

# **Efecto de la enseñanza sistemática en la percepción y pronunciación en inglés para hispanohablantes: Los alomorfos de los pasados regulares\***

Laura García Landa  
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
Universidad Nacional Autónoma de México

---

## RESUMEN

*La presente investigación indagó sobre el efecto de la enseñanza sistemática en la producción y percepción del morfema -ed de los pasados regulares en inglés. Catorce sujetos universitarios (grupo experimental) fueron sujetos a 12 actividades de pronunciación del morfema -ed durante tres meses como parte del tratamiento. A 15 sujetos (grupo control) no se les aplicó ningún tratamiento. Se aplicó un pretest y un postest a ambos grupos, que consistió de tres tareas: lectura en voz alta, percepción de presente y pasado, y reporte de una historia. Los resultados marcan tendencias positivas respecto a los efectos de la enseñanza de la pronunciación en las tareas de producción, pero no así en la tarea de percepción.*

---

Palabras clave: *percepción, producción, morfema -ed.*

\* Este artículo se publicó originalmente en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30/31 (1999-2000), pp. 63-90.

ABSTRACT

*The present work investigated the effect of systematic teaching in the production and perception of past regular -ed morpheme in English. Fourteen subjects (experimental group) were involved in twelve activities, regarding the pronunciation of -ed morpheme during a three-month treatment. Fifteen subjects were treatment free. A pretest and a posttest were applied to both groups, in which they were put to work on three different activities: reading out loud, perception of past and present tenses, and semi-spontaneous story report. The study shows a slight positive effect on production skills but none in perception ones.*

---

Keywords: *perception, production, past -ed.*

## INTRODUCCIÓN

Un grupo de aprendientes de inglés como lengua extranjera fue expuesto a tres meses de instrucción tanto implícita como explícita acerca de la pronunciación y percepción del morfema *-ed* de los pasados regulares en inglés (12 sesiones) proporcionando tareas que permitieran la integración de la instrucción del morfema a la práctica de otras habilidades tales como la producción oral, la lectura y la escritura. El artículo reporta los resultados de un estudio exploratorio acerca de la efectividad de la instrucción en la enseñanza de la fonética y fonología en aprendientes universitarios de inglés como LE. Las dos preguntas de investigación que se discuten son: si la instrucción sistemática de la pronunciación tiene efecto positivo o no en la percepción, y si ésta también lo tiene en la producción lingüística o no. Los resultados limitados de esta investigación sugieren que la instrucción marca tendencias positivas respecto a las tareas de producción, pero no así en las tareas de percepción.

Una continua controversia en la pedagogía de la lengua extranjera es si se debe enseñar la pronunciación o no. Por un lado están los que abogan por la enseñanza de la pronunciación como Gimson (1970), Prator y Robinett (1985), Temperly (1984, 1987) y Dickerson (1984). Por otro lado están los que defienden la idea de que la enseñanza es infructuosa ya que ésta se aprende con el paso del tiempo (Tauroza, 1993).

El propósito de este artículo es demostrar hasta qué punto la enseñanza sistemática implícita y explícita de la pronunciación del morfema *-ed* de los pasados regulares en inglés puede integrarse a la enseñanza de otras habilidades lingüísticas dentro del salón de clase. Se presentará una discusión acerca del rol que juegan la instrucción y la fonología en la adquisición de L2 para luego reportar un estudio exploratorio que investiga si la enseñanza sistemática resulta eficiente para desarrollar la pronunciación y la percepción del morfema *-ed* de los pasados regulares en inglés.

## EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA EN LA ADQUISICIÓN DE L2

El balance de las ventajas del aprendizaje implícito y explícito es una cuestión compleja. Un aprendizaje explícito es productivo cuando existe un vínculo obvio

y cuando el punto lingüístico carece de variables múltiples. Esta forma de enseñanza autoriza la generación y puesta a prueba de hipótesis en relación con el sistema que rige la estructura analizada. Cuando el objeto lingüístico que se estudia posee una estructura compleja con una gran cantidad de variables, donde las relaciones o vínculos importantes no son claros, la instrucción implícita parece ser más adecuada. La instrucción explícita, que se basa en un sistema de reglas dado, puede facilitar la adquisición. Se explica la estructura y el contenido de reglas y luego se ilustra la idea. El aprendizaje implícito es un proceso automático que se fundamenta en la memoria para localizar modelos de similitud entre situaciones a través de mecanismos de reconocimiento.

Mucho del aprendizaje de una lengua implica la adquisición de secuencias memorizadas de lengua (como las unidades fonológicas del lenguaje y las secuencias fonotácticas) a través de la interacción de las memorias corta y larga en el proceso de aprendizaje. La representación en la memoria corta y la práctica permiten el establecimiento temporal de información de secuencia en la memoria larga.

Larsen-Freeman y Long (1991) señalan que la instrucción puede simplificar la tarea de aprendizaje, alterar los procesos y secuencias de adquisición, acelerar el grado de adquisición e incrementar el nivel y la calidad de L2. Asimismo, estos autores precisan que la falta de efecto de la instrucción se puede deber a la selección inapropiada de la instrucción para el tipo de estructura a estudiar o al poco control de tiempo sobre la instrucción. Los efectos de la instrucción dependerán de si las estructuras a estudiar son procedimentales (estrategias y procedimientos empleados por el aprendiente para procesar y utilizar datos de una segunda lengua) o variacionales (sistema de reglas). Pica (1983) llegó a la conclusión de que la instrucción afecta la producción de L2, ya que ésta dispara una sobreproducción de morfología gramatical al inhibir el uso de construcciones agramaticales. También destaca que una parte del aprendizaje depende del aprendiente y de sus diferencias individuales, como también lo señala Stevick (1980). Por su parte, Suicun (1985, *apud.* De Villiers & De Villiers, 1985) y Montgomery y Einstein (1985) abogan por crear oportunidades de interacción en las tareas realizadas en el salón de clase con la finalidad de exponerlos al *input* comprensible de su producción y promover la adquisición. Spada (1990, *apud.* Nunan, 1995) menciona que la instrucción explícita en una clase comunicativa resultó ser más eficaz que la ausencia de instrucción o la instrucción enfocada sólo a la gramática. Scott (1989) parece haber obtenido el mismo resultado con un grupo de aprendientes del

