la actividad 1: Hablar sobre sus gustos musicales durante una conversación breve con un compañero.

Procedimiento de la actividad **1 LOCO POR LA MÚSICA**. Tiempo estimado: 20 minutos. A manera introductoria, mencionar en voz alta los tipos de música y pedir a los alumnos que compartan con el resto del grupo los géneros que escuchan. Resolver las dudas de vocabulario. Solicitarles que precisen su información, por ejemplo, si es rock, preguntar si es el moderno o aquel de los años cincuenta. Hacer preguntas de manera grupal.

- Objetivo de la actividad 2: Comprender una conversación en español sobre la nueva versión de una canción de épocas anteriores para la discusión con el profesor y los compañeros.

Procedimiento de la actividad **2 ESCUCHA ESTA CANCIÓN**. Tiempo estimado: 10 minutos. Poner la grabación y sugerir a los alumnos que resalten la información general. Posteriormente, solicitarles que respondan las preguntas del ejercicio. Revisar de manera grupal solicitando una justificación para sus respuestas.

Transcripción:

- *¿Qué estás haciendo, sobrino? Sentado aquí en la sala.*
- *Mira, estoy escuchando canciones de los sesenta. Escucha esta, estoy seguro que la conoces.*
- *¿Cuál canción?*
- *Es una canción muy conocida.*
- *¿Cuál es? ¿Quién canta?*
- *Escucha...*
- (... ven a vivir mi gran amor, ven a sentir mi corazón, las penas son cosas de ayer, tú con el viento déjalas ir, déjalas ir, déjalas ir...)*
- *Ah sí, cómo no... “Lanza tus penas al viento”*
- (...el cielo está cerca de ti, al fin del mundo puedes ir, error, dolor y sinsabor, tú con el viento déjalas ir, déjalas ir, déjalas ir...)*
- *Por supuesto que ya la habías escuchado, ¿verdad, tío?*
- *Sí, ya la había oído, hacia la década de los sesenta era muy conocida.*
- *Esta versión es de los sesenta, es más nueva y es el cantante mexicano Alberto Vázquez. Pero la versión original es de antes porque un grupo de dos muchachos ya la había cantado en los años cincuenta.*
- *Es una buena canción, fíjate que yo la escuchaba cuando estaba en la secundaria en los años cincuenta, pero la letra era diferente a la de esta versión.*
- *Yo también ya la había oído en los años ochenta durante mi infancia con algún otro cantante.*
- *Caray, ¡cómo pasa el tiempo!*

**Respuestas: Son tres personas que conversan. No tienen la misma edad, pues hablan de los años cincuenta, sesenta y ochenta como etapas tempranas de su vida. Hablan sobre la canción que escucha.**

- Objetivo de la actividad 3: Identificar detalles sobre una conversación relacionada con una canción en una grabación para el análisis de estructuras gramaticales y lexicales.

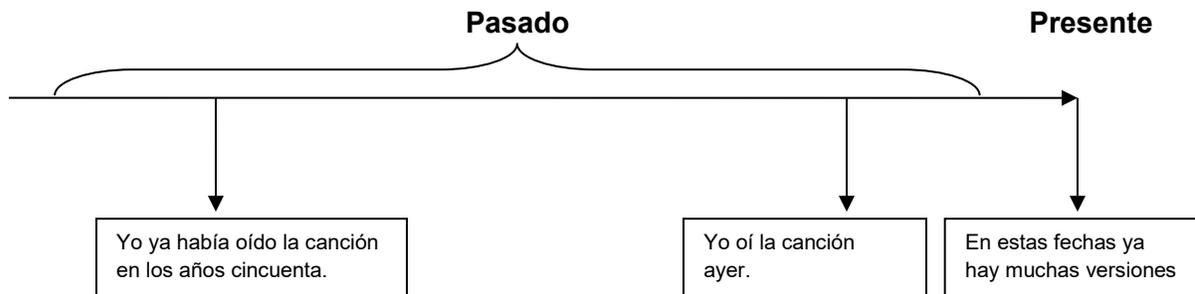
Procedimiento de la actividad **3 FALSO O VERDADERO**. Tiempo estimado: 10 minutos. Poner la grabación una vez más y solicitar a los alumnos que lean todos los incisos. Posteriormente, pedirles que respondan que proporcionen la justificación.

**Respuestas:** a) Falso (era muy conocida en los años cincuenta, sesenta y ochenta), b) Falso (se llama Lanza tus penas al viento), c) Falso (Esta versión es de los sesenta), d) Verdadero.

- Objetivo de la actividad 4: Identificar el uso del antecopretérito en oraciones que transmiten eventos en el pasado.

Procedimiento de la actividad **4 ¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 15 minutos. Volver a poner la grabación y dejar que los alumnos la escuchen. Escribir en el pizarrón las frases que justifican que no era la primera vez que las personas escuchan la canción: *Ya la habías escuchado* y *ya la había oído*. Cuestionar a los alumnos sobre el momento en el que las personas escucharon estas canciones. En los años cincuenta y ochenta, momentos anteriores a la escucha de la nueva versión, también en el pasado. Dejar que los alumnos contesten y que comparen sus respuestas con sus compañeros antes de hacer la revisión en grupo.

**Respuestas:** a) *Ya la habías escuchado* y *ya la había oído*, b) *hablan de una acción pasada*, c)



d) *Ya había oído la canción en los años cincuenta*, e) 1. compuesto, 2. haber en copretérito, 3. verbo en participio. f) *había, habías, sentido, comido, bebido, cantado*.

- Objetivo de la actividad 5: Reconstruir oraciones del pasado relativas al contacto con la música para la verificación de la comprensión del antecopretérito del modo indicativo.

Procedimiento de la actividad **5 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 15 minutos. Pedirles a los alumnos que reformulen las oraciones en sus cuadernos de manera individual. Si invierten más tiempo del sugerido, solicitar que terminen de tarea el ejercicio. Hacer la revisión de manera grupal.

**Respuestas:** 1 ...pero ella lo había visto hace años, 2 ...pero nunca antes la habíamos saludado, 3 ...pero yo lo había adquirido un mes antes, 4 ...pero nunca antes la habíamos oído., 5 ...pero no había vuelto desde 1985, 6 ...pero en la radio se había hecho famosa desde antes, 7 ...pero mucha gente la había conocido cuando inventaron los discos de vinil, 8 ...pero lo habían comprado también en su formato de casete hace muchos años. 9 ...pero antes había cambiado la letra. 10 ...pero previamente la habíamos puesto muchas veces y la habíamos ensayado en casa. 11

...pero el autor ya había muerto en 1914. 12 ...pero había dicho hace un año que nunca más grabaría.

- Objetivo de la actividad 6: Identificar el hiato a través de la escucha de palabras con la sílaba tónica en una vocal cerrada.

Procedimiento de la actividad **6 FONÉTICA**. Tiempo estimado: 15 minutos. Explicar a los alumnos que la sílaba es la unidad rítmica mínima y que debe contener por lo menos un sonido vocálico (Barrutia y Schwegler, 1993). Pedirles que emitan la palabra inglesa / (yo) y hacerles notar la diferencia con la palabra española "hay". Mediante este ejemplo, hacer notar que, aunque se parecen los diptongos, no se realizan de la misma manera. Instar a los alumnos a que cuenten el número de sílabas que contiene cada palabra. Para ello, hacerlos que escuchen de corrido las palabras. Si se considera necesario, hacer una pausa después de cada una. En una segunda vez, proponer que escriban la palabra que corresponda. Escribir las respuestas en el pizarrón. Señalar las diferencias de pronunciación entre una palabra cuya sílaba tónica es un sonido cerrado [i], [u]. Explicar que el *hiato* "ocurre cuando dos vocales contiguas no forman diptongo y por lo tanto pertenecen a diferentes sílabas" (Barrutia y Schwegler, 1993, p.19) Hacer notar cuándo estos sonidos son el núcleo de una sílaba y cuándo forman los diptongos con los sonidos abiertos [o], [a].

**Respuestas y transcripciones:**

	Número de sílabas
1. <b>hacia</b> (diptongo [ja])	2
2. <b>hacia</b> (no hay diptongo)	3
3. <b>María</b> (no hay diptongo)	3
4. <b>Mario</b> (diptongo [jo])	2
5. <b>había</b> (no hay diptongo)	3
6. <b>austero</b> (diptongo [aj])	3
7. <b>hay</b> (diptongo [aj])	1
8. <b>melodía</b> (no hay diptongo)	4

	Número de sílabas
9. <b>infancia</b> (diptongo [aj])	3
10. <b>ahí</b> (no hay diptongo)	2
11. <b>sería</b> (no hay diptongo)	3
12. <b>sería</b> (diptongo [ja])	2
13. <b>Saúl</b> (no hay diptongo)	2
14. <b>tío</b> (no hay diptongo)	2
15. <b>vio</b> (diptongo [jo])	1
16. <b>oído</b> (no hay diptongo)	3

- Objetivo de la actividad 7: Identificar los diptongos [aj] y [ja] mediante la escucha de frases relacionadas con música.

Procedimiento de la actividad **7 HAY UNA CANCIÓN**. Tiempo estimado: 10 minutos. Señalar que con la combinación de las grafías *a* e *i*, se pueden realizar dos tipos de diptongo. En el primero se encuentra elemento abierto al principio; en el otro, el cerrado. En el primero hay un diptongo similar en inglés en la palabra *try*. Hacer conscientes a los alumnos que la pronunciación de los diptongos no es idéntica en español y en inglés. Señalar que [ja] no tiene un similar en lengua inglesa. Poner la grabación una primera vez para que indiquen el diptongo. En una segunda escucha, pedirles que escriban la frase correspondiente. Hacer la revisión oral con todo el grupo.

**Respuestas y transcripciones:**

	[aj]	[ja]
1. <b>Hay</b> una canción	<b>X</b>	
2. Tiene <b>varias</b> versiones		<b>X</b>
3. Yo estaba en <b>secundaria</b>		<b>X</b>
4. Un cantante <b>colombiano</b>		<b>X</b>
5. La canción se llama <b>aire</b>	<b>X</b>	

6. Aimé está tarareando	X	
7. ¡Caray!	X	
8. En tiempos de mi preparatoria		X
9. Ella canta y baila	X	
10. Tiene influencia musical		X
11. Es música comercial		X
12. Dan una gira en Haití	X	

- Objetivo de la actividad 8: Enumerar algunos elementos asociados con la música en español mediante las respuestas a un cuestionamiento para el favorecimiento de una interacción en clase.

Procedimiento de la actividad 8 **¿QUÉ MÚSICA TE GUSTA?** Tiempo estimado: 10 minutos. Pedirles que trabajen en equipos de dos y que respondan a las preguntas sugeridas. Al final, hacer una breve puesta en común.

- Objetivo de la actividad 9: Identificar nuevas y posteriores versiones de canciones a través de una conversación con los compañeros y el profesor.

Procedimiento de la actividad 9 **¿QUÉ TANTO SABES SOBRE NUEVAS VERSIONES?** Tiempo estimado: 50 minutos. Pedirles a los alumnos que se junten en grupos. Si es posible, que sean personas que escuchen diferentes tipos de música (identificados en el ejercicio 1). Solicitarles que escriban nombres de cantantes, canciones que tengan diferentes versiones y fechas. Si no tienen la información a la mano, mencionarles que pueden investigar de tarea a través de medios tecnológicos. Solicitar que entreguen la información y comenzar a hacer preguntas sobre ellas. Todos pueden responder a excepción de quienes proporcionaron la referencia. Mencionar en voz alta la información dada por los alumnos para que la respondan los demás equipos. Es posible hacer una competencia para saber cuál equipo tiene más conocimientos de música. Ejemplos de preguntas: *Céline Dion interpretó en el año 1999, la canción All the way. Sin embargo, esa no era una primera versión. Un cantante estadounidense de origen italiano ya la había cantado en 1961, ¿quién era ese cantante?... El grupo Guns n' roses hizo una versión acústica de una canción que The Beatles habían hecho famosa, ¿cuál es esa canción?*

#### Unidad 4 Lección 4 LEO Y ME CULTIVO

Objetivos comunicativos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Comprender un interrogatorio sobre los pasatiempos de una persona.
- Compilar información importante sobre una lectura de su gusto para el fomento de una interacción comunicativa.
- Modificar el final de una historia leída a través del uso de la imaginación para el favorecimiento de una conversación en español.

Contenidos lingüísticos:

Al término de la lección el alumno será capaz de:

- Gramaticales: Utilizar correctamente los pronombres interrogativos qué, cuál, cuáles.
  - Reconocer la utilización de los verbos de construcción especial ocurrírsele, antojársele, dársele y hacérsele algo a alguien.
  - Lexicales: Manejar vocabulario relacionado con los tipos y géneros de lectura.
  - Fonéticos: Producir correctamente los sonidos vocálicos españoles: [a], [e], [i], [o] y [u].
- Objetivo de la actividad 1: Relacionar el testimonio de una persona sobre sus pasiones con una imagen por medio de la escucha de una entrevista.

Procedimiento de la actividad **1 ME APASIONAN LOS...** Tiempo estimado: 15 minutos. Hacer que los alumnos observen las fotografías y que compartan en grupos pequeños lo que puedan decir en relación con las personas. Cuando se haga la puesta en común grupal, solicitar explicaciones y pedir que justifiquen sus respuestas a través de preguntas como: *¿Dónde están las personas? ¿Por qué es riesgosa su actividad?* Posteriormente, poner la grabación y contestar.

Transcripción:

– Buenas tardes a todos.

– Buenas tardes, profesor.

– Esta tarde, se integra con nosotros un nuevo compañero, se llama Geoffrey. Viene del estado de Texas a estudiar español junto con ustedes. Así que vamos a saludarlo y a darle la bienvenida.

– Hola, Geoffrey, ¿cómo estás?

– Bien, muchas gracias.

– Geoffrey, tus compañeros se irán presentando uno a uno, pero antes nos gustaría conocerte un poco más. Cuéntanos, ¿en qué trabajas?

– Soy ingeniero, obtuve mi título universitario hace 10 años y ahora trabajo en una compañía. Esta vez me enviaron a la ciudad de México.

– ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?

– Me gusta mucho leer. Cuando tengo tiempo, leo mucho. Cuando se me antoja, también voy a las librerías y compro libros. Ya conozco muchas bibliotecas aquí también.

– ¿Cuáles son tus libros favoritos? ¿Los de suspenso, los de drama o los de terror?

– Me gustan los libros de fantasía y los de terror.

– ¿Y qué libros te han gustado más?

– Me han gustado mucho El Principito y Drácula, pero hay muchos más.

– A nosotros también nos agrada leer.

– Se me ocurre que podemos organizar un taller de lectura en la clase, ya que parece ser una actividad que realmente disfrutan todos.

– Buena idea, maestra. Estaría muy bien.

– Más tarde hablaremos. Geoffrey, muchas gracias. Ahora siéntate para que tus compañeros se presenten contigo.

**Respuestas:** a) las respuestas pueden ser varias; aunque pueden girar en torno a lo siguiente: la primera persona le gusta el baile, la segunda le gusta leer o la actividad intelectual y la tercera le gusta el riesgo/ es osada; b) Se trata de la persona b)

- Objetivo de la actividad 2: Explicar los gustos literarios con base en un listado de preferencias para favorecer el intercambio de información entre el profesor y los compañeros.

Procedimiento de la actividad 2 **¿TE GUSTA LA LECTURA?** Tiempo estimado: 20 minutos. Pedir a los alumnos que lean la consigna. Resolver dudas relacionadas con el vocabulario. Luego, fomentar el intercambio de información entre estudiantes en equipos de dos. Finalmente, en una puesta en común grupal, solicitar a los alumnos que expongan algunas de sus preferencias y cuestionarlos sobre sus gustos. Ejemplos de preguntas: *John, si lees novelas, ¿cuáles son las que más te gustan?, ¿qué autores llaman más tu atención?, ¿cuáles son tus historietas favoritas?, ¿de qué trata ese libro?*

- Objetivo de la actividad 3: Identificar el uso de las palabras interrogativas *qué, cuál y cuáles* para la realización de preguntas en cuánto a gustos literarios.

Procedimiento de la actividad 3 **¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Solicitarles a los alumnos que respondan los incisos del ejercicio y realizar la revisión con el grupo. Recordar que el adjetivo interrogativo *cuál* tiene plural: *cuáles*.

Respuestas: **sección a)**

**PREGUNTAS**

1. ¿Cuál obra de Carlos Fuentes te gusta más?
2. ¿Qué autores llaman tu atención?
3. ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?
4. ¿Cuáles historias prefieres, las de superhéroes o las románticas?
5. ¿Qué es haiku?

**RESPUESTAS**

- ▶ Octavio Paz y Carlos Fuentes.
- ▶ Me gusta leer y escribir.
- ▶ Prefiero las románticas.
- ▶ Es una composición poética de origen japonés.
- ▶ La muerte de Artemio Cruz.

**Respuestas sección b) Espera una definición en la pregunta 5 y utiliza *qué*. c) Hay opciones en las preguntas 1 y 4 y utiliza *cuál* y *cuáles*. d) El hablante no tiene idea de las respuestas en las preguntas 2 y 3 y utiliza *qué*.**

- Objetivo de la actividad 4: Aplicar el uso de las palabras interrogativas *qué, cuál/cuáles* en un ejercicio de preguntas ya elaboradas.

Procedimiento de la actividad 4 **PRACTICO Y APRENDO.** Tiempo estimado: 5 minutos. Pedir a los alumnos que contesten el ejercicio y revisar con el grupo.

**Respuestas: 1. ¿Qué vas a leer...?; ¿Cuál de sus obras...?; 2. ¿Cuál?; 3. ¿Qué es un número imaginario? 4. ¿Cuál es su estado civil?**

- Objetivo de la actividad 5: Identificar el uso de las construcciones verbales *antojársele, ocurrírsele y dársele* para su utilización en los gustos, actividades y planes relacionados con la lectura.

Procedimiento de la actividad 5 **¿CÓMO LO DIJO?** Tiempo estimado: 10 minutos. Leer las oraciones del ejercicio en voz alta y ponerlas en el contexto de la conversación de la actividad uno. Para ello, se puede volver a escuchar la conversación, aunque lo importante es recordar la pasión de Geoffrey: la lectura. Dejarlos que deduzcan el significado del inciso a) y que contesten el inciso b) con la información de las columnas. Escribir las respuestas en el pizarrón.

