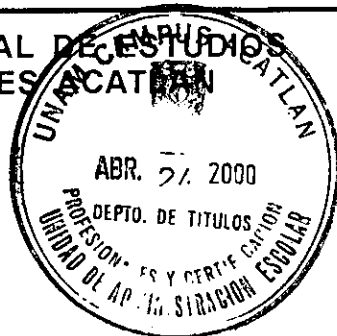




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES ACATLÁN



PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA
DE LOS FONEMAS /d/ Y /ð/ PARA ALUMNOS
DE PRIMER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA
EN ENSEÑANZA DE INGLÉS DE LA ENEP ACATLÁN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

GLORIA GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ

ASESOR: KATHRYN LYNN KOVACIK TALICKA



ABRIL 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

It is my considered view
that no one can invent
fictional characters without
first having made a lengthy
study of people, just as it is
impossible for anyone to
speak a language that has
not been properly mastered.

Alexandre Dumas fils

ÍNDICE

Introducción	I
<u>Capítulo I. Fundamentos Teóricos</u>	1
1.1 La Lengua	1
<i>1.1.1 Producción oral</i>	1
1.2 Fonética y Fonología	3
<i>1.2.1 Los sonidos del habla</i>	5
<i>1.2.2 Producción de los sonidos del habla</i>	5
<i>1.2.3 Características fonéticas de los sonidos del habla</i>	6
<i>1.2.4 Conceptos básicos de la fonología</i>	6
1.3 Teorías sobre la adquisición fonológica de una segunda lengua	7
1.3.1 Análisis contrastivo	7
1.3.2 Análisis de errores y evasión	8
1.3.3 Hipótesis del interlenguaje	10
1.3.4 Teoría de "Markedness"	12
1.3.5 Teoría de "Procesamiento de Información"	14
1.3.6 Universales Fonológicos	14

1.4 Factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua	17
1.4.1 <i>Factores biológicos</i>	17
1.4.2 <i>El papel de la lengua materna</i>	19
1.4.3 <i>Contacto con L2</i>	19
1.4.4 <i>Instrucción previa en L2</i>	20
1.4.5 <i>Aptitud para el aprendizaje de L2</i>	20
1.4.6 <i>Personalidad y variables afectivas</i>	22
1.5 Breve historia de la enseñanza de la pronunciación	24
1.5.1 <i>El movimiento reformista</i>	24
1.5.2 <i>Enfoque intuitivo e imitativo / enfoque analítico y lingüístico</i>	25
1.5.3 <i>Métodos en la enseñanza de lenguas</i>	26
1.5.3.1 <i>Gramática – Traducción</i>	27
1.5.3.2 <i>Audiolingual</i>	27
1.5.3.3 <i>Directo</i>	27
1.5.3.4 <i>Enfoque cognoscitivo</i>	28
1.5.3.5 <i>Silent Way</i>	28
1.5.3.6 <i>Enfoque comunicativo</i>	29

1.5.3.7 <i>Procesamiento de Información – Input Estructurado</i>	30
Capítulo II. Los fonemas del inglés / d / y / ð /	33
2.1 Descripción articulatoria del fonema / d /	33
2.1.1 <i>Contraste con el español</i>	34
2.2 Descripción articulatoria del fonema / ð /	34
2.2.1 <i>Contraste con el español</i>	35
2.3 Diagnóstico de los fonemas / d / y / ð /	35
Capítulo III. Introducción a la Gramática Pedagógica	46
3.1 Definición de Gramática	46
3.2 Tipos de Gramática	47
3.3 Gramática Pedagógica	48
3.3.1 <i>El maestro y las gramáticas pedagógicas</i>	50
3.3.2 <i>Diferencias entre gramática científica y gramática pedagógica</i>	50

Capítulo IV. Propuesta de Gramática Pedagógica de los Fonemas / d / y / ð / para los alumnos del Primer Semestre de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés de la ENEP-Acatlán	52
4.1 Ortografía y Pronunciación	53
4.1.1 <i>El Sistema Ortográfico del Inglés</i>	53
4.1.2 <i>Alfabeto Fonético</i>	55
4.2 Órganos del Habla	58
4.3 Factores Fundamentales en la Pronunciación de Sonidos	59
4.4 Producing / d /	60
4.4.1 <i>Possible Pronunciation Problems for Spanish Speakers</i>	60
4.4.2 <i>Spelling</i>	61
4.4.3 <i>The Variants of / d / in English</i>	62
4.4.4 <i>Exercises</i>	63
4.4.5 <i>Simple Past – Regular Verbs</i>	66
4.4.6 <i>Contrasts</i>	69

4.5 Producing / ð /	72
4.5.1 <i>Possible Pronunciation Problems for Spanish Speakers</i>	72
4.5.2 <i>Spelling</i>	73
4.5.3 <i>Exercises</i>	74
4.5.4 <i>Contrasts</i>	77
4.6 Additional Exercises	81
4.7 Answer Key	94
Conclusiones	103
Apéndice 1	105
Apéndice 2	107
Apéndice 3	109
Bibliografía	111

INTRODUCCIÓN

La pronunciación ha sido conceptualizada en algunos casos como el **pariente pobre** de la enseñanza del idioma inglés (Brown 1991). Es un aspecto al cual se le ha dado poca importancia, y en algunos casos ha sido ignorado por completo por el maestro mismo. Para evitar que prevalezca esta situación se sugiere que el maestro cuente con un conocimiento sobre fonética articuladora, teorías sobre la adquisición fonológica de una segunda lengua, y un buen dominio de técnicas y procedimientos para utilizarse en el salón de clases (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996).

Por todo lo anterior, surgió la inquietud de realizar un trabajo de investigación para concientizar y por ende mejorar la pronunciación de los fonemas / d / y / ð / de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, quienes son futuros maestros de inglés y se espera que su pronunciación sea lo más similar posible a la de un nativo hablante. En este trabajo se aborda únicamente el aspecto articulador de estos fonemas, y no se proporcionan soluciones con relación a problemas de tipo afectivo y socio-culturales, porque implicaría realizar otro tipo de investigación e incursionar en otras áreas de conocimiento.

Se seleccionó este par de fonemas por considerarse problemáticos para los nativos hablantes del español con base en la información consultada de autores como Avery y Ehrlich (1992), Paulette y Poms (1986) y León y Jones (1995). Cabe señalar que estos dos fonemas no son los únicos que pueden causar problemas a los nativos hablantes del español, por lo tanto queda abierta la posibilidad de realizar otro trabajo de investigación que incluya los demás fonemas problemáticos.

Con la finalidad de sustentar las bases para el presente trabajo, se realizó un diagnóstico fonético que consistió en evaluar la discriminación auditiva y enunciación de los fonemas / d / y / ð /.

De acuerdo con los resultados obtenidos de este diagnóstico se llevó a cabo la presente propuesta de gramática pedagógica de los fonemas / d / y / ð / para los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés con la finalidad de mejorar la pronunciación de la población destinataria.

El presente trabajo de investigación consta de cuatro capítulos:

En el primer capítulo se abordan las principales áreas de este trabajo, como son la fonética y fonología. Se describen algunas teorías sobre la adquisición fonológica de una segunda lengua, así como algunos factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación. Finalmente, se presenta una breve historia sobre la enseñanza de la pronunciación.

En el segundo capítulo se hace una descripción articuladora de los fonemas / d / y / ð /, y se describe el desarrollo y resultados obtenidos de la aplicación del diagnóstico fonético.

En el tercer capítulo se analizan algunas definiciones del concepto de gramática y su clasificación, profundizando en su aplicación pedagógica.

Para finalizar, en el capítulo cuarto se presenta la propuesta de gramática pedagógica para los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la ENEP-Acatlán. En esta gramática se incluyen ejercicios para el mejoramiento de los fonemas anteriormente mencionados tanto a nivel productivo como perceptivo. Además, se describe el sistema ortográfico del inglés, se identifican los órganos del habla, así como los factores fundamentales en la producción de los sonidos.

En el tratamiento de cada fonema en este trabajo el estudiante es expuesto a información fonética y fonológica, ortográfica, posibles problemas para los nativos hablantes del español y sus respectivos

ejercicios. Para finalizar, se proporcionan ejercicios adicionales acompañados de sus respuestas con la finalidad de que el estudiante refuerce su competencia lingüística.

Con lo anteriormente propuesto se espera alcanzar el objetivo primordial que es mejorar la enunciación y discriminación de los fonemas / d / y / ð / de la población a la cual está dirigido este trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 La Lengua

La lengua es considerada como un instrumento para efectuar la comunicación. Además, establece relaciones entre sonido y significado, de tal forma que los mensajes sean enviados a través de señales acústicas. El significado de una oración depende del significado de las palabras que la integran. La relación entre una palabra y su significado es en gran medida arbitraria o convencional.

Para efectuar la descripción de una lengua deberán tenerse en cuenta tres aspectos de la estructura lingüística, es decir, el significado de palabras, las secuencias de sonidos que guardan relación con el significado, y la combinación de palabras para la formación de oraciones. Por lo tanto, hablar una lengua implica el dominio del sistema semántico, fonológico y sintáctico (Langacker 1973: 27).

1.1.1 Producción oral

La producción oral es un proceso efectuado entre un hablante y un receptor o receptores; este proceso implica la habilidad productiva de hablar, así como la habilidad receptiva de comprender (Byrne 1977).

Hablar es básicamente un acto instrumental; la gente habla con la finalidad de producir cierto efecto en sus oyentes, o bien para hacer preguntas y así obtener información (Clark y Clark 1977).

A través del acto del habla se expresan emociones, se comunican intenciones, se produce una reacción en otros seres humanos. El lenguaje hablado es, en suma, una herramienta de la vida cotidiana (Rivers 1968).

Como ya se mencionó, la producción oral es un proceso de dos vías entre hablante y receptor. Por lo tanto, el hablante no siempre inicia la conversación; también responde a lo que escucha. Por otro lado, el receptor no siempre permanece en silencio; por lo regular, se espera que en un momento determinado dé algún tipo de respuesta (Byrne 1977).

Cabe señalar que lo que finalmente se escucha en el acto del habla es la culminación de una serie de procesos. En primer término, los pensamientos de la gente son una manifestación de sensaciones, deseos y necesidades; tienen algo que decir y por lo tanto están motivados a comunicar sus pensamientos a otros.

En segundo término, el habla implica la conversión de pensamiento a lengua, esto es, entran en juego los sonidos, las palabras y formas o estructuras almacenadas en redes cognoscitivas internas. Es en este momento cuando la competencia de los hablantes entra en juego pues se da inicio a la conversión del pensamiento en acto productivo (habla).

En resumen, la red cognoscitiva del hablante contiene una fuerza motivadora detrás de los pensamientos, contenido del habla y el conocimiento del sistema lingüístico mediante el cual los pensamientos se convierten en discurso o habla (Chastian 1976).

La producción oral se divide en dos tipos de actividad: **a)** la planeación de lo que se va a decir; y **b)** ejecución del plan. En primer plano, los hablantes planean lo que quieren decir basándose en cómo desean dirigirse hacia sus oyentes.

Posteriormente, ponen su plan en marcha, enunciando los segmentos, palabras, frases y oraciones que conforman lo ya establecido.

Sin embargo, la división entre planeación y ejecución no resulta clara; en cualquier momento, por lo regular, los hablantes realizan un poco de ambos. Planean lo que están por decir mientras ejecutan lo que ya han planeado momentos antes.

Resulta difícil determinar en qué momento concluye la planeación y dónde inicia la ejecución, sin embargo, la planeación y ejecución son conceptos necesarios para los fines de la producción oral (Clark y Clark 1977).

1.2 Fonética y Fonología

La fonética y la fonología guardan una estrecha relación con el acto del habla, con la manera en que los seres humanos producen y escuchan el habla.

El análisis del acto oral puede efectuarse mediante varios niveles. Tomando en cuenta que la producción oral tiene que ver con la anatomía y fisiología, se pueden entonces estudiar los órganos involucrados en la actividad como son la lengua y laringe y su función en la producción oral.

A través de otra perspectiva, puede enfocarse sólo en los sonidos del habla, esto es, las unidades comúnmente identificadas como letras (como el sonido / b / o el sonido / m /). Sin embargo, el habla se transmite como ondas de sonido, lo que significa que también se pueden analizar las propiedades de estas ondas. Por último, la emisión de sonidos en el acto del habla se utiliza con la finalidad de ser percibida, por lo tanto, es posible enfocarse en la forma en que un oyente analiza o procesa las ondas de sonidos.

El estudio de todos estos aspectos recae en la fonética. Esta ciencia puede considerársele como un grupo de ciencias, es decir, como **fonética articulatoria** que se ocupa de la identificación y clasificación de los sonidos en forma individual o bien la **fonética acústica**, la cual se basa en el análisis instrumental y medición de las ondas sonoras. Y por último, la **fonética auditiva** o **perceptual** cuya función consiste en analizar cómo son percibidos los sonidos del habla por el receptor.

Cabe señalar que estos aspectos de la producción oral deben concebirse como algo integral, pues los sonidos del habla no pueden separarse de los órganos que hacen posible su articulación. Por otra parte, una onda sonora no se efectuaría en forma separada de la fuente que la genera y así sucesivamente.

Además, el acto del habla es una actividad humana, no es tan sólo movimiento o producción de ruidos, sino una actividad organizada sistemáticamente, con la intención de transmitir significados. Por tal razón, el término **fonología** es con frecuencia relacionado con el estudio de este alto nivel de organización del acto oral. La **fonología** tiene que ver con la organización del habla de acuerdo a lenguas específicas, o bien con los sistemas y patrones de los sonidos que ocurren en ciertas lenguas.

En suma, la fonética y la fonología hacen posible el análisis de lo que sucede a nivel oral; resuelven la complejidad de esta actividad analizándola en sus diversas partes, dividiendo sus componentes en forma detallada, explicando cómo se logra su aparente simplicidad cotidiana. Cabe señalar que el análisis no es mejor ni peor que la actividad misma, solamente buscan explicar y explorar (Clark y Yallop 1990: 1-5).

Es importante señalar que dados los fines que se persiguen en este trabajo, sólo se tomará en cuenta la fonética articulatoria, pues se analizarán cómo se pronuncian ciertos fonemas y se presentarán ejercicios que permitirán a los estudiantes la práctica y mejora de los sonidos a tratar.

1.2.1 Los sonidos del habla

Cuando se habla o entiende lo que otra persona dice, se emplea el sistema lingüístico para relacionar los sonidos producidos o escuchados para así atribuirles un significado. De lo contrario no se sabría dónde termina una palabra y dónde empieza la siguiente.

Por lo tanto, es necesario conocer la lengua, lo que implica identificar los sonidos correspondientes de la misma, cómo se pueden combinar y lo que significan las diferentes secuencias fonéticas. Aunque los sonidos del inglés o español, por ejemplo, resultan incomprensibles para alguien que no hable esos idiomas. No todas las lenguas comparten los mismos sonidos, pero siempre tienen un número limitado de ellos (Fromkin y Rodman 1988:31).

1.2.2 Producción de los sonidos del habla

Los sonidos del habla se realizan mediante la expulsión de aire provenientes de los pulmones hacia la boca o nariz. Los diferentes sonidos del habla se originan debido a que el flujo de aire es alterado de alguna manera por la posición de varias partes de los órganos del habla. Algunos sonidos se realizan por el cambio o alteración que provocan los labios en el flujo de aire, mientras que otros serán producidos por las alteraciones provocadas por la lengua.

Las partes móviles de la boca (labio inferior, dientes inferiores, lengua y maxilar) se les conoce como **articuladores**. En la producción de los sonidos del habla, los articuladores tienen contacto con las partes superiores estáticas de la boca (surco alveolar, paladar duro, paladar suave, glotis, úvula), provocando diferentes cambios en el flujo de aire. A las partes estáticas de la boca involucradas en la articulación se les conoce precisamente como **puntos de articulación** (Avery y Ehrlich 1992).

1.2.3 Características fonéticas de los sonidos del habla

Todos los sonidos del habla son divididos en clases de acuerdo a propiedades fonéticas, es decir, dependiendo de la forma en que son producidos. Por ejemplo, pueden ser sonoros o sordos, orales o nasales, labiales, alveolares, palatales, velares, uvulares o glotales así como fricativos, oclusivos; o bien, consonantes, vocales, líquidos (Fromkin y Rodman 1988).

1.2.4 Conceptos básicos de la fonología

El conocimiento fonológico implica algo más que la mera producción o enunciación de todos los diferentes sonidos de una lengua. La identificación de las unidades fonéticas es tan sólo una parte del conocimiento fonológico.

El conocimiento lingüístico implica conocer una serie de palabras que forman parte del léxico de determinada lengua. Cuando se conoce una palabra se identifica tanto su forma, es decir, los sonidos que la representan, como su significado. Cabe señalar que esta relación entre forma y significado es arbitraria. No obstante, se deben aprender ambos, ya que su significado no indica su pronunciación y saber cómo pronunciarla no indica saber lo que significa. Por ejemplo, veamos las formas y significados de las siguientes palabras en inglés:

sip

zip

Como se puede apreciar cada una difiere de la otra, tanto en forma como en significado. La diferencia reside en que el fonema inicial de la primer palabra es / s / y el de la segunda es / z /. Las formas o sonidos de ambas palabras son idénticas a excepción de las consonantes iniciales. / s / y / z / son por lo tanto, palabras contrastivas, o bien, sonidos distintivos en inglés. Tales sonidos son conocidos o denominados como **fonemas** (Fromkin y Rodman 1988).

Sin embargo, la producción o enunciación de un fonema variará de acuerdo con los sonidos que estén en su entorno, o bien de la posición que tenga dentro de la palabra. Por ejemplo, el fonema / t / comprende cierto tipo de realizaciones. La / t / de *sting* es diferente a la / t / de *tin*. La primera no es aspirada, en cambio la segunda sí lo es. Si se enuncian las dos palabras cuidadosa y lentamente, la diferencia se percibirá claramente. Tales variaciones son comunes en algunos fonemas; por lo tanto, podemos referirnos a / t / como un fonema inglés y tener presente que éste implica un cierto rango de variaciones denominadas como **alófonos** o variaciones alofónicas (Tench 1981: 10).

1.3 Teorías sobre la adquisición fonológica de una segunda lengua

Para poder tener una perspectiva más amplia en este aspecto de la adquisición de una segunda lengua, se han propuesto una serie de teorías que intentan explicar el papel que juega la lengua materna en el proceso de la adquisición fonológica de L2. A continuación se comentarán sucintamente cada una de estas teorías.

1.3.1 Análisis contrastivo

Durante los años sesentas se dieron a conocer algunos escritos que afirmaban la posibilidad de predecir errores de pronunciación por parte de estudiantes de una segunda lengua mediante el uso de análisis contrastivo de las fonologías correspondientes a L1 y L2. Consideraban que los errores se originaban por una **transferencia negativa**, es decir, la sustitución de sonidos propios de L1 en lugar de los correspondientes a L2.

Sin embargo, Johansson (Ioup, Weinberger 1987:71) señala que no es suficiente con realizar un análisis contrastivo para determinar las diferencias entre ambas lenguas y poder así predecir los proble-

mas fonológicos que enfrentarán los estudiantes, pues en algunos casos los sonidos de L1 y L2 que aparentemente guardaban cierta similitud entre sí resultaron difíciles de aprender, y otros que parecían muy diferentes no implicaron ningún problema de aprendizaje.