francés como LE. Fotos (1993) sugiere que las tareas de resolución de problemas en grupos pequeños y la instrucción frontal son igualmente eficaces para hacer consciente al aprendiente de algunos aspectos gramaticales. No obstante, Zhou (1991) encontró que el conocimiento explícito (declarativo) puede convertirse en implícito (procedimental) a través de la práctica. Aunque estos autores han llevado a cabo estudios sobre la efectividad de diversos tipos de instrucción en la adquisición de lenguas, la pronunciación no ha sido abordada desde ese punto de vista. Asimismo, es necesario tomar en consideración la posición de interfase, la cual postula que el aprendizaje y la adquisición no funcionan de manera separada sino que operan en una relación de filtro; es decir, que la adquisición tiene influencia sobre el aprendizaje y este último la tiene sobre la adquisición (Ellis, 1987; Mc Laughlin, 1978; Sharwood Smith, 1981).

Otro factor importante a considerar en los estudios acerca de la pertinencia de la instrucción respecto a la adquisición es que la instrucción parece no afectar la ruta de adquisición pero sí el ritmo de adquisición de la lengua. La instrucción acelera el aprendizaje a largo plazo y ayuda a prevenir la fosilización gramatical, que aparece con frecuencia en aquellos aprendientes que adquirieron la lengua de forma natural. Si la instrucción se da de una manera sistemática, si se presenta el material en una jerarquía de segmentos manejables anclados al conocimiento anterior del aprendiente, la instrucción puede tener efecto positivo en la enseñanza de lenguas (Turner, 1979; Master, 1987; Scott, 1989, 1994; Ellis, 1990; Larsen-Freeman & Long, 1991).

Aunque la instrucción podría contribuir al anclaje de los conocimientos según estos autores, también es necesario considerar las diferencias individuales, las cuales pueden influir en la adquisición. Los factores personales repercuten en la adaptación del aprendiente al salón de clase y a sus compañeros. El aprendiente podría sentir ansiedad por la dificultad de la lengua o de las actividades, o se podría sentir en desventaja o ventaja respecto de un grupo determinado (Bailey, 1983). La actitud del aprendiente respecto a las actividades y el material utilizado en clase y el maestro pueden también intervenir positiva o negativamente en la adquisición de L2 (Stevick, 1980). El maestro podría estar utilizando material o actividades que no concuerdan con el estilo de aprendizaje del aprendiente o el aprendiente podría carecer o equivocarse de estrategias para adquirir el conocimiento. La edad (Lennerberg, 1967; Selinker, 1978), la aptitud, el estilo cognitivo, la motivación y la personalidad (Ellis, 1985) también parecen ser factores decisivos

que interactúan de manera simultánea durante la adquisición del sistema de una lengua. Los estudios que abordan esta problemática en relación con la pronunciación de una lengua se enfocan sobre todo en la correlación que existe entre la edad, la motivación y la ansiedad al adquirir el sistema fonológico de la lengua. Algunos de estos estudios se pueden encontrar en Ioup (1987).

#### EL PAPEL DE LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN L2

Dentro de los modelos que intentan explicar el proceso de aprendizaje de la fonología, Major (1987) propone el modelo ontogénico, el cual ofrece una visión integrada de los cambios que se observan con el tiempo en la fonología del aprendiente de L2. Este autor sugiere dos etapas de adquisición: la primera está dominada por los procesos de interferencia y en menor grado por los de desarrollo; en la segunda, la balanza se invierte y los procesos de desarrollo adquieren una dominancia creciente. Por otra parte, Dickerson (1984) argumenta en favor de la enseñanza de reglas de pronunciación, ya que sugiere que ésta afecta de manera indirecta la producción oral espontánea. Asimismo, este autor enfatiza la importancia de la autonomía y responsabilidad del aprendiente respecto a la adquisición del sistema de pronunciación de la lengua meta. Kenworthy (1987) y Stern (1992) coinciden con esta postura.

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

y por tanto al aprendizaje, se requiere de una constante modificación de las estructuras organizacionales.

Este proceso, según Major, se da en las etapas tardías de aprendizaje. Los estudios empíricos relacionados con el procesamiento se han enfocado a la gramática y en mucho menor medida a la pronunciación.

#### EL EFECTO DE LA INSTRUCCIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE LOS ALOMORFOS DE {D}

Tres estudios específicos han investigado acerca de los efectos de la instrucción sobre la pronunciación de la terminación de los alomorfos de {D}. El primer estudio es reportado por Dickerson (1984), quien analiza y critica la descripción de Harris sobre la forma en que debe ser pronunciado el morfema {D}, la cual demanda que el aprendiente distinga entre una consonante sorda y una sonora para diferenciar los alomorfos /d, t/, distinción que, según estudios hechos sobre la realización de las consonantes al final de palabra, es difícil percibir auditivamente pues, como apuntan Henderson y Repp (1993), ésta es sólo perceptible para el oscilógrafo y es más articularia que auditiva. Por tanto, dice Dickerson, es necesario simplificar las reglas de pronunciación de este morfema con la finalidad de facilitar al aprendiente la pronunciación y la percepción del mismo. Este autor propone eliminar la distinción sonora y sorda de la regla de pronunciación de pasados regulares en inglés y dejarla como sigue: si *-ed* aparece después de los sonidos clave “t” o “d” se pronuncia /d/ como en *rusted* y *decided*. Si *-ed* aparece después de cualquier otro sonido, *-ed* se pronuncia como /d/ o /t/ como en *flapped*, *flowed*, *passed* y *charged*. Esta regla simplificada fue probada en un experimento con aprendientes de L2 con diferentes lenguas maternas y niveles de lengua, quienes mejoraron la pronunciación de estos morfemas en su producción oral. Este estudio da evidencia positiva sobre el efecto de la instrucción de la regla simplificada de pronunciación del morfema {D} sobre la producción oral de aprendientes con diferente L1 y dominio.