**Respuestas: a) se me antoja=quiere; se le ocurrió=le vino a la mente; se nos da=somos buenos para; se me hace=me parece b) primer pronombre: se;**

**pronombres de objeto indirecto que faltan: me, nos; los verbos: antojár(se)(le) (algo) (a alguien), ocurrír(se)(le) (algo) (a alguien), dár(se)(le) (algo) (a alguien) y hacer(se)(le) (algo) (a alguien).**

- Objetivo de la actividad 6: Reconstituir un diálogo con las formas verbales especiales para su uso posterior en actividades de producción oral.

Procedimiento de la actividad **6 PRACTICO Y APRENDO**. Tiempo estimado: 5 minutos. Pedirles a los alumnos que lean las frases y que escojan el verbo que más convenga de acuerdo con el sentido de la oración. Revisar de manera grupal.

**Respuestas: a la maestra se le ocurrió; a mí se me hace que es un poco difícil; a ellos se les da la discusión; a unos se les antoja leer novelas y a nosotros se nos antoja trabajar la poesía.**

- Objetivo de la actividad 7: Producir los cinco sonidos vocálicos del español durante la escucha de oraciones con vocabulario asociado con los libros.

Procedimiento de la actividad **7 FONÉTICA**. Tiempo estimado: 15 minutos. Mencionar la realización de los alófonos vocálicos nasales a los que hace referencia Quilis (1993) [ɲ], [ẽ], [ã], [õ], [ũ], definirlo y señalar que en español no son relevantes para el cambio de significado en la palabra porque son variantes de un fonema que se producen en el habla real. Por ejemplo, en el vocablo *mamá* [mãma]. Después de cada oración, los estudiantes realizarán lo que se pide en la primera y segunda escuchas. Hacer la corrección para que puedan verificar su respuesta. Al término de la última escucha, solicitarles que se sienten para que escriban la frase correspondiente en la primera columna. Revisar con ellos al término de la grabación y solicitarles la lectura de los enunciados para revisar la producción de los sonidos correspondientes.

**Respuestas y transcripciones:**

Enunciados	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]
1. Este género se me hace excelente		X			
2. Nos agrada la farsa	X				
3. Lulú nutre su cultura					X
4. A los dos años con honor				X	
5. Lilí y Vivi critican			X		
6. Tu club cultural es común					X
7. Él lee los ejemplares		X			
8. Samanta analiza la obra	X				
9. Ese texto me pertenece		X			
10. Yo leo pocos libros				X	
11. Vivir no es difícil			X		
12. A trabajar la obra teatral	X				

- Objetivo de la actividad 8: Sintetizar la información de una obra escrita leída para su presentación ante el grupo durante dos minutos para la generación de una interacción oral en español.

Procedimiento de la actividad **8 CUENTA ALGO**. Tiempo estimado: 35 minutos. Solicitar a los alumnos que hagan el esquema de manera individual durante un tiempo aproximado de 5 minutos. Posteriormente, hacerlos que expongan uno a uno. Fomentar las preguntas sobre los detalles. Considerar que a algunas personas no les gusta que les cuenten el final de novelas o cuentos. Ejemplos de preguntas: *Hablas de una fábula porque los personajes son animales, ¿Cuál consideras que es la moraleja de la historia?, ¿por qué consideras que este personaje actúa así?*

- Objetivo de la actividad 9: Modificar una historia ya conocida mediante la imaginación durante una presentación oral frente al grupo para un posterior intercambio de información sobre el tema.

Procedimiento de la actividad **9 CAMBIA EL FINAL**. Tiempo estimado: 35 minutos. Pedirles a los alumnos que realicen la consigna; primeramente, preparándola en 10 minutos y posteriormente contándola frente al grupo. Mencionar que pueden utilizar el pizarrón y dibujar o presentar un tríptico. Al terminar, hacerles preguntas sobre los detalles de sus cambios. Ejemplo: *¿En qué momento la bruja mala se enamoró de Tontín?*

#### **5.4 Pilotaje**

Con la finalidad de verificar la viabilidad de la propuesta didáctica presentada, se realizó una prueba piloto con tres estudiantes anglófonos adultos. Los resultados obtenidos permiten observar la adecuación de los temas de dos lecciones enteras. Asimismo, se pretende anticipar otros cambios que podrían realizarse en relación con el resto de la propuesta didáctica debido a una posible complejidad de temas gramaticales.

De igual modo, se presenta información valiosa en relación al aprendizaje de los sonidos vocálicos y diptongos del español estudiados en las lecciones *Una canción* y *Me apasionan los...* por parte de los tres informantes y se relaciona lo obtenido con los perfiles de cada uno.

### **5.4.1 Objetivos general y específicos**

#### Objetivo general

- Indagar a través de un pre-test y post-test si las actividades basadas en el Enfoque Natural mejoran la pronunciación de los sonidos vocálicos del español y los diptongos [oi], [ja] en alumnos anglófonos adultos.

#### Objetivos específicos

- Comparar la pronunciación de palabras leídas por los informantes antes y después del tratamiento con el fin de determinar si existe un efecto en el corto plazo.
- Observar el habla espontánea de los alumnos antes y después del tratamiento.
- Determinar las características de los informantes en cuanto a edad de contacto con el español y actitud hacia dicha lengua, a partir de los resultados obtenidos en el pre-test y post-test y un breve cuestionario.

### **5.4.2 Variables**

- Variable dependiente: Producción de sonidos vocálicos del español y el diptongo [oi] y [ja].
- Variable independiente: Actividades para la adquisición y el aprendizaje de sonidos vocálicos y diptongos del español basadas en el Enfoque Natural.

### **5.4.3 Metodología**

El emprendimiento de este pilotaje se dirige hacia el desarrollo posterior de un estudio hipotético-deductivo dentro de un paradigma cuantitativo; sin embargo, por el momento solo se proporciona un acercamiento cualitativo. El diseño de este estudio es pre-experimental

en el que se observa la producción de sonidos vocálicos y diptongos antes y después del tratamiento de una propuesta didáctica inédita.

Antes de realizar el pilotaje se aplicó un cuestionario (ver anexo 2) a tres informantes, para recabar información sobre actitudes y creencias. En él se les cuestionó sobre su edad, primer contacto con el español, razones para estudiar la lengua y, también, opiniones asociadas con la cultura mexicana y los sonidos. Se estimó que, con base en esta información, se podría vislumbrar la disposición de los hablantes a manejar una adecuada pronunciación de las vocales y diptongos del español.

#### **5.4.4 Informantes**

Para la recolección de datos, se procedió a la búsqueda de algunos estudiantes anglófonos estadounidenses que tomaron un curso de español en la *Universidad Autónoma de Coahuila* y el Instituto de lenguas *Inglés 2000* entre el 2010 y el 2014 con un nivel aproximado al A2 según el *MCER*.

Debido a que estos exalumnos no residen actualmente en México, se solicitó su cooperación vía correo electrónico. Se obtuvo respuesta de tres de ellos; dos de sexo masculino, de 75 y 47 años; y una de sexo femenino, de 36 años.

Se concertaron citas individuales vía Skype. Se les explicó que participarían en un estudio de aprendizaje de español y, además, que tomarían dos clases en línea en las que se trabajarían las lecciones *Una canción* y *Me apasionan los...*, que son parte de la propuesta presentada anteriormente y que el autor de esta tesis fungiría como instructor de las mismas. El trabajo en estas lecciones se justifica más adelante. Cabe señalar que no se les mencionó que se evaluaría el aspecto de la pronunciación.

A continuación se presentan los perfiles de cada uno de los informantes:

#### Perfil del informante 1

Sexo: masculino.

Edad: 47 años.

Tiempo de instrucción formal en español: ocho meses.

Edad de primer contacto con el español: 40 años.

Contactos significativos con hispanohablantes antes de la edad adulta: no.

Razón para estudiar español: trabajo en Saltillo, Coahuila (México).

Tiempo total de residencia en México: ocho meses, de junio de 2010 a febrero de 2011.

Aspectos positivos de México: el clima y la comida.

Aspectos negativos de México: el rechazo hacia los estadounidenses por parte de algunos mexicanos.

Opinión sobre el español y sus sonidos: el español se oye bien.

Mayor dificultad del español: hablar.

#### Perfil del informante 2

Sexo: femenino.

Edad: 36 años.

Tiempo de instrucción formal en español: 11 meses.

Edad de primer contacto con el español: a los 31 años, a su llegada a México.

Contactos significativos con hispanohablantes antes de la edad adulta: no.

Razón para estudiar español: porque su exnovio era mexicano.

Tiempo total de residencia en México: 11 meses, de marzo de 2011 a enero de 2012.

Aspectos positivos de México: la gente y la comida, en especial los tacos. La gente en Nayarit es muy amable. Le gusta mucho también España.

Aspectos negativos de México: le fue difícil hacer amistades, sobre todo por su relación sentimental. Considera que el transporte público es muy malo.

Opinión sobre el español y sus sonidos: los sonidos son agradables y “con sabor”. Es una lengua con carácter y carismática. (La informante ha tenido contacto con las variantes española y mexicana)

Mayor dificultad del español: la conjugación de verbos.

### Perfil del informante 3

Sexo: Masculino.

Edad: 75 años.

Tiempo de instrucción formal en español: cinco años.

Edad de primer contacto con el español: 65 años.

Contactos significativos con hispanohablantes antes de la edad adulta: no.

Razón para estudiar español: por trabajo en México.

Tiempo total de residencia en México: cinco años.

Aspectos positivos de México: la gente en la calle es muy amable. La comida como el pan y los tamales.

Aspectos negativos de México: la cultura laboral. La impuntualidad. El nepotismo.

Opinión sobre el español y sus sonidos: El inglés se escucha mejor que el español. (Además de su estancia en México, el informante ha visitado otros países de habla hispana y trata ocasionalmente con hispanohablantes del estado de Florida, lugar donde reside actualmente).

Mayor dificultad del español: comprender el habla de algunas personas que usan palabras entrecortadas.

#### **5.4.5 Procedimiento para la obtención de datos**

Al establecer contacto con los informantes vía *Skype*, se les explicó que se tendrían dos clases con una duración aproximada de una hora con cuarenta y cinco minutos. Asimismo, se les mencionó que se grabaría su voz antes y después de las dos sesiones durante la lectura en voz alta de ocho oraciones en español. Además del habla espontánea, se optó por la lectura de frases en voz alta porque de acuerdo con lo señalado por García (2012), la mayoría de las investigaciones relativas a la pronunciación se han hecho a través de lecturas de frases o textos prefijados. Se consideró asimismo, que era la forma más factible para evaluar la pronunciación cuidada sin incluir la repetición inmediata de palabras.

Las oraciones contendrían ocho palabras *Tobías, casa, cumpleaños, tarea, estoy, hoy, mi amigo, Vivi y vivía*; además del sintagma nominal *mi amigo*.

La decisión de analizar los vocablos mencionados obedeció a las siguientes razones:

- El trabajo de las dos lecciones señaladas permite la enseñanza explícita de los sonidos presentes en las palabras mencionadas.

- Se observó con anterioridad que algunos sonidos y diptongos que contienen representaban dificultad para ciertos alumnos anglófonos, puesto que se observó una transferencia de su lengua materna.
- Cada una de estas palabras se estudiaría de manera explícita durante las sesiones por Skype con los alumnos a través de las lecciones referidas. Algunas están incluidas en las lecciones estudiadas y otras fueron puestas como ejemplo.

Se incluyeron otras palabras que contenían ciertas dificultades para distraer la atención de los sujetos de estudio, como son *ferrocarril*, *prefiero*, *hermano*, *sábado* y *viene*. Se puede predecir la dificultad que enfrentan los angloparlantes para producir estas palabras distractoras dada la presencia de la grafía *h*, la vibrante múltiple [r] y los alófonos aproximantes [β] y [ð] y el diptongo [je]. Estos últimos elementos fónicos no serían estudiados durante las sesiones, ni tampoco las palabras que los contienen. Sin embargo, su inclusión podría permitir una comparación entre los elementos trabajados de manera explícita y aquellos que no fueron vistos en clase. Lo anterior se podría analizar con los resultados relativos al aprendizaje de los sonidos en cuestión y también a partir de la mejoría entre lo enseñado y lo que no se trabajó en clase.

Se presentan en seguida las oraciones que fueron leídas antes y después de las lecciones.

1. *Él tiene un hermano que se llama Tobías.*
2. *El ferrocarril pasa por su casa.*
3. *El sábado es el cumpleaños de su hermano.*
4. *Prefiero trabajar en clase que hacer tarea.*
5. *Estoy muy cansado el día de hoy.*
6. *Mi amigo José viene mañana.*
7. *Vivi no vivía aquí.*
8. *Un juez utilizó este argumento en Europa.*

Se les pidió a los estudiantes que esperaran dos segundos entre cada oración para asegurar una lectura cuidada de las palabras, tanto en el pre-test como en el post-test. Asimismo, se utilizaron únicamente ocho frases para evitar que la duración del instrumento fastidiara a los alumnos y pronunciaran más rápidamente para terminar pronto.

Además de los casos antes citados, se grabaron también sus voces durante el habla espontánea antes y después de trabajar con el aspecto de la pronunciación para verificar si hubo un cambio en la producción de los sonidos vocálicos trabajados.

Por otro lado, se seleccionaron las últimas dos lecciones *Una canción* y *Me apasionan los...* de la propuesta didáctica presentada en el capítulo cinco, porque

- La penúltima lección permitiría trabajar el concepto de diptongo a través de la explicación de varios de ellos, a saber: [oi], [jo], [ai], [ja] y [au]. Sin embargo, el estudio de cada uno de estos diptongos representaría un mayor número de oraciones para los informantes al momento de la recolección de datos, lo cual podría ocasionar el descuido en favor de la rapidez. Por esta razón, se escogieron únicamente los diptongos [ja] y [oi] para la lectura. A estos diptongos se les dio más énfasis durante las sesiones. Asimismo, se incluyó la explicación del rompimiento del diptongo cuando la sílaba tónica es la vocal débil en palabras como *oído* y *sería*, en contraste con aquellas, como en *estoy*, *hoy* y *mi amigo*, donde el diptongo está presente. En el último caso, por la existencia de la sinalefa.
- La última lección abordaría los cinco sonidos vocálicos del español y esto permitiría enseñarlos de manera explícita, a diferencia de otras lecciones donde solo se trabajan algunos de ellos.

#### 5.4.6 Resultados del pre-test y post-test

Informante 1

No presentó muchos errores en cuanto a la percepción de sonidos durante los ejercicios de discriminación que se escucharon en las grabaciones de la lección. En la mayoría de los casos supo distinguir la presencia del diptongo [ja]. Por otra parte, en el habla espontánea no mejoró su pronunciación antes y después del tratamiento. La excepción fueron palabras que el instructor pronunciaba y el informante repetía, por ejemplo *estoy*.

En el caso de la lectura en voz alta, el informante 1 tuvo una mejoría en lo concerniente a la pronunciación de palabras leídas como *Tobías*, *estoy* y *hoy*, que fueron enseñadas de manera explícita. En el post-test, *Tobías* fue realizada con los sonidos [i] y [a] de manera separada, tal como la pronunciaría un nativo. Se pudo observar que la enseñanza explícita de la pronunciación fue de utilidad en este particular caso. Por otro lado, *casa* y el sintagma nominal *Mi amigo* fueron producidos por el informante, tanto antes como después del tratamiento, sin aparente transferencia del inglés.

En lo tocante a *tarea*, *Vivi* y *vivía*, el colaborador las pronunció de manera incorrecta en ambas ocasiones. Sin embargo, se pudo observar un esfuerzo consciente por hacerlo correctamente. Por último, el sonido vocálico del español [e] en la palabra *cumpleaños* fue realizado como el sonido vocálico [i] antes y después de las lecciones.

Cabe mencionar que en el caso de la palabra *estoy*, el informante 1 pronunció esta palabra dos veces; la primera correctamente y la segunda de manera incorrecta. A continuación se presenta la transcripción fonética para una mejor comprensión de lo anterior.

Palabra	Transcripción fonética de producción Pre-test	Transcripción fonética de producción Post-test
Tobías	[ˈtobəs]	[toˈbias]
Casa	[ˈkasa]	[ˈkasa]
Cumpleaños	[kumpliˈaños]	[kumpliˈaños]
Tarea	[ˈtærə]	[ˈtjerə]
Estoy	[esˈtoj] [esˈtoɪ]	[esˈtoj]
Hoy	[ɔɪ]	[oɪ]
Mi amigo	[mjaˈmigo]	[mjaˈmigo]
Vivi	[ˈvivo]	[ˈvivə]
Vivía	[ˈvivo]	[ˈvivə]

## Informante 2

La producción de sonidos vocálicos y diptongos en el habla espontánea de la informante no tuvo cambios relevantes antes y después de la aplicación de los test. Su pronunciación tiene menos transferencia del inglés en comparación con la del informante 1. Los errores que presentó están relacionados aparentemente con la lectura en voz alta de palabras. Fue claro el esfuerzo de la informante al leer en voz alta las palabras después de la aplicación de la propuesta. Se notó una mejora en la producción de las palabras *Tobías*, *cumpleaños*, *estoy* y *hoy*. Cabe precisar que fueron vistas durante la lección en clase, por lo que se deduce que la alumna retuvo la información pertinente. En lo concerniente a *Tobías*, esta palabra presentó mejora al no producir sonidos del inglés, pero se manifestó el diptongo [ja] a pesar de la explicación que se le dio de no producirlo.

Los sonidos vocálicos de las palabras *casa* y *Vivi* fueron articulados de manera correcta en ambas ocasiones. *Vivía* y *mi amigo* mostraron irregularidades de pronunciación que persistieron antes y después del tratamiento. En el primer caso, la informante 2 no pronunció una sílaba; en el segundo, se percibió un golpe glotal entre *mi* y *amigo*, el cual se manifestó a través de una pausa entre los dos sonidos, tanto en el pre-test como en el post-test. Esto podría representar o bien un esfuerzo notorio para pronunciar este sintagma, o bien una transferencia de la lengua materna de la informante.