En suma, la información obtenida mediante la investigación de Johansson sugiere que la dificultad relativa en aprender los sonidos nuevos de L2 quizá tenga que ver con una dificultad propia de los sonidos de la lengua meta, efecto que resulta ser independiente del proceso de transferencia negativa.

Otros hallazgos como los de Wode (Ioup, Weinberger 1987: 75) ponen en claro que algunos elementos fonológicos son fuertemente afectados por la transferencia negativa producida por L1, mientras que otros parecen adquirirse sin ninguna influencia ejercida por la lengua materna, sino que más bien se adquieren de la misma forma en que un niño adquiere la fonología de su propia lengua.

No obstante, algunos investigadores apuntan que la transferencia negativa es un factor significativo que explica el porqué de los acentos extranjeros, en particular en la adquisición de características a nivel segmental (concepto empleado para referirse a la distinción entre una vocal y una consonante de una determinada lengua) como sucede en la aspiración de fonemas ingleses oclusivos y en aspectos suprasegmentales (concepto que se refiere a las unidades que van más allá de un sonido como son la entonación, ritmo, acentuación) (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 20).

1.3.2 Análisis de errores y evasión

El análisis de errores, es decir, el estudio de los errores que se presentan en el interlenguaje (este concepto será analizado en el siguiente apartado) surgió como una alternativa para complementar lo propuesto por el análisis contrastivo, pues de acuerdo a Banathy y

Madarasz (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 20) el análisis contrastivo (sin importar cuán sofisticado sea) sólo puntualiza problemas potenciales de aprendizaje. En cambio, el análisis de errores evidenciará la intensidad de la dificultad o bien la magnitud del problema.

Por tal razón, Richards propone una clasificación de los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de una lengua con la finalidad de tener una mejor comprensión del proceso de adquisición de L2:

- 1) Errores interlinguales. Este tipo de errores se refiere a aquellos que se originan debido a la transferencia negativa proveniente de la lengua materna del estudiante.
- 2) Errores intralinguales. Estos se producen básicamente por aspectos complejos en la estructura misma de la lengua meta y al parecer todos los estudiantes incurren en ellos sin importar su lengua materna.
- 3) Errores propios del desarrollo de L2. Esta clasificación se refiere a los errores que de alguna manera reflejan los mismos problemas y estrategias que experimentan y emplean los niños en el momento de adquirir su propia lengua.

Sin embargo, el análisis de errores fue objeto de críticas pues al parecer sólo se centró en determinar los desaciertos del estudiante haciendo a un lado sus logros.

Por otro lado, se ignoró una de las estrategias recurrentes como es la evasión de ciertos aspectos de la lengua que pueden resultar difíciles para los estudiantes. Esto es observable cuando en forma consciente o inconsciente los estudiantes tienden a parafrasear ya sea en el uso de palabras, o bien en estructuras que representan cierto grado de dificultad.

Al darse cuenta del uso de esta estrategia se argumentó que la evasión sólo se presentaba a nivel sintáctico y léxico; sin embargo, algunos investigadores mostraron evidencias en las cuales la evasión fonológica parecía jugar cierto papel. Tal es el caso de adultos de habla hispana en clases de inglés como segunda lengua quienes evitaban usar cognados (palabras similares en escritura y sonido) como **quality-cualidad** por considerarlas palabras españolas y no inglesas (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 20).

Otro caso es el de la autora Celce-Murcia, quien analizó el habla espontánea de su hija quien se crió en un ambiente bilingüe (inglés y francés). La niña evitaba siempre palabras con sonidos que le resultarían fisiológicamente difíciles de articular. En la mayoría de los casos seleccionaba palabras más fáciles de pronunciar, y por lo tanto mezclaba ambos idiomas. Por ejemplo, tenía problemas con sonidos fricativos, de tal suerte, que usaba el término **couteau** y evitaba **knife**. Por otro lado, en vez de decir **football** creaba una palabra nueva **piebball** (Ioup, Weinberger 1987: 78).

De lo anterior puede inferirse que la evasión a nivel fonológico es una estrategia de aprendizaje que puede presentarse cuando las circunstancias lo permiten y que no se da exclusivamente a nivel sintáctico y semántico, sino que debe considerarse como una estrategia aplicable en todas las áreas de la adquisición de L2.

1.3.3 Hipótesis del interlenguaje

El concepto **interlenguaje** fue propuesto por Selinker, quien señala que este término engloba o denota la existencia de un sistema lingüístico resultante de los intentos del estudiante por producir la norma de la lengua meta.

Pit Corder, en cambio, denomina a estos interlenguajes como un tipo de **dialectos idiosincráticos** y sugiere el nombre de dialecto transicional en lugar de interlenguaje para así enfatizar la naturaleza

inestable de tal dialecto. Corder esquematiza estos dialectos como transiciones por situarse entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), pero traslapándose con una y otra.

Nemser, por otro lado, los denomina no como dialectos, sino como **sistemas aproximados**.

Sea cual sea la terminología, queda en claro la idea del interlenguaje como un sistema lingüístico único, el cual siempre está en un continuo dinámico (Ioup, Weinberger 1987: 166).

Ahora bien, las investigaciones realizadas en cuanto a la fonología del interlenguaje han puesto de manifiesto que existe una interacción entre transferencia y factores de desarrollo que paulatinamente van dando forma a la fonología del interlenguaje.

A raíz de esta idea, Major (Ioup, Weinberger 1987: 102) propuso un modelo denominado "**Ontogeny**" en el cual se observa una interrelación entre transferencia y factores de desarrollo, procesos similares a los que se observan en la adquisición de L1. Por ejemplo, la adquisición del fonema /æ/ entre un niño nativo hablante del inglés y un nativo hablante del español es parecido, pues ambos tenderán a sustituir /æ/ por /a/. Conforme avanza la adquisición en ambos hablantes la enunciación precisa de este fonema será gradual de la siguiente manera: /a/ → /a/ → /æ^v/ → /æ/.

Esta hipótesis presenta la siguiente secuencia: en las primeras etapas de adquisición predomina la transferencia de patrones de L1, pero posteriormente con el tiempo van disminuyendo. En cuanto a los factores de desarrollo, éstos no son frecuentes en las primeras fases, sin embargo, con el tiempo se incrementa su frecuencia para después disminuir.

Mientras se efectúa el aprendizaje, la interferencia tenderá a ser reemplazada por un proceso de desarrollo, el cual a su vez será susti-

tuido por algún otro hasta ir logrando una fonología aproximada a la de un nativo hablante.

La razón por la cual los procesos de desarrollo no son muy frecuentes en las primeras etapas es porque los procesos de transferencia impiden su surgimiento. Una vez que se atraviesa por esa fase, tienen lugar los procesos de desarrollo.

Este modelo sigue en forma lógica los principios generales de la teoría del aprendizaje; esto es, resulta claro que se presenta cierta transferencia en el proceso de aprendizaje, pues es necesario apoyarse en la experiencia cognoscitiva previa cuando se está aprendiendo información nueva.

En lo que a la adquisición fonológica de L2 se refiere, esto significa que el principiante tenderá a transferir patrones de L1 a L2 debido a su escaso dominio de la lengua meta. En el proceso de aprendizaje, su interlenguaje será modificado por lo experimentado en L2, creando así nuevas estructuras cognoscitivas. Las cuales, a su vez, influirán en subsecuentes modificaciones del interlenguaje; lo que significa que aún cuando éste es afectado en mayor proporción por la lengua meta, mostrará un incremento de sustituciones, y por lo tanto la influencia de la lengua materna irá disminuyendo. Esto se debe a que el interlenguaje irá aproximándose a la lengua meta.

Mientras prosigue el aprendizaje y se aproxima al acento de L2, las sustituciones propias de desarrollo así como la transferencia irán disminuyendo. De acuerdo al **Modelo "Ontogeny"**, esto significa que la transferencia disminuirá con el tiempo, mientras los procesos de desarrollo se incrementarán al principio para luego decrecer.

1 3.4 Teoría de "Markedness"

Esta teoría ha contribuido sustancialmente al campo de la adquisición de una segunda lengua. Trubetzkoy y Jakobson fueron los

primeros en proponer la teoría **markedness** en conjunto con otros lingüistas de la Escuela de Praga.

En esencia esta teoría propone que en cada oposición lingüística, ya sea fonológica o semántica, hay por lo regular un miembro de cualquier par de oposiciones que es psicolingüísticamente "no marcado" (**unmarked**), es decir, básico, más universal, más frecuente, adquirido en primer instancia.

Eckman (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 22) recientemente aplicó esta teoría en sus investigaciones, haciendo además una crítica al análisis contrastivo, pues argumenta que éste sólo se concreta a predecir qué áreas de la fonología de L2 representarán mayor problema a los estudiantes de un determinado grupo, o bien, predecir qué sonidos serán reemplazados por el estudiante.

Eckman propone una solución para contrarrestar esta limitante del análisis constructivo mediante la construcción de una jerarquía de dificultad en la adquisición fonológica tomando como base los fundamentos de la teoría **markedness**. Por ejemplo, Eckman, de acuerdo con su hipótesis, es capaz de pronosticar con precisión el problema que tendrán los hablantes de alemán en cuya lengua no se da la sonoridad en sonidos oclusivos y fricativos en posición final, lo que representará un problema si tratan de hablar inglés en donde se presentan sonidos consonánticos sonoros en posición final. En cambio, los hablantes de inglés, en cuya lengua se permite la producción tanto sonora como sorda de sonidos oclusivos y fricativos en posición final, al intentar hablar alemán experimentarán menor dificultad en aprender a ignorar los fonemas **marked** y usar las formas **unmarked** única y exclusivamente en sílabas finales.

Según Eckman, este tipo de investigación lingüística proveerá mayores aportaciones que las alcanzadas por el análisis contrastivo pues no sólo se limitará a predecir qué sonidos serán problemáticos para los estudiantes, sino qué problemas serán más difíciles para los grupos de estudiantes lingüísticamente homogéneos.

1.3.5 Teoría de "Procesamiento de Información"

Esta teoría busca explicar la adquisición fonológica sin perder de vista el efecto que tiene la lengua materna sobre el aprendizaje de la lengua meta.

Los fundamentos de esta teoría se basan en las aportaciones hechas por la ciencia cognoscitiva, la cual sostiene que el estudiante tiende a interpretar la nueva información conforme a las estructuras cognoscitivas ya existentes en su cerebro, denominadas *schemata*, como señalan Rumelhart y Norman (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 24).

La teoría de procesamiento de información señala que en la adquisición fonológica de L2 los estudiantes ponen de manifiesto la tendencia a interpretar los sonidos de la lengua meta de acuerdo con la serie de sonidos que ya dominan por ser parte del sistema de su propia lengua.

Por otro lado, esta teoría postula tres formas de aprendizaje: en la primera, llamada **acrecentamiento**, el estudiante agrega nuevas estructuras a su *schemata* existente o estructuras cognoscitivas. En la segunda, conceptualizada como **reestructuración**, los estudiantes reorganizan las estructuras para así crear una nueva *schemata*. Finalmente, los estudiantes proceden a modificar la nueva y la vieja *schemata*, haciéndola más precisa, general o específica.

1.3.6 Universales Fonológicos

Los lingüistas dedicados al estudio de aspectos universales de las lenguas sostienen que todas comparten propiedades comunes y que sus divergencias quizá no resulten ser de mucha importancia.

Aplicando esta visión al ámbito fonológico, se ha observado que la mayoría de las lenguas del mundo cuentan con un inventario finito de sonidos, además comparten principios jerárquicos y de combinación similares que de alguna manera explican cómo se hablan las lenguas. Por ejemplo, todas las lenguas cuentan tanto con sonidos vocálicos como consonánticos, y dentro de estas categorías hay sonidos que contrastan entre sí.

Asimismo, en conjunto con estos aspectos universales de los sistemas de sonidos de las lenguas, se han observado principios de la adquisición fonológica que permiten predecir, por ejemplo, que el sonido "A" se adquiere antes que el sonido "B".

El trabajo más notable en cuanto a elementos universales de las lenguas es el elaborado por Jakobson. Él propuso la siguiente jerarquía:

Oclusivos → Nasales → Fricativos

Con lo anterior se puede inferir que una lengua con sonidos fricativos necesariamente tendrá nasales y oclusivos también.

Otros investigadores como Macken, y Ferguson (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 23) emplearon la jerarquía de Jakobson para establecer los elementos universales de adquisición fonológica de acuerdo con lo siguiente:

- a) Los sonidos oclusivos se adquieren antes que los nasales.
- b) Los sonidos nasales se adquieren antes que los fricativos.

Además, señalan que las sustituciones que se realizan en las primeras etapas del proceso de adquisición son también predecibles: los sonidos fricativos son reemplazados por los oclusivos.

Sin embargo, Macken y Ferguson, a partir de sus propias observaciones e investigaciones con estudiantes, señalan que los aspectos universales por sí solos no serán suficientes para determinar la adquisición fonológica. Y por ello proponen dos hipótesis consideradas de mayor precisión:

- 1) La adquisición fonológica, así como otras formas de aprendizaje lingüístico y no lingüístico, implica un proceso de descubrimiento de patrones, ya sea mediante pruebas (*testing*), o bien a través de la revisión constante de hipótesis, proceso mejor conocido como regulación.
- 2) Por lo menos algunos universales lingüísticos no se deben a la operación de la gramática universal, sino más bien, se derivan de la interacción que surge entre el estudiante mismo y la estructura o patrón de L2.

Como se habrá podido apreciar, la adquisición fonológica es un proceso complejo en el cual intervienen varios elementos, unos en mayor proporción que otros, pero que en definitiva van dando forma a la fonología del interlenguaje del estudiante.

En resumen, podemos concluir que la transferencia juega un papel muy importante en la adquisición fonológica de L2, pero es tan sólo una parte del proceso. Además, el grado o nivel de influencia que produce la transferencia puede variar de individuo a individuo, y también de acuerdo con el tipo de estructura fonética (es decir, aspectos segmentales o suprasegmentales) que esté siendo adquirida

Por otro lado, existen algunos aspectos de la fonología del interlenguaje semejantes a los de la adquisición de L1 en los niños, pues corresponden a la naturaleza propia del desarrollo y revelan los aspectos universales de la adquisición fonológica.

1.4 Factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua

La enseñanza de la pronunciación ha atravesado por una serie de cambios en la historia de la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, estos cambios han tendido siempre a mejorar la instrucción en dicha área, por lo cual, actualmente se ha otorgado mayor atención al estudiante mismo y a la serie de factores que pueden ser determinantes en el éxito o fracaso de dicha empresa.

La enseñanza de la pronunciación no es un aspecto puramente lingüístico. Por tal razón es importante considerar ciertos factores como la edad de los estudiantes, su contacto con L2, el tipo y cantidad de instrucción previa en relación a la pronunciación, pero sobre todo su actitud hacia la lengua meta y la motivación que permitirán o facilitarán el logro de un nivel de inteligibilidad a nivel oral (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996:14). A continuación se describirán brevemente algunos de estos factores.

1.4.1 Factores biológicos

Comúnmente se ha dado por hecho que si una persona pronuncia una L2 como un nativo hablante de esa lengua se debe a que quizá la aprendió desde muy temprana edad. Por el contrario, si una persona inicia el aprendizaje de L2 en su etapa de adulto nunca logrará adquirir un acento similar al de un nativo a pesar de su alto dominio en otros aspectos como la sintaxis o la semántica.

Estas creencias se han fortalecido debido a los numerosos casos de adultos quienes aprenden a hablar una L2 con fluidez pero que siguen conservando un acento extranjero muy marcado. Por tal razón, tanto lingüistas como maestros de lenguas han mostrado interés ante la pregunta ¿Existe alguna limitante biológica para el dominio de la pronunciación de L2? Este aspecto ha sido investigado en gran proporción; desafortunadamente, las evidencias son muy divergentes.

Algunos estudios han demostrado que aprender a pronunciar como un nativo resulta difícil para todas las personas, excepto para aquéllas muy jóvenes, como lo señala Oyama (Kenworthy 1987: 5):

"... really native-like pronunciation in a second language seems as rare in an adult learner as the ability to run the 4 minute mile".

No obstante, no todos los investigadores concuerdan con esta teoría puesto que no se toman en cuenta ciertas diferencias entre niños y adultos como son el contacto que se tiene en cuanto a la lengua meta, la actitud hacia L2 y el tipo de motivación.

Además, de acuerdo con investigaciones realizadas por científicos cognoscitivistas, tanto niños como adultos perciben los sonidos del habla de manera similar. De hecho rechazan la idea de que el cerebro de los adultos se atrofie o de que sean incapaces de producir nuevos sonidos, pues argumentan que el cerebro conserva su flexibilidad o plasticidad a lo largo de su existencia.

Sin embargo, es importante tener en cuenta otros factores como la disminución de la capacidad auditiva que se sufre por la edad, sobre todo en personas que rebasan los sesenta años, y que desafortunadamente representará un obstáculo para la adquisición de una pronunciación aproximada a la de un nativo hablante de L2.

Otro factor que también puede impedir la adquisición es el ambiente en el cual los adultos aprenden una segunda lengua que por lo regular se limita al salón de clases; a diferencia del caso de algunos niños que la efectúan en un ambiente natural y provistos además de abundante información (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996:15).

1.4.2 El papel de la lengua materna

La lengua materna del estudiante ha sido considerada como un factor relevante en la pronunciación de L2. Esta situación se demuestra por el simple hecho de que en el interlenguaje del estudiante se detectan algunas características fonológicas de su primera lengua. Estas características son con frecuencia suficientemente obvias para identificar el origen de los estudiantes tanto avanzados como principiantes.

Debido al papel que juega la L1 en la adquisición fonológica de una segunda lengua se han realizado investigaciones orientadas a la comparación entre el sistema de sonidos de L1 y L2 para así pronosticar los problemas y dificultades que enfrentan los estudiantes. Dicha actividad no sólo se ha aplicado a aspectos segmentales, sino también a la combinación de sonidos y suprasegmentales como el ritmo y la entonación. Se ha concluido que entre más diferencias haya entre L1 y L2 más dificultades enfrentará el estudiante al pronunciar la lengua meta.

Sin embargo, no se puede simplificar la situación y considerarla tan sólo en términos de barreras y obstáculos para la adquisición puesto que existe un gran número de personas con diversos antecedentes lingüísticos que pueden y de hecho logran una pronunciación aproximada a la de un nativo hablante de L2 (Kenworthy 1987: 4).

1.4.3 Contacto con L2

Otro factor que puede afectar la pronunciación es el contacto que tenga el estudiante con relación a la lengua meta. Esto podría simplificarse tomando en cuenta si el estudiante vive o no en el país donde se habla la L2. Si este es el caso, entonces el estudiante estará rodeado de la lengua meta y por lo tanto el continuo contacto deberá afectar su pronunciación, de lo contrario podría ser una desventaja.

Sin embargo, no sólo importa el contacto con que cuente el estudiante sino también cómo responde ante las oportunidades de escuchar y utilizar la segunda lengua.

Se han realizado algunos estudios con la idea de comparar la precisión en pronunciación de la gente que vive en el país donde se habla L2 y de otras personas que no cuentan con tal posibilidad y al parecer este contacto, si bien es un factor de suma importancia no es determinante en el desarrollo de la pronunciación (Kenworthy 1987: 6).

1.4.4 Instrucción previa en L2

Como profesores de lenguas se deberá tener en cuenta que los estudiantes han recibido una instrucción sobre L2; sin embargo, será importante indagar qué lugar ha tenido la pronunciación en esas clases.