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

el aprendiente adquiera fluidez, este probablemente unirá las palabras en una forma diferente a la del inglés. Además, hace unas sugerencias para los maestros de lengua inglesa al respecto: a) fijar el punto donde quiere que los aprendientes fijen la atención; b) sobre los elementos que desea que los aprendientes obtengan de la cadena hablada; c) sobre el modelo de *input* que se debe seleccionar y, d) sobre la variedad de las formas de enseñanza. Finalmente, propone una resilabación de las palabras terminadas en {D}, la cual consiste en añadir el alomorfo /d/ o /t/ a la consonante inicial de la palabra siguiente, por ejemplo, *use-dthings* o *play-dthis* y enfatiza la importancia de concentrarse en el punto de articulación de la oclusiva final en lugar del rasgo de sonoridad. En el caso de la elisión, la autora destaca que “the significant contrast between the two stops lessens as the sequence becomes more consonantal and culminates in my formulation with the disappearance of the stop altogether between stops” (Temperly, 1987: 79).

Tauroza (1993) proporciona evidencia empírica negativa sobre el hecho de que los aprendientes tienen problema para percibir el morfema {D}. Este autor se apoya en la evidencia de estudios de L1 que muestran que la información obtenida al final de palabra no es muy importante para el proceso de reconocimiento lexical en inglés. De hecho, este autor sugiere que este proceso también tiene lugar en la L2. Este estudio da evidencia de que los sujetos hacen más uso de la información acústica al inicio de la palabra que al final de ella, lo cual predice que otros sujetos de lengua materna diferente al italiano podrían presentar un problema similar. Este autor realizó un experimento que consistió en que 38 mujeres y cuatro hombres italianos, estudiantes de primero y segundo año de letras inglesas, escucharan un cassette que contenía 10 pares de ítems que pertenecían al vocabulario activo de los sujetos y que habían sido grabados en un cassette con un acento del sur de Inglaterra. Tomaron la prueba en cuatro grupos diferentes, leyeron en silencio y escucharon el cassette en diferente orden. La tarea consistió en llenar los espacios entre las oraciones utilizando lo que oyeran en la grabación, sin importar si sólo era una letra de la palabra. El supervisor hizo pausa después de cada oración para dar tiempo a que todos terminaran de escribir. El estudio reporta que los sujetos no encontraron dificultad en reconocer palabras cuando las consonantes finales se asimilaban o se elidían y tampoco tuvieron problema para reconocer la consonante final cuando se realizaba completamente. Tauroza concluye que lejos de que la irregularidad de la pronunciación de las consonantes finales en inglés sea considerada un problema potencial para los aprendientes de L2 los sujetos, aprendientes

de inglés como L2, no mostraron problema alguno para el reconocimiento lexical y, por tanto, los ejercicios de L2 que enfocan la atención de los aprendientes a reconocer el final de las palabras están lejos de ser una estrategia usada por los hablantes nativos. Sin embargo, el mismo autor apunta:

Whether such exercises may well be of value in the initial stages of learning English is a different matter. Such exercises may well be of value in assisting L2 speech comprehension if they help to improve student's ability to recognize words in continuous speech (...) It would be worth testing whether such exercises do lead to any significant improvement in listening comprehension before making a definite judgement on them (Tauroza, 1993: 215).

Tauroza entonces coincide con Temperly respecto a la utilidad de enseñar a percibir las palabras dentro del habla continua pero enfatiza la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos al respecto.

Los estudios expuestos parecen indicar que es necesario saber si la instrucción de la pronunciación de las consonantes finales en inglés tiene algún efecto en la percepción y en la producción de aprendientes de inglés como L2. El presente estudio busca encontrar respuesta a la pregunta: ¿puede la enseñanza sistemática de la pronunciación y percepción del morfema *-ed* de los pasados regulares del inglés mejorar de manera significativa la producción y percepción de palabras que contengan este morfema en el habla continua?

## EL ESTUDIO

### *Sujetos*

Los sujetos fueron 29 alumnos hispanohablantes: 19 mujeres y 10 hombres inscritos en diferentes carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México y que toman cursos de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de esta institución. Fueron seleccionados conforme a tres criterios: lengua materna, dominio y participación en todas las etapas del estudio.

### *Diseño*

Se desarrollaron tres instrumentos para evaluar el efecto de la enseñanza sistemática de la pronunciación y la percepción del morfema {D}. Se diseñaron dos pruebas para evaluar la producción controlada (pre y postest) y dos para evaluar la producción semiespontánea (pre y postest) y una prueba para evaluar la percepción de manera controlada. Dicha prueba se utilizó tanto para el pretest como para el postest (véase *Apéndice*).

### *Estudio piloto*

Los instrumentos se pilotearon con un grupo de nueve sujetos estudiantes de un centro de idiomas que habían tomado 495 horas de instrucción de inglés, ya que todos los sujetos estaban en el nivel nueve de dicha institución, que equivale a nivel intermedio alto. Debido a que esta institución carece de laboratorio, la grabación se hizo con una minigrabadora portátil de manera individual. Las actividades dos y tres fueron modificadas posteriormente. La realización de la prueba tomó de 30 a 40 minutos.

### *Tratamiento*

El tratamiento consistió de 12 sesiones de instrucción de la pronunciación del morfema {D} integrado a otras actividades dentro del salón de clase, siguiendo las propuestas de Dickerson, Larsen-Freeman y Long, Temperly, Pica, Lee y VanPatten, y Heike, de enseñanza explícita e implícita en el salón de clase. La instrucción fue impartida por la investigadora, quien era la maestra de ambos grupos una vez por semana como parte complementaria de la clase. Las actividades se integraron a las tareas planeadas para desarrollar otras habilidades de la lengua. En ningún momento se indicó a los sujetos que se trataba de un experimento. El tiempo de las actividades fue variable, pero ninguna actividad se llevó más de 45 minutos. La instrucción se impartió media hora después de haber iniciado la clase. Para llevar a cabo las actividades, se propició un ambiente de trabajo en equipo. Los aprendientes tenían que compartir información, comparar respuestas, ayudar y corregir a sus compañeros, así como aportar a la clase elementos con la finalidad de llegar a un aprendizaje más profundo y de dar tiempo

a que el alumno internalizara el contenido y la forma. La revisión de la estructura de una manera significativa se contempla para que el alumno la automatice en el sentido de McLaughlin, esto es, después de practicarla de manera controlada.