Se pudo constatar que en la palabra *tarea*, al momento de pronunciarla, fue autocorregida, tanto en el sonido vocálico como en la vibrante múltiple, de manera errónea por la informante 2 durante la producción post-test.

A continuación se presenta la tabla con las transcripciones fonéticas de la informante 2.

Palabra	Transcripción fonética de producción Pre-test	Transcripción fonética de producción Post-test
Tobías	[to'baɪəs]	[to'bjas]
Casa	['kasa]	['kasa]
Cumpleaños	[cumlə'ajos]	[cuml'e ajos]
Tarea	[ta'rea]	[ta'rea] [ta'ria]
Estoy	[es'toɪ]	[es'toɪ]
Hoy	[ɔɪ]	[oɪ]
Mi amigo	[miʔa'migo]	[miʔa'migo]
Vivi	['vivi]	[vi'vi]
Vivía	['via]	['via]

### Informante 3

El informante 3 tiene un alto grado de interferencia de los elementos fónicos de su lengua materna en su habla espontánea. Es frecuente que no se entienda lo que dice debido a que usa sonidos del inglés cuando habla, además de las fallas gramaticales. En cuanto a la lectura en voz alta, a pesar de haber tenido un buen desempeño en los ejercicios de discriminación de sonidos vocálicos, se observaron pocos cambios en la producción de los mismos. El informante pronunció el nombre propio *Vivi* dos veces en el pre-test, de manera incorrecta en la segunda ocasión. En lo concerniente a *Tobías*, el informante 3 produjo esta palabra de manera correcta, sin el diptongo [ja] en ambas ocasiones, tal como se muestra en la tabla más adelante. En cuanto a la pronunciación de los sonidos vocálicos de esta unidad léxica, solo se realizaron de manera correcta la primera vez. También fue posible observar la inclusión de sonidos propios del inglés en palabras como *cumpleaños*. A continuación se presenta la tabla con las transcripciones fonéticas del informante 3.

Palabra	Transcripción fonética de producción Pre-test	Transcripción fonética de producción Post-test
Tobías	[to'bias]	[to'bias]
Casa	['kasə]	['kasə]
Cumpleaños	[kʌmpli'ənos]	[kʌmpli'ənos]
Tarea	[ta'rea]	[ta'rea]
Estoy	[ə'sɔɪ]	[es'tɔɪ]
Hoy	[ɔɪ]	[ɔɪ]
Mi amigo	[mja'migo]	[mja'migo]
Vivi	['vivi] [vi've]	['vivi]
Vivía	[vi'via]	[vi'via]

#### 5.4.7 Breve análisis de los resultados

No se observó en ninguno de los tres informantes una mejoría en la pronunciación en el habla espontánea. Sin embargo, en la lectura en voz alta, sí se pudo notar que en algunas palabras, los informantes 1 y 2 produjeron los sonidos vocálicos de manera similar a la de un hispanohablante. Por su parte, el informante 3 no fue capaz de modificar la producción de sonidos vocálicos y diptongos en las palabras leídas durante ambas pruebas. Esto a pesar de que en los ejercicios de discriminación obtuvo buenos resultados.

En los tres informantes, se constató la utilidad de presentar de manera explícita las diferencias en la realización del diptongo español [oi] y el diptongo inglés [ɔɪ], esto evidenció la comparación entre vocablos de las dos lenguas, por ejemplo, la palabra española *estoy* y la inglesa *boy*. Después de ofrecer la explicación pertinente, se pudo observar una eliminación del diptongo inglés en el post-test, en el caso de los informantes 1 y 2. Al hacer hincapié en la realización disímil entre los diptongos de ambas lenguas, los informantes se percataron de las diferencias entre palabras con la misma combinación de grafías en los dos idiomas; también, esto se manifestó en la lectura de los ejemplos presentados por el profesor durante la sesión virtual. Esto puede reflejar la utilidad del aprendizaje consciente de elementos fónicos, que puede ser también un tema posterior de estudio donde se intente determinar en qué grado mejora la pronunciación cuando se muestran a los alumnos comparaciones entre los sonidos de la lengua materna y los de la lengua meta.

En el caso del informante 3, tuvo una mayor dificultad para modificar la producción de sonidos vocálicos y diptongos. En comparación con los otros dos colaboradores, el tercero mostró un mayor grado de interferencia de los sonidos de su lengua materna. Es posible que la edad sea un factor relacionado con ello, pues es 30 años mayor que los otros dos individuos. Además, él expresó una preferencia por el sonido de su lengua materna, que

podría desembocar en el desinterés por sonar como un nativo del español a pesar de los años que residió en México.

Con este experimento, fue posible percibir la mejora parcial gracias a los ejercicios de percepción y explicación derivada de las lecciones. Esto se observó en la producción de sonidos leídos a través de los datos recabados durante el pre-test y el post-test. Por otro lado, el hecho de que en el habla espontánea no se hayan registrado cambios, se puede deber al poco aducto comprensible que tuvieron los informantes para interiorizar la producción, únicamente se trabajaron dos lecciones con ellos. Lo anterior, de alguna manera, sería una de las razones por las cuales se tendría que proveer a los informantes de una mayor cantidad de muestras de lengua como lo propone el Enfoque Natural, y así lograr una mejora en la pronunciación de los sonidos vocálicos y diptongos.

A pesar de lo anterior las fallas en los elementos fónicos estudiados también se podrían explicar por los factores de edad, motivación y aptitud hacia las lenguas. Por ejemplo, la poca interferencia del inglés que tiene la informante 2 podría estar relacionada con el interés que ella tenía por residir en México durante una etapa de su vida; en contraste con el informante 1, quien estuvo temporalmente en Saltillo por cuestiones laborales. De igual manera, la edad del informante 3 también puede jugar un papel importante en la evidente transferencia de su lengua materna al hablar español.

En otro orden de ideas, fue posible valorar la adecuación de este estudio para un posterior experimento, que aborde un mayor número de informantes y el manejo de grupos experimental y de control. Esto se pudo notar por el buen funcionamiento de las actividades introductorias basadas en los temas trabajados y una fluida conversación entre el docente y los informantes. Mediante ciertas modificaciones en las lecciones concernientes a la gramática y en la manera de llevar la clase, es posible observar que la propuesta de este trabajo se puede adaptar no únicamente a individuos, sino también a un grupo. Así también

la explicación que se les dio sobre los diptongos estudiados y los sonidos vocálicos resultó benéfica para la comprensión de los temas vistos en la clase.

## CONCLUSIONES

Los puntos centrales de esta tesis fueron dos: la creación de una propuesta didáctica para la adquisición y aprendizaje de los sonidos vocálicos y diptongos del español entre estudiantes anglófonos adultos en el nivel A2 y también el diseño de un estudio pre-experimental. Este último permitió observar durante las pruebas pre-test y post-test, los cambios en la producción de los citados elementos fónicos del español en tres informantes con estas características.

En primer lugar, la idea de elaborar una propuesta didáctica nació en el año 2010 cuando se llevó a cabo un curso de español para tres alumnos estadounidenses, quienes tuvieron ciertas dificultades al pronunciar los sonidos vocálicos y diptongos del español. Por ejemplo, después de 150 horas previas de estudios en el aula, se notó que emitían dichos sonidos con un grado elevado de “interferencia” de su lengua materna. Además, si bien la mayoría de ellos fueron capaces de comunicar sus necesidades inmediatas en el segundo idioma, seguían cometiendo errores. Se percibió también que los profesores no podrían necesariamente modificar factores como la motivación y la personalidad de los alumnos; por eso, se intentó trabajar en lo que sí se podía manipular: las actividades dentro del aula.

A partir de ello, se conformó en la guía didáctica una serie de actividades de *adquisición y aprendizaje* de los sonidos vocálicos y diptongos del español para los alumnos anglófonos con nivel de usuario A2, apoyados en el Enfoque Natural. En ella se proveyó una gran cantidad de aducto comprensible ofrecida mayoritariamente por el docente, por las grabaciones con voces de nativos y por la interacción con los demás compañeros. Krashen y Terrell (1998) estiman que los intercambios comunicativos sí favorecen la disminución del filtro afectivo, a través de la creación de un ambiente agradable dentro del salón de clases; por lo tanto se pretendió conjuntar todos estos factores en las actividades propuestas dentro de la guía.

Asimismo, no sugieren el *aprendizaje* consciente de la pronunciación en las primeras lecciones de una L2, por lo que se consideró que el nivel de usuario A2, como se indica en el *MCER*, era el adecuado para poder mejorar la pronunciación del alumno mediante la inclusión de estudio consciente de sonidos, ya que, como se apreció en el capítulo cuatro, en este nivel el usuario ya sabe comunicar acciones habituales. De la misma manera, también era momento idóneo para el *aprendizaje* por el hecho de que, según el *MCER*, la pronunciación en este nivel de competencia, aunque clara, todavía muestra rasgos de acento extranjero; lo que propicia la posibilidad de mejorar la producción de sonidos vocálicos y diptongos del español. Todo ello se comprobó a través de los errores con “interferencia” del inglés” y las respectivas correcciones que cometieron los tres informantes en las pruebas pre-test y post-test del pilotaje. Estos datos mostraron que el nivel A2 sí es una etapa apropiada para trabajar los sonidos vocálicos y diptongos del español por parte de alumnos anglófonos adultos, ya que se evidenció la viabilidad para su corrección.

Otra idea que establece el Enfoque Natural y que sirvió como base para la creación de la propuesta didáctica brindada en esta tesis fue que, para efectos de la *adquisición* de la L2, no era necesario el entendimiento total de cada palabra del habla en tanto que el mensaje fuera comprendido; según Krashen y Terrell (1998), dicha situación se advierte en los niños cuando adquieren su lengua materna. Debido a ello, se tuvo claro que lo importante no era que los alumnos asimilaran todos los vocablos; sino que era importante que distinguieran las ideas principales y que establecieran una comunicación en torno a un tema específico. Por otra parte, se elaboraron actividades de *aprendizaje* consciente, las cuales correspondían a la explicación de los sonidos vocálicos y diptongos del español, así como ejercicios de gramática y de pronunciación que retomaban y ampliaban el vocabulario asociado con el tema expuesto. Esto permitiría favorecer la competencia comunicativa entre los alumnos. Al respecto, se advirtió una mayor comprensión por parte de los informantes

en relación con los temas expuestos en las lecciones trabajadas durante el pre-experimento, lo cual puede indicar la capacidad de avance en las habilidades de los alumnos para expresarse oralmente.

Además de lo anterior, también se anotaron las críticas que ha recibido el Enfoque Natural y que generan un contrapeso al planteamiento teórico de Krashen y Terrell. En específico, se retomaron los planteamientos de Jordan (2010). Este lingüista hace referencia a la hipótesis sobre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje*. Al respecto, señala que no son nociones fáciles de separar, por lo que pone en tela de juicio el hecho de que el *aprendizaje* consciente no favorece.

Para efectos de este trabajo, los lineamientos del Enfoque Natural fueron seguidos para crear las actividades y realizar un estudio pre-experimental. Este último se efectuó después de la creación de la propuesta didáctica con el propósito de obtener información sobre la producción de los sonidos vocálicos y diptongos del español antes y después de dos lecciones por parte de tres estadounidenses adultos. Las pruebas a las que fueron sometidos los participantes consistieron en hacerlos leer en voz alta una lista de palabras que tuvieran los sonidos de las lecciones trabajadas. La primera lectura se realizó antes de impartirles la clase, esta correspondió a la prueba pre-test; la segunda se realizó después de las lecciones y correspondieron a la post-test.

Al relacionar los datos de estas pruebas con la información obtenida mediante el cuestionario (ver anexo 2), se vislumbró la injerencia de la edad y la motivación en la pronunciación adecuada de los sonidos vocálicos. En específico, se percibió la mayor dificultad del tercer informante, de mayor edad que los otros dos, para pronunciar los sonidos vocálicos y diptongos trabajados en las dos lecciones sin la interferencia de su lengua materna. En contraste, los primeros dos individuos sí fueron capaces de modificar ese diptongo después de la explicación ofrecida durante la lección virtual. Por otro lado, se

observó que la segunda alumna estuvo motivada en un momento determinado para aprender español, pues tenía intenciones de residir permanentemente en México. De igual modo, durante la lección virtual la informante estaba contenta y relajada, lo cual de acuerdo con Krashen y Terrell correspondería a tener un filtro afectivo bajo.

Asimismo, los datos cualitativos generados a partir de la implementación de este pilotaje pudieron servir para valorar el efecto de las explicaciones grafía-sonido en la producción de los alumnos y el papel del monitor señalado por Krashen y Terrell (1998) en su pronunciación. El rol de este mecanismo se distinguió a través de las autocorrecciones y repeticiones de palabras por parte de los informantes después de la enseñanza de los sonidos trabajados.

Después de la implementación del pilotaje, la *adquisición* y el *aprendizaje* señalados en el Enfoque Natural se percibieron de la siguiente manera: los tres alumnos notaron las diferencias entre los sonidos del inglés y del español tratados durante la clase virtual. Esta conciencia demostró un nuevo *aprendizaje* en ellos relativo a la pronunciación de la L2. Sin embargo, su imposibilidad para pronunciar sin errores en el habla espontánea y, ocasionalmente en la lectura en voz alta mostró que la *adquisición* no fue lograda por los informantes al término de las lecciones. Es por ello que los resultados del pre-experimento denotan una separación entre estos conceptos. No obstante, según Krashen y Terrell, la provisión de una gran cantidad de aducto comprensible es necesaria para la *adquisición*; por ello, es preciso realizar el total de las lecciones en grupos numerosos para emitir un juicio más contundente. Es por lo anterior que en las futuras investigaciones donde se tome como base el Enfoque Natural, puede continuar la sugerencia de hacer una disociación entre estos dos conceptos.

Asimismo, se advierte que las consideraciones relativas a los factores edad, aptitud lingüística, tiempo de exposición a la L2, factores afectivos, motivación y personalidad,

trabajados en el capítulo tres, deben ser analizadas más a fondo en otros estudios y por medio de un análisis que origine otros resultados para el tratamiento de este fenómeno. Para ello se vislumbra la implementación de otros estudios. Para obtener datos estadísticos se podría dividir en dos partes una clase de alumnos de lengua española en nivel A2: a uno de ellos se le suministraría bastante aducto comprensible; mientras que a otro, aclaraciones explícitas sobre reglas de pronunciación. De igual modo, estos resultados podrían evidenciar si existe diferencia significativa en la producción de sonidos vocálicos y diptongos del español en el habla espontánea de los participantes. Esta última, al no ser monitoreada por los participantes, correspondería a la *adquisición* de sonidos según lo establecido por Krashen y Terrell. Para lograr obtener esa información se requeriría que los informantes recibieran una mayor cantidad de aducto comprensible. Asimismo, se necesitaría otra forma de recolección de datos más elaborada como una entrevista al término del tratamiento.

Como las técnicas llevadas a cabo en el aula pueden ser muy variadas, por ejemplo, puede haber un mayor número de actividades derivadas de resolución de problemas o de respuesta física total, se valora que existen diversas formas de presentar material comprensible a los alumnos que coadyuven al cumplimiento de los mismos objetivos de producción de sonidos vocálicos y diptongos del español. En otras palabras, la guía para el profesor es solamente una forma de seguir como fundamento teórico lo establecido por Krashen y Terrell, pero no se deben imponer límites a esta perspectiva en proyectos futuros. Otros trabajos pueden implementar diversos instrumentos con base en juegos o material auditivo real dado en anuncios de televisión o radio. Dichas actividades seguirán proveyendo de mayor aducto comprensible a los estudiantes con gusto por este tipo de ejercicios.

En otro orden de ideas, se pudo juzgar la idoneidad de las actividades creadas, de tal modo que se pudo considerar la ulterior modificación de la propuesta didáctica en lo referente a la sustitución de ciertos temas gramaticales. Lo anterior debido a que, si bien durante las lecciones impartidas la comunicación entre el profesor y los alumnos fluyó sin mayores tropiezos, se constató también la dificultad que se manifestó en ellos ante el antecopretérito y la construcción de los verbos *antojársele*, *ocurrírsele*, *dársele* y *hacérsele*. Si bien este tiempo verbal pudo ser explicado a través de una analogía con el inglés, la explicación sobre la sintaxis se dejó de lado por la complejidad que significó para los tres informantes. Esta dificultad se evidenció por su imposibilidad de realizar los ejercicios que contenían los verbos mencionados. Por lo anterior, se pretende reformular estas actividades mediante un análisis minucioso sobre los contenidos del nivel A2. Esto puede llevarse a cabo a través de la comparación entre manuales de español como segunda lengua o mediante una indagación en programas especializados para el aprendizaje del español para extranjeros en instituciones educativas diversas.

Se puede concluir que las hipótesis derivadas del Enfoque Natural pueden servir como punto de partida de nuevas indagaciones relativas al estudio en el manejo de la morfosintaxis y léxico; también en la planeación de actividades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua en diferentes niveles de instrucción. Asimismo, podría considerarse que este trabajo sirve de referencia para el docente de otros idiomas si este optara por llevar a cabo propuestas similares según este enfoque con alumnos que posean lenguas distintas o diversas habilidades lingüísticas o comunicativas.

## REFERENCIAS

- Akerberg, M. (2005). *Líneas de investigación en el departamento de lingüística aplicada. Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. México: UNAM-CELE.
- Alarcos, E. (1991) *Fonología española* (4ª ed.). Madrid: Gredos.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Altenberg, E. y Vago, R. (1987). Theoretical Implications of an Error Analysis of Second Language Phonology. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (eds.), *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System* (pp. 148-164). Cambridge: Newbury House Publishers.
- Barrutia, R. y Schwengler, A. (1993). *Fonética y fonología españolas: teoría y práctica*. (2ª ed.). New York: Wiley.
- Bellem, A. (2010). The sounds of English. *BBC Learning English*. 25 febrero 2015, de BBC. Sitio web: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/>
- Blair, R. (1982). *Innovative approaches to Language Teaching*. New York: Newbury House Publishers.
- Brown, D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Carrillo, A. (2012). *Spanish phonetics*. México: La Antorcha.

Castillo, C. y Bond, O. (1948). *Diccionario español-inglés e inglés-español*. New York: Pocket Books.