Tratándose del inglés como lengua extranjera, es probable que se hayan trabajado ejercicios de repetición dirigidos por un maestro cuya pronunciación no sea la óptima. O bien en clases de inglés como segunda lengua, es factible que la pronunciación no sea tratada del todo y como consecuencia los estudiantes no están plenamente conscientes de sus problemas o deficiencias (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 17).

1.4.5 Aptitud para el Aprendizaje de L2

Existen otros factores que pueden ser determinantes en el éxito o fracaso en la adquisición fonológica de una segunda lengua. De acuerdo con Carroll (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996:17), se observan cuatro características que constituyen la aptitud para lograr la adquisición de L2:

1. Habilidad fonética. La capacidad de discriminar y codificar sonidos extranjeros de tal forma que puedan ser recordados.
2. Sensibilidad gramatical. La habilidad de analizar una lengua y comprender reglas gramaticales.
3. Habilidad para aprender una lengua en forma inductiva. La capacidad para entender una lengua a través de un contacto con la misma.
4. Memoria. La cantidad de actividad cognoscitiva necesaria para internalizar algo, por ejemplo: un sonido nuevo, un concepto, una regla gramatical, la pronunciación u ortografía de una palabra, etc.

Desde luego, tanto la primera como la cuarta característica resultan más relevantes dada la naturaleza del presente trabajo. Sin embargo, se espera que los estudiantes mantengan un balance en cuanto a su dominio en los cuatro aspectos.

Con relación al primer nivel del listado anterior existe la idea de que algunas personas tienen buen oído para lenguas extranjeras en comparación con otras.

De acuerdo con algunas investigaciones, se ha demostrado que hay personas con mayor capacidad para discriminar eficientemente entre dos sonidos, y además cuentan con la habilidad para imitar sonidos con mayor precisión a diferencia de otras personas que no han manifestado tal aptitud. Sin embargo, todos los seres humanos, a menos que estén impedidos auditivamente hablando, cuentan con la aptitud suficiente para lograrlo, puesto que gracias a ella adquirieron los sonidos de su propia lengua.

Quizá no convendría considerar la supuesta ineptitud como algo absoluto, puesto que el entrenamiento fonético puede influir en el proceso de adquisición fonológica, y dependerá del maestro reconocer

las habilidades y deficiencias de sus alumnos para proporcionarles lo que más convenga a sus necesidades (Kenworthy 1987:6).

1.4.6 Personalidad y variables afectivas

Como se ha podido apreciar, la adquisición fonológica es un proceso bastante complejo y quizás sea conveniente ir más allá del concepto de aptitud. Para ello resulta práctico ver qué está ocurriendo en el aspecto afectivo y los factores de personalidad. Guiora (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 18) señala que la personalidad (o, en sus propios términos, **language ego**) es de suma importancia, sobre todo tratándose del proceso de aprendizaje de pronunciación. Para Guiora, hablar una segunda lengua implica un cambio en la forma de aprender y manipular una gramática nueva, sintaxis, vocabulario, y además modificar una de las formas básicas de identidad, es decir, la forma en que somos escuchados. Guiora además afirma que el acento o la pronunciación es la única característica que pone en evidencia el grado en el cual el individuo es, psicológicamente hablando, capaz de acceder hacia un sistema nuevo de comunicación.

Por otro lado, Schuman (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 18) siguiendo los pasos de Guiora, propone que tanto el ego como los factores de personalidad son fundamentales para la adquisición de L2. Schuman propone un **modelo de aculturación**, el cual se basa en la premisa de que ciertas variables de índole afectiva y social se combinan creando una sola variable denominada aculturación, pues afirma que los estudiantes adquirirán la lengua meta en la medida en que se aculturen.

Para Schuman existen dos tipos de factores determinantes: a) variables socioculturales, esto es, patrones de dominio social, congruencia entre las culturas, en términos lingüísticos de la lengua extranjera y lengua meta; b) factores relacionados con diferencias individuales o variables de tipo afectivo como ego, personalidad, tipo de motivación, grado de impacto cultural.

Schuman afirma que las variables socioculturales no necesariamente impiden el logro del aprendizaje de una segunda lengua, ya que los seres humanos aprenden una lengua exitosamente bajo condiciones socioculturales desfavorables o viceversa, porque puede darse el caso de que no aprendan una lengua en condiciones óptimas.

Por lo tanto, aunque los dos tipos de variables interactúan, las de tipo afectivo parecen tener mayor relevancia que las socioculturales al determinar el proceso de adquisición de cualquier estudiante.

Por otro lado, Schuman, al aplicar este modelo, establece la diferencia entre dos clases de aculturación. En la primera clase el estudiante pone de manifiesto una **motivación integral**, es decir, el deseo de adherirse a la cultura de la lengua meta.

En la segunda clasificación, el estudiante muestra la misma apertura a la cultura de L2, considerando, además, a los hablantes de la segunda lengua como su grupo de referencia. Esta última clase de motivación guarda relación con la propuesta por Graham (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 19) denominada **motivación asimilativa**. En ésta destaca el deseo por parte del estudiante de convertirse en miembro indistinguible de la comunidad de la lengua meta. Provisto con este tipo de motivación podría decirse que el estudiante resultaría más apto para adquirir una pronunciación aproximada a la esperada en L2.

Por otro lado, se tiene la **motivación instrumental**, en la cual el estudiante aprende una segunda lengua con la finalidad de lograr cierto objetivo como alguna promoción en el trabajo; sin embargo, de acuerdo con Schuman este tipo de motivación no contribuye a la aculturación.

No obstante, hay otras opiniones en las que se afirma que alguien con un alto grado de motivación instrumental bien puede también lograr una mejor pronunciación que alguien que manifieste motivación integral.

Cabe señalar que aunque todos estos factores intervienen en la adquisición fonológica de L2, algunos están fuera del control del maestro como sucede con la edad; sin embargo, en algunos casos el maestro sí puede ejercer cierta influencia para propiciar el cambio en la parte motivacional. De acuerdo con Kenworthy (1987) se puede lograr considerando los siguientes fundamentos:

1. El maestro puede persuadir a los estudiantes sobre la importancia de una buena pronunciación para efectos de una comunicación eficiente.
2. Se puede enfatizar continuamente sobre la importancia de lograr inteligibilidad, es decir, una pronunciación que pueda ser entendida con muy poco esfuerzo por parte del oyente más que la exigencia de alcanzar una pronunciación idéntica a la de un nativo hablante de L2 (Tench 1981: 17).
3. Resulta aconsejable que el maestro manifieste interés y preocupación por la pronunciación de los estudiantes, así como su progreso en esta área.

1.5 Breve historia de la enseñanza de la pronunciación

La enseñanza de la pronunciación ha sufrido una serie de cambios a lo largo de la historia de la enseñanza de una segunda lengua. Además, se debe tener en cuenta que estos cambios se han originado por la incansable búsqueda de proporcionar mejores alternativas tanto a los profesores como a los estudiantes. A continuación se describirán estos cambios y sus implicaciones.

1.5.1 El movimiento reformista

La primera contribución lingüística a la enseñanza de la pronunciación surgió en 1890 como parte del movimiento reformista

en la enseñanza de lenguas. Este movimiento fue influenciado en gran medida por los fonéticos Henry Sweet, Wilhelm Victor y Paul Passy (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 3), quienes formaron la Asociación Fonética Internacional en 1886 y crearon justamente el Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Este alfabeto surgió gracias al establecimiento de la fonética como ciencia dedicada a describir y analizar los sistemas de sonidos de las lenguas.

El alfabeto fonético hizo posible la representación precisa de los sonidos de cualquier lengua debido a que por vez primera había consistencia en la relación entre un símbolo escrito y el sonido que representa.

Los fonéticos implicados en esta organización ejercieron gran influencia en la enseñanza de lenguas al defender las siguientes ideas:

- La forma hablada de una lengua es primaria y por lo tanto debe enseñarse en primer instancia.
- Los hallazgos realizados en la fonética deben aplicarse a la enseñanza de lenguas.
- Los maestros deben contar con un buen entrenamiento en la fonética.
- Los estudiantes deben contar con un entrenamiento fonético adecuado para establecer buenos hábitos discursivos.

1.5.2 Enfoque intuitivo e imitativo / enfoque analítico y lingüístico

Gracias a las aportaciones del movimiento reformista la pronunciación empezó a estudiarse en forma sistemática poco antes del siglo XX, lo que dio lugar a dos tipos de enfoques para el tratamiento de la pronunciación en el salón de clases. Por un lado se

tiene el enfoque intuitivo e imitativo y por otro, el enfoque analítico y lingüístico.

En las postrimerías del siglo XIX sólo se hacía uso del primer enfoque, el cual dependía de la habilidad del oyente para escuchar e imitar el ritmo y sonidos de la lengua meta sin contar con la ayuda de algún tipo de información explícita. Además, presupone la disponibilidad de buenos modelos a imitar. Este tipo de ayuda se ha ido incrementando gracias a la implementación de discos, grabadoras, laboratorios, y más recientemente a videocassettes y discos compactos.

En cambio, el enfoque analítico y lingüístico se apoya básicamente en información y medios como el alfabeto fonético, descripciones articulatorias, láminas que muestran el aparato vocal, información contrastiva y otro tipo de ayuda para complementar la actividad perceptiva, imitativa y productiva. Este enfoque permite informar al estudiante de manera explícita y lo guía a centrar su atención en aspectos segmentales y suprasegmentales de la segunda lengua.

Cabe señalar que este enfoque se desarrolló con la idea de complementar más que de reemplazar al enfoque intuitivo, el cual se conservó como una alternativa para la fase de práctica en conjunto con la información fonética (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996).

1.5.3 Métodos en la enseñanza de lenguas

Muchos historiadores de la enseñanza de lenguas creen que el movimiento reformista tuvo una influencia determinante en el desarrollo de métodos durante los años cuarenta y cincuenta; sin embargo, no en todos los métodos se le concedió relevancia a la pronunciación. A continuación se analizarán algunos de estos métodos para la enseñanza del inglés (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 2).

1.5.3.1 Gramática-Traducción

La práctica de este método busca proporcionar comprensión de la gramática de una segunda lengua expresada en términos tradicionales. Se basa en categorías gramaticales del latín y griego. Intenta por otro lado, entrenar a los estudiantes en las habilidades de lectura y escritura. En cuanto a las partes oral y auditiva, se les da muy poca atención y ninguna a la pronunciación (Larsen-Freeman 1986; Seaton 1982).

1.5.3.2 Audiolingual

El método audiolingual surgió en E.U.A. durante la Segunda Guerra Mundial. Sus principios establecen que la lengua debe usarse con fines comunicativos, por lo tanto, la lengua meta debe aprenderse automáticamente sin detenerse a pensar sobre su naturaleza. Se pretende la formación de nuevos hábitos en L2, haciendo a un lado los de la primera lengua.

Las habilidades oral y auditiva reciben mayor atención que las de lectura y escritura, así que la pronunciación recibe gran atención desde el principio de la instrucción mediante la imitación o repetición de un sonido, palabra u oración. Además, se utilizan recursos como el alfabeto fonético e imágenes del aparato vocal para indicar la articulación de los sonidos del habla.

La gramática se aprende en forma inductiva, es decir, no se proporcionan reglas. Por otro lado, se espera que los errores sean evitados en la medida de lo posible (Larsen-Freeman 1986).

1.5.3.3 Directo

El método directo se basa en la creencia de que una segunda lengua se aprende a través de la práctica auditiva y oral. Desde el

inicio, los estudiantes deberán acostumbrarse a escuchar material comprensible en L2; se debe brindar la oportunidad de usar la lengua meta en contextos reales; por lo tanto, se le da importancia a la pronunciación desde el principio, básicamente con ejercicios de imitación y repetición. El vocabulario se aprende mediante objetos, acciones o mímica; no se hace uso de L1. En lo que a gramática se refiere, deberá aprenderse inductivamente (Larsen-Freeman 1986; Seaton 1982).

1.5.3.4 Enfoque cognoscitivo

Durante los años sesenta el enfoque cognoscitivo influenciado por la Gramática Generativa y Transformacional y la psicología cognoscitiva, concebía a la lengua como un comportamiento regido por reglas más que como formación de hábitos.

Este método descartó la pronunciación y le otorgó mayor relevancia a la sintaxis y vocabulario debido a que sus seguidores argumentaban, en un primer plano, que una pronunciación similar a la de un nativo es un objetivo inalcanzable. Y además, que el tiempo de instrucción será mejor aprovechado si se enseñan aspectos factibles de alcanzarse como son las estructuras sintácticas y vocabulario (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 4).

1.5.3.5 Silent Way

En los años setentas Caleb Gattegno desarrolló este método que, al igual que el método audiolingual, se caracteriza por la atención a la precisión en la producción tanto de sonidos como de las estructuras de la lengua meta. Además, no sólo enfatiza los sonidos individuales sino también la combinación de palabras para formar frases y en cómo la acentuación y entonación dan forma a la producción de oraciones.

En este método, el estudiante centra su atención en el sistema de sonidos sin necesidad de apoyarse en un alfabeto fonético o en información lingüística explícita. El maestro habla lo menos posible, se concreta a indicar con gestos lo que debe hacer el estudiante. Por ejemplo, con los dedos indica el número de sílabas en una palabra o modela la posición apropiada (para producir un determinado sonido) de los articuladores mediante sus propios labios, dientes y maxilar.

Por otro lado, el maestro se puede apoyar de otros materiales didácticos como:

- la **lámina sonido-color**: lámina rectangular con todos los sonidos vocálicos y consonánticos de L2 representados por pequeños rectángulos coloreados;
- las **láminas Fidel**: que contienen todos los posibles patrones ortográficos para cada sonido en una lengua, cada letra o combinación de letras es de un color: los sonidos que se pronuncian igual son del mismo color;
- las **láminas de palabras** similares en tamaño a las de sonido-color, las cuales contienen palabras comunes de L2, junto con otras palabras útiles para el método. Están agrupadas semánticamente de tal forma que permite al maestro o estudiante avanzado dictar en silencio frases que pueden posteriormente practicarse oralmente o escribirse en dictado (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 5).

1.5.3.6 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo dio inicio en los años ochenta y es el que impera actualmente en el área instruccional. Sostiene que el propósito primordial de la lengua es la comunicación y, por consiguiente, el uso de la lengua para comunicarse deberá ser la parte central en toda instrucción de lengua en el salón de clases.

Esta idea trajo consigo una renovada urgencia por la enseñanza de la pronunciación, ya que tanto evidencia empírica como anecdótica

ha manifestado deficiencia en este aspecto de hablantes no nativos del inglés, pues si están muy por debajo de un nivel aceptable tendrán problemas en su comunicación sin importar cuán excelente y extenso sea su control en aspectos semánticos y sintácticos. Sin embargo, no se ha desarrollado un sistema específico de ejercicios para pronunciación, sino que se puede trabajar con lo propuesto por otros métodos como la imitación o repetición, descripciones articulatorias, pares mínimos en contexto, trabalenguas, lectura en voz alta, etc. (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996: 7).

1.5.3.7 Procesamiento de Información – Input Estructurado

Bill VanPatten (1996) ha propuesto una alternativa para la enseñanza de la gramática de L2 mediante actividades que establezcan relaciones de forma-significado a través de un enfoque denominado procesamiento de información.

El procesamiento de información de VanPatten es un tipo de instrucción gramatical cuyo objetivo es modificar la manera en que los estudiantes atienden a la información (input) que perciben o ven en L2.

VanPatten señala que el **input** es un ingrediente necesario para la adquisición de una segunda lengua. Lo define como información comprensible o significativa que el estudiante escucha o ve y a la cual atiende por su contenido o mensaje. No se refiere a explicaciones sobre L2 o a información explícitamente formulada que se proporciona a los estudiantes sobre las propiedades gramaticales de la segunda lengua.

Con el procesamiento de información los estudiantes crean representaciones mentales de la gramática que están adquiriendo. Mediante este enfoque, solamente una parte de esa información –denominada **intake**– queda disponible para acomodarse o reestructurarse en el sistema en desarrollo (conocimiento sobre la fonolo-

gía, sintaxis, morfología, etc. de L2). Algunos investigadores se refieren a este sistema como la gramática, interlenguaje o competencia lingüística del estudiante.

Las actividades de procesamiento de información hacen uso de input estructurado. Con input, VanPatten se refiere al hecho de que los estudiantes no producen la estructura gramatical al principio, sino que se involucran activamente en comprender oraciones. El término estructurado se refiere a que el input es manipulado para el logro de ciertos objetivos o por fines pedagógicos.

Un aspecto importante de las actividades de input estructurado es que los estudiantes se enfocan en el significado de una oración. No es suficiente con que los estudiantes atiendan únicamente a la forma, sino que tienen que comprender el significado de las enunciaciones.

Por otro lado, VanPatten sugiere ejercicios afectivamente orientados, en los cuales no hay respuestas correctas o incorrectas. En este tipo de ejercicios los estudiantes pueden manifestar acuerdo o desacuerdo, o indicar si una idea es falsa o verdadera. En suma, pueden indicar sus opiniones, creencias o circunstancias personales.

En resumen, la adquisición de los aspectos formales de una lengua da inicio con la información y procesamiento de la misma. Para que el estudiante sea capaz de emplear una estructura determinada y producirla sin ningún tipo de supervisión, esa estructura tendrá que integrarse al sistema en desarrollo. Por lo tanto, los aspectos formales de una lengua entran al sistema en desarrollo mediante los procesos representados en I y II del siguiente esquema:

Input → I → intake → II = developing system

I = input processing

II = accommodation, restructuring

Considerando que el enfoque ya descrito se ocupa de la gramática, queda implícito que abarca aspectos fonológicos, sintácticos y morfológicos, por lo cual se realizaron algunos ejercicios para la presente propuesta de gramática pedagógica de los fonemas /d/ y /ð/ con base en los lineamientos del input estructurado. En estos ejercicios se espera que los estudiantes se involucren en la comprensión de oraciones sin esperar que produzcan la forma (o sonido). Además, se incluyeron ejercicios de tipo afectivo en los cuales los estudiantes involucrarán circunstancias personales.

Sin embargo, no todos los ejercicios presentados en esta propuesta de gramática pedagógica corresponden al enfoque de procesamiento de información, pues algunos se apegan a una de las características del método audiolingual como es la repetición constante de palabras, frases y oraciones que contienen los fonemas /d/ y /ð/, con la idea de lograr mayor precisión en la enunciación de estos fonemas. Asimismo, se tomaron en cuenta elementos del enfoque analítico y lingüístico como son el alfabeto fonético, descripciones articulatorias e ilustraciones del aparato vocal con la finalidad de tener una mejor perspectiva en relación a estos dos fonemas.

En este primer capítulo se presentaron aspectos fundamentales sobre la fonética y fonología; teorías sobre la adquisición fonológica de una segunda lengua, así como factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación de L2. Por último, se presentó una breve historia de la enseñanza de la pronunciación, describiendo el surgimiento de algunos enfoques y métodos y la importancia de la pronunciación en cada uno de ellos.

CAPÍTULO II

LOS FONEMAS DEL INGLÉS / d / y / ð /

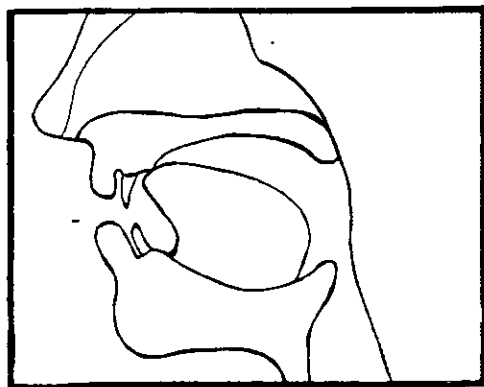
Para alcanzar cierta eficiencia en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación a nivel segmental, es conveniente tener una idea clara sobre la forma en que se producen los sonidos del inglés. A continuación se hará la descripción articulatoria de los fonemas / d / y / ð /.