### *Contexto obligatorio*

Contexto obligatorio se refiere al criterio propuesto por Temperly (1987) respecto a la pronunciación de {D} ante vocal, pausa y grupo de palabras que empiezan con las consonantes /w y h r l/ en las cuales se puede distinguir claramente la pronunciación del morfema {D}. Por ejemplo, 'he worked assiduously', 'he was stopped', 'he played well', 'she missed you', 'they picked henna,' 'we argued rightly'. La pronunciación de {D} ante estas vocales, pausa y este grupo de consonantes se consideran como obligatorios para usar la regla de pronunciación propuesta por Dickerson (1984), la cual postula que se pronuncie /Id/ cuando antecedan las letras 'd' y 't' al morfema {D} y que se pronuncie como /d/ o /t/ en caso de que proceda cualquier otro sonido.

### *Método de calificación*

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

Codificación 1: se designa así a la percepción y pronunciación del morfema {D} según la regla de pronunciación que establece que después de las consonantes 'd' y 't' se pronuncia como /id/ 'visiId' y que después de cualquier otra letra se pronuncia como /d/ o /t/. Ejemplo: I workT fast.

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

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

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

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se elaboraron con los datos de 14 sujetos (grupo experimental), a quienes se les sometió al tratamiento, realizado para saber si existe una relación entre la enseñanza sistemática y la producción y percepción del morfema *-ed* de los pasados regulares en inglés en tres tareas: lectura en voz alta, percepción y producción semiespontánea. El apartado se divide en dos secciones: la primera presenta los resultados del análisis cuantitativo estadístico comparando al grupo experimental con el grupo control, el cual no recibió instrucción alguna. La segunda parte muestra la discusión de los resultados del estudio realizado para saber la relación entre la enseñanza y la producción y percepción del morfema *-ed*.

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

## RESULTADOS

### *Prueba 1: Resultados de la lectura en voz alta*

#### Resultados pretest

En la tabla de frecuencia (Tabla 1) se muestra el número de aciertos por sujeto y por codificación del grupo control pretest. Las codificaciones 1 ( $n = 82$ ) y 2 ( $n = 21$ ) se tomaron como aciertos y la codificación 3 como error. Por lo tanto, hubo 103 aciertos (46%) y 121 errores. La suma de respuestas es de 225. También se indica el porcentaje de aciertos.

Tabla 1. Frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Control

PRETEST. GPO. CONTROL	CODIF. 1 (= acierto)	CODIF. 2 (= acierto)	CODIF. 3 (= error)	TOTAL 48% aciertos
SUJETO				
1	9	–	6	15
2	9	–	6	15
3	2	–	13	15
4	3	1	11	15
5	4	1	10	15
6	1	–	14	15
7	6	1	8	15
8	8	1	6	15
9	3	1	10	15
10	8	3	4	15
11	2	2	11	15
12	8	3	4	15
13	7	3	5	15
14	2	2	11	15
15	10	3	2	15
TOTAL	82	21	121	225

Los resultados del grupo experimental pretest se muestran en la Tabla 2. Como se puede observar, la frecuencia de las codificaciones utilizadas se distribuyó de la siguiente manera: 53 con la codificación 1, 36 con la codificación 2 (42.4%) y 121 con la codificación 3. El número de aciertos es de 89 y el de errores es de 121.

**Tabla 2. Frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo Experimental**

PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL	CODIF. 1 (= acierto)	CODIF. 2 (= acierto)	CODIF. 3 (= error)	TOTAL (42.4% aciertos)
1	3	3	9	15
2	0	0	15	15
3	1	1	13	15
4	1	2	12	15
5	0	4	11	15
6	9	3	3	15
7	5	2	8	15
8	9	3	3	15
9	3	3	9	15
10	3	3	9	15
11	2	3	10	15
12	3	3	9	15
13	3	3	9	15
14	11	3	1	15
TOTAL	53	36	121	210

**Tabla 3. Especificaciones estadísticas pretest de la lectura**

GRUPO	NÚMERO DE ACIERTOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
CONTROL	108	2.08	56.1
EXPERIMENTAL	89	2.5	51.2

En número total de aciertos del grupo control fue de 108 la media de 2.08 y la desviación de 56.1. La frecuencia del grupo experimental fue de 89, la media de 2.5 y la desviación de 51.2.

### Resultados posttest

En el posttest, el grupo control obtuvo 46 aciertos con la codificación 1, 66 con la codificación 2 (49.7%) y 113 con la codificación 3. El total de respuestas fue de 225 (Tabla 4).

**Tabla 4. Frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo Control**

POSTEST GRUPO CONTROL				
SUJETO	CODIF. 1 (= acierto)	CODIF. 2 (= acierto)	CODIF. 3 (= error)	TOTAL (49.7% aciertos)
1	2	7	6	15
2	9	3	3	15
3	1	2	12	15
4	4	4	7	15
5	–	6	9	15
6	1	3	11	15
7	4	5	6	15
8	–	2	13	15
9	2	4	9	15
10	7	5	3	15
11	2	5	8	15
12	4	5	6	15
13	2	6	7	15
14	3	5	7	15
15	5	4	6	15
TOTAL	46	66	113	225

El grupo experimental posttest obtuvo 78 aciertos con la codificación 1, 51 con la 2 (56%) y 81 con la 3. El total de aciertos es de 129 y el de errores es de 81. El número total de respuestas es de 210 (Tabla 5).

**Tabla 5. Frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo Experimental**

PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL	CODIF. 1 (= acierto)	CODIF. 2 (= acierto)	CODIF. 3 (= error)	TOTAL (49.7% aciertos)
1	6	4	5	15
2	6	3	6	15
3	3	2	10	15
4	2	4	9	15
5	5	4	6	15
6	4	7	4	15
7	9	5	1	15
8	8	4	3	15
9	4	3	8	15
10	3	3	9	15
11	5	3	7	15
12	3	4	8	15
13	7	3	5	15
14	13	2	—	15
TOTAL	78	51	81	225

El número de aciertos del grupo control posttest fue de 112, la media de 2 y la desviación de 56.2. La frecuencia del grupo experimental posttest fue de 129, la media de 1.7 y la desviación de 49.7 (Tabla 6).