Centro Virtual Cervantes. (1997). *Competencia comunicativa*. 2 abril 2015, de *Diccionario de términos clave de ELE*. Sitio web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Centro Virtual Cervantes. (1997). *Enfoque*. 2 abril 2015, de *Diccionario de términos clave de ELE*. Sitio web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Centro Virtual Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 20 marzo 2015, de Centro Virtual Cervantes. Sitio web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Chacón, T. (2012). *Ortografía normativa del español*. Madrid: UNED.

Crystal, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética* (trad. X. Villalba). Barcelona: Octaedro.

Departments of Spanish and Portuguese, German, Communication Sciences and Disorders, and Information Technology Services. (2009). *Fonética: Los sonidos del español*. 2 abril 2015, de University of Iowa. Sitio web: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/spanish.html>

Departments of Spanish and Portuguese, German, Communication Sciences and Disorders, and Information Technology Services. (2009). *Phonetics: The Sounds of American English*. 2 abril 2015, de University of Iowa. Sitio web: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/english/english.htm>

Dörnyei, Z., (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández, J. (1999). *Vocales*. 18 enero 2015, de *Lengua y cultura hispanas*. Sitio web: <http://www.hispanoteca.eu/index.htm>

Flege, J. y Hillenbrand, J. (1987). Limits on Phonetic Accuracy in Foreign Language Speech Production. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (eds.). *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System* (pp. 176-203). Cambridge: Newbury House Publishers.

Francis, W. (1978). *Language teaching analysis* (6ª ed.) Hong Kong: Bright Sun Printing Press.

Gaona, F. (1951). *La enseñanza de los sonidos de la lengua española* (2ª ed.). México: Antigua Librería Robredo.

García, M. (2012). *La pronunciación en español como lengua extranjera: el factor edad y otros factores que afectan a la percepción del acento extranjero*. (Tesis de maestría inédita). Madrid: Universidad Nebrija.

García, J. (1995). *Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes*. *Didáctica*, 7, 439-444.

Gasser, M. (2011). *How language works*. 16 enero 2015, de Indiana University. Sitio web: <http://www.indiana.edu/~hlw/index.html>

Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

Gómez de Silva, G. (2015). *tecuino*. 18 octubre 2015, de *Academia Mexicana de la Lengua*.  
Sitio web: <http://www.academia.org.mx/universo:lema/obra:Diccionario-escolar-de-la-AML>.

González, M. (2000). *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa puede tener al aprender fonética española*. (Tesis de maestría). Madrid: Universidad Nebrija.

González, A. et al. (2004). *Gramática de español lengua extranjera* (11ª imp.). Madrid: Edelsa.

Hidalgo, A. y Quilis M.. (2002). *Fonética y fonología españolas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Hualde, J. et al. (2010). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge: University Press.

Hualde, J. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: University Press.

Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras* (Trad. Álvarez, K) México: Fondo de Cultura Económica.

Jordan, G. (2010). Krashen 4:Open Letter 2. 20 febrero 2015, de Geoffrey Jordan. *Aplinklink. For those doing postgraduate work in Applied Linguistics*. Sitio web: <https://canlloparot.wordpress.com/sla/krashen-4-criticisms-of-the-monitor-model/>

Krashen, S. y Terrell, T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londres: Prentice Hall Europe.

Lastra, Y. (1992) *Sociolingüística para Hispanoamericanos: una introducción*. México: El Colegio de México.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lewandoski, T. (1995). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.

Lineros, R. (2005). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contactos escolares. *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Núm. 4. Sitio web: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_04/2005\\_redELE\\_4\\_07Lineros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_07Lineros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). *Centro Virtual Cervantes*. (1ª ed.). Sitio web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Monroy, R. (1980). *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Nida, E. (1982). Learning by listening. En Blaire, R. (ed.), *Innovative approaches to language teaching*. (pp. 42-53). New York: Newbury House Publishers.

Obediente, R. (2007). *Fonética y Fonología*. Mérida, Argentina: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

Palmer, H. (1917). *A first course of English phonetics*. Londres: London Agents.

Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española. (2017). *Acento*. 18 octubre 2015, de *Diccionario de la lengua española*. Sitio web: <http://www.rae.es/>

Real Academia Española. (2017). *Diptongo*. 18 octubre 2015, de *Diccionario de la Lengua española*. Sitio web: <http://www.rae.es/>

Roach, P. Hartman, J. y Setter, J. (2006). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. (17<sup>a</sup> ed.). Cambridge: University Press.

Rogers, W. (2015). *Phonology: Vowels*. 5 febrero 2015, de Furman University. Sitio web: <http://eweb.furman.edu/~wrogers/phonemes/phono/phvowel.htm>

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2<sup>a</sup> ed.). Cambridge: University Press.

Skandera, P. y Burleigh, P. (2011). *A Manual of English Phonetics and Phonology* (2<sup>a</sup> ed.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Stockwell, R. y Bowen, D. (1969). *The sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

Tarone, E. (1987). The Phonology of Interlanguage. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (eds.). *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System* (pp. 70-85). Cambridge: Newbury House Publishers.

## Imágenes

Imagen de diablo <http://es.dreamstime.com>  
Imagen de pipa <http://es.dreamstime.com>  
Imagen de rosa <https://commons.wikimedia.org>  
Imagen de telenovela: [www.digitalspy.com](http://www.digitalspy.com)  
Imagen de película Los olvidados: <http://cartelesmix.es>  
Imagen de La pantera rosa: <http://www.taringa.net>  
Imagen de The Brady Bunch <http://blueoxjerky.com>  
Imagen de Tigre <http://blogs.discovery.com>  
Imagen de noticiero: <http://www.telediario.mx>  
Imagen de padres regañando a maestra <http://trosell.ucoz.net/blog>  
Imagen de cama matrimonial: <http://www.famsa.com>  
Imagen de cama individual: <http://www.famsa.com>  
Imagen de armario infantil: <http://www.portobellostreet.es>  
Imagen de armario empotrado: <http://briformas.com>  
Imagen de escritorio pequeño: <http://gallery4share.com>  
Imagen de escritorio grande: <http://www.accesoriosypartes.com.ar>  
Imagen de recámara 2 <http://campocielo.com>  
Imagen de flamenco: <http://www.britannica.com>  
Imagen de tacos: <https://en.wikipedia.org>  
Imagen de nieve: <http://curiosidades.batanga.com>  
Imagen de Teotihuacán: <http://reydekish.com>  
Imagen de Nueva York: <http://www.space.com>  
Imagen de playa: <http://www.buycancun.com>  
Imagen de antes y después televisión: <http://es.paperblog.com>  
Imagen de Zócalo capitalino antes: <http://www.periodicodigital.mx>  
Imagen de Zócalo actual: <http://www.diariociudadano.com.mx>  
Imagen de bañistas años veinte: <http://www.farodevigo.es>  
Imagen de bañistas actualmente: <http://lasbrisaschacala.com.mx>  
Imagen de turismo de aventura: <http://viviresundeporte.com.mx>  
Imagen de turismo rural: <https://www.zonaturistica.com>  
Imagen de turismo tradicional: <http://www.excelsior.com.mx>  
Imagen de saxofón: <http://virtuosso.com/blog>  
Imagen de guitarra acústica: <http://www.xn--laguitarraespaola-sxb.es/>  
Imagen de guitarra eléctrica: <http://www.masguitarras.es/>  
Imagen de piano: <http://www.steinway.com>  
Imagen de hombre en librería: <http://admin.lifestyle.americaeconomia.com>  
Imagen de hombre con cocodrilo: <http://www.planetacurioso.com>  
Imagen de hombre bailando: <https://baileybienestar.wordpress.com>  
Imagen de película Tesis <http://www.imdb.com>  
Imagen de película Como agua para chocolate <http://www.filmaffinity.com>  
Imagen de departamento vacío: <http://decoracion.facilisimo.com>  
Imagen de película Batman <http://batman.wikia.com>  
Imagen de Caperucita Roja: <https://pixabay.com/es/>  
Imagen de artista: <https://pixabay.com/es/>  
Imagen de casa: <http://www.arqhys.com/casas/disenio-desafios.html>  
Imagen de juegos: <http://www.toddlersoft.com/tipos-de-juegos/>  
Imagen de mascotas: <https://www.fundaciontelevisa.org>  
Imagen de actividades domésticas: <http://peru.com/>  
Imagen de instrumento musical: <http://trabajandoenedinf.blogspot.mx/>  
Imagen de compra en mueblería: <http://vedy.tk/shopping-furniture/>

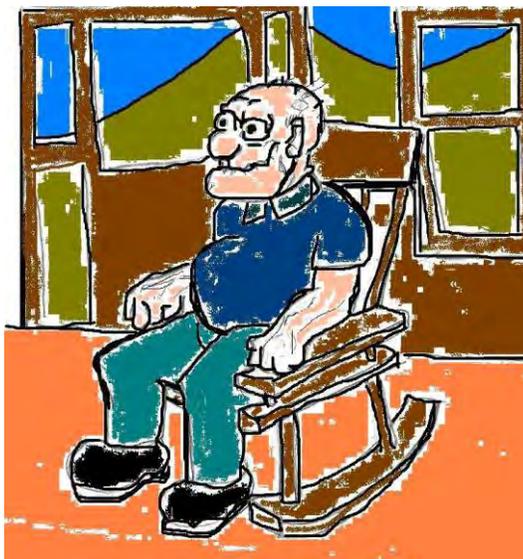
## ANEXO 1 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIANTE

### UNIDAD 1 OCURRIÓ ASÍ...

#### Unidad 1 Lección 1 LA RUTINA EN EL PASADO

##### 1 ¿QUIÉN ES? ¿A QUIÉN SE PARECE?

Observa la imagen de la persona. Responde las siguientes preguntas con un compañero:  
¿Se trata de alguien joven o de una persona mayor? ¿Dónde crees que vive? ¿Tienes algún familiar que tenga una edad aproximada a la del señor? Detalla tus respuestas.



##### 2 DON FEDERICO

Escucha el testimonio de don Federico y responde las preguntas:

1. Don Federico habla de:
  - a) lo que hacía en el pasado
  - b) lo que hace actualmente
2. Las situaciones que describe:
  - a) continúan en el presente
  - b) ya no existen en el presente

##### 3 ¿QUÉ HACÍA ÉL?

Vuelve a escuchar y contesta lo siguiente:

1. ¿Qué le gustaba hacer cuando era niño?
2. ¿Qué escuchaba con su familia?
3. ¿Por qué dice que la vida no siempre era fácil?
4. ¿Durante qué época crees que don Federico vivió su niñez?

#### 4 DIBUJA SU NIÑEZ

Escucha la continuación del discurso de don Federico sobre su niñez. Dibuja en tu cuaderno lo que escuches en la grabación.

#### 5 RÓTULOS

Bajo cada dibujo, escribe una frase que simbolice lo que hacía cada miembro de la familia de don Federico y subraya los verbos.

Ejemplo: *Mi mamá hacía comidas deliciosas.*

#### 6 ¿CÓMO LO DIJO?

Realiza las siguientes actividades

a) Observa los verbos en pasado y ponlos en infinitivo:

Ejemplo: *Mi mamá hacía comidas deliciosas.* = *hacer*

Mi papá era carpintero.

Siempre había mucha madera.

Mis hermanas también trabajaban y hacían diferentes labores

Yo también ayudaba y junto con mi papá cortábamos madera.

b) Selecciona la opción correcta en las siguientes frases:

Los verbos que terminan en *ar* tienen en copretérito la terminación:

-aba                      -ía

Los verbos que terminan en *er* y en *ir* tienen en copretérito la terminación:

-aba                      -ía

c) Completa con las terminaciones de los verbos en copretérito que puedes observar en las frases anteriores para describir el pasado.

Verbos <b>ar</b> <b>Trabajar</b> yo trabaj_____ tú trabaj <b>abas</b> él trabaj_____ nosotros trabaj_____ ustedes trabaj_____ ellos trabaj_____	Verbos <b>er / ir</b> <b>Hacer</b> yo hacía tú hacías él hac_____ nosotros hac <b>íamos</b> ustedes hac <b>ían</b> ellos hac_____
--	---

d) Ahora observa los verbos irregulares que existen en copretérito. Solamente son tres.

Verbo irregular <b>Ser</b> yo _____ tú eras él era nosotros éramos ustedes eran ellos eran	Verbo irregular <b>Ir</b> yo <b>iba</b> tú <b>ibas</b> él <b>iba</b> nosotros <b>íbamos</b> ustedes <b>iban</b> ellos <b>iban</b>	Verbo irregular <b>Ver</b> yo <b>veía</b> tú <b>veías</b> él <b>veía</b> nosotros <b>veíamos</b> ustedes <b>veían</b> ellos <b>veían</b>
---	--	---

## 7 PRACTICO Y APRENDO

Contesta este ejercicio que corresponde al testimonio de doña Juanita, hermana de don Federico. Conjuga los verbos presentados entre paréntesis.

a) Cuando yo \_\_\_\_\_ (estar) pequeña, \_\_\_\_\_ (vivir) muy feliz. En las mañanas yo \_\_\_\_\_ (levantarse) muy temprano y mis hermanos y yo \_\_\_\_\_ (irse) a la escuela. Nosotros no \_\_\_\_\_ (ver) televisión. Todos \_\_\_\_\_ (tener) obligaciones en la casa. Mi papá y mi hermano \_\_\_\_\_ (ponerse) a trabajar en el cuarto de carpintería. Además de cocinar, mi mamá \_\_\_\_\_ (realizar) otras labores. Por ejemplo, ella \_\_\_\_\_ (sacudir) los muebles y \_\_\_\_\_ (limpiar) las ventanas.

b) Cuando mis amigos y yo \_\_\_\_\_ (tener) quince años, siempre \_\_\_\_\_ (irse) a comer pizza los viernes. Después, a nosotros \_\_\_\_\_ (gustar) ir a los videojuegos. Nuestro juego favorito \_\_\_\_\_ (ser) el de la lucha libre. Después, todos nosotros \_\_\_\_\_ (ponerse) a ver alguna película y \_\_\_\_\_ (disfrutar) la tarde, pues al día siguiente no \_\_\_\_\_ (tener) clases.

## 8 LO QUE HACÍA

Menciona cuáles de estas actividades eran las que hacías de niño. Comparte con la clase las respuestas afirmativas y proporciona detalles relacionadas con el cuándo, dónde y con quién.

*Cuando yo era niño vivía en una ciudad muy grande con mis padres y mis dos hermanos...*



¿Dónde vivías?



¿A qué jugabas y con quién?



¿Tenías mascotas?



¿Ayudabas en tu casa?



¿Tocabas algún instrumento musical?



¿Cómo era un día normal para ti?

## 9 FONÉTICA

Señala cuál de las dos opciones que se te presentan corresponde al orden de las vocales en cada una de las cinco frases que escucharás en la grabación. Al final, revisa la escritura con tu profesor y escribe la oración en el espacio correspondiente. Observa el ejemplo:

Ejemplo: Yo salía

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

a. [o] – [a] – [i] – [a]

a. [u] – [e] – [i] – [a]

a. [a] – [e] – [e] – [e]

a. [e] – [o] – [e] – [a]

a. [o] – [u] – [u] – [i] – [e] – [o]

a. [u] – [u] – [a] – [a]

b. [o] – [a] – [e] – [o]

b. [u] – [i] – [e] – [a]

b. [e] – [a] – [a] – [a]

b. [i] – [u] – [a] – [a]

b. [o] – [o] – [o] – [i] – [a] – [o]

b. [o] – [o] – [a] – [a]

## 10 AQUELLOS TIEMPOS DE MI NIÑEZ

Cuenta algo sobre tu niñez y responde las siguientes preguntas con un compañero: ¿Cómo era el lugar donde vivías? ¿Veías la televisión? ¿A qué hora te levantabas? ¿Cómo te divertías? ¿En qué trabajaban tus padres? ¿Cuáles eran tus actividades favoritas? Responde las preguntas que el profesor realice en torno a tus recuerdos.

## 11 NUESTROS RECUERDOS

Ahora entrevista a tus compañeros y realiza lo siguiente:

a) Completa la siguiente tabla con la información de tres de ellos. Observa el ejemplo:

Nombre	¿Dónde vivía cuando era niño(a)?	¿Cuáles eran sus diversiones	¿En qué trabajaban sus padres?
Louis	Vivía en Stonewall un pueblo en Texas	Iba a Dallas los fines de semana	Su padre era médico y su madre era ama de casa

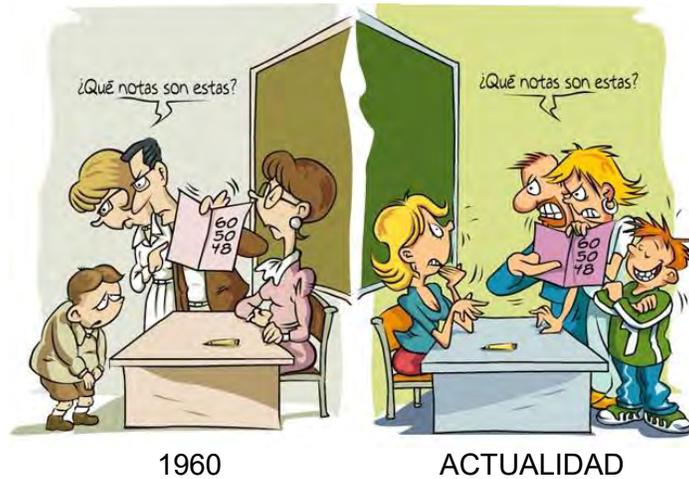
b) Comparte con el profesor y tus compañeros la información que obtuviste y responde sus preguntas.

## Unidad 1 Lección 2 COMPARACIONES

### 1 LA EDUCACIÓN... AYER Y HOY

Observa la siguiente imagen y responde con un compañero las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde están? ¿Cuál es la situación que comparan?

¿Sientes que las imágenes son realistas? ¿Consideras criticable el cambio que se expone? Justifica tus respuestas.



## 2 LA EDUCACIÓN SEGÚN JUANA Y MAURILIO

Escucha la conversación entre Juana y Maurilio. ¿De qué hablan? ¿Cuál es la relación entre la conversación y la ilustración anterior? ¿Qué es lo que opinan?

