



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

---

## PRONUNCIACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

---

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL QUE  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS  
(LETRAS INGLESAS)

PRESENTA

**PATRICIA MARIANA HERNÁNDEZ PIEDRAS**

ASESORA: DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	1
Capítulo 1	
<u>Descripción del contexto de enseñanza.....</u>	3
1.1 Perfil de la escuela.....	3
1.2 Perfil del profesor.....	5
1.3 Perfil de los alumnos.....	6
1.4 Material didáctico.....	9
Capítulo 2	
<u>Historia de la enseñanza de la pronunciación.....</u>	13
Capítulo 3	
<u>La importancia de la práctica fonética ¿por qué ésta ha sido marginada?.....</u>	19
Capítulo 4	
<u>Bases para la pronunciación.....</u>	27
4.1 Fonética y Fonología.....	27
4.2 Fonemas.....	27
4.3 El habla y la audición.....	28
4.4 Clasificación de los sonidos del habla.....	29
4.5 Características segmentales:.....	30
Consonantes.....	30
Vocales.....	32

## Capítulo 5

<u>Aplicación de la enseñanza de la pronunciación</u> .....	35
5.1 Enseñanza de /θ/ y /ð/.....	39
5.2 Enseñanza de /i:/ e /ɪ/.....	56
Conclusiones.....	67
Bibliografía.....	71
Bibliografía complementaria.....	73
Mesografía.....	74
Bibliografía de ilustraciones.....	75
Bibliografía de tablas.....	79

## AGRADECIMIENTOS

**A DIOS POR SER EL AMIGO MÁS EXTRAORDINARIO  
Y AMOROSO, CUYA LUZ ES TAN SUBLIME QUE  
NINGUNA PALABRA EN NINGUNA LENGUA PODRÍA  
JAMÁS DAR JUSTICIA A TAL GRANDEZA. POR CONCEDERME  
LA REALIZACIÓN DE TODOS MIS SUEÑOS Y POR DARMER LA  
OPORTUNIDAD DE RECORRER ESTE CAMINO MARAVILLOSO.**

**A LOS *SERES DE LUZ* QUE ME ACOMPAÑAN  
TODO EL TIEMPO EN ESE CAMINO, EN  
ESPECIAL A *ROSA DE PAZ*  
QUE ME ENSEÑÓ LAS COSAS MÁS  
VALIOSAS PARA EVOLUCIONAR Y QUE  
VELA Y ORA POR MÍ CONSTANTEMENTE.**

**A MIS PADRES *LAURA Y OSCAR*  
POR PERMITIRME  
SIEMPRE ELEGIR MI PROPIO  
SENDERO Y POR SER MI SOPORTE  
A LO LARGO DEL MISMO,  
POR INSPIRARME A IR SIEMPRE  
MÁS LEJOS Y POR HACER DE  
MI LA PERSONA QUE SOY ESTE DÍA,  
Y SOBRE TODO, POR AMARME  
COMO SÓLO UN PADRE PUEDE AMAR.**

**A MI HERMANA *GABY* POR SER  
EL PRIMER MILAGRO QUE RECIBÍ Y  
POR SER UNO DE MIS MAESTROS MÁS  
GRANDES EN ESTA VIDA.**

**A MIS *PROFESORES, ALUMNOS*  
Y *COMPAÑEROS* DE TRABAJO,  
PORQUE SIN ELLOS ESTE PROYECTO  
NO HUBIERA SIDO POSIBLE.**

**A *GOYO Y EMILIO Y DOMI* POR COLMARME  
DE DULZURA EN MOMENTOS  
DIFÍCILES Y POR SENTARSE  
EN MI REGAZO EN LAS HORAS  
MÁS CANSADAS EN QUE REDACTABA.**

**A MIS *AMIGOS* QUE, CERCA O LEJOS  
DE ESTA TIERRA, SE PREOCUPAN POR  
MI Y LOS MOVIMIENTOS DE MI VIDA.**

**A MI PROFESORA DE INGLÉS Y  
ASESORA *MARÍA DE LOURDES*, POR  
HABER SIDO UNA EXCELENTE MAESTRA,  
POR GUIARME EN ESTE TRABAJO Y POR SER UN  
EJEMPLO ADMIRABLE DE EVOLUCIÓN.**

## INTRODUCCIÓN

Desde que surgió entre los hombres la necesidad de comunicarse con personas de idiomas distintos, el aprendizaje de lenguas extranjeras se hizo necesario. Este aprendizaje dio lugar eventualmente a la enseñanza sistemática de las mismas y, a su vez, ésta ha tomado diferentes rostros a lo largo de la historia. Con base en las prioridades de cada cultura que ha requerido que sus individuos dominen otras lenguas, la instrucción se ha enfocado en áreas distintas, por ejemplo, cuando el objetivo de ésta constituía la traducción de textos clásicos, la impartición de las clases concedía gran importancia a la escritura; cuando la guerra mundial requería espías que no fueran reconocidos como tales en tierras extranjeras, versaba sobre capacitar a los mismos en el menor tiempo posible para responder a cualquier pregunta o situación potencialmente factible, así como eliminar todo indicio de acento que los delatase.