La descripción de las consonantes del inglés se debe efectuar tomando en cuenta tres características básicas:

1. Punto de articulación - en qué parte de la boca se obstruye el aire.
2. Modo de articulación - la forma en que se obstruye el aire.
3. Sonoridad - si hay vibración en las cuerdas vocales.

2.1 Descripción articulatoria del fonema / d /

El fonema / d / es clasificado como alveolar, pues su producción implica el contacto de la punta de la lengua con el surco alveolar, esto es, la parte de la boca que está justamente atrás de los dientes superiores. En cuanto a su modo de articulación, es un fonema oclusivo debido a que el flujo de aire es completamente obstruido por el contacto de la punta de la lengua con el surco alveolar. El fonema / d / es sonoro pues al producirlo provoca vibración en las cuerdas vocales (Avery y Ehrlich 1992).



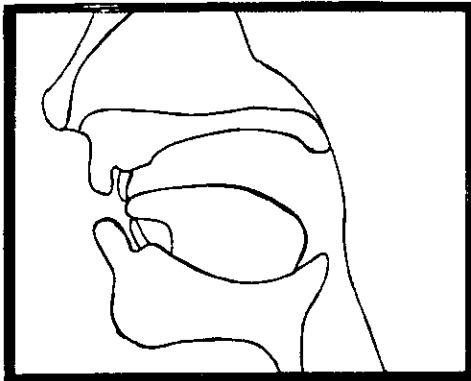
Posición de la lengua para la producción de / d /

2.1.1 Contraste con el español

- La / d / española es dental, es decir, la lengua se apoya contra los dientes. La / d / inglesa es alveolar, lo que significa que la lengua se apoya en los alvéolos.
- La / d / en español es fricativa en posición media o inicial no absoluta, y oclusiva después de n o l y en posición inicial absoluta. La / d / inglesa es oclusiva en cualquier posición.
- La / d / española nunca va seguida de l o consonante nasal, por lo que no existen en español las posiciones lateral o nasal de la / d / (Sánchez 1986).

2.2 Descripción articulatoria del fonema / ð /

El fonema / ð / se conoce como interdental debido a que su producción implica la ubicación de la punta de la lengua entre los dientes superiores e inferiores. Por otro lado, y de acuerdo con su modo de articulación, se le ha clasificado como un fonema fricativo, pues se origina cierta obstrucción parcial del flujo de aire debido a la posición de la punta de la lengua, y además, al igual que el fonema /d/, / ð / también es sonoro (Avery y Ehrlich 1992).



Posición de la lengua para la producción de /ð/

2.2.1 Contraste con el español

- En español, la / ð / no existe como fonema; no obstante, sí existe como sonido alófono de la / d / en posición media, como en la palabra *verdad*. En este caso, el alumno tendrá que aprender a usar este fonema en posición inicial que es justamente donde no se encuentra en su idioma (Sánchez 1986).

2.3 Diagnóstico de los fonemas / d / y / ð /

El diagnóstico efectuado a los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés sirvió como base para apoyar la realización de la propuesta de la gramática pedagógica de los fonemas / d / y / ð /.

La población destinataria fue los alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la ENEP-Acatlán. Se seleccionó a esta población específicamente porque en su práctica docente servirá como modelo a seguir en cuanto al aspecto fonético. Por tal razón se espera que su pronunciación se aproxime a la de un nativo hablante del inglés.

El propósito del diagnóstico fue medir la discriminación auditiva y producción oral de los fonemas / d / y / ð / a través de dos instrumentos.

Instrumento No. 1

Este instrumento consistió en discriminar en forma auditiva los fonemas / d / y / ð /. Los estudiantes escucharon diez oraciones en inglés dos veces, conteniendo cada una de ellas, palabras con los fonemas arriba mencionados. Una vez escuchada cada oración, los estudiantes seleccionaron una de las dos palabras subrayadas, de acuerdo con lo percibido (ver apéndice No. 1). Las oraciones fueron las siguientes:

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Will <u>day</u> come?/Will <u>they</u> come? | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 2. It's not fair to <u>doze</u> in class/
It's not fair to <u>those</u> in class. | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 3. Can you spell <u>dough</u> ?/
Can you spell <u>though</u> ? | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 4. Look at the <u>ladder</u> /Look at the <u>lather</u> . | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 5. He was <u>loading</u> it?He was <u>loathing</u> it. | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 6. It was not <u>wordy</u> /it was not <u>worthy</u> . | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 7. We <u>sued</u> him/We <u>soothe</u> him. | Discriminación entre /d/ y /ð/ |
| 8. I like the <u>tie</u> /I like the <u>dye</u> . | Discriminación entre /t/ y /d/ |
| 9. I gave him my <u>cart</u> /I gave him my
<u>card</u> . | Discriminación entre /t/ y /d/ |
| 10. It's a good <u>bet</u> /It's a good <u>bed</u> . | Discriminación entre /t/ y /d/ |

Es importante señalar que en las oraciones ocho, nueve y diez se realizó la discriminación entre los fonemas / t / y / d / debido a que ambos fonemas comparten ciertas características articulatorias, como son el lugar y el modo de articulación, pues ambos son alveolares y oclusivos. La única variación entre ellos es la sonoridad, pues el fonema / d / es sonoro mientras que el fonema / t / es sordo. Por lo anterior, se infiere que puede haber confusión entre ambos fonemas, ya sea a nivel auditivo o de producción por lo cual fue necesario tomar en consideración el fonema / t / en el diagnóstico.

Instrumento No. 2

Con este instrumento se buscó evaluar la enunciación o producción oral de los fonemas / d / y / ð /. Cada uno de los estudiantes leyó en voz alta dieciséis oraciones que contenían palabras con los fonemas / d / y / ð /. Tales oraciones fueron las siguientes:

1. What does their mean?/What does dare mean?
/ ð / / d /

Como se puede apreciar en el instrumento anterior, aparece un número mayor de palabras con el fonema / ð /. Se le dio prioridad a éste, puesto que no existe al inicio o final de palabras en español y puede resultar difícil de reconocer y producir, lo que propicia que los estudiantes tiendan a sustituirlo por el fonema / d / por serles más familiar.

El análisis del diagnóstico se realizó a través de los dos instrumentos ya descritos. En lo referente al segundo instrumento se solicitó a tres nativos hablantes del inglés (estudiantes del primer nivel de español del Centro de Idiomas Extranjeros) que escucharan las muestras tomadas para así evaluarlos siguiendo lo señalado por la siguiente escala:

Pronunciación no aceptable			Pronunciación aceptable						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Una emisión evaluada con estos parámetros no se entiende en absoluto.			Esta emisión difícilmente se entiende, porque un nativo hablante no puede distinguir de qué sonido se trata.			Pronunciación aceptable e inteligible. Tal vez se nota el acento, pero no hay problema para comprender la emisión.			Pronunciación similar a la de un nativo hablante.

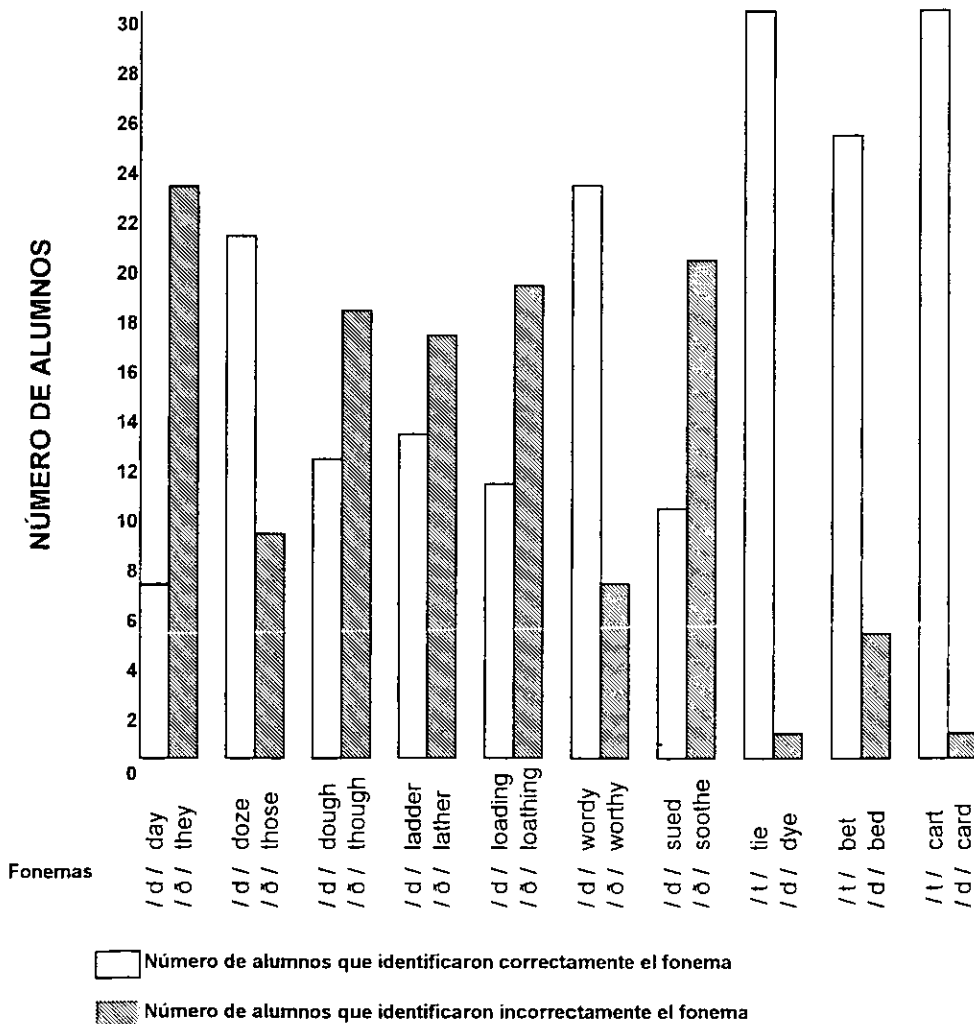
Los jueces eligieron un número entre el 1 y el 10 para evaluar la pronunciación de las oraciones grabadas correspondientes al instrumento No. 2.

En el apéndice No. 2 se presenta una muestra de la hoja proporcionada a los nativos hablantes en la cual ellos tuvieron que escribir su evaluación a cada palabra de acuerdo a la escala ya mencionada. Además, se incluye una llenada por uno de los jueces como ejemplo (ver apéndice No. 3).

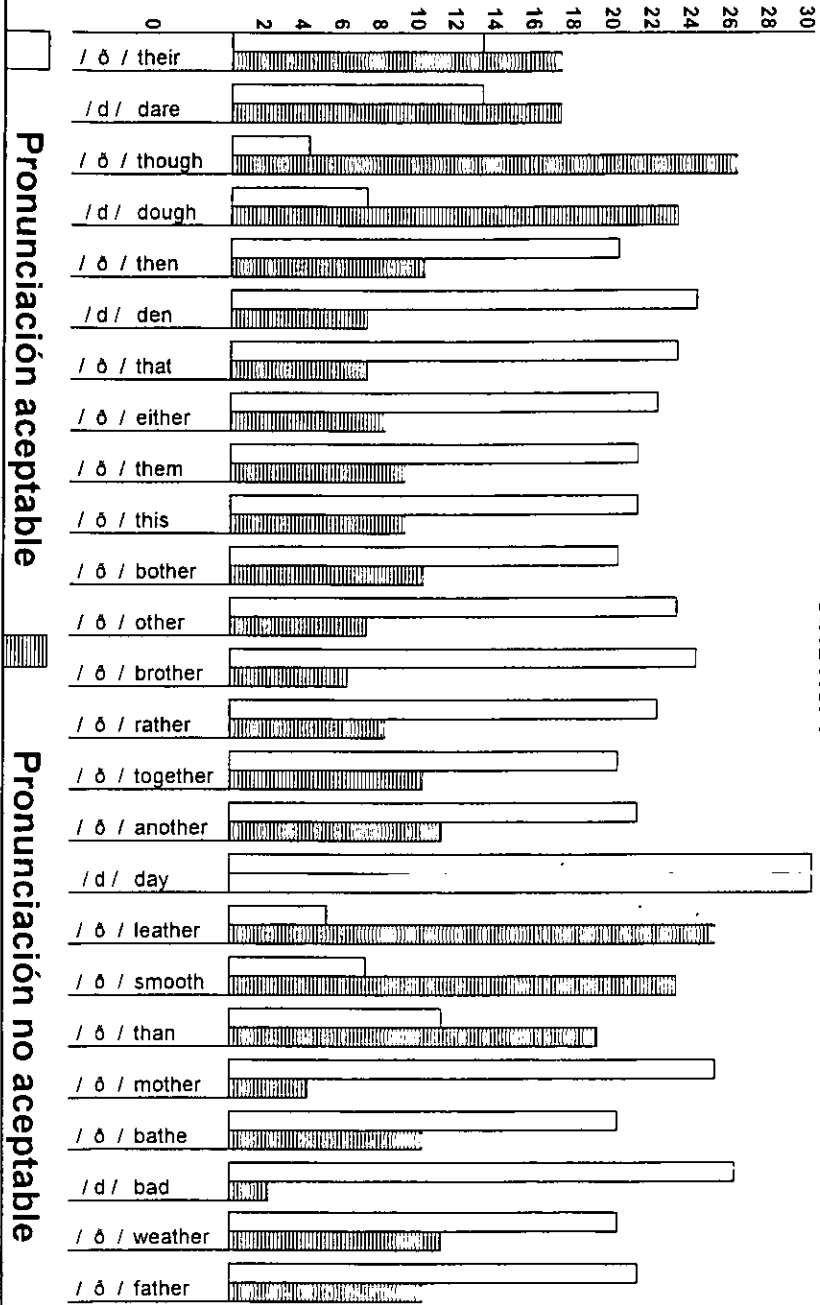
Los resultados obtenidos se pueden apreciar en las siguientes gráficas. En la primera se muestran los resultados obtenidos del instrumento No. 1, el cual, consistió en discriminar dentro de un contexto los fonemas / d / y / ð /. En la gráfica se presenta el número de alumnos que identificaron correcta e incorrectamente los fonemas ya mencionados.

Las tres siguientes muestran las evaluaciones de los tres jueces, en cuanto a la producción por los alumnos de las oraciones presentadas en el instrumento No. 2. En cada gráfica se presenta el No. de alumnos que mostraron una pronunciación no aceptable, entiéndase ésta como una enunciación incomprensible o difícil de entender; por otro lado, se tiene a los que manifestaron una pronunciación aceptable, es decir, los que enunciaron en forma inteligible.

Instrumento No. 1
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA
DE LOS FONEMAS /d/ y /ð/