## 3 COMPARANDO AYER Y HOY

Escucha de nuevo la conversación entre Juana y Maurilio y anota las comparaciones que comentan en relación con:

- a) La efectividad de la educación.
- b) El número de castigos.
- c) Lo que batallan los niños cuando salen de la escuela.
- d) La obediencia de los niños.
- e) El respeto hacia la autoridad.
- f) El afecto de los padres hacia los hijos.
- g) La manera en la que los niños enfrentarán problemas en el futuro.

## 4 ¿CÓMO LO DIJO?

Completa el siguiente cuadro con la información que obtuviste de las comparaciones.

a) Para comparar una *cantidad* usamos:

Cantidad superior	Cantidad inferior	Igual cantidad
Hay <b>más castigos</b> que hace 50 años.	Los niños muestran <u>          </u> obediencia <u>      </u> antes.	Hay <b>tantos castigos como</b> hace 50 años.

b) Para comparar una *cualidad* usamos:

Cualidad superior	Cualidad inferior	Igual cualidad
Actualmente, la escuela es <b>más problemática que</b> en los años sesenta.	La escuela es _____ <i>efectiva</i> _____ antes	La educación no será <b>tan buena como</b> en los años sesenta.

c) Para comparar la cantidad en que se realiza la *acción* usamos:

Cantidad superior	Cantidad inferior	Igual cantidad
Los niños <i>batallan</i> _____ _____ antes.	Hoy en día, los niños <i>respetan menos</i> a la autoridad <b>que</b> antes.	Los padres <i>quieren</i> a sus hijos _____ _____ antes.

d) Para comparar la *cualidad de la acción* usamos:

Cualidad superior	Cualidad inferior	Igual cualidad
Los niños enfrentarán <b>más seguido</b> problemas de disciplina <b>que</b> antes.	Los niños no podrán enfrentarse tan <i>fácilmente</i> a los problemas.	Los niños <i>no encararán</i> _____ <i>fácilmente</i> los problemas <b>como</b> antes.

## 5 PRACTICO Y APRENDO

Realiza las comparaciones de acuerdo con lo que se te pide. Reflexiona si lo que comparas (la palabra en *itálicas*) es un sustantivo (cantidad), adjetivo (cualidad), cantidad en la que se realiza la acción (verbo) o cualidad de la acción (adverbio). Utiliza los comparativos de superioridad (+), igualdad (=) o inferioridad (-) según se indique.

Ejemplo: **Ahora los niños son \_\_\_\_\_ ordenados \_\_\_\_\_ hace diez años. (-)**  
*Ahora los niños son menos ordenados que hace diez años.*

*Opiniones sobre la educación de los niños:*

1. Mi hermana es maestra y dice que los niños de ahora son \_\_\_\_\_ *educados* \_\_\_\_\_ hace diez años. (-)
2. Los niños de ahora muestran \_\_\_\_\_ *agresividad* \_\_\_\_\_ antes debido a los juegos de video. (+)
3. Antes los padres de familia pasaban \_\_\_\_\_ *tiempo* con sus hijos \_\_\_\_\_ ahora. (+).
4. En la educación infantil, hay \_\_\_\_\_ *problemas* \_\_\_\_\_ antes, (=) es solo que los niños pasan \_\_\_\_\_ *tiempo* solos en casa \_\_\_\_\_ hace cincuenta años. (+)
5. Los padres de ahora son \_\_\_\_\_ *permisivos* \_\_\_\_\_ los de antes. (+).
6. Una de los causas es que ahora la autoridad parental no está \_\_\_\_\_ *presente* \_\_\_\_\_ antes, ya que ambos padres deben trabajar. (=)
7. Con la tecnología, las cosas cambian mucho \_\_\_\_\_ *rápidamente* \_\_\_\_\_ antes, por eso los padres de familia deben estar atentos. (+)
8. Los padres de familia *trabajan* \_\_\_\_\_ antes, (=) la situación es que ahora están fuera de la casa y no tienen tiempo para estar pendiente de sus hijos.
9. Los maestros trabajan \_\_\_\_\_ *arduamente* \_\_\_\_\_ antes (=). Sin embargo, algunos castigos ahora están prohibidos.
10. En los colegios privados, los niños suelen portarse \_\_\_\_\_ *mal* \_\_\_\_\_ en las escuelas públicas. (=)

## 6 MAURILIO Y JUANA DICEN

Escucha las siguientes oraciones y marca la casilla donde escuches el sonido como observas en el ejemplo. En una segunda escucha, escribe las oraciones en la primer columna. Revisa con tu profesor tus respuestas.

Oraciones	[au]	[wa]	[we]
<i>Maurilio opina así.</i>	X		
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

## 7 ¿CUÁL FUE TU CASO?

Menciona a un compañero cómo fue tu educación primaria. Después de ello, responde las siguientes preguntas: ¿Los niños eran disciplinados? ¿Cuáles eran las travesuras de los niños? ¿Imponían muchos castigos? ¿Había reglas para dirigirse a los mayores? ¿Los padres y maestros eran autoritarios? Expongan sus conclusiones con el profesor.

## 8 EXPERTO EN EDUCACIÓN

Con un compañero, efectúa un juego de roles en el que adopten las personalidades de un padre o madre de familia y de un profesor. Ambos expondrán sus puntos de vista sobre la situación educativa actual según sus perspectivas. Comenta si estás de acuerdo con la postura de tu interlocutor.

## Unidad 1 Lección 3 AQUELLA VIEJA AMISTAD

### 1 ¿QUIÉN ES?

Observa la siguiente imagen y realiza hipótesis sobre la situación. ¿Quién es la persona? ¿Qué está haciendo? ¿Cuál es su estado de ánimo?



## 2 UNA VIEJA AMISTAD

Escucha la siguiente conversación entre Antonio y Carolina y responde las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación entre las imágenes y la conversación? ¿Qué está haciendo Carolina? ¿De quién hablan?

## 3 SUS CUALIDADES

Vuelve a escuchar y responde a lo siguiente:

a) ¿Carolina únicamente menciona las cualidades de Marlene o menciona algún defecto? Justifica tu respuesta.



## 4 ¿BUENO O MALO?

Con un compañero, clasifica en la tabla los siguientes adjetivos en cualidades o defectos que pueden tener los amigos

paciente --- amigable --- celoso(sa) --- amable --  
 - egoísta --- envidioso(sa) --- comprensivo(va) --  
 - divertido(da) --- tolerante --- impaciente ---  
 franco(ca) --- enojón(na) --- agresivo(va) ---  
 divertido(da) --- generoso(sa) --- comunicativo(va)  
 --- curioso(sa) --- sincero(ra) --- abierto(ta) ---  
 aprovechado(da) --- pendenciero(ra) ---  
 simpático(ca) --- trabajador(ra) --- gracioso(sa) -  
 -- estudioso(sa)



Cualidades	Defectos

## 5 ¿HOMBRE O MUJER?

Escucha los siguientes testimonios sobre las personas y menciona si están hablando de un hombre o de una mujer. Observa el ejemplo:

Nombre	Características mencionadas	 Hombre	 Mujer
Ejemplo: Marlene	Alegre, optimista, trabajadora		X
1. Guadalupe			
2. Refugio			
3. Alyn			
4. Roel			
5. Zaidel			
6. Matías			
7. Xóchitl			
8. Santos			
9. Loreto			
10. Alison			
11. Marijose			
12. Mariel			

## 6 ¿Y CÓMO ES ÉL?

Asocia las columnas con los significados que correspondan.

Guadalupe es perspicaz

él es muy bueno y dócil

Refugio es meditabundo

él tiene ingenio y hace reír a la gente

Alyn es gracioso

ella ríe con facilidad

Matías es bonachón

él es claro en su razonamiento

Xóchitl es risueña

ella hace maldades propias de un niño

Santos está muy lúcido

él reflexiona en silencio

Loreto es traviesa

ella convence fácilmente a las personas

Marijose es persuasiva

ella se da cuenta de las cosas aunque no estén muy claras

## 7 IMITA A LA GENTE

Junto con un compañero, inventen una escena con mímica. Recreen en ella las características psicológicas de una persona a través de ademanes y gestos. El profesor y tus compañeros deben adivinar los adjetivos que ustedes presenten con base en su actuación.

## 8 MI GRAN AMIGO

Describe y explica las cualidades de alguno de tus amigos de la niñez. Comparte esta información con algunos de tus compañeros y con tu profesor y responde sus preguntas. Ejemplo: *Marie era una buena amiga. Era muy simpática, siempre estaba sonriendo...*

## Unidad 1 Lección 4 ¿QUÉ PASÓ CON ELLA?

### 1 Y DESPUÉS...

Escucha la segunda parte de la conversación entre Antonio y Carolina y responde: ¿Qué sucedió después con Marlene? ¿Dónde vive ahora?



### 2 ¿CÓMO FUE SU VIDA?

Vuelve a escuchar y numera del uno al ocho conforme sucedieron los eventos en la vida de Marlene.

- Marlene y Mark tuvieron dos hijos: una niña y un varón.
- Marlene conoció a Mark durante su estancia en San Miguel de Allende.
- Nosotras acabamos los estudios universitarios.
- Ella anduvo alrededor del mundo.
- Se paseó por Europa.
- Visitó México.
- Marlene y Mark se casaron unos años más tarde y se mudaron a Canadá.
- Ella visitó Estados Unidos.

### 3 ¿CÓMO LO DIJO?

a) He aquí algunos acontecimientos importantes en la vida de Marlene. Asocia los verbos con su infinitivo.

Nosotras **terminamos** la universidad  
Marlene **anduvo** alrededor del mundo.  
Ella **conoció** Europa.  
Me **dijo** que estaba contenta.  
**Estuvo** un tiempo en San Miguel de Allende.  
Marlene y Mark **tuvieron** dos hijos.

**andar**  
**pasearse**  
**estar**  
**tener**  
**terminar**  
**decir**

b) Como recordarás, los verbos *terminar* y *conocer* son verbos regulares en pretérito de indicativo. Te acordarás también que este tiempo sirve para expresar eventos que ocurrieron en el pasado y van frecuentemente acompañados de marcadores temporales como: el año pasado, en 1995, la semana pasada, entre otros. Observa la conjugación de estos verbos en este tiempo.

<b>Terminar</b> yo terminé tú terminaste él terminó nosotros terminamos ustedes terminaron ellos terminaron	<b>Conocer</b> yo conocí tú conociste él conoció nosotros conocimos ustedes conocieron ellos conocieron
---	---

c) *Andar, estar, decir* y *tener* son algunos verbos irregulares muy usados en español. Los verbos irregulares son aquellos que no siguen el mismo patrón de conjugación que los de la mayoría. Advierte su conjugación:

<b>Andar – anduv</b> ____ yo <b>anduve</b> tú <b>anduviste</b> él <b>anduvo</b> nosotros <b>anduvimos</b> ustedes <b>anduvieron</b> ellos <b>anduvieron</b>	<b>Estar – estuv</b> ____ yo <b>estuve</b> tú <b>estuviste</b> él <b>estuvo</b> nosotros <b>estuvimos</b> ustedes <b>estuvieron</b> ellos <b>estuvieron</b>	<b>Decir – dij</b> ____ yo <b>dije</b> tú <b>dijiste</b> él <b>dijo</b> nosotros <b>dijimos</b> ustedes <b>dijeron</b> ellos <b>dijeron</b>	<b>Tener – tuv</b> ____ yo <b>tuve</b> tú <b>tuviste</b> él <b>tuvo</b> nosotros <b>tuvimos</b> ustedes <b>tuvieron</b> ellos <b>tuvieron</b>
---	---	---	---

d) Conjuga los verbos incompletos siguiendo el mismo patrón que los verbos anteriores.

<b>Hacer – hic</b> ____ / <b>hiz</b> ____ yo <b>hice</b> tú <b>hiciste</b> él <b>hizo</b> nosotros <b>hic</b> ____ ustedes <b>hic</b> ____ ellos <b>hic</b> ____	<b>Poder – pud</b> ____ yo <b>pud</b> ____ tú <b>pud</b> ____ él <b>pud</b> ____ nosotros <b>pud</b> ____ ustedes <b>pud</b> ____ ellos <b>pud</b> ____	<b>Saber – sup</b> ____ yo <b>sup</b> ____ tú _____ él _____ nosotros <b>sup</b> ____ ustedes <b>sup</b> ____ ellos _____	<b>Venir – vin</b> ____ yo _____ tú _____ él _____ nosotros _____ ustedes _____ ellos _____
<b>Poner – pus</b> ____ yo _____ tú _____ él _____ nosotros _____ ustedes _____ ellos _____	<b>Traer – Traj</b> ____ yo _____ tú _____ él _____ nosotros _____ ustedes _____ ellos _____	<b>Querer – quis</b> ____ yo _____ tú _____ él _____ nosotros _____ ustedes _____ ellos _____	<b>Caber – cup</b> ____ yo _____ tú _____ él _____ nosotros _____ ustedes _____ ellos _____

Nota: Recuerda la conjugación de los verbos *ser*, *ir* y *dar*, los cuales siguen otro patrón de irregularidad.

<b>Ser</b> yo fui tú fuiste él fue nosotros fuimos ustedes fueron ellos fueron	<b>Ir</b> yo fui tú fuiste él fue nosotros fuimos ustedes fueron ellos fueron	<b>Dar</b> yo di tú diste él dio nosotros dimos ustedes dieron ellos dieron
--	---	---

#### 4 PRACTICO Y APRENDO

Llena los espacios vacíos conjugando el verbo en pretérito de indicativo.

1. Erick es un amigo de mi niñez. Cuando teníamos diez años, él \_\_\_\_\_ (dejar) la ciudad de México y \_\_\_\_\_ (irse) a vivir a provincia porque sus papás \_\_\_\_\_ (querer) cambiar de aires. Después (yo) \_\_\_\_\_ (saber) que su hermana y él \_\_\_\_\_ (regresar) a la capital y que los dos \_\_\_\_\_ (hacer) una carrera universitaria en la UNAM.

2. Enrique era un buen amigo de la infancia. Al terminar la preparatoria, \_\_\_\_\_ (decidir) irnos a estudiar a Guadalajara. Ahí (los dos) \_\_\_\_\_ (estar) juntos en la misma escuela y \_\_\_\_\_ (compartir) casa. Cuando (los dos) \_\_\_\_\_ (graduarse), él \_\_\_\_\_ (poder) conseguir empleo en Guadalajara, en tanto que yo \_\_\_\_\_ (tener) que regresar a la ciudad de México para encontrar trabajo.

3. Cuando Rodrigo \_\_\_\_\_ (terminar) tercero de primaria, su papá le \_\_\_\_\_ (decir) que lo iba a cambiar de escuela. Entonces él \_\_\_\_\_ (hacer) la primaria en un colegio privado. De todas formas él \_\_\_\_\_ (continuar) siendo mi amigo hasta que su mamá \_\_\_\_\_ (venir) de Estados Unidos y se lo \_\_\_\_\_ (llevar) a vivir allá.

4. Rodrigo era un amigo de la infancia. Recuerdo que la maestra nos \_\_\_\_\_ (prohibir) juntarnos porque él era muy indisciplinado. Un día, después del recreo, (los dos) \_\_\_\_\_ (entrar) en la cocina y (los dos) \_\_\_\_\_ (hacer) mucho desorden: (los dos) \_\_\_\_\_ (poner) todo al revés. Cuando la maestra nos \_\_\_\_\_, (descubrir), nos \_\_\_\_\_ (regañar) y nos \_\_\_\_\_ (castigar).

#### 5 FONÉTICA

Escucha las siguientes 12 frases en pretérito y menciona la acción en infinitivo.

Ejemplo: *Mi amigo y yo terminamos la universidad al mismo tiempo.* = **Terminar**

#### 6 ¿QUIÉN ES?

Cuenta la historia de tu artista comercial favorito. Realiza su dibujo y cuenta los eventos más importantes de su vida: dónde estudió, cuándo conoció a su pareja, cuándo nacieron sus hijos y otros datos que hayan marcado su vida. Posteriormente, incluye fechas y lugares y responde a las preguntas de tu profesor y tus compañeros.



## 7 ¿ACASO FUISTE TÚ?

Escribe en un papel los eventos más importantes de tu vida desde la escuela primaria. Dobla ese papel y entrégaselo a tu profesor para que lo lea frente al grupo.

## UNIDAD 2 LUGARES DE RESIDENCIA Y VISITA

### Unidad 2 Lección 1 AMUEBLANDO LA CASA

#### 1 EN LA CASA VACÍA

Observa las imágenes y responde: ¿Qué partes de la casa corresponden a estos lugares?, ¿por qué? ¿Te parecen acogedores o fríos?, ¿por qué?



#### 2 ¿DÓNDE PONEMOS ESTO?

De entre estos objetos, señala cuáles pueden ser para la recámara y cuáles para la cocina.

Una cama – una estufa – una televisión – una computadora – un refrigerador – un armario – un escritorio – una mesa – un librero – un buró – una mesa de noche – un desayunador – una alacena – una silla de escritorio – un sillón – una licuadora – un fregadero – un horno de microondas – una silla.

Para una recámara:	Para una cocina

### 3 ¿A DÓNDE VA?

Escucha los siguientes diálogos y responde las preguntas seleccionando las respuestas correctas.

1) Zoila va de compras a:

- a) un mercado                      b) un almacén de ropa                      c) una mueblería

2) Ella desea comprar:

- a) objetos para adornar su departamento                      b) objetos para amueblar su departamento                      c) ropa y accesorios

3) Lo que busca es para:

- a) su recámara                      b) su sala                      c) su cocina

### 4 ¿QUÉ MUEBLES LE CONVIENEN?

Vuelve a escuchar la grabación y menciona cuál de las dos opciones es la que podría interesarle a Zoila. Justifica tus respuestas.



a) Cama matrimonial Esparta  
Precio regular: \$3,895.00  
Disponibles en King size y queen size  
Opción seleccionada:  
Justificación:



b) Cama individual Titanio  
Precio regular: \$1,961.00  
Precio con descuento: \$1,314.00



a) Armario empotrado color madera  
Precio regular: \$2860.00



b) Armario estadounidense color blanco  
Precio regular: \$1,550.00

Opción seleccionada:  
Justificación:



a) Escritorio sencillo sin silla  
 Precio regular: \$1,480.00  
 Precio con descuento: \$1,320.00  
 Opción seleccionada:  
 Justificación:



b) Escritorio mediano con silla incluida  
 Precio regular: \$2,890.00  
 Precio con descuento: \$2,490.00

### 5 ¿CÓMO LO DIJO?

Completa el siguiente cuadro con las justificaciones de Zoila en los espacios vacíos de la columna Ejemplos.