Hoy día, la comunicación oral tiene gran importancia en nuestras vidas, asimismo, poseer una pronunciación inteligible es muy importante para alcanzar una comunicación exitosa, no obstante, la enseñanza de lenguas extranjeras ha relegado la instrucción de la pronunciación bajo diversos argumentos. Como egresada de la carrera de Letras Modernas Inglesas y como profesora de inglés, es mi objetivo demostrar en este trabajo la necesidad de incorporar la enseñanza de la pronunciación de manera sistemática en el salón de clases de inglés, así como transmitir los conocimientos para la aplicación de la misma, que mis estudios, mi investigación y mi experiencia profesional, orientada a la enseñanza de la pronunciación, me han brindado. Es preciso mencionar que me enfocaré en la pronunciación del inglés norteamericano.

Esta tesis se divide en cinco capítulos. El primer capítulo perfila el contexto en el que se inserta este trabajo y describe la institución donde se aplican los conocimientos que presento en este trabajo: la situación geográfica, socioeconómica y el sistema de enseñanza de la misma; el profesorado que lo conforma, haciendo énfasis en su competencia fonética; las características de los alumnos que asisten: su edad, nivel de estudios y sus motivaciones para aprender inglés, entre otras cosas y, finalmente, el libro que guía el aprendizaje de los alumnos y su enfoque sobre la pronunciación del inglés.

El segundo capítulo plasma la historia de la enseñanza de la pronunciación desde que ésta comenzó a gozar de cierta importancia en las aulas, ya que, durante largo tiempo, ésta no era una prioridad en la enseñanza de lenguas. Dicho capítulo comienza con los dos enfoques generales en

los que se engloban los distintos métodos de enseñanza pertinentes para la pronunciación. Por razones de delimitación de este trabajo, el camino trazado va desde el movimiento de reforma en 1882, hasta el enfoque comunicativo, ya que éste ha influido de manera considerable en el enfoque de enseñanza de la institución donde laboro.

El tercer capítulo despliega los argumentos por los que la pronunciación ha sido marginada en los salones de inglés como lengua extranjera, argumentos que siguen siendo sostenidos por algunos enfoques de enseñanza. Asimismo, este capítulo refuta dichos argumentos, exponiendo la importancia de dicha instrucción en las aulas de clase.

El cuarto capítulo explica las bases fonológicas para la pronunciación: los mecanismos articulatorios necesarios para la misma, los conceptos técnicos pertinentes para este trabajo, y, además, delimita y describe los sonidos cuya enseñanza se detallará (/ð, θ, ɪ, i:/), puesto que un inventario exhaustivo de los rasgos de la pronunciación del inglés y su aprendizaje constituiría un objetivo inapropiado para los límites de este informe.

El quinto capítulo describe la manera en que se puede aplicar la enseñanza de la pronunciación de los sonidos incluidos en el capítulo 4. Se traza el camino que se debe seguir en la instrucción fonética/ fonológica y se describe cada etapa, además agregando sugerencias de ejercicios de los que el profesor de inglés puede valerse, para conducir a sus alumnos hacia una pronunciación inteligible que les permita comunicarse de manera eficiente y satisfactoria.

En suma, este trabajo busca sembrar en los profesores de lenguas extranjeras y en los estudiantes de las mismas, el deseo de adentrarse más en el dominio de la pronunciación, asimismo, constituye una guía para que éstos sepan de qué manera abordarla, mostrando que es más sencillo de lo que suele pensarse. Del mismo modo, este informe arroja una luz sobre las dificultades de la pronunciación que tanto maestros como alumnos han enfrentado y permite plantearnos estas preguntas: ¿A qué se deben? ¿Cómo corregirlas?

Las técnicas aquí presentadas permiten al profesor mejorar la pronunciación de sus alumnos, aún si ellos mismos no poseen una articulación infalible, ya que, como se verá, en la era de la tecnología en la que nos encontramos, se puede hacer uso de muchos recursos que anulan dicha situación como argumento válido para ignorar la enseñanza de la pronunciación.