Tabla 6. Especificaciones estadísticas pretest-postest de lectura

		NÚMERO DE ACIERTOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
PRETEST	Grupo control	108	2.08	56.1
	Grupo experimental	89	2.5	51.2
POSTEST	Grupo control	112	2	56.2
	Grupo experimental	129	1.7	49.7

Para ver el efecto del tratamiento en la lectura en voz alta del grupo experimental se obtuvo la *chi* cuadrada de ambos grupos y se tomó como límite de rechazo el valor crítico 5.99. El grupo control observó un valor crítico de 0.28 y el grupo experimental mostró un valor crítico de 31.2.

### *Prueba 2. Resultados de la percepción*

#### Resultados del pretest

En la Tabla 7 se muestra el número de aciertos y errores del grupo control. LW significa acierto y RN y NW se consideran como errores. P no se tomó en cuenta para el conteo de aciertos porque era un distractor. Como se muestra en la tabla, el número de aciertos fue de 94 y el de errores de 146. El total de respuestas es de 240.

Tabla 7 Frecuencia de respuestas en la percepción auditiva en el grupo control

ACTIVIDAD 1	PRETEST			POSTEST		
	LW	P	TRC	LW	P	TRC
attended	10	5	10	13	2	13
served as	2	13	2	1	14	1
asked him	2	13	2	4	11	4
enjoyed the	10	5	10	14	1	14
watched tv	5	10	5	4	11	4
looks healthy	0	15	15	0	15	15
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>26</b>

  

ACTIVIDAD 2	PRETEST				POSTEST			
	LW	RN	NW	TRC	LW	RN	NW	TRC
visited my	15	0	0	15	14	1	0	14
liked the	0	12	3	0	11	13	1	1
moved to	1	13	2	1	1	0	4	11
feared	11	1	3	11	6	6	3	6
bankrupcy								
cooked dinner	7	4	4	4	7	5	3	7
believed in	0	12	3	12	1	13	1	13
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>31</b>	<b>39</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>39</b>

  

ACTIVIDAD 3	PRETEST			POSTEST		
	PRESENTE	PASADO	TRC	PRESENTE	PASADO	TRC
wanted to	7	8	8	12	13	13
changed the	2	13	13	1	15	5
looked tired	9	6	6	8	7	7
listened	15	0	0	1	14	14
carefully						
hated him	14	1	1	1	14	14
rushed to	9	6	6	7	8	8
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>71</b>	<b>71</b>

  

<b>TOTAL GLOBAL</b>	<b>94</b>	<b>146</b>
---------------------	-----------	------------

Donde TRC = Total de respuestas correctas pretest 97 / postest 146

LW = semana pasada

P = presente

RN = ahora

NW = semana próxima

En el grupo experimental-pretest, los sujetos tuvieron 118 aciertos y 106 errores sobre 239, como se aprecia en la tabla 8.

**Tabla 8. Frecuencia de respuestas en la percepción auditiva del grupo experimental**

ACTIVIDAD 1	PRETEST			POSTEST				
	LW	P	TRC	LW	P	TRC		
1 attended the	14	—	14	12	2	12		
2 served as	2	12	2	5	9	5		
3 asked him	2	12	2	10	4	10		
4 enjoyed the	13	1	13	10	4	10		
5 watched TV	6	8	6	4	10	4		
6 looks healthy	-	14	14	—	14	14		
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>70</b>	<b>41</b>	<b>29</b>	<b>70</b>		
ACTIVIDAD 2	LW	RN	NW	TRC	LW	RN	NW	TRC
1 visited my	13	0	1	13	14	0	0	14
2 liked the	0	13	1	0	0	12	2	0
3 moved to	1	11	3	1	9	3	2	9
4 feared	10	0	4	10	7	5	2	7
bankruptcy								
5 cooked dinner	7	4	4	7	9	5	0	9
6 believed in	1	13	0	13	0	14	0	14
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>41</b>	<b>13</b>	<b>44</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>53</b>
ACTIVIDAD 3	PRESENTE	PASADO	TRC	PRESENTE	PASADO	TRC		
1 wanted to	5	9	9	4	10	10		
2 changed the	2	12	12	0	14	14		
3 looked tirad	7	7	7	14	0	0		
4 listened	10	4	4	14	2	2		
carefully								
5 hated him	1	13	13	5	9	9		
6 rushed to	9	5	5	8	6	6		
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>41</b>		
<b>TOTAL GLOBAL</b>			<b>118</b>			<b>121</b>		

Donde LW = Semana pasada

P = Presente

RN = Ahora

NW = Semana próxima

TRC = Total de respuestas correctas

## Resultados postest

El grupo control obtuvo una frecuencia de 97, una media de 1.4 y una desviación de 57.7. El grupo experimental observó una frecuencia de 118, una media de 1.9 y una desviación de 55.8.

Se calculó la *chi* cuadrada en ambos grupos pre y postest para observar el efecto de la instrucción en la percepción en el grupo experimental. El grupo control y observó un valor crítico de 41.54, lo cual rechaza la hipótesis nula que equivale a 5.99, mientras que el grupo experimental obtuvo un valor crítico de 0.16, no observando rechazo de hipótesis.

**Tabla 9. Especificaciones estadísticas pretest-postest-percepción auditiva**

		NÚMERO DE ACIERTOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
PRETEST	Grupo control	97	1.4	57.7
	Grupo experimental	118	1.9	55.8
POSTEST	Grupo control	142	1.6	57.1
	Grupo experimental	121	1.8	55.6

### *Prueba 3. Resultado de la producción semiespontánea*

#### Resultados pretest

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

Los sujetos del grupo control utilizaron 25 veces la codificación 1, 16 la codificación 2, y 43 la codificación 3. Por lo tanto, hubo un total de 41 aciertos (48.8%) y 43 errores de 84 respuestas (Tabla 10).

Los sujetos del grupo experimental pretest utilizaron 11 veces la codificación 2 y 52 veces la codificación 3. Lo anterior arroja un total de 12 aciertos (18.8%) y 52 errores de 64 respuestas (Tabla 11).