		Conjunciones y locuciones de coordinación	Uso	Ejemplos
	Conjunciones copulativas	y/e	Unen elementos de la misma categoría gramatical u oraciones.	Tengo mucha ropa _____ necesito guardarla. Tengo que comprar e instalar el armario. (*) (* antes de palabras que comiencen con el sonido [i])
	Conjunción negativa	ni	Une elementos con un sentido negativo.	No tengo _____ espacio _____ dinero para esa cama.
	Conjunción disyuntiva	o/u	Indican una opción entre dos o más posibilidades dentro de una oración.	¿Un escritorio grande _____ pequeño? ¿Quieres una mesa redonda _____ ovalada?(*) (* antes de palabras que comiencen con el sonido [u])
	Conjunciones adversativas	aunque, sin embargo, si bien	Oponen una cosa a otra	_____ mi cuarto es chico, necesito instalar mi ropa. El armario es caro, <i>sin embargo</i> , lo voy a comprar.

	Conjunciones concesivas	<i>así que, por lo tanto, por eso</i>	Indican consecuencia y motivo	Lo usaría para la computadora, _____ quiero uno pequeño. Mi cuarto es pequeño, _____ me interesa la cama chica.
--	----------------------------	---	-------------------------------------	--

## 6 PRACTICO Y APRENDO

Llena los espacios vacíos con la conjunción o locución que convenga.

1. \_\_\_\_\_ mi cuarto es pequeño, voy a comprar un armario grande para que quepa toda mi ropa.
2. Me voy a llevar esta licuadora, esta batidora \_\_\_\_\_ este horno de microondas.
3. Mi casa es grande, \_\_\_\_\_ tengo espacio para acomodar muebles grandes.
4. Mi departamento tiene 3 recámaras; \_\_\_\_\_ voy a comprar \_\_\_\_\_ instalar tres armarios.
5. ¿Vas a comprar un buró \_\_\_\_\_ no tengas cama? Eso es ilógico.
6. Hoy no puedo comprar \_\_\_\_\_ el escritorio \_\_\_\_\_ la silla. Tengo solo un poco de dinero, \_\_\_\_\_ compraré lo primordial: una cama \_\_\_\_\_ unas sábanas.
7. No podemos gastar tanto en los sofás, \_\_\_\_\_ sí queremos comprar dos sillones cómodos, esos son más importantes para nosotros.
8. \_\_\_\_\_ estos muebles antiguos son muy bonitos, no van con la decoración de la casa.
9. ¿Vas a decorar tu casa con muebles clásicos \_\_\_\_\_ modernos?

## 7 FONÉTICA

Escucha algunas de las oraciones que Zoila y la persona que vende expresan durante su conversación. Marca el diptongo que escuches. Después, en una segunda escucha de las oraciones, escribe la frase como en el ejemplo.

	[ou]	[oi]	[jo]
<i>Ejemplo: Zoila amuebla su casa</i>		<b>X</b>	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			

## 8 ASÍ ES MI CASA

Explica y comenta con un compañero. ¿Cómo es tu casa? ¿Cómo son los muebles? ¿Qué hay en tu recámara? ¿Qué hay en tu sala? ¿Cómo es tu cocina?

Ejemplo: *Mi casa es grande y espaciosa. Los muebles son modernos y grandes. En mi recámara hay una cama matrimonial...*

## 9 AMUEBLANDO EL CUARTO

Observa la imagen de esta recámara.



Imagina que es tuya y que tienes que amueblarla con lo siguiente: una cama, un buró, un peinador, una silla y un armario. Tienes un presupuesto de \$9,200.00. Estas son tus opciones:

Cama	
Opción 1	Cama individual. Base de madera. Precio: \$1,500.00
Opción 2	Cama matrimonial. Recubierto de tela. Precio: \$2,500.00
Opción 3	Cama queen size. Clásica. Estilo antiguo. Precio: \$ 3,300.00

Buró	
Opción 1	Buró negro en caoba. Precio: \$1,980.00
Opción 2	Buró Almendra acabados en madera. Moderno. Precio: \$680.00
Opción 3	Buró sencillo de metal. Precio: 420.00

Peinador	
Opción 1	Peinador perla elegante. Madera de pino. Mediano Precio: \$2,200.00
Opción 2	Peinador grande fabricado en caoba. Precio: \$4,250.00
Opción 3	Peinador Aranza. Madera de pino barnizada. Grande. Precio: \$2,950.00

Armario	
Opción 1	Armario grande de madera. Empotrado. Precio: \$3,500.00
Opción 2	Armario pequeño color azul. Precio: \$800.00
Opción 3	Armario mediado de madera. Precio: 1,350.00

Silla	
Opción 1	Silla de metal con cojín. Precio: \$400.00
Opción 2	Silla de madera fina. Precio: \$1,110.00
Opción 3	Silla de madera de pino. Precio: \$650.00

Presenta y compara con un compañero tus selecciones. Justifica tus respuestas. Posteriormente expones a tu profesor y a tus compañeros la información obtenida.

## Unidad 2 Lección 2 TURISTEANDO EN LA CIUDAD

### 1 ¿QUÉ CONOCES DEL MUNDO HISPANO?

Observa las imágenes y realiza lo que se te pide con un compañero:

a) Asocia las siguientes palabras con alguna de las fotografías presentadas (pueden repetirse algunas de ellas):

gastronomía – playa – palmeras – baile – clima cálido – clima frío – rascacielos muy altos – folclore – época prehispanica – mar color turquesa – arena blanca – nieve – clima seco – comida picante – ritmo latino – pirámides

b) Responde: ¿Cuáles imágenes se relacionan con países hispanohablantes? ¿Por qué?

1.



2.



3.



4.



5.



6.



### 2 UNA VISITA

Escucha la siguiente conversación telefónica entre Alejandra y Eliud y responde:

a) ¿En cuál ciudad vive Alejandra? ¿Dónde está Eliud? Justifica tus respuestas.

b) Revisa los elementos de la actividad ¿Qué conoces del mundo hispano? inciso a) y señala cuáles de ellos son mencionados durante la conversación.

### 3 ¿CÓMO LO DIJO?

a) Vuelve a escuchar la conversación entre Alejandra y Eliud. Completa cada espacio con el verbo que falta.

Es indispensable que (tú) \_\_\_\_\_ cuidado para no enfermarte.

Es necesario que (tú) \_\_\_\_\_ ropa abrigadora.

Es preciso que tú también los \_\_\_\_\_ y que \_\_\_\_\_ las quesadillas de huitlacoche.

Va a ser necesario que (tú) \_\_\_\_\_ mi traje de baño.

Es posible que \_\_\_\_\_ mucha gente en la playa.

b) La primera parte de la oración: *es indispensable, es necesario, es preciso*, pueden expresar:

1. obligación personal      2. posibilidad      3. deseo      4. juicio de valor

c) En la oración: Es posible que haya mucha gente en la playa, *Es posible* expresa:

1. obligación personal      2. posibilidad      3. deseo      4. juicio de valor

d) En la segunda parte de la oración, el verbo subordinado está expresado en modo:

1. imperativo      2. subjuntivo      3. indicativo

**NOTA: El modo indicativo es el modo de la realidad, de la certeza y de los hechos constatados; en tanto que el modo subjuntivo es el modo de la irrealidad y los hechos no constatados. En las expresiones anteriores, el verbo subordinado (el segundo verbo) se expresa en subjuntivo, porque este no indica seguridad, sino obligación personal o juicio de valor.**

e) Observa la terminación del verbo *probar* en subjuntivo. ¿Cómo cambia en relación con la del indicativo?

### 4 PRESENTE DEL SUBJUNTIVO

Completa la conjugación de los siguientes verbos en subjuntivo. Observa el cambio de terminación en relación con el indicativo.

<b>Verbos regulares con terminación ar</b> <b>cantar</b> que yo <b>cante</b> que tú <b>cantes</b> que él <b>cante</b> que nosotros <b>cantemos</b> que ustedes <b>canten</b> que ellos <b>canten</b>	<b>Verbos regulares con terminación er / ir</b> <b>Comer</b> que yo <b>coma</b> que tú _____ que él <b>coma</b> que nosotros <b>comamos</b> que ustedes _____ que ellos _____	<b>Verbo irregular Ser</b> que yo <b>sea</b> que tú <b>seas</b> que él <b>sea</b> que nosotros <b>seamos</b> que ustedes <b>sean</b> que ellos <b>sean</b>	<b>Verbo irregular Ir</b> que yo <b>vaya</b> que tú <b>vayas</b> que él <b>vaya</b> que nosotros <b>vayamos</b> que ustedes <b>vayan</b> que ellos <b>vayan</b>
---	--	--	---

<b>Verbos irregular ar probar</b> que yo <b>pruebe</b> que tú _____ que él <b>pruebe</b> que nosotros <b>probemos</b> que ustedes _____ que ellos <b>prueben</b>	<b>Verbo irregular tener</b> que yo <b>tenga</b> que tú _____ que él <b>tenga</b> que nosotros <b>tengamos</b> que ustedes _____ que ellos <b>tengan</b>	<b>Verbo irregular traer</b> que yo <b>traiga</b> que tú _____ que él <b>traiga</b> que nosotros <b>traigamos</b> que ustedes _____ que ellos <b>traigan</b>	<b>Verbo irregular conocer</b> que yo <b>conozca</b> que tú <b>conozcas</b> que él <b>conozca</b> que nosotros <b>conozcamos</b> que ustedes <b>conozcan</b> que ellos <b>conozcan</b>
--	--	--	--

## 5 ¿OBLIGACIÓN U OPINIÓN?

Menciona si las siguientes expresiones subrayadas evocan una idea de obligación personal o juicio de valor:

1. Es una pena que no puedas venir pronto.
2. Es preciso que vengas a visitarme.
3. Es injusto que no te den vacaciones suficientes.
4. Parece mentira que haya tantos automóviles en un día domingo.
5. Es fantástico que seamos turistas en nuestro propio país.
6. ¿Es necesario que muestre mi pasaporte ahora?
7. Es indispensable que documentes tus maletas en el aeropuerto.
8. Es posible que mi avión salga con retraso de una hora.

## 6 PRACTICO Y APRENDO

Llena los espacios vacíos con el presente del subjuntivo.

1. Consejos para mis amigos que visitan la ciudad de México:

- a) Si quieren visitar museos, es imprescindible que \_\_\_\_\_ (ustedes/ir) al castillo de Chapultepec.
- b) Si necesitan comer en la calle, es indispensable que \_\_\_\_\_ (ustedes/cerciorarse) que haya medidas higiénicas adecuadas.
- c) Al tomar un taxi, es preciso que \_\_\_\_\_ (ustedes/comprobar) que se use el taxímetro.
- d) En los restaurantes, es necesario que \_\_\_\_\_ (ustedes/comentar) al mesero que quieren la comida sin chile.
- e) Al estar en la ciudad de México más vale que \_\_\_\_\_ (ustedes/visitar) el centro histórico.

2. Recomendaciones a mi amigo que estará de visita en el país.

- a) Es preciso que \_\_\_\_\_ (tú/tomar) unos días para ir a Teotihuacán.
- b) Si viajas a Acapulco, no es necesario que \_\_\_\_\_ (tú/gastar) en hotel, porque yo tengo un departamento allá.
- c) Si quieres ir a una ciudad nueva, es preciso que \_\_\_\_\_ (tú/informarse) previamente en internet sobre el alojamiento y las comidas.
- d) Al llegar a Jalisco, es imprescindible que \_\_\_\_\_ (tú/degustar) la comida de Teocuitatlán.
- e) En la carretera, es necesario que \_\_\_\_\_ (tú/viajar) de día.

## 7 FONÉTICA

Escucha las siguientes frases relacionadas con el viaje de Eliud a México. Identifica los diptongos pronunciados y realiza los siguientes movimientos: para el diptongo [wi] extiende los brazos y para el diptongo [ju] levanta los brazos. Posteriormente, vuelve a escuchar y escribe las oraciones.

Oraciones	[wi] 	[ju] 
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		

## 8 TUS VIAJES

Responde las siguientes preguntas en equipo de tres personas:

¿Con qué frecuencia viajas? ¿Qué lugares conoces en tu país y en el mundo? ¿Cuáles manifestaciones culturales consideras las más representativas de esos lugares? ¿Qué ciudades consideras apropiadas para vacacionar? Compartan la información con el resto de la clase.

## 9 VISÍTAME A MÍ

En un juego de roles, imagina que un(a) amigo(a) de la clase te visita en tu ciudad de origen. Recreen una llamada telefónica donde le darás información sobre el clima, la comida, los medios de transporte y los lugares para conocer. Asimismo, le darás indicaciones sobre lo que es necesario que él (ella) haga antes, durante y después de su viaje.

## 10 LO QUE QUIERO HACER EN ESTA CIUDAD

Realiza una lista de las actividades que deseas hacer durante tu estancia en una ciudad del mundo hispanohablante. Comenta con tu profesor y tus compañeros tus intenciones. Ejemplo: *Es necesario que visite el Palacio de Bellas Artes porque es un lugar donde hay exposiciones interesantes...*

## Unidad 2 Lección 3 EXPERIENCIAS DE RECREACIÓN

### 1 ¿A DÓNDE IREMOS?

Escucha la siguiente conversación responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema de la conversación?
- ¿Dónde se encuentran las personas?
- ¿Cuáles son los lugares que las personas están considerando para pasar el fin de semana? ¿Reynaldo conoce los lugares?



### 2 VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Escucha nuevamente y señala las ventajas que las personas mencionan sobre los lugares indicados. Compara tus respuestas con las de tu compañero.

Acapulco:

Cuernavaca:

### 3 ¿QUIÉN LO DICE?

Escucha la grabación de nuevo y responde:

- ¿Quién emite las siguientes frases, Reynaldo o Renata?
  - He tenido mucho trabajo últimamente.
  - Nunca he ido a Acapulco.
  - Siempre he querido subirme al parapente.
  - Yo ya he estado en Acapulco en reiteradas ocasiones y sí es bonito pero está lejos.
  - Alguna vez probé el ceviche y no me gustó.

b) Observa las últimas dos frases y responde las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál de las siguientes actividades Reynaldo no disfrutó: estar en Acapulco o probar el ceviche?
2. Si no le gustó el ceviche, ¿es probable que lo vuelva a comer?
3. Si Acapulco le pareció bonito, ¿es probable que vuelva a ir en otro momento?
4. Para la actividad que no es probable que se realice en el futuro, ¿cuál es el tiempo que Reynaldo utilizó desde el punto de vista gramatical?
5. Para la actividad que es probable que vuelva a ocurrir en el futuro, Reynaldo usó el antepresente. ¿Este tiempo es un tiempo simple o compuesto?

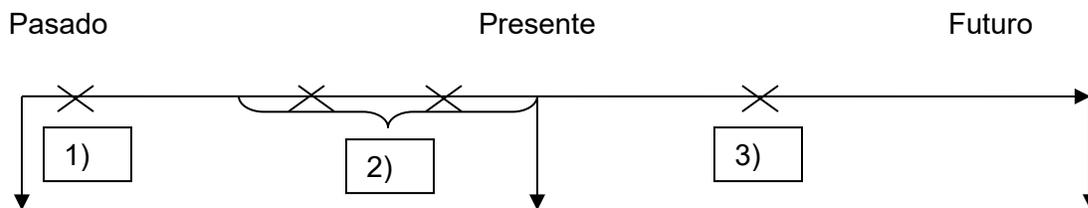
#### 4 ¿CÓMO LO DIJO?

Completa los siguientes ejercicios:

a) En la siguiente línea del tiempo, ¿dónde se coloca la frase *He tenido mucho trabajo últimamente*, en 1), 2) o 3)?

**Toma en cuenta lo siguiente:**

Utilizamos el antepresente para expresar eventos en el pasado que, de alguna manera, tienen conexión con el presente. Tal es el caso de: *He tenido mucho trabajo últimamente*, *nunca he ido a Acapulco*, *siempre he querido subirme al parapente*. Como mencionamos en el ejercicio 3, son eventos o situaciones que es probable que se repitan o que continúen en el futuro, sin que haya seguridad sobre ello.



b) El antepresente se forma con el verbo haber en presente + verbo en participio. Completa con los siguientes participios:

ANTEPRESENTE		
VERBO HABER	VERBO EN PARTICIPIO TERMINA EN <i>-IDO</i>	INFINITIVOS QUE TERMINAN EN <i>-ER</i> O <i>-IR</i>
yo <b>he</b>	tenido	← TENER
tú <b>has</b>	ido	← IR
él <b>ha</b>	_____	← QUERER
nosotros <b>hemos</b>	_____	← PODER
ustedes <b>han</b>	_____	← VIVIR
ellos <b>han</b>	_____	← SENTIR

VERBO EN PARTICIPIO TERMINA EN -ADO	INFINITIVOS QUE TERMINAN EN -AR	ALGUNOS PARTICIPIOS IRREGULARES	INFINITIVOS
trabajado	← TRABAJAR	dicho	← DECIR
cantado	← CANTAR	hecho	← HACER
_____	← AMAR	visto	← VER
_____	← VIAJAR	roto	← ROMPER
_____	← SALTAR	vuelto	← VOLVER
_____	← VOLAR	podrido	← PUDRIR

## 5 Y TÚ, ¿QUÉ HAS HECHO?

Trabaja con otro compañero, cada quien adoptará un rol de los que se exponen en los siguientes incisos. Uno preguntará y el otro responderá.

*Ejemplo de pregunta: Durante su visita, ¿usted ha viajado en autobús urbano? Respuesta: No, nunca he viajado en autobús urbano en la ciudad de México.*

a) Un(a) periodista le hace preguntas a un(a) cantante internacional que da varios conciertos en la ciudad de México durante una semana.