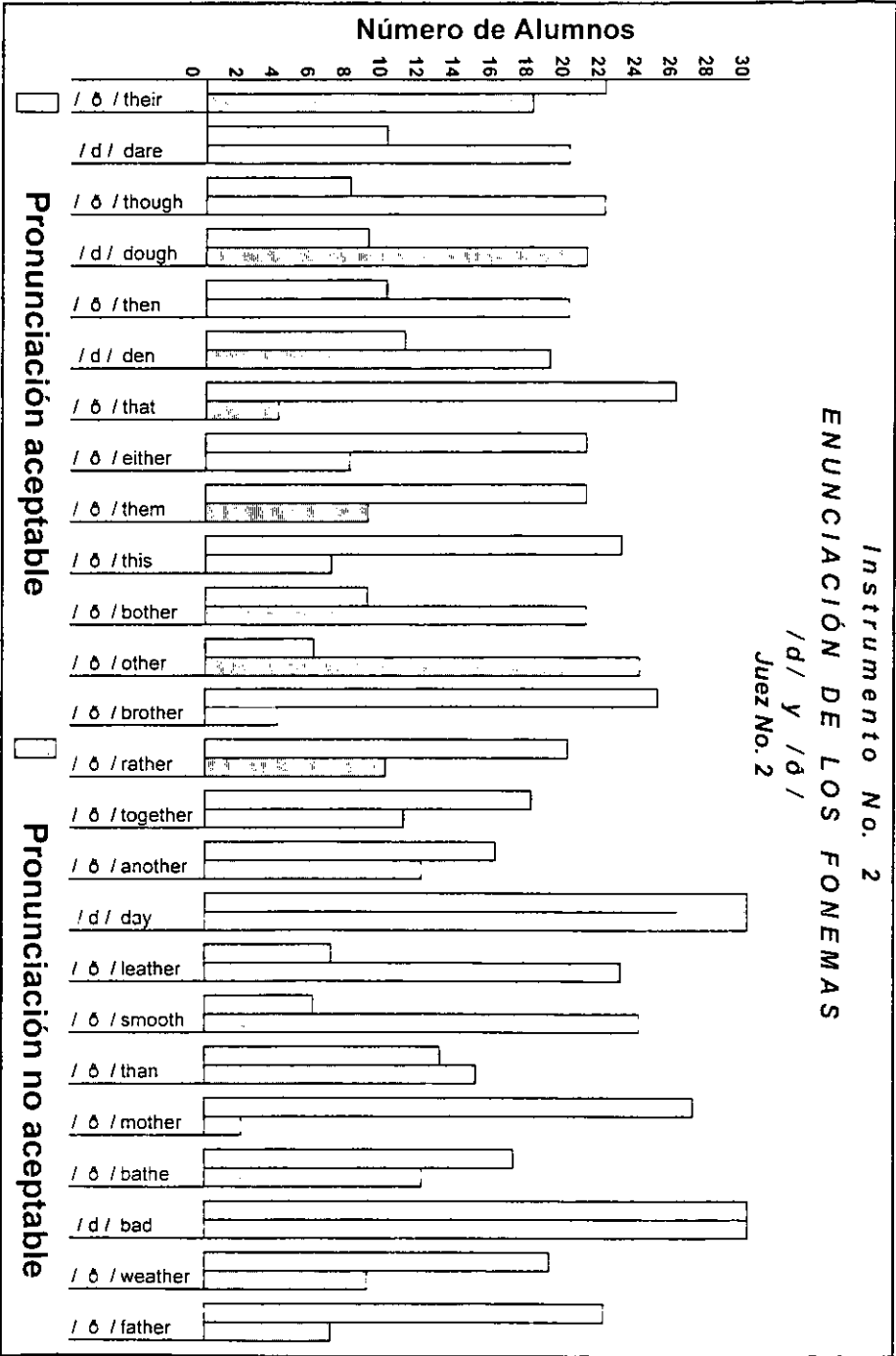


Número de Alumnos

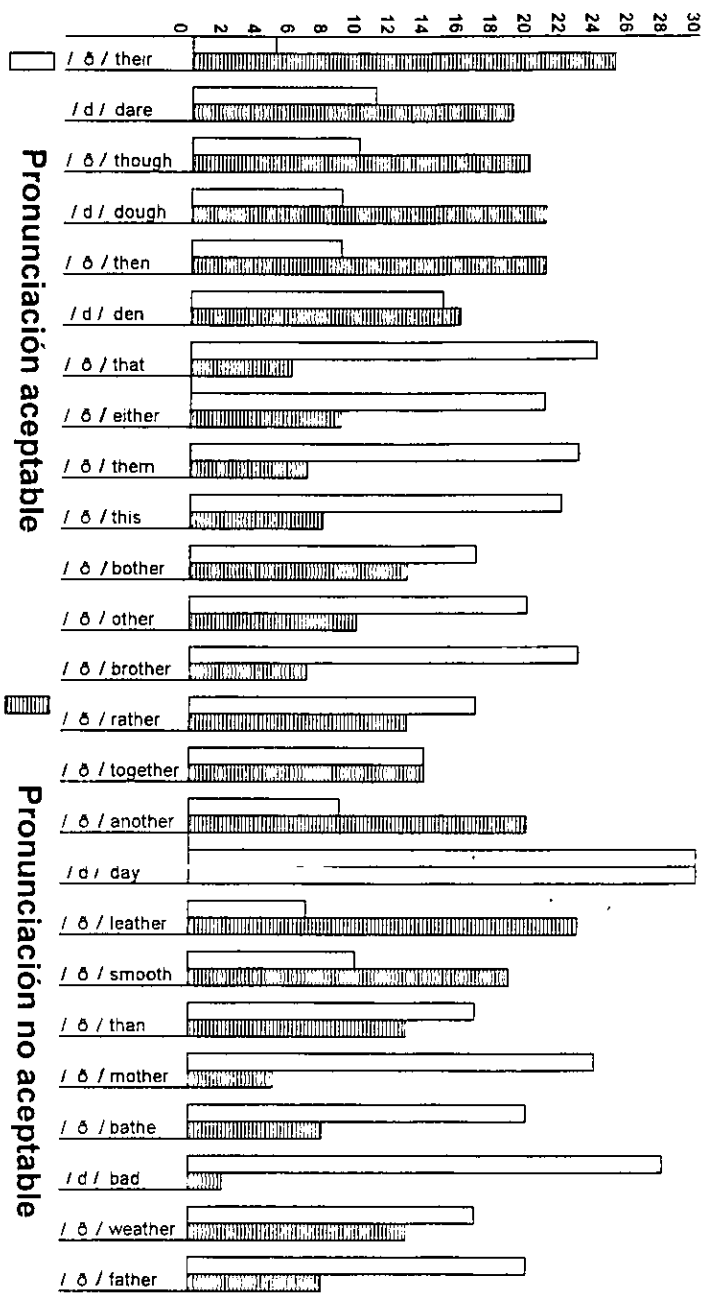


Instrumento No. 2
 ENUNCIACIÓN DE LOS FONEMAS
 / d / y / ð /
 Juez No. 1

Instrumento No. 2
 ENUNCIACIÓN DE LOS FONEMAS
 /d/ y /ð/
 Juez No. 2



Número de Alumnos



Instrumento No. 2
ENUNCIACIÓN DE LOS FONEMAS
/d/ y /ð/
 Juez No. 3

De acuerdo con lo evaluado en el primer instrumento (discriminación auditiva de los fonemas / d / y / ð /), se puede observar que las palabras que presentaron mayor dificultad fueron las siguientes:

they	/ ð /
though	/ ð /
lather	/ ð /
loathing	/ ð /
soothe	/ ð /

Como se puede apreciar, aun cuando se evaluaron los dos fonemas (/ d / y / ð /), el de mayor dificultad fue el fonema / ð /.

Ahora bien, de acuerdo con lo obtenido en el segundo instrumento (producción o enunciación de los fonemas / d / y / ð /), se puede observar que las palabras con mayor dificultad para pronunciar fueron:

their	/ ð /
dare	/ d /
though	/ ð /
dough	/ d /
then	/ ð /
den	/ d /
brother	/ ð /
other	/ ð /
leather	/ ð /
smooth	/ ð /
than	/ ð /

Considerando los resultados obtenidos en los dos instrumentos, se puede inferir que los fonemas / d / y / ð / causan problemas a los estudiantes de la Licenciatura de Inglés, si bien uno en mayor proporción que el otro, conviene someterlos a un entrenamiento fonético con la finalidad de afinar su pronunciación en cuanto a estos dos fonemas.

En este capítulo se presentaron las características articulatorias de los fonemas / d / y / ð / tomando en cuenta su lugar y modo de articulación así como su sonoridad. Por otro lado, se proporcionó un contraste de estos dos fonemas con el español por ser éste el idioma hablado por la población destinataria de la gramática pedagógica presentada en el capítulo IV.

Por último, se presentó el desarrollo y resultados obtenidos del diagnóstico fonético.

CAPÍTULO III

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Definición de gramática

Dentro de la lingüística, el término "**gramática**" se emplea por lo regular con un sentido técnico para distinguirla primordialmente de la "**fonología**" —el estudio de los sonidos de la lengua- y de la "**semántica**" —estudio del significado—. La "gramática" se ubica en medio de estos dos conceptos.

Para algunos lingüistas, el concepto "**gramática**" se emplea con un sentido más amplio que incluye, en cierto grado, la "**fonología**" así como la "**semántica**", pero se le dá mayor relevancia a la sintaxis (Palmer 1971:13).

Para otros, la "**gramática**" incluye todo lo que los hablantes saben acerca de su lengua, es decir, el sistema de sonidos denominado "**fonología**"; el sistema de significados, o sea "**semántica**"; las reglas para la formación de palabras, esto es, "**morfología**", y las reglas para la formación de oraciones, es decir, la "**sintaxis**" (Fromkin y Rodman 1988:17).

Por último, la "**gramática**" es considerada como un conglomerado comprensible, que une todos los niveles de estructura o reglas complejas de una lengua, la estructura de palabras y frases, la estructura de oraciones, de textos así como la interacción de todas las anteriores (Dirven 1990:7).

3.2 Tipos de Gramática

Tradicional

El término “tradicional” fue empleado con frecuencia para referirse a las gramáticas escritas antes de que la “lingüística” se convirtiera en ciencia, de acuerdo con la tradición establecida por los griegos y romanos. Las lenguas eran analizadas a partir de las propiedades del latín, aún cuando la información real no se apegara a las categorías de dicha lengua (O’Gorman y Rogers 1995).

Sin embargo, esta gramática generó una terminología extremadamente rica, la cual ha sido adoptada por diversas corrientes lingüísticas y sigue siendo la metalengua para hablar sobre la formalización de varios niveles de estructura de un idioma (Dirven 1990: 5).

Descriptiva

Este tipo de gramática describe las construcciones empleadas en una lengua, sin tomar en cuenta su conveniencia social. La gramática descriptiva está ideada para analizar un “corpus” hablado o escrito y así describir sus patrones (O’Gorman y Rogers 1995).

Generativa

La gramática generativa de una lengua es un sistema de reglas, el cual establece una relación entre el sonido y el significado. La gramática generativa busca describir no sólo oraciones existentes (en inglés) sino todas aquellas oraciones posibles en ese idioma. Además, intenta dar una explicación de cómo los nativos hablantes forman o generan oraciones (Harsh 1968: 7).

Referencial

La gramática referencial es por lo general un diccionario gramatical, en el cual se pueden encontrar definiciones y ejemplos de ciertas estructuras, categorías, etc. (O'Gorman y Rogers 1995).

Científica

Una gramática científica es una descripción lingüístico-semántica que analiza las estructuras de una lengua determinada, de una manera formal y lógica, sin tener en cuenta ninguna secuencia pedagógica, niveles de dificultad, o bien explicaciones pedagógicas (Elías, 1995).

3.3 Gramática Pedagógica

Gramática Pedagógica es el término empleado para referirse a cualquier descripción o presentación de las reglas de una lengua extranjera dirigida a estudiantes o a profesores con la idea de promover o guiar los procesos de aprendizaje (Dirven 1990: 1).

- Es la formulación de la gramática de una lengua extranjera con el objeto de adquirir esa lengua. Incorpora todas aquellas consideraciones que son relevantes para el momento en que el alumno es puesto en contacto con lo que se espera sea aprendido (Noblitt 1972).
- En inglés, el término "gramática pedagógica" engloba tanto la gramática de aprendizaje como la de enseñanza. Pit Corder la considera como una interacción, de hecho, prefiere el término "pedagogía de la gramática", concepto que no sólo se aplica al trato explícito de la gramática, sino también al programa escolar que debe estimular a guiar la generación de hipótesis por parte del alumno en cuanto a L2.

- El término “gramática pedagógica” puede referirse también a la gramática existente en los libros de texto, el programa o el temario. Lo más importante es que brinda un espacio para la gramática como una actividad, como un proceso de aprendizaje, o bien como parte de una competencia lingüística por adquirirse (Dirven 1990: 1).
- Una gramática pedagógica es la colección de hechos sobre una L2 expresada en metalengua, impresa en un libro, o bien grabada. Las gramáticas pedagógicas son representaciones de categorías y relaciones de la gramática de L2, las cuales han sido validadas por investigaciones lingüísticas, desde luego presentadas de tal forma que resulten accesibles para todos aquellos interesados en consultarlas (Rutherford y Sharwood 1988).

De acuerdo con Corder, existen ciertos elementos que deberán tenerse presentes para la elaboración de una gramática pedagógica:

- a) presentación de la información lingüística con ejemplos, tomando en cuenta las necesidades y características de los estudiantes;
- b) descripción y explicación de dicha información;
- c) presentación de ejercicios inductivos con la finalidad de propiciar el descubrimiento y la comprobación de las hipótesis ya formuladas por los estudiantes;
- d) y por último, se debe buscar la práctica con el objeto de que el estudiante use correcta y fluidamente el aspecto gramatical que se esté analizando para así reforzar su competencia lingüística y comunicativa (Elías, 1995).

En suma, para Rutherford y Sharwood (1988) los elementos esenciales de una gramática pedagógica son:

- 1) información (data) y ejemplos,
- 2) descripción y explicaciones,
- 3) ejercicios inductivos,
- 4) ejercicios para evaluar hipótesis.

3.3.1 El maestro y las gramáticas pedagógicas

Para los maestros, las gramáticas pedagógicas son, finalmente, adaptaciones de descripciones lingüísticas, mismas que deberán ayudarles a mejorar su trabajo instruccional en dos formas:

- los maestros deben proporcionar en forma simple y sencilla descripciones de la estructura gramatical así como su uso (Odlin 1994). No es suficiente capacitar al estudiante para producir oraciones gramaticalmente correctas, sino que también debe saber cuándo y cómo usarlas. La habilidad gramatical es tan sólo un elemento que contribuye al desarrollo de la habilidad comunicativa (Rutherford y Sharwood 1988).
- Por otro, los maestros deben facilitar las bases, ya sea en forma explícita o mediante ejemplos para así crear adiciones o enmiendas a las descripciones pedagógicas (Odlin 1994).

3.3.2 Diferencias entre gramáticas científicas y gramáticas pedagógicas

Considerando lo expuesto en párrafos anteriores, se puede decir que las gramáticas científicas y pedagógicas presentan algunas diferencias.

En primer término, están dirigidas a diferentes tipos de usuarios. Las gramáticas científicas resultarán de utilidad a lingüistas, o bien para aquellos que cuenten con estudios superiores en el área de lenguas, o probablemente para profesores o estudiantes nativos hablantes que realicen estudios sobre su propia lengua.

En cambio, las gramáticas pedagógicas están dirigidas básicamente a profesores tanto nativos como no nativos que enseñan una lengua como lengua extranjera, o bien para aquellas personas interesadas en aprender una segunda lengua.

Por otro lado, al estar dirigidas cada una de estas gramáticas a diferentes usuarios, el lenguaje que se maneje en cada una de ellas será diferente.

No obstante estas diferencias, es importante señalar que las bases de una gramática pedagógica están cimentadas en la información proveniente de las "gramáticas científicas", pues éstas intentan descubrir y exhibir los mecanismos que hacen posible que un hablante comprenda una oración (arbitraria); mientras que una gramática pedagógica intenta proporcionar a los alumnos los medios para comprender y producir tales oraciones (Eliás, 1995).

En este capítulo se abordaron algunas acepciones del término gramática así como sus diversos tipos. En forma más detallada, se analizó el concepto de gramática pedagógica y sus diferencias con relación a las gramáticas científicas.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LOS FONEMAS /d / y / ð /

En este capítulo se presenta la propuesta de la gramática pedagógica para tratar los fonemas ingleses /d / y / ð / dirigida en específico a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés del primer semestre de la ENEP-Acatlán; sin embargo, puede ser consultada por profesores de lenguas, o bien por todos aquellos interesados en el tema.

Esta gramática cuenta con descripciones explícitas y ejemplos en cuanto a los fonemas en cuestión. Desde luego, se presenta una serie de ejercicios para la práctica de los fonemas / d / y / ð /, y además una sección de respuestas para que el estudiante verifique su avance.

Cabe señalar que antes de dar inicio propiamente al tratamiento de los fonemas / d / y / ð /, se hace una descripción en cuanto a la diferencia entre el sistema ortográfico y fonético del inglés, así como la importancia del uso de un alfabeto fonético. Además, se proporciona un esquema del sistema articulatorio, es decir, las partes necesarias para la producción de los diversos fonemas. También se proporciona una sección de ejercicios adicionales para que el alumno evalúe su propio progreso después de haber realizado cierta práctica en cuanto a estos dos fonemas.

Por último, se mencionan algunas características básicas referentes a la descripción de las consonantes del inglés como son sonoridad, puntos y modos de articulación. Conviene mencionar que los ejercicios presentados pueden utilizarse como apoyo o bien como actividades extra en caso de que los estudiantes de la Licenciatura cuenten con acceso al laboratorio de idiomas.

4.1 Ortografía y Pronunciación

De la inmensa cantidad de sonidos que los órganos de articulación del hombre son capaces de emitir, cada idioma se vale sólo de unos cuantos para distinguir unas palabras de otras. Por ejemplo, las frases en español:

Tengo un pero
Tengo un perro

A pesar de variar tan sólo en un sonido, cualquier nativo hablante del español se da cuenta de que se trata de dos frases distintas. Esto debido a que en español la / r / y la / rr / constituyen dos fonemas distintos (Sánchez, 1986).

4.1.1 El Sistema Ortográfico del Inglés

El sistema ortográfico del inglés con frecuencia no coincide con la representación de sus sonidos, es decir, no hay concordancia entre los sonidos que se perciben y las letras que forman las palabras. Por ejemplo:

a) Diferentes letras pueden representar el mismo sonido:

to two too through threw clue shoe

Todas las palabras anteriores contienen el mismo sonido vocálico, pero éste es representado por ocho diferentes realizaciones ortográficas.

b) La misma letra representa diferentes sonidos:

see pleasure resign

En la primera palabra, see la letra s se pronuncia en su forma tradicional. La palabra pleasure se pronuncia como el sonido final de la palabra beige, y la palabra resign se pronuncia igual que el primer sonido de la palabra zoo.

c) La combinación de letras puede representar un sonido:

rough physics head

Si se pronuncian las palabras anteriores se podrá observar que gh, ph y ea representan solamente un sonido aunque ortográficamente sea representado con dos letras.

d) Algunas letras carecen de sonido:

cake pneumonia knee receipt

Si se pronuncian las palabras anteriores se podrá apreciar que las letras subrayadas carecen de sonido.

No obstante lo anterior, existen algunas letras consonantes que sí establecen una relación consistente con los sonidos que representan. Por ejemplo, letras como b, m y n solamente tienen una pronunciación.

<u>b</u>	<u>m</u>	<u>n</u>
boat	moat	no
rubber	hammer	winner
robe	home	wine

Un grupo de letras más presentan esta consistencia, pero al combinarse con otras se modifica su pronunciación. Tal es el caso de

la letra "p", que por lo regular se pronuncia de cierta forma cuando aparece sola, pero al combinarse con "h" se pronuncia como la letra "f".

<u>p (sola)</u>	<u>p+h = f</u>
pat	philosophy
top	physics
copper	photograph

4.1.2. Alfabeto Fonético

Dada la complejidad que existe entre sonido y ortografía en el idioma inglés, surgió la necesidad de crear un sistema para representar los diferentes sonidos que tiene este idioma. A este sistema se le conoce como alfabeto fonético, en el cual cada símbolo representa únicamente un sonido y cada sonido se representa por un símbolo.

Por lo tanto, la letra "s" de las palabras see, pleasure y resign será representada por tres diferentes símbolos fonéticos.

Es importante tener presente que los símbolos fueron pensados para representar sonidos y no letras (Avery y Ehrlich 1994).

Sin embargo, la creación del alfabeto fonético no fue algo inmediato ni sencillo, pues desde el siglo XVII comenzaron los intentos por representar los sonidos del habla. En 1617, Robert Robinson propuso un alfabeto con el cual trató de establecer una relación entre la "articulación" y la forma de las letras.

Posteriormente, Francis Lodwick en 1686 publicó un ensayo sobre el alfabeto fonético. Su objetivo residía en proporcionar una serie de caracteres que representaran a cada sonido, evitando que un símbolo representara a más de un sonido, o viceversa.

Cabe señalar que Lodwick no hizo uso de las letras romanas, sino que diseñó sus propias letras de tal manera que los sonidos similares eran representados por símbolos similares. El concepto de similitud se refiere a aquellos sonidos que comparten características articulatorias parecidas.

Es importante mencionar que estos alfabetos no fueron creados por "reformadores de la ortografía", sino por académicos que se interesaban en buscar métodos que permitieran describir y simbolizar los sonidos del habla.

Todos estos intentos por establecer un sistema para representar los sonidos motivaron a la International Phonetics Association (IPA) a desarrollar un alfabeto fonético que permitiera simbolizar o representar los sonidos que se encuentran en todas las lenguas.

Dicho alfabeto sigue siendo el más utilizado en todo el mundo por fonéticos, maestros de lenguas, patólogos de la lengua, lingüistas y todos aquellos que se interesan en simbolizar la palabra hablada (Fromkin y Rodman 1988).

Por tal razón, en el presente trabajo se emplearán los símbolos fonéticos propuestos por la International Phonetics Association. A continuación, se presenta una tabla del Alfabeto Fonético de las consonantes y vocales en inglés.