## Resultados postest

Como se aprecia en la Tabla 10, los sujetos del grupo control postest utilizaron 34 veces la codificación 1, 2 veces la codificación 2, y 40 veces la codificación 3. De esta forma hay un total de 36 aciertos (47%) y 40 errores de 76 respuestas. Asimismo, los datos del grupo experimental postest de la tarea de producción semiespontánea se muestran en la Tabla 11. Los sujetos utilizaron 35 veces la codificación 1, 8 veces la codificación 2, y 31 veces la codificación 3. En consecuencia, hubo un total de 43 aciertos (70%) y de 31 errores.

**Tabla 10. Frecuencia de uso de codificaciones. Producción semiespontánea en el grupo control**

GRUPO CONTROL	PRETEST				POSTEST			
	SUJETO	CODIF. 1	CODIF. 2	CODIF. 3	TOTAL	CODIF. 1	CODIF. 2	CODIF. 3
1	6	0	4	10	7	1	0	8
2	3	3	2	8	1	0	3	4
3	0	1	3	4	5	0	3	8
4	3	0	1	4	0	0	4	4
5	2	3	1	6	0	0	4	4
6	0	1	8	9	1	0	4	5
7	0	0	3	3	0	0	2	2
8	3	1	4	8	2	1	2	5
9	0	1	3	4	3	0	2	5
10	0	0	5	5	1	0	3	4
11	1	1	3	5	1	0	3	4
12	0	2	1	3	1	0	0	1
13	1	1	3	5	4	0	4	8
14	3	2	1	6	4	0	3	7
15	3	0	1	4	4	0	3	7
TOTAL	25	16	43	84	34	2	40	76

**Tabla 11. Frecuencia de uso de codificaciones. Producción semiespontánea en el grupo experimental**

GRUO CONTROL		PRETEST			POSTEST			
SUJETO	CODIF. 1	CODIF. 2	CODIF. 3	TOTAL	CODIF. 1	CODIF. 2	CODIF. 3	TOTAL
1	0	0	6	6	7	1	-	8
2	0	0	2	2	0	0	7	7
3	0	0	2	2	0	0	3	3
4	0	0	3	3	0	0	5	5
5	0	0	4	4	3	0	2	5
6	3	0	4	7	4	0	0	4
7	0	0	7	7	4	0	0	4
8	5	1	2	8	7	0	2	9
9	0	0	2	2	0	0	4	4
10	0	0	7	7	1	1	4	6
11	0	0	1	1	0	0	3	3
12	0	0	5	5	1	0	3	4
13	1	0	5	6	2	0	4	6
14	2	0	2	4	5	3	1	9
TOTAL	11	1	52	64	34	6	39	79

La Tabla 12 muestra las especificaciones estadísticas de ambos grupos en la tarea de producción semiespontánea. El grupo control pretest observa una frecuencia de 41, una media de 2 y una desviación de 20.9. El grupo experimental obtuvo una frecuencia de 12, una media de 5.3 y una desviación de 18.9. En el postest, el grupo control obtuvo una frecuencia de aciertos de 36, una media de 2.1 y una desviación de 18.9; mientras que el grupo experimental postest obtuvo una frecuencia de aciertos de 43, una media de 1.4 y una desviación de 21.8.

**Tabla 12. Especificaciones estadísticas. Pretest-postest-producción semiespontánea**

		NÚMERO DE ACIERTOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
PRETEST	Grupo control	41	2	20.9
	Grupo experimental	12	5.3	18.9
POSTEST	Grupo control	36	2.1	18.9
	Grupo experimental	43	1.4	21.8

Se calculó la *chi* cuadrada para saber el efecto de la instrucción en la producción semiespontánea en el grupo experimental. El grupo control muestra un valor crítico de 0.81. El grupo experimental obtuvo un valor crítico de 88.56, lo cual rechaza la hipótesis nula de 5.99.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se discutirán los resultados en tres secciones: primera hipótesis, segunda hipótesis y tercera hipótesis.

### *Primera hipótesis*

La primera hipótesis sostiene que los sujetos del grupo experimental que reciban el tratamiento utilizarán la codificación 1 (regla de pronunciación) y 2 (unión y elisión) para la lectura de un texto en voz alta, mientras que los sujetos del grupo control, quienes no recibieron tratamiento alguno, utilizarán la codificación 3 (epéntesis).

Según los datos obtenidos, el grupo experimental utilizó más las codificaciones 1 y 2 que el grupo control. El grupo experimental obtuvo 129 aciertos en el postest y 89 en el pretest. La media y la desviación muestran también menos dispersión en el grupo, en comparación con el grupo control, el cual obtuvo 108 aciertos en el pretest y 112 en el postest, con una desviación de 56.1 y 56.2 para pretest y postest respectivamente. El cálculo de la *chi* cuadrada arrojó un valor crítico de 0.28 para el grupo control y de 31.20 para el grupo experimental, lo cual rechaza la hipótesis nula de 5.99. Lo anterior parece indicar que los sujetos del grupo control se mantuvieron casi al mismo nivel en cuanto a número de aciertos, en tanto que el grupo experimental logró un número mayor de aciertos; es decir, utilizó más veces las codificaciones 1 y 2 que el grupo control. Por lo tanto, la primera hipótesis se comprueba.

### *Segunda hipótesis*

Los sujetos que reciban instrucción sistemática (grupo experimental) percibirán la distinción presente-pasado en más ítems de los que aparecen en oraciones sin marcadores adverbiales que los que no lo reciban.

De acuerdo con la tabla de especificaciones estadísticas de la tarea de percepción, el grupo control obtuvo un número de aciertos de 97 en el pretest, mostrando calificaciones inferiores a las del grupo experimental, el cual obtuvo 118. La desviación estándar en el pretest fue de 57.7 para el grupo control y de 55.8 para el grupo experimental; ello indica que el grupo experimental se encontraba en un nivel de reconocimiento mayor de ítems en pasado que el grupo control. Sin embargo, los resultados del postest muestran que aunque el grupo experimental mejoró su nivel de percepción, el nivel de aciertos del grupo control superó con mucho aquel del grupo experimental, ya que obtuvo 142 aciertos, mientras que el grupo experimental sólo obtuvo 121. Asimismo, la desviación del grupo control fue de 57.1, mientras que la del grupo experimental fue de 55.6. El cálculo de la *chi* cuadrada demuestra que la segunda hipótesis no se rechaza, ya que el grupo control observó un valor crítico de 41.54 contra el valor crítico del grupo experimental de 0.16, lo cual indica que la hipótesis nula de 5.99 se rechaza y, en consecuencia, no se comprueba la segunda hipótesis.