Viajar en autobús urbano – visitar el castillo de Chapultepec – navegar en Xochimilco – comer tacos en la calle – subirse al metro – ir al centro histórico – familiarizarse con la cultura mexicana – leer sobre las deidades mesoamericanas

b) Un(a) adolescente le pregunta a un(a) compañero(a) de la escuela:

Ver la última película del Hombre Araña – escuchar la canción inédita de Michael Jackson – asistir a algún concierto de rock – volar en avión – tener clases con la maestra de química – probar el espagueti a la boloñesa

c) Un ciudadano le pregunta a un grupo de turistas que están de visita en el país:

Conocer otras ciudades aparte de la capital – asistir al equinoccio de primavera en Chichén Itzá – Llegar a la cima de la pirámide del sol – beber champurrado – tener algún problema por no hablar español – ocurrir algún inconveniente (a ustedes) – sentirse agobiados por el cambio de horario

d) Un(a) joven le pregunta a su compañero(a) de viaje durante un tour por el sur del país:

Sentirse a gusto durante el viaje – encontrar diferencias importantes entre la cultura de tu país y la de México – notar la expresión amable y cálida de las personas – hacer amistad con los lugareños – comprar artesanías – aprender español – ver los murales de Siqueiros

## 6 FONÉTICA: CON E O CON EI

Escucha los siguientes grupos de palabras. Por cada frase, da un paso adelante si identificas el sonido [e] o da dos si percibes diptongo [ej]. Luego, vuelve a escuchar y escribe la frase correspondiente en la primera columna de esta tabla.

	[e] DIBUJO DE UN PASO	[ej] DIBUJO DE DOS PASOS
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

## 7 TE CUENTO LO QUE HE VIVIDO

En el espacio de la segunda columna, escribe la información correspondiente a cada enunciado. Posteriormente, compártela con tus compañeros y tu profesor. Justifica tus respuestas y proporciona detalles.

Situación	Nombre de persona o lugar
1. En este lugar he probado la mejor comida de toda mi vida.	
2. En esta ciudad he conocido la gente más amable.	
3. En este país he visitado los museos más impresionantes.	
4. Con este amigo he vivido los momentos más divertidos.	
5. Con este miembro de mi familia, he conversado sobre temas muy interesantes.	

## 8 COMPARO ANTES Y HOY

En grupos de tres compañeros, observa las siguientes imágenes y responde con ellos lo siguiente:

- ¿Cuáles son los cambios que observas?, ¿en dónde los observas?
- ¿Qué ha ocurrido con el transcurso del tiempo? ¿Crees que estos lugares seguirán cambiando? Justifica tus respuestas.

Ejemplo: *Puedo observar el Zócalo de la ciudad de México. Veo que las áreas verdes han cambiado, ya que antes había árboles altos. También ha cambiado la gente...*

**Antes**



Zócalo capitalino a finales del siglo XIX

**Después**



Zócalo de la ciudad de México actualmente



Bañistas años veinte



Bañistas en la playa en la segunda década del siglo XIX



Hombre con su televisor antes y después

## Unidad 2 Lección 4 ME VOY POR AHÍ...

### 1 ME VOY DE VIAJE

Observa las siguientes imágenes y responde con un compañero:

- ¿Qué observas en ellas? ¿Alguna te es familiar?
- Escucha los siguientes testimonios sobre el turismo. Relaciona los diálogos con la imagen correspondiente.

a)



c)



b)



d)



### 2 ¿DE QUÉ MANERA SE PASEAN?

Escucha los siguientes testimonios de cuatro personas que se expresan en un programa de radio sobre el turismo. Relaciona los testimonios sobre las preferencias turísticas de Sofía, Felipe, Andrea y Pedro con las imágenes del ejercicio 1.

### 3 ¿QUÉ NOS CONVIENE?

Vuelve a escuchar y encuentra la siguiente información según los testimonios:

- ¿Qué actividades puedes realizar en cada una de las opciones de turismo?
- ¿Qué tipo de personas podrían estar interesadas en cada una de las propuestas de acuerdo con los testimonios? Justifica tus respuestas en esta tabla:

Tipos de turismo	ACTIVIDADES	TIPO DE PERSONAS
Turismo convencional		
Turismo de aventura		
Turismo rural		
Turismo ecológico		

c) De acuerdo con Andrea, ¿se requiere mucho dinero para realizar turismo tradicional?

#### 4 ME INTERESA...

De los cuatro tipos de turismo presentados: ¿Has practicado alguno? ¿Cuál es el que más te interesaría realizar en tus próximas vacaciones? Comenta con tus compañeros tus ideas.

#### 5 ¿CÓMO LO DIJO?

Completa los siguientes ejercicios:

a) Relaciona las columnas con la información de los ejercicios 1 a 3.

Si eres curioso o tienes ganas de conocer el país...	... preferirás el turismo tradicional.
Si tienes condición física o eres osado...	...el turismo rural es para ti.
Si eres respetuoso de la naturaleza...	...escoge el turismo de aventura.
Si te agradan los hoteles, restaurantes y museos...	... te gustará el ecoturismo.

b) En la primera columna, el verbo está en...

**1. presente de indicativo    2. pretérito    3. presente de subjuntivo**

c) La primera parte de la oración expresa una situación...

**1. irreal en el presente    2. real en el presente    3. real en el pasado**

d) En la segunda columna, ¿en qué tiempos puede estar el verbo?

#### 6 PRACTICO Y APRENDO

Realiza los siguientes ejercicios conjugando los verbos en la primera o la segunda parte de la oración, según corresponda. Menciona qué tipo de turismo se habla en cada una.

1. Si a ti \_\_\_\_\_ (gustar) aprender a cocinar la comida genuina mexicana, \_\_\_\_\_ (venir/imperativo) a las comunidades dentro del país.
2. Si ustedes \_\_\_\_\_ (desear) practicar deportes, este tipo de turismo es su opción.
3. Si yo \_\_\_\_\_ (tener) ganas de observar las aves migratorias, \_\_\_\_\_ (ir/futuro) al campo como observador.
4. Si nosotros \_\_\_\_\_ (ser) atletas, (a nosotros) \_\_\_\_\_ (interesar/futuro) practicar montañismo y senderismo.
5. Si tú \_\_\_\_\_ (planear) gastar poco dinero, \_\_\_\_\_ (conocer/imperativo) nuestros planes de tours económicos dentro de la ciudad.
6. Si ustedes \_\_\_\_\_ (venir) a México, \_\_\_\_\_ (visitar/imperativo) el santuario de la mariposa monarca en Michoacán.
7. Si tú \_\_\_\_\_ (anhelar) pasar vacaciones en hoteles de lujo, \_\_\_\_\_ (comenzar/imperativo) a ahorrar desde ahora.
8. Si usted \_\_\_\_\_ (querer) proteger la flora y fauna, \_\_\_\_\_ (ser/futuro) mejor que realice este tipo de turismo.
9. Si a usted \_\_\_\_\_ (interesar) conocer lo que la gente de un país piensa \_\_\_\_\_ (intentar/imperativo) conocer a los habitantes de las comunidades.
10. Si a ti \_\_\_\_\_ (agradar) observar a los animales en su hábitat natural, \_\_\_\_\_ (no tirar/imperativo) basura durante tu viaje.
11. Si a ti te molesta estar a lado de otros turistas, \_\_\_\_\_ (no optar/imperativo) por esta opción.
12. Si nosotros \_\_\_\_\_ (ahorrar), \_\_\_\_\_ (poder/futuro) viajar a las ciudades más importantes de Europa.
13. Si tú \_\_\_\_\_ (pensar) tu viaje, \_\_\_\_\_ (ser/futuro perifrástico) capaz de visitar todos los pueblitos de Colima.
14. Si desde ahora ustedes \_\_\_\_\_ (hacer) ejercicio, \_\_\_\_\_ (practicar/futuro perifrástico) montañismo sin problema.
15. Si visitas las ciudades, \_\_\_\_\_ (tratar) de no gastar mucho.

## 7 FONÉTICA

Escucha las siguientes oraciones señala si está presente el diptongo [wo] en ellas. Posteriormente, escríbelas en el espacio correspondiente.

Oraciones	Sí	No
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

### 8 VÁMONOS PARA...

Ponte de acuerdo con otro compañero para hacer una propuesta de turismo que expondrán de manera oral con el resto de tu grupo y tu profesor, ellos les harán preguntas al respecto. Deberán incluir los siguientes puntos:

- El tipo de turismo y un lugar preciso donde puede llevarse a cabo (ciudad, playa, pueblo);
- El tipo de personas que pueden interesarse en la propuesta;
- Las actividades que pueden realizarse;
- Detalles sobre cuotas, comidas y alojamiento, dependiendo de la opción turística que seleccionen.

### 9 UN MUNDO IDEAL

Escucha la grabación. Posteriormente, realiza lo siguiente:

- En un espacio grande de tu cuaderno, dibuja la imagen que te evoque la grabación.
- Muéstrala a la clase y explica los detalles.

## UNIDAD 3 ME ENTRETENGO

### Unidad 3 Lección 1 HABLAR DE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN

#### 1 LA TELE

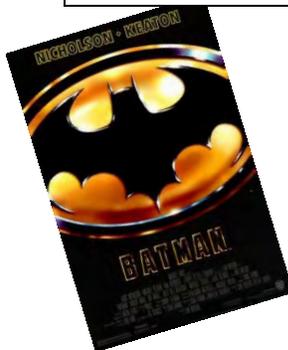
Observa las siguientes imágenes de televisión. Rotula los programas de acuerdo con lo siguiente: una película – un noticiero – una telenovela – una caricatura – una serie televisiva – un documental

Compara y comenta con un compañero: ¿Alguna imagen te es familiar?, ¿cuál te parece divertida?, ¿cuál te parece interesante?

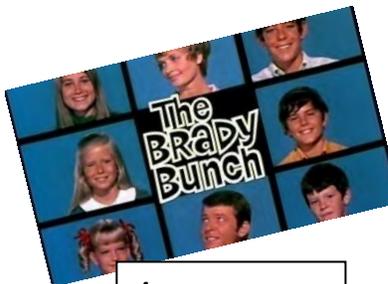
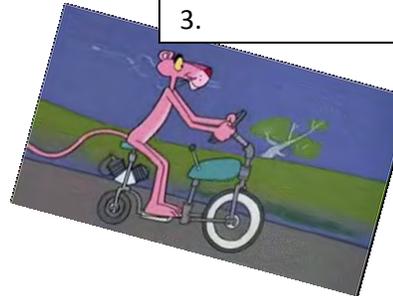


1.

2.



3.



4.



5.



6.

## 2 ¿DE QUÉ TRATAN LOS PROGRAMAS?

Relaciona los programas con las características que presenta.

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| a) Una serie de televisión | 1. se basa en investigaciones reales y tiene un carácter informativo o didáctico.                                       |
| b) Una telenovela          | 2. es una producción que puede ser vista en el cine y que tiene diferentes géneros como romance, comedia y terror.      |
| c) Un documental           | 3. se emite por episodios y por temporadas, además pueden tener diferente contenido: comedia, drama, terror o suspenso. |
| d) Una caricatura          | 4. se emite por capítulos y consiste en una narración con argumentos dramáticos.  |
| e) Una película            | 5. es un programa donde se presentan las noticias de actualidad.  |
| f) Un noticiero            | 6. son dibujos animados que simulan movimiento y que pueden ser vistos en una pantalla.                                 |

## 3 ¿QUÉ OPINA USTED?

Escucha la encuesta que realiza un periodista afuera de un colegio y responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema de la encuesta?
- ¿Cuáles son las preguntas que realiza el periodista?



## 4 LO QUE LES GUSTA A LOS NIÑOS

Vuelve a escuchar la grabación y contesta lo siguiente:

- ¿Cuáles son los programas que mencionan los padres de familia que sus hijos ven?

Entrevistados	Caricaturas	Películas	Documentales	Telenovelas	Series
Javier Garza					
Cristina Ortiz					
Luis Morales					

- ¿La opinión que ellos dan sobre estos programas es positiva o negativa? Justifica tu respuesta.

## 5 ¿CÓMO LO DIJO?

Revisa las justificaciones que dieron los padres de familia para expresar sus opiniones sobre los programas de televisión que ven sus hijos.

a) Con base en las respuestas de ellos, asocia las siguientes columnas:

No me gusta que...	mi hijo aprenda a través de estos programas.
Me desagrada que...	mi hijo y su papá vayan al cine para verlas.
Me gusta que...	mi hija piense que esas son situaciones de la vida real.
Me interesa que...	mis hijos vean escenas violentas.

b) Observa que las dos columnas y responde lo siguiente:

¿Quiénes expresan un gusto, disgusto o interés?

1) Los padres de familia entrevistados                      2) Los hijos

¿Quiénes realizan las actividades de aprender, ir al cine, pensar, ver?

1) Los padres de familia entrevistados                      2) Los hijos

c) Con base en las columnas del ejercicio 5a), responde con verdadero o falso a las siguientes aseveraciones.

1) Las personas que expresan sus gustos son las mismas que realizan las actividades.

2) Cuando la persona que expresa un gusto o interés (primera columna), es diferente a la que realiza la acción (segunda columna), el verbo de esta última se expresa en subjuntivo.

## 6 PRACTICO Y APRENDO

Realiza los siguientes ejercicios conjugando los verbos en subjuntivo.

1. Una entrevista a una madre de familia.

— ¿Sus hijos ven la televisión?

— Sí, pero me disgusta que ellos \_\_\_\_\_ (estar) sentados durante mucho tiempo.

— Entonces, ¿prefiere que ellos \_\_\_\_\_ (hacer) actividades al aire libre?

— La verdad sí, me encanta que ellos \_\_\_\_\_ (divertirse) haciendo ejercicio.

2. Una entrevista a un hermano mayor.

— Tú cuidas a tus hermanos cuando tus padres viajan, ¿verdad? ¿Es una tarea fácil?

— A veces. Me agrada que mis hermanitos \_\_\_\_\_ (portarse) bien y a ellos les fascina que yo los \_\_\_\_\_ (dejar) ver televisión, porque a mis padres les choca que nosotros \_\_\_\_\_ (encender) la tele. Lo que más les molesta a mis padres es que mis hermanos menores \_\_\_\_\_ (ver) películas de terror.

3. Un niño y su madre:

— Mamá, ¿Puedo ver la tele un rato?

— Ya te he dicho que no me gusta nada que tú \_\_\_\_\_ (dormirse) tarde, prefiero que tú \_\_\_\_\_ (lavarse) los dientes y que \_\_\_\_\_ (irse) a la cama.

4. Una conversación entre hermanos:

— Mateo, ya te he dicho que me molesta que tú \_\_\_\_\_ (usar) mi computadora.

- Sí, pero tú ayer tomaste mis juguetes y tampoco me gusta que tú \_\_\_\_\_ (agarrar) mis cosas.
- No las agarré, solo las levanté porque estaban en el suelo y a mamá le cae mal que nosotros \_\_\_\_\_ (hacer) tiradero.

## 7 FONÉTICA

Escucha las siguientes frases y subraya el verbo que está expresado en subjuntivo. Menciona si es un verbo regular o irregular. Justifica.

1. *No me gusta que mis hijos se duerman tarde.*
2. *A mis padres les choca que yo encienda la televisión en la noche.*
3. *A los niños no les gusta la idea de que nosotros muramos algún día.*
4. *Me interesa que mi hijo aprenda con programas educativos.*
5. *Me encanta que ellos se diviertan sanamente.*
6. *Odio que no me atiendas cuando te hablo.*
7. *Me disgusta que mis hijos pierdan tiempo con programas tontos de televisión.*
8. *Me choca que la gente mienta.*
9. *Me agrada que mis hermanitos se porten bien.*
10. *Me desespera que no te acuerdes de tu tarea y que empieces con tus juegos de video.*
11. *Me cae mal que mis hijos repitan lo que oyen en la televisión.*
12. *Me gusta que digas la verdad.*
13. *Prefiero que mis hijos se vistan después de desayunar.*
14. *Me parece correcto que pidas las cosas por favor.*
15. *A mis hijos les sorprende que nosotros nos durmamos tarde.*
16. *Me molesta que uses mi computadora.*

## 8 ¿QUÉ OPINAS?

En equipos de tres compañeros respondan las siguientes preguntas. ¿Tú ves la televisión? ¿Usas internet para ver tus programas?, ¿qué tipo de programas ves?, ¿cuáles son los más populares en tu país?, ¿consideras que son adecuados para todo público?

## 9 DEBATE

Forma con tus compañeros dos grupos. Uno de ellos estará a favor y en contra en relación con los siguientes temas:

- a) La suspensión de programas de entretenimiento en la televisión en beneficio de documentales y programas educativos.
- b) El pago de impuestos por la tenencia de más de dos televisiones en casa.
- c) La eliminación, en televisión abierta, de programas violentos o de contenido inadecuado para menores de 13 años.

Habla con tu equipo, elaboren argumentos generales. Utilicen hechos constatados y experiencias de vida personal para apoyar sus ideas.

## Unidad 3 Lección 2 VOY AL CINE

### 1 LAS PELÍCULAS

a) Observa los siguientes carteles de películas. Describe con un compañero lo que ves en cada uno de ellos. ¿Cuáles son las expresiones de las personas que aparecen en ellos? ¿Cuáles son sus actitudes? ¿Cuál película te interesaría ver y por qué?

b) Relaciona los siguientes conceptos con lo que puede evocar cada imagen: romance – terror – angustia – crueldad – amor – miedo – pánico – ternura – tristeza



### 2 CONSIDERANDO PELÍCULAS

Escucha las siguientes conversaciones entre amigos que quieren escoger una película para ver.

a) Asocia cada una con el nombre de la película que le corresponde.

Película:	Diálogo N°	Género
Tesis		
Los olvidados		
Como agua para chocolate		
El orfanato		

### 3 ¿CÓMO LOS DIJO?

Escucha nuevamente la grabación y responde lo siguiente.

a) Asocia las columnas

1. Es la de un par de jóvenes enamorados que no pueden casarse.

a) *Tesis*

2. Es la de una estudiante que se involucra en una situación peligrosa mientras realiza su trabajo final.

b) *Como agua para chocolate*

3. Es la de los niños de la calle que está ambientada en la ciudad de México a mediados del siglo XX.

c) *El orfanato*

4. Es la que trata de una historia macabra dentro de una casa de niños huérfanos.

d) *Los olvidados*

b) Selecciona las respuestas:

Para no repetir las palabras *la película* de las personas de los diálogos utilizan la palabra:

1) es la

2) la de

3) una de

Después de las palabras *la de* tenemos:

1) un sustantivo

2) un verbo

3) un adjetivo

Después de las palabras *la que* tenemos:

1) un sustantivo

2) un verbo

3) un adjetivo

c) Relaciona las columnas de acuerdo con el ejemplo.