ALFABETO FONÉTICO

Consonantes

Sonoras	Sordas
/ b / <u>b</u> oy	/ p / <u>p</u> en
/ d / <u>d</u> ay	/ t / <u>t</u> en
/ g / <u>g</u> o	/ k / <u>k</u> at
/ v / <u>v</u> oice	/ f / <u>f</u> ood
/ z / <u>z</u> oo	/ s / <u>s</u> ee
/ m / <u>m</u> e	/ h / <u>h</u> ouse
/ l / <u>l</u> ike	/ θ / <u>th</u> ink
/ r / <u>r</u> ead	/ ʃ / <u>sh</u> e
/ w / <u>w</u> alk	/ tʃ / <u>ch</u> ild
/ y / <u>y</u> es	
/ ð / <u>th</u> en	
/ ʒ / <u>pleasur</u> e	
/ ɳ / <u>king</u>	

Vocales

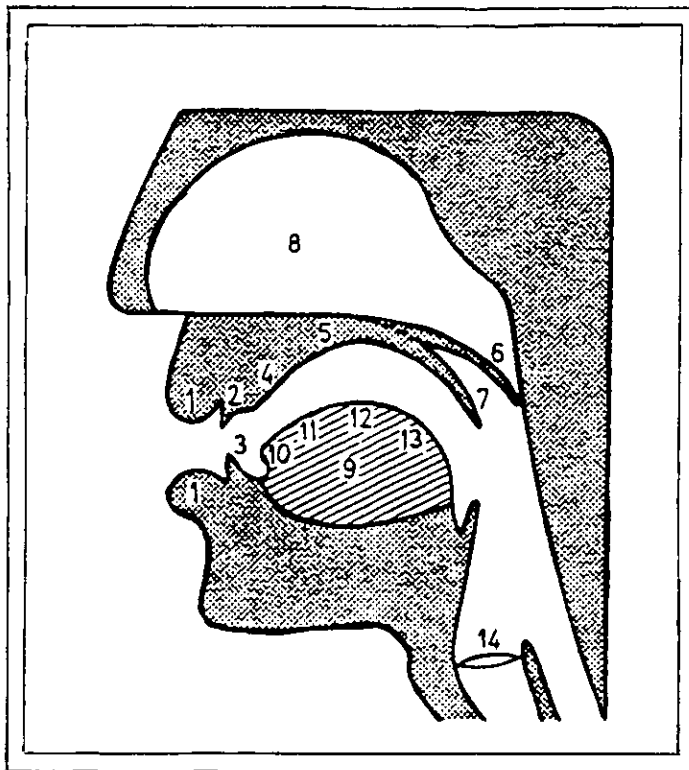
/ iː / <u>each</u>	/ oʊ / <u>boat</u>
/ ɪ / <u>if</u>	/ ɔ / <u>law</u>
/ eɪ / <u>take</u>	/ ɔɪ / <u>noise</u>
/ ɛ / <u>bread</u>	/ ɑ / <u>not</u>
/ æ / <u>apple</u>	/ aɪ / <u>bite</u>
/ uː / <u>shoot</u>	/ ɔː / <u>now</u>
/ ʊ / <u>book</u>	/ ə / <u>cut</u>
	/ ɜː / <u>girl</u>

(Orion 1988)

4.2 Órganos del Habla

Los encargados de producir los sonidos son los siguientes órganos de articulación u órganos del habla:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| 1. Labios | 8. Cavidad nasal |
| 2. Dientes superiores | 9. Lengua |
| 3. Dientes inferiores | 10. Apice de la lengua |
| 4. Alvéolos | 11. Predorso |
| 5. Velo del paladar (levantado) | 12. Dorso |
| 6. Velo del paladar (bajado) | 13. Postdorso |
| 7. Paladar duro | 14. Cuerdas vocales y glotis |



4.3 Factores Fundamentales en la Producción de Sonidos

A continuación, se mencionan los factores fundamentales en relación a la producción de los fonemas en inglés:

- 1) **Modo de articulación** – la manera en que la corriente de aire sale de la boca o nariz.
- 2) **Punto de articulación** – órganos que intervienen directamente en la producción del sonido.
- 3) **Actividad de las cuerdas vocales** – las cuerdas vocales pueden estar separadas o juntas. Si están separadas, el aire pasa sin producir vibración. Si están juntas, el aire, al forzar su paso a través de ellas, produce vibración y el sonido correspondiente es sonoro (Sánchez 1986).

Los siguientes ejercicios e información de fonética articulatoria fueron tomados de diversas fuentes; sin embargo, se buscó que se aproximaran a los principios establecidos en el enfoque analítico y lingüístico, el cual se fundamenta en información y recursos como el alfabeto fonético, descripciones articulatorias, esquemas del aparato vocal, así como información contrastiva. Además, se tomaron en cuenta ciertos elementos del método audiolingual, ya que en la mayoría de los ejercicios se sugiere la repetición oral de los fonemas /d / y / ð / en palabras, frases y diálogos; y justamente la repetición es una parte central de este método para poder lograr cierta precisión en la producción de dichos fonemas.

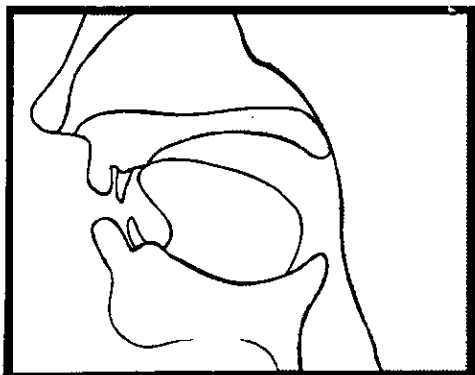
Por otro lado, se incluyeron ejercicios elaborados de acuerdo con la propuesta de procesamiento de información (input estructurado) de Bill VanPatten (1996), la cual consiste en afectar la forma en que los estudiantes atienden a la información (input) que escuchan o ven en L2. Mediante esta alternativa, los estudiantes utilizan la información para crear representaciones mentales de la gramática que están adquiriendo. Considerando que la gramática

abarca también aspectos fonológicos, con estos ejercicios se espera que los estudiantes se involucren en la comprensión de oraciones sin esperar que produzcan la forma (en este caso sonidos).

A partir de las siguientes secciones, tanto la información como los ejercicios serán presentados en inglés por estar dirigidos a los futuros profesores, en específico a los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la ENEP-Acatlán.

4.4 Producing / d /

Examples: do, dark, candy, louder, need, called.



- First press the tip of your tongue on your upper gum ridge, to stop the flow of air.
- Then drop your tongue tip and produce the sound with a puff of air.
- Your vocal cords should vibrate (Orion 1988).

4.4.1 Possible Pronunciation Problems for Spanish Speakers

1. The sound /d/ should be produced with the tip of your tongue touching the upper gum ridge and **NOT** the back of your upper front teeth or placed between your teeth as in many Spanish words. If you do not touch the upper gum ridge when saying /d/, it will contribute to your accent. It might even sound like /ð/.

Examples: If you say / ð / instead of /d/:

ladder will sound like **lather**

breeding will sound like **breathing**

2. When /d/ is the last sound in a word, many Spanish speakers forget to make their vocal cords vibrate. This will make /d/ sound like /t/ and confuse listeners.

Examples: If you say / t / instead of /d/:

card will sound like **cart**

bed will sound like **bet**

4.4.2 Spelling

When you find words spelled with either:

d (initial)

d + vowel

d (after "n")

d (final)

dd + vowel

dd (final)

* -ed (simple past tense)

ou + ld

dear, dog

seduce, reduce

laundry, sounding

bad, fad

addiction, addition

add

begged, ventured

should, would

They all are pronounced / d /

* The letters "-ed" in past tense verbs are pronounced / d / when they follow a voiced consonant.

Examples: believed, played, showed, called.

(León 1995)

In the following words the letter “d” is soundless:

grandmother /'græməðər/	abuela
handkerchief /'hæŋkətʃɪf/	pañuelo
handsome /'hænsəm/	atractivo
sandwich /'sænwɪtʃ/	emparedado
Wednesday /'wenzdi/	miércoles
Windsor /'wɪnzər/	Windsor
handcuffs /'hænkʌfs/	esposas
handful /'hænfʊl/	puñado
kindness /'kɪnɪs/	amabilidad

4.4.3 The Variants of /d/ in English

The consonant /d/ has variants which are [d] and [ɾ]: Variant [d] is used at the beginning, in the middle, or at the end of words before a **stressed** vowel.

Examples: dinner, maid, addition

Listen to the contrast between Spanish /d/ and English /d/ at the beginning of a word:

<u>Spanish</u>		<u>English</u>	
dato	/dato/	data	/dætə/
dama	/dama/	dam	/dæm/
defecto	/defekto/	defect	/dɪfekt/

Now listen the contrast between Spanish / d / and English / d / at the end of a word:

sed	/ sed /	said	/ s e d /
dad	/ dad /	dad	/ d æ d /

In Spanish, words ending “d” are similar to those words in English ending “t”; yet pay attention to the meaning of the following words:

salud	/salud/	salute	/ s ə l u t /
-------	---------	--------	---------------

The variant [ɰ] is used whenever “d” is in the middle of a word, **before an unstressed vowel**, and with another vowel following.

Examples: body, buddy

Notice in the following comparison [ɰ] is pronounced the same as Spanish “r” like the word: oro

<u>Spanish</u>		<u>English</u>	
oro	/ oro /	odor	[oʊɰə]
serio	/serio/	lady	[leɪɰi]
marina	/marina/	muddy	[miɰi]

(León 1995)

4.4.4 Exercises

1. The following words should be pronounced /d/. Repeat them after your teacher or the instructor on the tape. (Be sure your tongue tip touches the upper gum ridge).

/d/
At the beginning

do
dog
day
desk
door
dime
down
dozen
doctor
different

/d/
In the middle

codify
midday
under
today
older
order
window
midst
Sunday
medicine

/d/
At the end

bad
did
end
said
food
card
cold
bread
build
would

2. Read the following phrases and sentences aloud. The “d” in the boldface words should be pronounced / d /.

1. a **good** idea
2. one **hundred** dollars
3. end of the **road**
4. a **bad** cold
5. What’s **today’s** date?
6. How do you **do**?
7. What did you **order** for **dinner**?
8. **Wendy** is a **wonderful** dancer
9. We **landed** in London at **dawn**.
10. **Send** dad a **birthday** card.

(Dale y Poms 1986)

3. Read the following wedding invitation aloud. Circle all words that have the / d / sound.

*Mr. and Mrs. Andrew Douglas
cordially invite you
to the wedding of their daughter
WENDY DOUGLAS
to
PEDRO DIAZ
on Sunday, the twenty-third of December,
at the Diner's club
1020 Davis Road, Providence, Rhode Island*
RECEPTION AND DINNER FOLLOWING WEDDING
RSVP by Wednesday, December third

(Dale y Poms 1986)

4. Read each of the following phrases aloud. In the brackets provided below each boldface word, write the phonetic symbol [d] or [ɰ] representing the variants of / d / in that word.

1. The **leader** and his **buddies**.

[] []

2. **down** the **drain**

[] []

3. a **bed** for **Ted**

[] []

4. The **bitter bidder** lost the bid

[] [] []

5. **addiction** to **addition**

[] []

6. **deep** in **debt**

[] []

7. **dinner** **made** by the **maid**

[] [] []

8. **Dawn** is **mad** at **Ted**

[] [] []

9. **delicious** **dinner** for **everybody**

[] [] []

10. **sadder** than my **buddy**

[] []

(León 1995)

4.4.5 Simple Past - Regular Verbs

Verbs Ending in Voiced Consonants

When a verb ends in a voiced consonant (except for /d/), pronounce “-ed” as /d/. Listen to your instructor and repeat.

1. a. call Did you call me?

b. called Yes, I called you.

2. a. believe I believe it's OK

b. believed I believed it was OK

Remember that all vowels are voiced. Thus, when a verb ends in a vowel sound “-ed” is pronounced /d/. Listen to your instructor and repeat.

1. a. play Did you play the drums?
 b. played No, I played the piano.

2. a. show I'll show it to you
 b. showed I showed it to you.

1. Repeat the following verbs after your teacher or the instructor on the tape. Be sure to pronounce –ed like /d/. (Do **NOT** add a syllable to the words!)

Present Tense Verbs
(Last sound is voiced)

Past Tense Verbs
(-ed = /d/)

love

loved

stay

stayed

fill

filled

burn

burned

rain

rained

live

lived

clean

cleaned

stare

stared

study

studied

follow

followed

dream

dreamed

travel

travelled

-ed Pronounced **/Id/**

The ending –ed will always sound like the syllable **/Id/** when the last sound in the present tense verb is **/t/** or **/d/**.

Examples: wanted / w a n I d / ended / ɛ n d I d /

2. Repeat the following verbs after your teacher or the instructor on the tape. **NOW** you should pronounce -ed like the syllable / **Id**!

Present Tense Verbs
(End in **t** or **d**)

end
add
hunt
want
need
fold
start
print
sound

Past Tense Verbs
(-ed = the new syllable /**Id**/)

ended
added
hunted
wanted
needed
folded
started
printed
sounded

(Dale y Poms 1986)

3. Form the past tense of the following verbs. Write the past tense form in the space provided. Then write the phonetic symbol for the "-ed" ending (/d/ or / **Id**).

Examples: add added /Id/
 elect elected /Id/
 delay delayed /d/

- | | | |
|------------|-------|-------|
| 1. report | _____ | _____ |
| 2. vote | _____ | _____ |
| 3. expect | _____ | _____ |
| 4. reward | _____ | _____ |
| 5. listen | _____ | _____ |
| 6. belong | _____ | _____ |
| 7. demand | _____ | _____ |
| 8. receive | _____ | _____ |
| 9. deserve | _____ | _____ |

10. argue	_____	_____
11. recommend	_____	_____
12. admit	_____	_____
13. decide	_____	_____
14. request	_____	_____
15. board	_____	_____
16. continue	_____	_____
17. afford	_____	_____
18. avoid	_____	_____
19. allow	_____	_____
20. paint	_____	_____
21. suppose	_____	_____
22. threaten	_____	_____
23. record	_____	_____
24. arrive	_____	_____

(Orion 1988)

4.4.6 Contrasts

The /d/ sound is produced the same way as /t/ except that /d/ is voiced and the puff or air is not as strong as in /t/. That is why some students may confuse the sound /t/ as in “tear” with the sound /d/ as in “dear”. Practice these two sounds, first normally, then with exaggeration, then normally.

/t/ as in “ten”

/d/ as in “day”

tear
tie
time
tile
town
at
neat
coat

dear
die
dime
dial
down
add
need
code

debt	dead
bright	bride
bet	bed
mat	mad
heart	hard
height	hide
wait	wade
heat	heed

(Orion 1988)

1. The following pairs of words contain the sounds /d/ as in “day” and /t/ as in “ten”. You will hear one word from each pair. Circle the word that you hear.

down	town
bed	bet
dime	time
door	tore
maid	mate
cod	caught
code	coat
dear	tear
bride	bright
sod	sought

(Orion 1988)

2. Listen carefully to your teacher or the tape as 10 three-word series are presented. Two of the words in each group will be the **SAME**; one will be **DIFFERENT**. Underline the letter of the word that is **DIFFERENT**.

Example: The instructor says: bride bright bride
 You underline: a b c

			The instructor says:			
1.	a	b	c	coat	coat	code
2.	a	b	c	hide	hide	height
3.	a	b	c	dime	time	dime
4.	a	b	c	tore	door	tore
5.	a	b	c	mate	mate	maid
6.	a	b	c	bet	bet	bed
7.	a	b	c	town	down	town
8.	a	b	c	wait	wait	wade
9.	a	b	c	caught	code	code
10.	a	b	c	sought	sought	sod
11.	a	b	c	mad	mat	mat

(Dale y Poms 1986)

3. Listen carefully to your teacher or the tape as 10 groups of three words are presented. Circle the phonetic symbol that identifies the sound each group of words has in common.

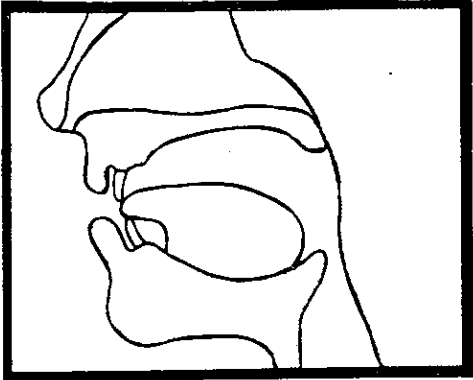
Example: The instructor says: hide dime made
You circle /d/ /t/

1.	/d/	/t/	drain	dime	ride
2.	/d/	/t/	debt	tent	boat
3.	/d/	/t/	dial	dead	hard
4.	/d/	/t/	town	mat	tear
5.	/d/	/t/	dye	made	death
6.	/d/	/t/	mate	tear	pat
7.	/d/	/t/	sought	bright	bet
8.	/d/	/t/	bride	add	heed
9.	/d/	/t/	tin	height	debt
10.	/d/	/t/	sod	heed	mad

(Dale y Poms 1986)

4.5 Producing /ð/

Examples: **this, that, brother, father, southern, clothe**



- Lightly place your tongue tip between your upper and lower front teeth (not between your lips).
- Produce the sound by forcing air out through the opening between your teeth and tongue.
- Your vocal cords should vibrate
- Hold your hand in front of your lips to feel the flow of air.

(Orion 1988)

4.5.1 Possible Pronunciation Problems for Spanish Speakers

The sound /ð/ does not exist at the beginning or end of words in Spanish. It may be difficult for you to recognize and produce. You probably substitute the more familiar /d/ sound.

Examples: If you substitute /d/ for /ð/:

they will sound **day**
lather will sound **ladder**
breathe will sound **breed**

(Dale y Poms 1986)

4.5.2 Spelling

The letters “th” not only are pronounced / ð /, but also / θ /, / t / or are not pronounced at all.

/ θ /
At the beginning
thick
thief
thin

/ θ /
In the middle
athlete
author
healthy

/ θ /
At the end
bath
breath
death

/ ð /
At the beginning
than
then
this

/ ð /
In the middle
bother
leather
weather

/ ð /
At the end
bathe
smooth
breathe

/ t /
Esther
Theresa
Thomas
Thailand
Thames
thyme

(-)
asthma

(Sánchez 1986)

Most of words ending in “th” are pronounced / θ /. Yet whenever the vowel “e” is added (which is voiceless) to certain nouns ending in “th” these are turned into verbs and then are pronounced / ð /.

Examples: bath - bathe; breath - breathe; cloth - clothe

The letters "th" followed by an "e" are generally pronounced / ð /.

Examples: mother, **then**, gather, **they**, **them**, **the**, other

(León 1995)

4.5.3 Exercises

1. The following words should be pronounced / ð /. Repeat them after your teacher or the instructor on the tape. (Be sure that your vocal cords are vibrating **AND** that your tongue is between your teeth).

/ ð /	/ ð /	/ ð /
At the beginning	In the middle	At the end
the	other	bathe
this	mother	clothe
then	father	smooth
them	brother	breathe
that	gather	soothe
they	either	
those	neither	
there	leather	
these	together	
though	although	

(Dale y Poms 1986)

2. The boldface words in the following phrases and sentences should be pronounced with the consonant / ð /. Repeat them carefully after your teacher or the instructor on the tape.

1. **That's** right
2. **father** and **mother**

3. **either** one of **them**
4. **This** is it!
5. wet **weather**
6. Don't **bother** me!
7. **This** is my **other** **brother**
8. I'd **rather** get **together** **another** day
9. **That** **leather** belt feels **smooth**
10. I like **this** one better **than** the **other** one
11. **Mother** must **bathe** the baby
12. Will **grandmother** and **grandfather** be **there**?
13. **This** bad **weather** **bothers** **father**
14. **This** **clothing** is as light as a **feather**
15. **The** **rhythm** of **the** music is **soothing**
16. Now and **then**
17. **That's** not **bother**
18. **This** and **that**
19. **Neither** here nor **there**
20. I'd **rather** be **there**

(Dale and Poms 1986)

3. Read the following words aloud. Circle the words which include the /ð/ sound.

1. breath (aliento)
2. clothing (ropa)
3. healthy (saludable)
4. smothery (sofocante)
5. Thailand
6. Thus (así)
7. South
8. wreaths (coronas)
9. fatherland (patria)
10. catholic
11. bathroom
12. bathe (bañar)
13. athanasia (inmortalidad)

14. otherwise (de otra manera)
15. Thomas
16. mother
17. ethics
18. athlete
19. together
20. rhythm

(Orion 1988)

4. Read the following sentences aloud. Be sure to place your tongue **BETWEEN** your teeth when pronouncing / *ð* /.

1. **These** shoes are weatherproof.
2. I **loathe** this wet **weather**.
3. **This** board is **smoother** than the **other** one.
4. **The** family will be **there** for **the** wedding.
5. **Mother** told **them** not to be late.
6. **They** are **worthy** of **the** award.
7. **Those** **brothers** are **rather** tall.
8. I don't know **whether** to buy **this** one or **that** one.
9. **That** **lather** is **soothing**.
10. **Their** **father** likes **the** **weather** in **southern** Florida.