### *Tercera hipótesis*

La tercera hipótesis plantea que los sujetos que reciban instrucción sistemática de la pronunciación del morfema *-ed* harán más uso de las codificaciones 1 y 2 en la tarea de producción semiespontánea que los que no reciban instrucción, quienes harán mayor uso de la codificación 3.

Las especificaciones estadísticas de la tarea de producción semiespontánea muestran que el grupo control obtuvo una frecuencia de aciertos en el pretest de 41, en tanto que el grupo experimental observó una frecuencia de 12. La desviación del grupo control fue de 20.9 y la del grupo experimental fue de 18.9. No obstante, el uso de las codificaciones 1 y 2 en el grupo control en el postest es de 36 en contraposición con la del grupo experimental, que fue de 43. La desviación del grupo control en el postest fue de 18.9 y la del grupo experimental fue de 21.8. Lo anterior indica que el grupo experimental utilizó con más frecuencia las codificaciones 1 y 2 en el postest que el grupo control. El cálculo de la *chi* cuadrada también sostiene este resultado, ya que el valor crítico del grupo experimental postest fue de 0.81, mientras que el del grupo experimental fue de 88.56, lo cual rechaza la hipótesis nula de 5.99. Como resultado, se comprueba la tercera hipótesis.

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

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

### *Discusión sobre la adquisición del morfema -ED en L2*

Esta investigación parece coincidir con la posición de no interfase en cuanto a que la instrucción puede tener efecto en la adquisición. Lo anterior se constata por los resultados obtenidos en la producción semiespontánea. Además, siguiendo a Smith (1981), ésta también parece ayudar a enfocar la atención del sujeto en el morfema *-ed*. Por otro lado, la falta de efecto de la instrucción en la tarea de percepción pone de relieve la importancia de la variabilidad como uno de los factores que intervienen en la enseñanza de lenguas.

La instrucción pareció mejorar la pronunciación de los sujetos del grupo experimental pero no su percepción, lo cual puede coincidir con Pienemann (1984) y su hipótesis de la aprendibilidad. Quizá los sujetos no estaban preparados psicolingüísticamente para ello, o quizá el *input* que recibieron no fue suficiente o adecuado para el estilo de aprendizaje de los aprendientes u otras diferencias individuales de los sujetos.

### *Discusión sobre los instrumentos de recolección de datos*

Dos de los tres instrumentos utilizados para obtener datos sobre la producción y la percepción del morfema *-ed* de los pasados regulares en inglés funcionaron bien en general. Proporcionaron un acercamiento más rico y variado a la pronunciación de este morfema, visto desde una tarea controlada hasta una tarea semiespontánea. La lectura en voz alta fue una fuente muy rica de datos para analizar la pronunciación del morfema y para ver los efectos de la práctica de la lectura en voz alta en

clase. El reporte de la historia resultó muy interesante, al mostrar datos sobre lo que sucede con el morfema *-ed* en el habla semiespontánea. Los sujetos mostraron un uso mayor de la regla de la asimilación y de la elisión que de la epéntesis.

El instrumento 2 (percepción) tuvo problemas a nivel diseño. Por un lado, pareció muy difícil a los sujetos realizar dos tareas en una, es decir, percibir la forma y el contenido a la vez. Se estimaba que al tener más *input* en clase, los sujetos se desempeñarían mejor en esta tarea. Probablemente, el *input* recibido durante el periodo de instrucción no fue suficiente o adecuado para desempeñar esta tarea. La mayoría de los sujetos de ambos grupos tuvo un número muy bajo de aciertos pero, si se toma en cuenta que el grupo experimental obtuvo un número mayor de aciertos en el postest y que el grupo experimental mejoró en las tareas de lectura y producción semiespontánea en el postest, la tendencia general en el grupo tendría que ser de mejoría, por lo cual se infiere que la prueba está mal diseñada. Por lo tanto, se sugiere que se rediseñe el instrumento y se replique el experimento con una muestra mayor y con otro instructor.

Este resultado sugiere una selección más apropiada de la muestra (recuérdese que el grupo experimental era superior al control en esta tarea). También se requiere de un cambio en el diseño del instrumento, con la finalidad de que éste sea más uniforme en la longitud de las oraciones y en la posición del morfema *-ed*, así como en el pronombre del sujeto de la oración.

## CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo indagar la efectividad de la enseñanza sistemática en la producción y percepción del morfema *-ed* en un grupo de hispanohablantes para investigar si ésta es relevante para el contexto del salón de clase y para la enseñanza de la pronunciación en particular y de la enseñanza de lenguas en general o no. El cuasi experimento arroja los siguientes resultados:

1. Los aprendientes de inglés como LE parecen tener dificultad para pronunciar y percibir las consonantes finales y grupos consonánticos en inglés posiblemente debido a su sistema fonológico de L1 o también, en el caso de la percepción, a la ruta natural de aprendizaje.

2. La enseñanza sistemática de la pronunciación y la percepción del morfema *-ed* presenta una tendencia positiva en la producción pero no en la percepción de ese ítem y no parece facilitar el uso de la elisión y de la unión en contextos no obligatorios que se acercarán más a la producción nativa.
3. La enseñanza sistemática de la pronunciación del morfema *-ed* mejora la aplicación de la regla en las tareas de lectura y de reportar una historia, pero no parece ser tan efectivo para el uso de la elisión y de la unión en las mismas tareas. Sin embargo, esto podría deberse también a la ruta natural de adquisición.
4. La percepción del morfema *-ed* no parece mejorar después de la instrucción sistemática. Esto se puede deber a la complejidad de la tarea o a la ruta natural de adquisición.