Es **el actor de** una excelente película

Son **los de** un director famoso

Femenino, plural

No me gustan **las películas de** terror

Es **el de** una excelente película

Femenino, singular

Son **los trabajos de** un director famoso

No me gustan **las de** terror

Masculino, plural

Es **la película de** los niños de la calle

Es **la de** los niños de la calle

Masculino, singular

#### 4 PRACTICO Y APRENDO

Reemplaza las palabras entre paréntesis por *el de, la de, los de, las de, el que, la que, los que, las que*.

Ejemplo: No me agradan **los de** (los programas de) comedia.

1. En el cine

— Vamos a ver esta película.

— No me gustan \_\_\_\_\_ (las películas de) terror. Prefiero una de comedia.

— Esta es de dibujos animados, ¿quieres verla?

— ¿\_\_\_\_\_ (La película de) *Bob Esponja*? Buena idea.

2. Escogiendo una película en internet

— Quiero comprar esta película. Los actores son muy buenos.

— Si son \_\_\_\_\_ (los actores de) *La mejor de mis bodas*, entonces debe estar divertida.

### 3. Recomendando películas

– Te sugiero que veas la película *Parque jurásico*. El productor es muy bueno. Es \_\_\_\_\_ (el mismo director de) *La lista de Schindler*.

– ¿\_\_\_\_\_ (El director que) dirigió *E.T., el extraterrestre*? Por lo que veo es muy talentoso.

### 4. En casa, unos hermanos hablan de las películas en la programación.

– Me interesa esta película porque las actrices son muy talentosas.

– ¿Son \_\_\_\_\_ (las actrices que) salieron en *Más negro que la noche*?

– Sí, Lucila Méndez es \_\_\_\_\_ (la actriz que) sale en esa película. Además, los efectos especiales son \_\_\_\_\_ (los efectos especiales que) impresionaron a la gente de aquella época en México.

## 5 ES LA DE UNOS...

En los siguientes diálogos cortos, las personas hablan de los protagonistas de algunas películas. Realiza lo siguiente:

a) Selecciona de cuál están hablando y justifica con una frase.

Diálogo N°	Opción 1	Opción 2
1.	Como agua para chocolate	Los olvidados
2.	Bob Esponja	La mejor de mis bodas
3.	Los olvidados	Como agua para chocolate
4.	Tesis	Orfanato

b) Menciona en qué parte de cada una de las oraciones escuchas el diptongo [eɥ].

## 6 ME GUSTAN LAS DE MISTERIO

Responde las siguientes preguntas: ¿Qué tan seguido ves películas? ¿Qué tipo de películas te gustan más? ¿Cuál es tu película favorita?, ¿por qué? Escribe tus respuestas en el espacio del pizarrón que te indique tu profesor y responde sus preguntas.

## 7 INVITA AL CINE

En parejas, hablen de diversas películas que les gustaría ver en el cine o en la televisión. Escogan una y piensen en algunos puntos positivos de esa producción. Pueden hablar de la dirección, de los actores, de la época o del género. Intenten convencer al profesor para que vaya con ustedes mencionando los argumentos que hayan analizado.

## Unidad 3 Lección 3 UNA CANCIÓN

### 1 LOCO POR LA MÚSICA

Responde a las siguientes preguntas con un compañero: a) ¿Te gusta toda la música? De entre los siguientes géneros, ¿cuál es el que te gusta más? Numera del 1 al 15 de acuerdo con tus gustos. Menciona algunos artistas y canciones.

rock – pop – rap – reggae – blues – jazz – clásica – tradicional – metal – country – ranchera – religiosa – de vanguardia – soul – R&B

b) ¿Qué instrumentos te gustan más? Numera del uno al cuatro según tus preferencias. ¿Te gusta algún otro instrumento? ¿Tocas alguno?



## 2 ESCUCHA ESTA CANCIÓN

Escucha la siguiente conversación entre estas personas y responde a las siguientes preguntas: ¿Cuántas personas conversan? ¿Tienen la misma edad? ¿De qué hablan? Revisa las respuestas con tu profesor.

## 3 FALSO O VERDADERO

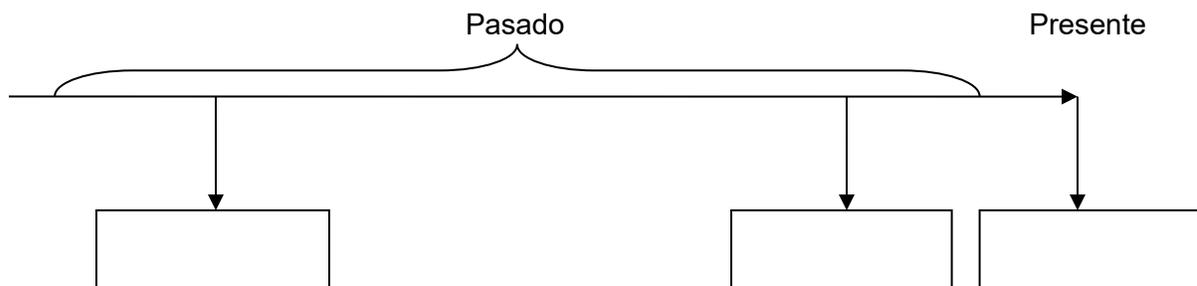
Vuelve a escuchar y responde con verdadero o falso. Justifica tus respuestas:

- Es la primera vez que las personas escuchan la canción.
- La canción se llama *Quizás, quizás, quizás*.
- La versión que las personas escuchan es reciente.
- El cantante es mexicano.

## 4 ¿CÓMO LO DIJO?

Vuelve a escuchar la grabación y responde lo siguiente:

- ¿Cuál es la justificación para tu respuesta del inciso a) del ejercicio 3. ¿Cómo expresan las personas que no es la primera vez que escuchan esta canción?
- En las oraciones: Ya la *habías escuchado* y ya la *había oído*, ¿las personas hablan de una acción pasada o presente?
- En la siguiente línea del tiempo, coloca en los cuadros las tres siguientes frases: 1) *Yo ya había oído la canción en los años cincuenta*; 2) *Yo oí la canción ayer*; 3) *En estas fechas ya hay varias versiones de la canción*.



d) Usamos el antecopretérito para expresar una acción que se llevó a cabo en el pasado y que es anterior a otra, también pasada. En el inciso anterior, ¿cuál es la acción expresada en copretérito?

e) Selecciona la opción correcta:

- |  |                             |                                |
|--|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. El antecopretérito es un tiempo:            | <b>a. simple</b>            | <b>b. compuesto</b>            |
| 2. El primer elemento del antecopretérito es:  | <b>a. haber en presente</b> | <b>b. haber en copretérito</b> |
| 3. El segundo elemento del antecopretérito es: | <b>a. verbo en gerundio</b> | <b>c. verbo en participio</b>  |

f) Completa la conjugación del verbo haber en antecopretérito y recuerda la formación de los participios que se expone a continuación:

yo _____	<b>escuchado</b>	← ESCUCHAR
tú _____	<b>oído</b>	← OÍR
él <b>había</b>	_____	← SENTIR
nosotros <b>habíamos</b>	_____	← COMER
ustedes <b>habían</b>	_____	← BEBER
ellos <b>habían</b>	_____	← CANTAR

### Participios irregulares

<b>vuelto</b>	← VOLVER	<b>cubierto</b>	← CUBRIR
<b>puesto</b>	← PONER	<b>escrito</b>	← ESCRIBIR
<b>abierto</b>	← ABRIR	<b>resuelto</b>	← RESOLVER
<b>dicho</b>	← DECIR	<b>satisfecho</b>	← SATISFACER
<b>hecho</b>	← HACER	<b>visto</b>	← VER
<b>muerto</b>	← MORIR	<b>impreso</b>	← IMPRIMIR

## 5 PRACTICO Y APRENDO

Reestructura las oraciones utilizando el antecopretérito como en el ejemplo.

Ejemplo: Yo escuché la canción *Lanza tus penas al viento* el fin de semana pasado. Yo la escuché hace un mes por primera vez.

*Yo escuché la canción Lanza tus penas al viento el fin de semana pasado, pero ya la había escuchado hace un mes por primera vez.*

1. Aimé vio el videoclip de esta cantante la semana pasada. Ella lo vio hace años.
2. Nosotros saludamos a Britney Spears en persona hace un mes. Nunca antes la saludamos.
3. Mi hermano compró un disco de Frank Sinatra. Yo lo adquirí un mes antes.

4. Oí una canción de Beyoncé. Nunca antes la oímos.
5. Ayer, la cantante mexicana Yuri regresó a Acapulco después de muchos años. No volvía desde 1985.
6. La banda sonora de la película *Mujer bonita* dio la vuelta al mundo en 1990. En la radio se hizo famosa desde antes.
7. La música clásica es más conocida desde que apareció internet. Mucha gente la conoció cuando inventaron los discos de vinil.
8. Ellos compraron este álbum completo en internet recientemente. Lo adquirieron también en su formato de casete hace muchos años.
9. Alberto Vázquez cantó esta canción; antes, cambió la letra.
10. Nosotros pusimos la canción en el karaoke. Previamente, la pusimos muchas veces y la ensayamos en casa.
11. La canción *La barca de oro* se hizo famosa mundialmente en la segunda mitad del siglo XX. El autor murió en 1914.
12. Esta cantante sacó un nuevo material musical el mes pasado. Dijo hace un año que nunca más grabaría.

## 6 FONÉTICA

Escucha una serie de palabras y realiza lo que se te indica:

- a) Escribe las palabras que escuchaste.
- b) Indica el número de sílabas que posean.
- c) Vuelve a escuchar y verifica tus respuestas.

Palabras	Número de sílabas
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Palabras	Número de sílabas
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	

## 7 HAY UNA CANCIÓN

Escucha las siguientes oraciones y marca el diptongo que esté presente en alguna de las palabras. En una segunda escucha, escríbelas en la primera columna. Verifica tus respuestas con el profesor.

Oraciones	[aj]	[ja]
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

## 8 ¿QUÉ MÚSICA TE GUSTA?

En equipos de dos personas, respondan a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de melodías prefieres? ¿Conoces música en español? ¿Cuáles son los ritmos que puedes asociar con el habla hispana? ¿Qué artistas latinoamericanos o españoles conoces?

## 9 ¿QUÉ TANTO SABES SOBRE NUEVAS VERSIONES?

Júntate con uno o dos compañeros. Escriban en un papel el(los) nombre(s) de algunas canciones que tengan versiones anteriores. Señala quien canta la primera versión y quién la segunda. Si te es posible, puedes consultar información precisa en internet y proporciona información adicional sobre el género musical, los instrumentos utilizados y el álbum al que pertenece. Entreguen el papel al profesor.

## Unidad 3 Lección 4 LEO Y ME CULTIVO

### 1 ME APASIONAN LOS...

Observa las fotografías y comenta con tus compañeros y profesor:

- ¿Cómo te imaginas las personas que observas?
- Una de estas personas es Geoffrey, un nuevo estudiante de español como lengua extranjera. Sus nuevos compañeros lo quieren conocer y le hacen preguntas. Escucha la conversación y con base en ella, señala quién es.



a)



b)



c)

## 2 ¿TE GUSTA LA LECTURA?

Como Geoffrey, es posible que a ti también te encante leer.

a) Observa estos tipos de escritos y numera del uno al diez de acuerdo con tus gustos. Uno para el que más sea de tu agrado, diez para el que menos te guste:

Novelas – cuentos – fábulas – piezas de teatro – poesía – ensayos académicos – haiku – horóscopos – historietas – prensa escrita

b) Comenta con tu compañero tu orden de preferencias y proporciona detalles. Posteriormente, responde las preguntas de tu profesor sobre tus respuestas.

## 3 ¿CÓMO LO DIJO?

Contesta lo que se te indica en los siguientes incisos:

a) Observa y relaciona las columnas:

### PREGUNTAS

1. ¿Cuál obra de Carlos Fuentes te gusta más?
2. ¿Qué autores llaman tu atención?
3. ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?
4. ¿Cuáles historietas prefieres, las de superhéroes o las románticas?
5. ¿Qué es haiku?

### RESPUESTAS

- Octavio Paz y Carlos Fuentes.
- Me gusta leer y escribir.
- Prefiero las románticas.
- Es una composición poética de origen japonés.
- La muerte de Artemio Cruz.

b) ¿En cuál de las preguntas anteriores el hablante espera una definición? \_\_\_\_\_ . ¿En esta pregunta, cuál es la palabra interrogativa que utiliza: *qué* o *cuál/cuáles*? \_\_\_\_\_ .

c) ¿En cuáles de las preguntas hay opciones de respuestas? \_\_\_\_\_. ¿Cuál es la palabra interrogativa que se utiliza: *qué* o *cuál/cuáles*? \_\_\_\_\_ .

d) ¿En cuáles de las preguntas el hablante no tiene idea de lo que responderá la persona? \_\_\_\_\_. En estos casos, ¿cuál es la pregunta interrogativa que utiliza *qué* o *cuál/cuáles*? \_\_\_\_\_ .

#### 4 PRACTICO Y APRENDO

Completa las siguientes preguntas utilizando las palabras interrogativas: *qué, cuál o cuáles*.

1. Unos amigos platican en el fin de cursos.
  - ¿\_\_\_\_\_ vas a leer en vacaciones?
  - Quiero leer algo de Octavio Paz? ¿\_\_\_\_\_ de sus obras me recomiendas tú?
  - Te recomiendo *El laberinto de la soledad*.
2. Unos niños discuten sobre historietas.
  - Ya leíste el último número de *El hombre pájaro*?
  - ¿\_\_\_\_\_? ¿El del espacio o el de la vida submarina?
3. Unos estudiantes comentan sobre un problema de matemáticas.
  - No encuentro la respuesta a este problema, ¿\_\_\_\_\_ es un número imaginario?
  - Es un número que no existe.
4. Un hombre inscribiéndose en un club.
  - ¿\_\_\_\_\_ es su estado civil?
  - Soy soltero.

#### 5 ¿CÓMO LO DIJO?

Observa las oraciones siguientes y contesta los incisos:

a) En la columna 2 elige y subraya la expresión equivalente a las palabras en negritas que aparecen dentro de la columna 1:

Columna 1	Columna 2
Cuando <b>se me antoja</b> , voy a las librerías.	a) quiero    b) trabajo    c) duermo
A la maestra <b>se le ocurrió</b> que organicemos un taller de lectura.	a) le molestó    b) le vino a la mente c) le dio igual
<b>Se nos da</b> leer en español aunque no sea nuestra lengua materna.	a) nos disgusta    b) nos cuesta trabajo c) somos buenos para
<b>Se me hace</b> que es buena idea	a) me parece    b) intento    c) me disgusta

b) Completa los espacios con *me, nos, se, antojár(se)(le) (algo) (a alguien), ocurrír(se)(le) (algo) (a alguien), dár(se)(le) (algo) (a alguien) y hacer(se)(le) (algo) (a alguien)*.

En la primera columna del inciso anterior hay una construcción que se compone de tres elementos: dos pronombres y un verbo:

- El primer pronombre es invariable al usarse en estas oraciones: \_\_\_\_\_.
- El segundo los pronombres de objeto indirecto, los cuales cambian según la persona: \_\_\_\_\_, te, le, \_\_\_\_\_, les, les.
- El tercer elemento puede ser un verbo conjugado en la tercera persona del singular; en las oraciones expuestas tenemos los verbos: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

## 6 PRACTICO Y APRENDO

Completa la siguiente conversación con las construcciones verbales: antojár(se)(le) (algo) (a alguien), ocurrír(se)(le) (algo) (a alguien) y dár(se)(le) (algo) (a alguien) y hacer(se)(le) (algo) (a alguien).

Ejemplo: A mí se me ocurrió organizar una fiesta. **[ocurrír(se)(le)]**

— ¡Qué bueno que a la maestra \_\_\_\_\_ la idea del taller de lectura. ¿Ya escogieron el texto que vamos a analizar? **[ocurrír(se)(le)]**

— Aún no, a mí \_\_\_\_\_ que es un poco difícil organizar el taller. **[hacer(se)(le)]**

— ¿Por qué?

— Porque mis compañeros no están de acuerdo con las ideas de los demás, a ellos \_\_\_\_\_ la discusión. **[dár(se)(le)]**

— Es verdad, todos tienen gustos diferentes: a unos \_\_\_\_\_ leer novelas y a nosotros \_\_\_\_\_ trabajar la poesía. **[antojár(se)(le)]**

## 7 FONÉTICA

a) Acomódate en círculo con tus compañeros dentro del salón de clases. Ponte de acuerdo con ellos para asociar cada uno de los sonidos vocálicos: [a], [e], [i], [o], [u]; con un gesto que inventen juntos en cada una de las oraciones que escucharás en la grabación. Por cada oración, hagan el gesto del sonido vocálico que aparezca mayor cantidad de veces en cada oración.

b) Vuelve a escuchar y marca el sonido vocálico que predomine.

c) En una última escucha, escribe la oración en el espacio correspondiente.

Oraciones	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					

## 8 CUENTA ALGO

Piensa en alguna obra escrita que te haya gustado especialmente. Prepara un esquema sobre la información sobre el autor, los personajes y algo de la historia. Tus compañeros y profesor te harán preguntas e intentarán adivinar el género literario y el nombre de la obra.

### 9 CAMBIA EL FINAL

Junto con un compañero, modifica la trama y cambia el final a un cuento, fábula o historia que los dos hayan leído. Presenten su trabajo con dibujos frente al grupo.



## ANEXO 2 CUESTIONARIO APLICADO A LOS INFORMANTES

### Aplicado a los informantes en español con aclaraciones en inglés

¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo estudiaste español en México? \_\_\_\_\_

¿A qué edad recibiste por primera vez instrucción en español? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Tuviste contacto con algún hispanohablante durante la infancia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué comenzaste a estudiar español? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo residiste en México? \_\_\_\_\_

¿Qué te gustó de México? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué no te gustó de México? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Te gusta cómo se oye el español? \_\_\_\_\_

¿Qué es lo más difícil de aprender español? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_