5. Read the following dialogue aloud. Circle all words that should be pronounced with the consonant sound / *ð* /.

The Photo Album

- DAUGHTER: Mother, I like these old pictures. Who's this?
MOTHER: That's your great grandmother.
DAUGHTER: The feathered hat is funny! Who's that man?
MOTHER: That's your grandfather. He was from the Netherlands.
DAUGHTER: I know these people! Aren't they Uncle Tom and Uncle Bob?

MOTHER: That's right. Those are my brothers. They always bothered me!

DAUGHTER: This must be either father or his brother.

MOTHER: Neither! That's your father's uncle.

DAUGHTER: Why are there other people in this photo?

MOTHER: This was a family gathering. We got together all the time.

DAUGHTER: Mother, who's this "smooth" –looking man?

MOTHER: Shhhhhhhhh! I'd rather not say. Your father will hear!

DAUGHTER: Is that your old boyfriend?

MOTHER: Well, even mothers had fun in those days!

(Dale y Poms 1986)

4.5.4 Contrasts

The / **ð** / sound is produced the same way as / **θ** /, except that / **ð** / is voiced. Therefore some speakers may confuse the sound / **θ** / as in "thin" with the sound / **ð** / as in "the". Practice these two sounds, first normally, then with exaggeration, then normally.

/ **θ** / as in "thin"

ether
cloth
breath
bath
wreath

/ **ð** / as in "the"

either
clothe
breathe
bathe
wreathe

Read the following poems (authors unknown) aloud. Draw a single line under all letters representing the sound / **θ** / as in "thin". Draw a double line under all letters representing the sound / **ð** / as in "the".

THIRTY THOUSAND THOUGHTLESS BOYS

Thirty thousand thoughtless boys
Thought they'd make a thundering noise;
So with thirty thousand thumbs,
They thumped on thirty thousand drums.

THE OLD WOMAN

There was an old woman
And nothing she had;
And so this old woman
Was said to be mad.
She'd nothing to eat,
She'd nothing to wear,
She'd nothing to lose,
She'd nothing to fear,
She'd nothing to ask,
And nothing to leave,
And when she did die
Nobody grieved.

(Orion 1988)

Other students may confuse / ð / as in "the" with /d/ as in "day". When you pronounce / ð /, the air flows out without stopping. When you pronounce /d/, the air stops, then escapes with a puff.

Practice these contrasting sounds. Listen and repeat each word pair.

/ d / as in "day"

day
doze
dough

/ ð / as in "the"

they
those
though

ESTA TESTO NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

dare
ladder
loading
wordy
sued
den
Dan
bade
breed
Dave
die
ride
read

there
lather
loathing
worthy
soothe
then
than
bathe
breathe
they've
thy / ð aI/ (tú-antiguo)
writhe / ra Ið / (retorcerse)
wreathe / riy ð / (entrelazar)

1. The following pairs of words contain the sounds /d/ as in "day" and /ð/ as in "the". You will hear one word from each pair. Circle the word that you hear.

bathe
writhe
worthy
though
soothe
they've
than
they
wreathe
loathing

bade
ride
wordy
dough
sued
Dave
Dan
day
read
loading

2. Listen carefully to your teacher or the tape as 10 three words series are presented. Two of the words in each group will be the **SAME**; one will be **DIFFERENT**. Circle the number of the word that is different.

Example: The instructor says: Dave Dave they've
 You circle 1 2 ③

				The instructor says:		
1.	1	2	3	loathing	loading	loading
2.	1	2	3	writhe	ride	writhe
3.	1	2	3	wordy	worthy	worthy
4.	1	2	3	Dave	they've	they've
5.	1	2	3	sued	sued	soothe
6.	1	2	3	lather	ladder	lather
7.	1	2	3	day	day	they
8.	1	2	3	though	dough	though
9.	1	2	3	their	their	dare
10.	1	2	3	den	then	den

3. Listen very carefully to your teacher or the tape as 10 groups of three words are presented. Circle the phonetic symbol that identifies the sound each group of words has in common.

Example: The instructor says: than then they
 You circle /d/ (/ð/)

				The instructor says:		
1.	/d/	/ð/		southerly	bathe	brother
2.	/d/	/ð/		there	those	the
3.	/d/	/ð/		sued	wordy	ladder
4.	/d/	/ð/		ride	bade	dare
5.	/d/	/ð/		thy	south	they
6.	/d/	/ð/		though	lather	than
7.	/d/	/ð/		breed	dough	day
8.	/d/	/ð/		sad	send	dozen
9.	/d/	/ð/		breather	thereby	thus
10.	/d/	/ð/		otherwise	brother	father

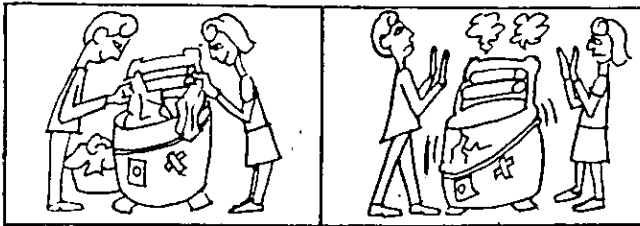
(Dale and Poms 1986)

4.6 Additional Exercises

Teacher's sheet

Exercise 1. Listen to each sentence and select the picture that best corresponds to the utterance.

The instructor reads:



a

b

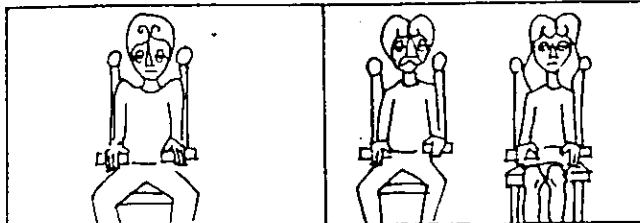
They really loathe that old washer.



a

b

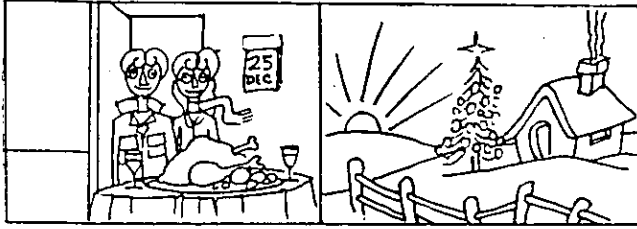
How do rabbits breed so fast?



a

b

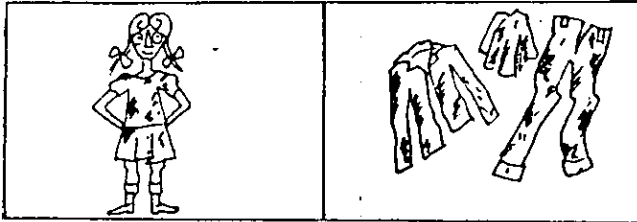
They've sat there for hours without moving.



Day came early on the 25th of December.

a

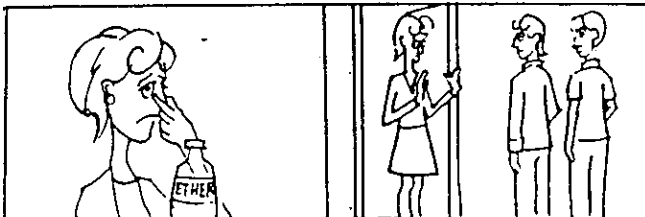
b



Dee's clothes are dirty.

a

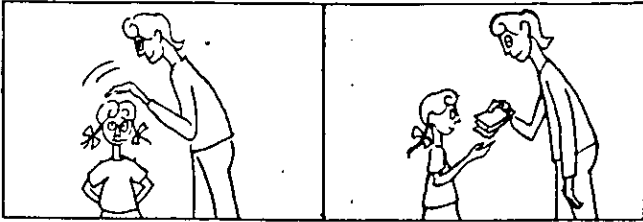
b



She really doesn't want ether.

a

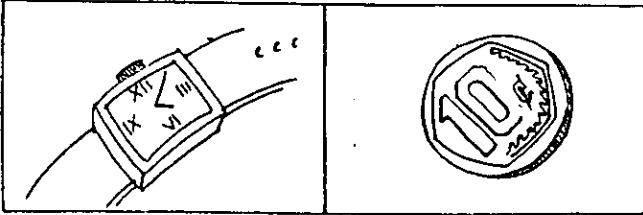
b



He's giving her a pad.

a

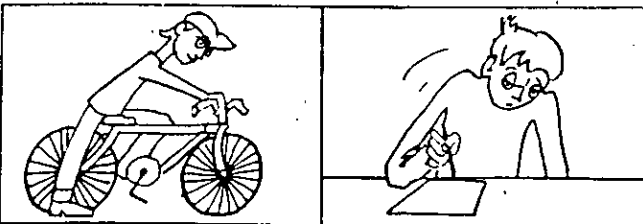
b



Do you have the time?

a

b



Will he ride?

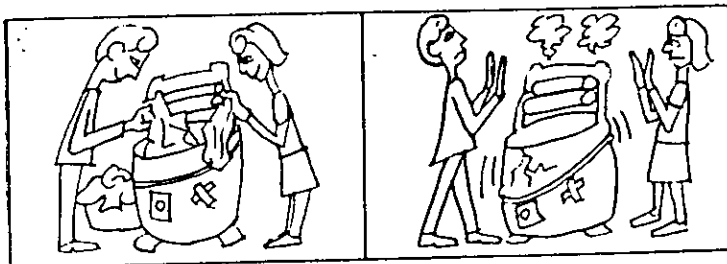
a

b

4.6 Additional Exercises

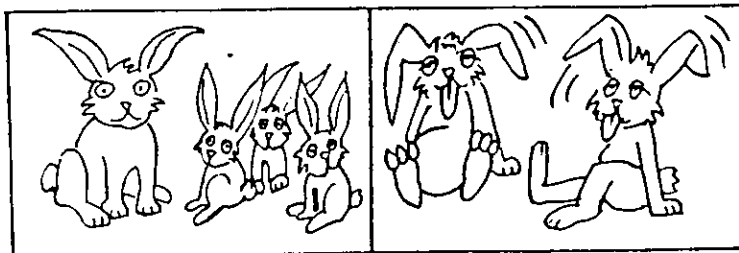
Student's sheet

Exercise 1. Listen to each sentence and select the picture that best corresponds to the utterance.



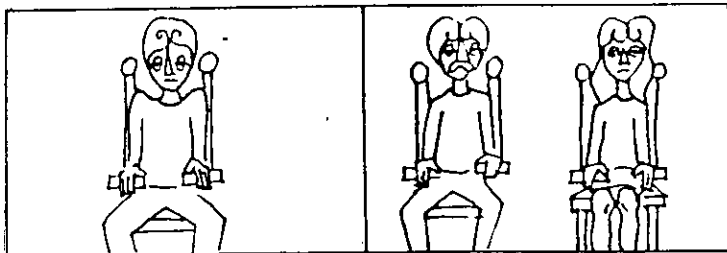
a

b



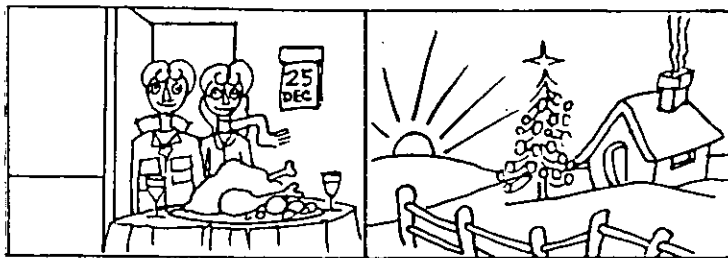
a

b



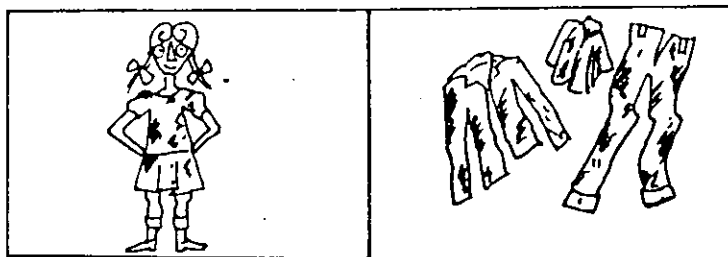
a

b



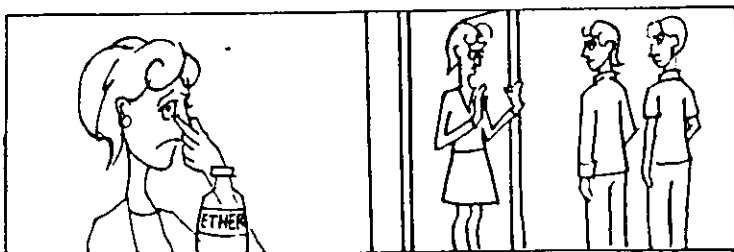
a

b



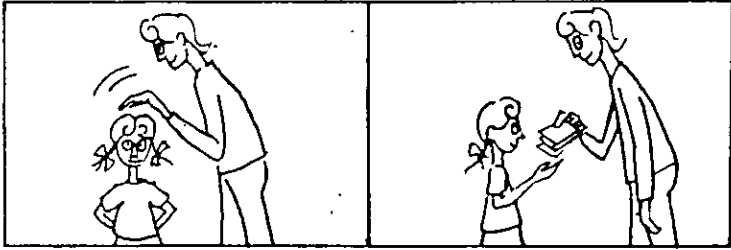
a

b



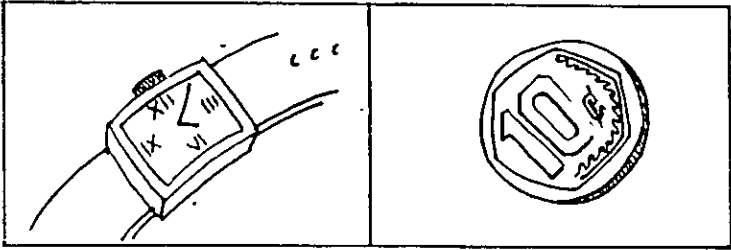
a

b



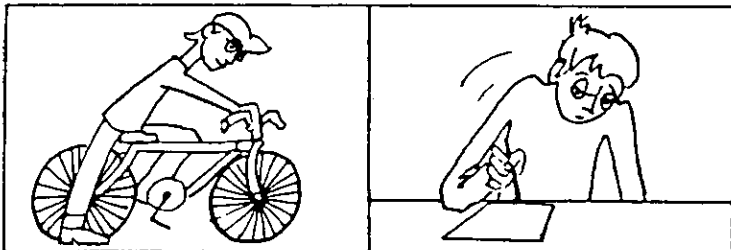
a

b



a

b



a

b

Exercise 2. Listen as your instructor reads the following sentences. Decide if the next statements he or she says about you are true or not true. Write a check mark.

	True	Not true
1. You'd like to go to a horror house <u>though</u> you don't <u>dare</u> to go to that kind of place all by yourself.	_____	_____
2. You were given a <u>leather</u> jacket on Christmas Eve.	_____	_____
3. Sometimes you <u>doze</u> on boring classes.	_____	_____
4. You <u>bathe</u> as soon as you get up every morning.	_____	_____
5. You are taller <u>than</u> your brothers and sisters.	_____	_____
6. You prefer <u>riding</u> instead of walking.	_____	_____
7. You <u>gather</u> with your <u>buddies</u> on weekends.	_____	_____
8. You have your hair <u>dyed</u> once a month.	_____	_____
9. You get <u>bothered</u> quite easily.	_____	_____
10. You <u>loathe</u> eating seafood	_____	_____

Exercise 3. Select the activities you used to do when you were a kid.

- _____ 1. I played with marbles / dolls
 _____ 2. I listened to nursery rhymes

- _____ 3. I believed in Santa Claus
- _____ 4. I received a lot of presents on my birthday
- _____ 5. I arrived on time when I was in elementary school
- _____ 6. I obeyed my parents
- _____ 7. I used to watch Sesame Street
- _____ 8. I argued with my brothers and sisters
- _____ 9. I cleaned my room
- _____ 10. I visited my grandparents at Christmas time

Exercise 4.

The words listed below have these sounds:

- / ð / as in "the"
- / θ / as in "thin"
- / d / as in "day"

First, say the word aloud. Then put a check in the column that corresponds to the sound of the underlined letter or letters.

For example, the word "draw" goes in the /d/ column, the word "the" in the / ð /, and so on.

- 1. bathroom
- 2. maid
- 3. heather
- 4. dither (temblar)
- 5. fatherland (patria)
- 6. healthy
- 7. worthy
- 8. breathable
- 9. southh
- 10. wordy
- 11. dough
- 12. thine
- 13. wreaths
- 14. breedd

/d/	/ ð /	/ θ /

15. lather
16. dare
17. death
18. bothersome (incómodo)
19. sheathing (forro)
20. loading

/d/	/ð/	/θ/

Exercise 5.

In the following words, the underlined letters represent these sounds:

/t/ as in "ten"

/d/ as in "day"

/θ/ as in "thin"

/ð/ as in "then"

Say each word aloud, then write the phonetic symbol that corresponds to the sound of the letters underlined in each word.

Example: 1. thence

/ð/

2. Den

/d/

3. bat

/t/

1. breed _____
2. feather _____
3. wreath _____
4. bath _____
5. smothery _____
6. heath _____
7. thine _____
8. therefore _____
9. bathe _____
10. body _____
11. neat _____
12. catholic _____

- 13. gather _____
- 14. sod _____
- 15. heed _____
- 16. blather _____
- 17. bet _____
- 18. ladder _____
- 19. height _____
- 20. Thomas _____
- 21. smother _____
- 22. thick _____
- 23. Thailand _____
- 24. bed _____
- 25. another _____

Exercise 6.

You will hear words with the sounds /d/, /t/, /ð/, /θ/.

Listen to each word. Concentrate on the sound, not the spelling. Which consonant sound do you hear? Put a check mark in the correct column:

	/ d / as in "day"	/ t / as in "ten"	/ ð / as in "the"	/ θ / as in "thin"
1. though	_____	_____	_____	_____
2. brotherliness	_____	_____	_____	_____
3. breath	_____	_____	_____	_____
4. thrashing	_____	_____	_____	_____
5. they	_____	_____	_____	_____
6. loathing	_____	_____	_____	_____
7. rhythm	_____	_____	_____	_____
8. Theology	_____	_____	_____	_____
9. faith	_____	_____	_____	_____

10. breath	_____	_____	_____	_____
11. hither	_____	_____	_____	_____
12. mackintosh	_____	_____	_____	_____
13. worth	_____	_____	_____	_____
14. themselves	_____	_____	_____	_____
15. berth	_____	_____	_____	_____
16. ether	_____	_____	_____	_____
17. them	_____	_____	_____	_____
18. mad	_____	_____	_____	_____
19. brother	_____	_____	_____	_____
20. other	_____	_____	_____	_____

Exercise 7.

Your teacher or instructor will present the following sentences using only **ONE** of the words in parentheses. Listen carefully and circle the word (and consonant) used.

Example: The (sum thumb) is very big

(s) / θ /

1. Did you make the (bed bet)?

/d / /t /

2. The doctors didn't use (either ether).

/ð / /θ /

3. It is a (wordy worthy) article.

/d / /ð /

4. Please give him the (time dime).

/t / /d /

5. Before you know it (they day) will be there.

/ð / /d /

6. Did you forget the (coat code)?

/t/ /d/

7. (Day They) finally came.