Sería interesante llevar a cabo una investigación para saber qué actividades resultan más eficientes para la pronunciación y percepción de estos morfemas. Asimismo, sería pertinente hacer un estudio longitudinal con el objeto de observar si el efecto persiste o si éste se desvanece al paso del tiempo. También sería de utilidad saber si otros factores externos afectan su adquisición.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, M. (1978). Methodology for examining second language acquisition. En E. Hatch (ed.), *Second language acquisition* (pp. 278-296). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- ALARCOS, E. (1974). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- ALLWRIGHT, D. (1988). Classroom observation and second language acquisition. En *Observation in the language classroom* (pp. 197-241). New York: Longman.
- ARCHIBALD, J. (1996). Review of Mehmet Yavas (ed.), *First and second language phonology. Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1): 128-130.
- BAILEY, K. (1983). *Competitiveness and anxiety in adult second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE VILLIERS, J. G. & P. A. DE VILLIERS (1985). The acquisition of English. En D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1. *The data* (pp. 27-139). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- DICKERSON, W. (1984). The role of formal rules in pronunciation instruction. In J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor (eds.), *On TESOL '83. The question of control* (pp. 135-148). Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- (1990). Morphology via orthography: A visual approach to oral decisions. *Applied Linguistics*, 11 (3): 238-252.
- ELLIS, N. (1982 a). The origins of interlanguage. *Applied Linguistics*, III (3): 207-223.
- (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1996). Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1): 91-126.
- FAERCH C. & G. KASPER (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. En C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in inter-language communication* (pp. 210-238). New York: Longman.
- FOTOS, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4): 385-407.
- GIMSON, A. (1989). *An introduction to the pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- HENDERSON, J. & B. REPP (1982). Is a stop consonant released when followed by another stop consonant? *Phonetica*, 39 (2-3): 71-82.
- IOUP, G. & S. H. WEINBERGER (eds.) (1987). *Interlanguage phonology. The acquisition of second language sound system*. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers.
- KENWORTHY, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.

- LARSEN-FREEMAN, D. & M. LONG (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- LEE, J. F. & B. VANPATTEN (1995). Comprehensible input. En J. F. Lee & B. VanPatten (eds.). *Making communicative language teaching happen* (pp. 37-58). New York: McGraw Hill.
- MAJOR, R. C. (1987). A model for interlanguage phonology. En G. Ioup de S. H. Weinberger (eds.). *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system* (pp. 101-124). Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers.
- MASTER, P. (1994). The effect of systematic instruction on learning the English article system. En T. Odlin (ed.). *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, B. (1987) Cognitive theory. En B. McLaughlin (ed). *Theories of second language learning* (pp. 133-153). New York: Prentice Hall.
- (1983). Second language learning: an information processing perspective. *Language Learning*, 33 (2): 135-158.
- MONTGOMERY, C. & M. EINSTEIN (1985). Reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, 19 (2): 317-334.
- NUNAN, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29 (1): 133-157.
- PICA, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33 (4): 465-97.
- PRATOR, C. & B. ROBINETTE (1985). *Manual of American English pronunciation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SCOTT, V. (1989). An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73 (1): 14-22.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4): 209-232.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, II (2): 159-169.
- STERN, H. (1992). The language syllabus: pronunciation. En H. Stern, P. Allen & B. Harley (eds.). *Issues and options in language teaching* (pp. 107-125). Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. (1980). The Levertov machine. En R. Scarcella & S. Krashen (eds.). *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (pp. 28-35). Rowley, M. A.: Newbury House.
- TARONE, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4 (2): 142-163.

- TAUROZA, S. (1993). Recognizing words in continuous speech: How important are word final consonants? *ELT Journal*, 47 (3): 211-218.
- TEMPERLEY, M. S. (1987). Linking and deletion in final consonant clusters. En J. Morley (ed.). *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory* (pp. 59-82). Washington, D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- TURNER, D. (1979). The effect of instruction on second language learning and second language acquisition. En R. Andersen (ed.). *The acquisition and use of Spanish and English as first and second language* (pp. 107-116). Washington D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- WINITZ, H., B. GILLESPIE & J. STARCEV (1995). The development of English speech patterns of a 7-year-old Polish speaking child. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24 (2): 117-143.
- ZHOU, Y. P. (1991). The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners. En C. James & P. Garrett (eds.). *Language awareness in the classroom* (pp. 254-277). London: Longman.

## APÉNDICE : INSTRUMENTOS

1. Read the following text out loud.

### ANIMAL FARM (Pretest)

Eric Arthur Blair (George Orwell) was born in 1903 in India, where his father worked for the Civil Service. The family moved to England in 1907 and in 1917 Orwell entered Eaton, where he contributed regularly to the various college magazines. He left in 1921 and joined the Indian Imperial Police in Burma the following year, in which he served until 1928.

His first published article appeared in *Le Monde* in October in 1928, while Orwell was living in Paris, and he returned to England in 1929 to take up work as a private tutor and later as a schoolteacher (1932). *Down and Out in Paris and London* was published in 1933. Due to his poor health, Orwell gave up teaching and worked as a part-time assistant in a Hampshire bookshop, and later was able to earn his living reviewing novels for the *New English Weekly*, a post he kept until 1940.

At the end of 1936 Orwell went to Spain to fight for the Republicans and was wounded. During the Second World War he was a member of the Home Guard and worked for the BBC Eastern Service from 1940 to 1943. As literary editor of *The Tribune* he contributed a regular page of political and literary commentary. From 1945 Orwell was the *Observer's* war correspondent and later became a regular contributor to the *Manchester Evening News*.

Orwell suffered from tuberculosis, and was in and out of hospital from 1947 until his death in 1950. He was forty-six.

His publications include *The Road to Wigan Pier*, *Coming Up for Air*, *Keep the Aspidochelone Flying* and *Homage to Catalonia*. Orwell's name became widely known with the publication of *Animal Farm* and *Nineteen Eighty-Four*, both of which have sold more than two million copies. All Orwell's works have been published in Penguins.

### EDGAR ALLAN POE (Postest)

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

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

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

Ignored for the most part of his countrymen, he was idolized by the French symbolists, who thought of him as the first modern poet and helped to win him the recognition that is now his.

## 2. Do the following activities:

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

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

(Oraciones de la actividad A)

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

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

a) Last Saturday

b) Right now

c) Next week

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

(Oraciones de la actividad B)

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

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

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

(Oraciones de la actividad C)

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

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

#### OLDCASTLE HILL (Pretest)

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

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

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

#### THE GHOST IN THE GARDEN (Postest)

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

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

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

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

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