/d/ /ð/

8. (Dave They've) left.

/d/ /ð/

9. That's a good (cart card).

/t/ /d/

10. She (writes rides) very well.

/t/ /d/

(Dale and Poms 1986)
(Baker and Goldstein 1997)

Exercise 8

Read the following words aloud. Circle the words which are pronounced with / ð /.

thanks	although	thought	though	bathe
bath	lather	father	bother	brother
there	theater	their	Thomas	theft
clothing	cloth	rhythm	smooth	worthy
theme	them	then	therapy	worth
thee	that	Thailand	other	Theology
theirs	math	either	breath	breathe
north	ether	those	these	themselves
thinking	Thames	this	with	feather
thirsty	faith	clothe	the	path

En este capítulo se presentaron algunos aspectos importantes como la diferencia entre la ortografía y pronunciación del inglés. Además, se incluyó un esquema del sistema articulatorio y también algunos elementos importantes en cuanto a la descripción de las consonantes del inglés.

Por último, se presentó una breve descripción de aspectos teóricos sobre los fonemas /d/ y / ð / seguida de una serie de ejercicios para tratar estos fonemas tanto a nivel perceptivo como articulatorio.

Cabe señalar que se incluyó el tratamiento de otros fonemas como / t / y / θ / que, aunque no son el objetivo primordial de esta gramática, sí guardan una estrecha relación con los fonemas /d/ y / ð / por compartir ciertas características articulatorias y, como consecuencia, pueden crear ciertas confusiones en los estudiantes.

4.7 Answer key

Producing /d/

Answers to exercise three (first section).

Mr. ~~and~~ Mrs. ~~Andrew~~ ~~Douglas~~
cordially invite you
to the ~~wedding~~ of their ~~daughter~~
~~WENDY DOUGLAS~~
to
~~PEDRO DIAZ~~
on ~~Sunday~~, the ~~twenty-third~~ of ~~December~~
at the ~~Diner's~~ club
1020 ~~Davis~~ ~~Road~~, ~~Providence~~, ~~Rhode~~ ~~Island~~
RECEPTION ~~AND~~ ~~DINNER~~ FOLLOWING ~~WEDDING~~
RSVP by ~~Wednesday~~, ~~December~~ ~~third~~

Answers to exercise four (first section).

1. [d] [ʒ]
2. [d] [d]
3. [d] [d]
4. [ʒ] [ʒ] [d]
5. [d] [d]
6. [d] [d]

7. [d] [d] [d]
8. [d] [d] [d]
9. [d] [d] [ʌ]
10. [ʌ] [ʌ]

Answers to exercise three (second section).

- | | | | |
|-----------------|------|----------------|------|
| 1. reported | /Id/ | 13. decided | /Id/ |
| 2. voted | /Id/ | 14. requested | /Id/ |
| 3. expected | /Id/ | 15. boarded | /Id/ |
| 4. rewarded | /Id/ | 16. continued | /d/ |
| 5. listened | /d/ | 17. afforded | /Id/ |
| 6. belonged | /d/ | 18. avoided | /Id/ |
| 7. demanded | /Id/ | 19. allowed | /d/ |
| 8. received | /d/ | 20. painted | /Id/ |
| 9. deserved | /d/ | 21. supposed | /d/ |
| 10. argued | /d/ | 22. threatened | /d/ |
| 11. recommended | /Id/ | 23. recorded | /Id/ |
| 12. admitted | /Id/ | 24. arrived | /d/ |

Answers to exercise one (contrasts section).

- | | |
|---------|----------|
| 1. down | 6. cod |
| 2. bet | 7. code |
| 3. dime | 8. tear |
| 4. tore | 9. bride |
| 5. maid | 10. sod |

Answers to exercise two (contrasts section).

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. a b <u>c</u> | 7. a <u>b</u> c |
| 2. a b <u>c</u> | 8. a b <u>c</u> |
| 3. a <u>b</u> c | 9. <u>a</u> b c |
| 4. a <u>b</u> c | 10. a b <u>c</u> |
| 5. a <u>b</u> <u>c</u> | 11. a b <u>c</u> |
| 6. a b <u>c</u> | |

Answers to exercise three (contrasts section).

- | | |
|------------|-------------|
| 1. /d/ /t/ | 6. /d/ /t/ |
| 2. /d/ /t/ | 7. /d/ /t/ |
| 3. /d/ /t/ | 8. /d/ /t/ |
| 4. /d/ /t/ | 9. /d/ /t/ |
| 5. /d/ /t/ | 10. /d/ /t/ |

Producing /ð/

Answers to exercise three (first section).

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. breath | 11. bathroom |
| 2. clothing | 12. bathe |
| 3. healthy | 13. athanasia |
| 4. smothery | 14. otherwise |
| 5. Thailand | 15. Thomas |
| 6. thus | 16. mother |
| 7. south | 17. ethics |
| 8. wreaths | 18. athlete |
| 9. fatherland | 19. together |
| 10. catholic | 20. rhythm |

Answers to exercise five (first section).

The Photo Album

DAUGHTER: Mother, I like these old pictures. Who's this?

MOTHER: That's your great grandmother.

DAUGHTER: The feathered hat is funny! Who's that man?

MOTHER: That's your grandfather. He was from the Netherlands.

DAUGHTER: I know (these) people! Aren't (they) Uncle Tom and Uncle Bob?

MOTHER: (That's) right. (Those) are my (brothers). (They) always bothered me!

DAUGHTER: (This) must be (either) (father) or his (brother).

MOTHER: (Neither). (That's) your (father's) uncle.

DAUGHTER: Why are (there) (other) people in (this) photo?

MOTHER: (This) was a family (gathering). We got (together) all (the) time.

DAUGHTER: (Mother), who's (this) (smooth) -looking man?

MOTHER: Shhhhhhhhh! I'd (rather) not say. Your (father) will hear!

DAUGHTER: Is (that) your old boyfriend?

MOTHER: Well, even (mothers) had fun in (those) days!

Answers to exercises from contrasts section (poems).

THIRTY THOUSAND THOUSAND THOUGHTLESS BOYS

Thirty thousand thoughtless boys

Thought they'd make a thundering noise;

So with thirty thousand thumbs,

They thumped on thirty thousand drums.

THE OLD WOMAN

There was an old woman

And nothing she had;

And so this old woman

Was said to be mad.

She'd nothing to eat,

She'd nothing to wear,

She'd nothing to lose,

She'd nothing to fear,

She'd nothing to ask,

And nothing to leave,

And when she did die

Nobody grieved.

Answers to exercise one (contrasts section).

1. bade
2. writhe
3. worthy
4. dough
5. sued
6. they've
7. than

8. day
9. wreathe
10. loathing

Answers to exercise two (contrasts section).

- | | | | | | |
|------|---|---|-------|---|---|
| 1. ① | 2 | 3 | 6. 1 | ② | 3 |
| 2. 1 | ② | 3 | 7. 1 | 2 | ③ |
| 3. ① | 2 | 3 | 8. 1 | ② | 3 |
| 4. ① | 2 | 3 | 9. 1 | 2 | ③ |
| 5. 1 | 2 | ③ | 10. 1 | ② | 3 |

Answers to exercise three (contrasts section).

- | | | | |
|--------|-------|---------|-------|
| 1. /d/ | ① | 6. /d/ | ① |
| 2. /d/ | ① | 7. /d/ | / ð / |
| 3. /d/ | / ð / | 8. /d/ | / ð / |
| 4. /d/ | / ð / | 9. /d/ | ① |
| 5. /d/ | ① | 10. /d/ | ① |

Answers to additional exercises (exercise 1)

1. b
2. a
3. b
4. b
5. a
6. a
7. b
8. a
9. a

Answers to additional exercises (exercise 4)

<i>/d/</i>	<i>/ð/</i>	<i>/θ/</i>
		X
X		
		X
	X	
	X	
		X
	X	
		X
		X
X		
X		
	X	
	X	
X		
	X	
X		
		X
	X	
	X	
X		

Answers to additional exercises (exercise 5)

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. <u>/d/</u> | 14. <u>/d/</u> |
| 2. <u>/ð/</u> | 15. <u>/d/</u> |
| 3. <u>/ð/</u> | 16. <u>/ð/</u> |
| 4. <u>/θ/</u> | 17. <u>/t/</u> |
| 5. <u>/ð/</u> | 18. <u>/d/</u> |
| 6. <u>/θ/</u> | 19. <u>/t/</u> |
| 7. <u>/ð/</u> | 20. <u>/t/</u> |
| 8. <u>/ð/</u> | 21. <u>/ð/</u> |
| 9. <u>/ð/</u> | 22. <u>/θ/</u> |

10. /d /
 11. /t /
 12. /θ /
 13. /ð /

23. /t /
 24. /d /
 25. /ð /

Answers to additional exercises (exercise 6)

	/ d / as in "day"	/ t / as in "ten"	/ ð / as in "the"	/ θ / as in "thin"
1.	_____	_____	X	_____
2.	_____	_____	X	_____
3.	_____	_____	_____	X
4.	_____	_____	_____	X
5.	_____	_____	X	_____
6.	_____	_____	X	_____
7.	_____	_____	X	_____
8.	_____	_____	_____	X
9.	_____	_____	_____	X
10.	_____	_____	_____	X
11.	_____	_____	X	_____
12.	_____	X	_____	_____
13.	_____	_____	X	_____
14.	_____	_____	X	_____
15.	_____	_____	_____	X
16.	_____	_____	_____	X
17.	_____	_____	X	_____
18.	X	_____	_____	_____
19.	_____	_____	X	_____
20.	_____	_____	X	_____

Answers to additional exercises (exercise 7)

- | | | | | | |
|----|-----|-----|----|------|------|
| 1. | bed | bet | 6. | coat | code |
| | /d/ | /t/ | | /t/ | /d/ |

- | | | | | | |
|----|--------|--------|-----|--------|---------|
| 2. | either | ether | 7. | Day | they |
| | /ð/ | /θ/ | | /d/ | /ð/ |
| 3. | wordy | worthy | 8. | Dave | They've |
| | /d/ | /ð/ | | /d/ | /ð/ |
| 4. | time | dime | 9. | cart | card |
| | /t/ | /d/ | | /t/ | /d/ |
| 5. | they | day | 10. | writes | rides |
| | /ð/ | /d/ | | /t/ | /d/ |

Answers to additional exercises (exercise 8)

although	though	bathe	lather	father	bother	brother
there	their	clothing	rhythm	smooth	worthy	them
then	thee	that	other	theirs	either	breathe
those	these	themselves	this	feather	clothe	the

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se realizó una investigación acerca de las diversas teorías de la adquisición fonológica de una segunda lengua, de algunos métodos y enfoques para la enseñanza del inglés, de los factores que intervienen en la adquisición fonológica de una L2, así como de conceptos básicos como son la fonética, fonología y gramática pedagógica. De todo esto se desprende la conclusión de que la pronunciación es y ha sido uno de los aspectos de la enseñanza del inglés que requiere mayor atención.

A partir de lo anterior se aplicó un diagnóstico fonético a los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés de la ENEP-Acatlán, con el propósito de medir la discriminación y enunciación de los fonemas /d/ y /ð/. De acuerdo con los resultados obtenidos, se comprobó con base en las estadísticas presentadas en el capítulo II que los estudiantes necesitan someterse a un entrenamiento fonético de los fonemas ya mencionados. Como se ha especificado, la población destinataria tiene el compromiso de alcanzar una pronunciación lo más aproximada a la de un nativo hablante, puesto que servirán como modelos a seguir en su actividad como docentes en la enseñanza del inglés.

Para satisfacer las necesidades de esta población en específico, se realizó esta propuesta de gramática pedagógica de los fonemas /d/ y /ð/, la cual incluye descripciones articulatorias de ambos fonemas, algunos ejercicios fundamentados en el enfoque de procesamiento de información de Bill VanPatten (del cual se retomaron ejercicios de input estructurado y de tipo afectivo), también se utilizaron los enfoques imitativo y lingüístico de los cuales se desprendieron ejercicios de repetición y uso del alfabeto fonético del inglés, descripciones articulatorias y esquemas del aparato vocálico. Cabe mencionar que se incluyeron elementos fonológicos contrastivos del inglés y el español resaltando los posibles problemas que tendrían los nativos hablantes del español al pronunciar los fonemas /d/ y /ð/.

En resumen, mediante este trabajo de investigación fue posible la concientización de la importancia de la pronunciación en el ámbito comunicativo, así como el enriquecimiento de diversos conceptos como gramática científica, gramática pedagógica y sus implicaciones en el aula.

Por último, es pertinente mencionar que este trabajo de investigación puede servir como base para posteriores investigaciones concernientes a la fonética y fonología del inglés.

APÉNDICE No. 1

STUDENT'S SHEET

EXERCISE I

Directions: You will hear 10 sentences twice. Of the two words that are underlined in each sentence, circle the one you hear.

1. Will day come? / Will they come?
2. It's not fair to doze in class / It's not fair to those in class.
3. Can you spell "dough"? / Can you spell "though"?
4. Look at the ladder / Look at the lather.
5. He was loading it / He was loathing it.
6. It's not wordy / It's not worthy.
7. We sued him / We soothe him.
8. I like the tie / I like the dye.
9. It's a good bet / It's a good bed.
10. I gave him my cart / I gave him my card.

EXERCISE II

DIRECTIONS: Read these sentences aloud.

1. What does their mean? / What does dare mean?
2. How do you spell "though"? / How do you spell "dough"?
3. What does "then" mean? / What does "den" mean?
4. That's right.
5. Either one of them.
6. This is it!
7. Don't bother me!
8. This is my other brother.
9. I'd rather get together another day.
10. That leather belt feels smooth.
11. I like this one better than the other one.
12. Mother must bathe the baby.
13. This bad weather bothers father.

Esta hoja es la que se proporcionó a los estudiantes para que contestaran los ejercicios de discriminación auditiva de los fonemas / d / y / ð / (*exercise I*) y la enunciación de las oraciones (*exercise II*). A continuación se proporcionan las respuestas del ejercicio I.

TEACHER'S KEY

EXERCISE I

1. Will day come?
2. It's not fair to doze in class.
3. Can you spell "though"?
4. Look at the lather.
5. He was loathing it.
6. It's not wordy.
7. We sued him.
8. I like the dye.
9. It's a good bet.
10. I gave him my card.

APÉNDICE No. 2

SENTENCES

STUDENT #

1. What does "their" mean? / What does dare mean?
1____ 2.____
2. How do you spell "though"? / How do you spell "dough"?
3____ 4____
3. What does "then" mean? / What does "den" mean?
5____ 6____
4. That's right.
7____
5. Either one of them.
8____ 9____
6. This is it!
10____
7. Don't bother me!
11____
8. This is my other brother.
12____ 13____
9. I'd rather get together another day.
14____ 15____ 16____ 17____
10. That leather belt feels smooth.
18____ 19____

11. I like this one better than the other one.

20_____

12. Mother must bathe the baby.

21_____ 22_____

13. This bad weather bothers father.

23_____ 24_____ 25_____

11. I like this one better than the other one.

20 5

12. Mother must bathe the baby.

21 9 22 7

13. This bad weather bothers father.

23 9 24 7 25 9

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot, Gerry y Wingard, Peter. 1981. *The Teaching of English as an International Language*. Glasgow: Nelson.
- Ausubel, David P. y Novak, Joseph D. 1993. *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Avery, Peter y Ehrlich Susan. 1992. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Ann y Goldstein, Sharon. 1997. *Pronunciation Pairs. An Introductory Course for Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Adam. 1991. *Teaching English Pronunciation. A book of readings*. London and New York: Routledge.
- Byrne, Donn P. 1977. *Teaching Oral English*. London: Longman.
- Celce-Murcia, Marianne. 1991. *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna M. y Goodwin, Janet M. 1996. *Teaching pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastian, Kenneth. 1976. *Developing Second Language Skills: Theory and Practice*. Chicago: Rand MacNally College Publishing.
- Clark, John y Yallop, Colin. 1990. *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Great Britain: Dotesios Ltd., Wiltshire.

- Clark, Herbert H. y Clark, Eve V. 1977. *Psychology and Language An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Dale, Paulette y Poms, Lillian. 1986. *English Pronunciation for Spanish Speakers*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Dalton, Christiane y Sidlhofo, Barbara. 1994. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, Frida. 1993. *El Aprendizaje Significativo desde una Perspectiva Constructivista*. Educar (número de octubre-noviembre-diciembre)
- Dirven, René. 1990. *Pedagogical Grammar in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elías Gutiérrez Angelina: *Propuesta de una Gramática Pedagógica de Sustantivos Compuestos para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés a Estudiantes Hispano Hablantes*. (Tesis de Licenciatura) UNAM – ENEP – ACATLÁN, México, 1995.
- Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, Sandra S. y Ellis, Rod. *Communication about Grammar: A Communicative Language Use Through Grammar*. TESOL Quarterly 25/4: 605-628.
- Fotos, Sandra. 1994. *Integrating Grammar Instruction and Communicative Language*. TESOL Quarterly 28/2: 323-351.
- Fromkin, Victoria y Rodman, Robert. 1988. *An Introduction to Language*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

- Gaas, Susan M. y Schachter, Jacquelyn. 1989. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garman, Michael. 1990. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giegerich, Heinz J. 1992. *English Phonology. An Introduction*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Gilbert, Judy B. 1993. *Clear Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harsh, Wayne. *Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar*. English Teaching Forum July-August 1968.
- Ioup, Georgette y Weinberger, Steven H. 1987. *Interlanguage Phonology: The acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Kenworthy, Joan. 1987. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. y Scarcella, Robin C. 1982. *Issues in Second Language Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Langacker, Ronald W. 1973. *Language and its Structure: some Fundamentals and Linguistic Concepts*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- León, Meis Maya y Jones, Kitty. 1995. *Kiss your Accent, Goodbye!* U.S.A.: J and C Publishers.
- Littlewood, William. 1984. *Foreign And Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laver, John. 1994. *Principles of Phonetics*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Ladefoged, Peter. 1975. *A Course in Phonetics*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- MacCarthy, Peter. 1975. *The Teaching of Pronunciation*. London: Cambridge University Press.
- Noblitt, J.S. "Pedagogical Grammar" en *International Review of Applied Linguistics*. V. 10, No. 4, 1972.
- Odlin, Terence. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Gorman, David y Rogers, Fred. 1995. *Taller de Conocimientos Gramaticales de Inglés*. México: Colegio de Bachilleres.
- Orion, Gertrude F. 1988. *Pronouncing American English*. New York: Newbury House Publishers.

- Palmer, Frank. 1971. *Grammar*. Great Britain: Hazell Watson and Viney Ltd.
- Richards, Jack y Platt, John. 1990. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. 4ª. Ed. Harlow, England. Longman.
- Rivers, Wilga. 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago.
- Rogerson, Pamela y Gilbert, Judy B. 1990. *Speaking Clearly*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W.E. y Sharwood Smith, M. 1988. *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Boston: Heinle and Heinle.
- Sánchez, Benedito F. 1986. *Manual de Pronunciación Inglesa Comparada con la Española*. Madrid: Alhambra.
- Seaton, Brian. 1982. *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*. London: The MacMillan Press Ltd.
- Steinberg, Danny D. 1982. *Psycholinguistics. Language, Mind and World*. London: Longman.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Great Britain: Oxford University Press.
- Tench, Paul. 1981. *Pronunciation Skills*. London: MacMillan Publishers Ltd.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.