## CAPÍTULO 1

### DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

#### 1.1 PERFIL DE LA ESCUELA

En agosto de 2010 comencé a laborar como profesora en el Instituto de inglés Langlish Point. Esta escuela cuenta actualmente con seis planteles en el área metropolitana; el plantel con mayor antigüedad se localiza en la colonia Roma y comenzó a impartir cursos desde 1974, actualmente cuenta con más de diez mil egresados. El sitio donde laboro inició sus actividades en 1995 en Ecatepec, en la Avenida Central número 25 en la colonia Rinconada de Aragón, es una zona muy concurrida a un costado de la estación del metro Plaza Aragón, por lo que es de fácil acceso mediante transporte público o mediante auto. El plantel dispone de estacionamiento, cuenta con 3 pisos y 15 aulas al servicio de los 81 alumnos inscritos hoy día, se dispone también de dos televisiones y dos reproductores de DVD para toda la escuela, una grabadora y reproductor de CD para cada profesor y, finalmente, un aula con 8 computadoras con servicio de internet, cada una con auriculares para que los alumnos trabajen individualmente en ejercicios de comprensión auditiva; el acceso a internet es de suma importancia pues presenta muchas ventajas para el aprendizaje del alumno, tal como Celce-Murcia puntualiza:

*Multimedia learning aids (...) present a number of advantages, including:*

- 1. access to a wide variety of native-speaker speech samplings*
- 2. sheltered practice sessions in which the learner can take risks without stress and fear of error*
- 3. opportunity for self-pacing and self-monitoring of progress*
- 4. one-on-one contact without a teachers' constant supervision*
- 5. an entertaining, gamelike atmosphere for learning.*

*(Celce-Murcia, 1996: 313)*

Langlish Point imparte diferentes cursos, todos ellos con una duración de 4 semanas, el más accesible es el *curso ágil*, éste se toma de lunes a jueves durante dos horas cada día, tiene un costo de 756.00 pesos por nivel y es, asimismo, el curso con mayor matrícula de alumnos y el que yo imparto; cada módulo dura un mes y el curso completo dura 16 meses. Una vez concluidos todos los niveles que el instituto ofrece, es posible tomar cursos de preparación para certificaciones como el *TOEFL*, o bien, para convertirse en profesor del idioma; el *TOEFL course* tiene una duración de cuatro módulos de un mes con una hora y media de clase de lunes a

viernes y, el *Teacher's course* se toma durante hora y media diaria en un total de ocho meses; por último, Langlish Point ofrece cursos de conversación, éstos permiten a los egresados del instituto practicar su inglés conversando sobre distintos temas y aumentando su vocabulario.

Langlish Point tiene como objetivo principal a corto y mediano plazo el establecerse como una escuela de inglés con renombre, además planea comenzar a incluir en su currículo cursos de francés para así atraer a un mayor número de estudiantes, ya que éstos manifiestan constantemente su interés por aprender francés; una vez que Langlish Point haya cumplido este objetivo, busca la expansión del instituto a largo plazo.

## **SISTEMA DE ENSEÑANZA**

El enfoque de enseñanza del Instituto es ecléctico, de acuerdo con mi experiencia, ello es sumamente positivo ya que ajustarse únicamente a una metodología no es idóneo, tal como Baker señala:

*Elegir «la mejor» teoría o «el mejor» método de enseñanza es tan peligroso como elegir un solo traje para todas las ocasiones. La complejidad de la adquisición de una lengua hace poco inteligente llevar siempre el mismo vestido. Diferentes alumnos, diferentes contextos, diferentes maestros, diferentes accesorios (por ejemplo la enseñanza asistida por ordenador) hacen que las teorías y los métodos de enseñanza contengan «verdades parciales». Tales verdades son una fuente de recursos para los maestros, y no la única fuente que determina la enseñanza; tienen implicaciones más que una aplicación directa; ofrecen propuestas más que recetas; intuiciones más que órdenes.*  
(Baker, 1997: 126)

Pese a su enfoque ecléctico, la impartición de clases se debe dar en un contexto comunicativo, audiovisual, vivencial y debe hacer uso de situaciones cotidianas. Todas las actividades realizadas en clase (excepto por el primer ejercicio de internalización de la estructura gramatical aprendida) deben ser comunicativas y justificar un propósito, tal como dar un consejo, llegar a un acuerdo o expresar una reacción. Desde la primera clase se recomienda que los profesores impartan la enseñanza en inglés y los alumnos comiencen a hablarlo, ya que así lo estipula la institución. No se permite hablar en español más allá de la presentación y explicación del sistema de trabajo en la primera clase, por ello resulta crucial la utilización de materiales como posters, fotografías, tarjetas, revistas y de dibujos o mímica para que los alumnos comprendan. No obstante, en la práctica, a veces se recurre a explicaciones en español y al método de traducción para clarificar las dudas de los alumnos que no han podido ser resueltas mediante otras técnicas.

Debido a que en las clases se emplea el enfoque comunicativo, es menester que el profesor hable lo menos posible para permitir a los alumnos aprovechar al máximo sus oportunidades de conversación. Asimismo, es necesario que tanto el maestro como los alumnos hablen en inglés únicamente. El maestro debe dirigir dinámicas (pares, equipos) que algunas veces presenta el libro de texto, o bien, que él mismo diseña, para las conversaciones, además de monitorear constantemente a los grupos de discusión para resolver dudas de vocabulario y para tomar nota de los errores comunes. De acuerdo con la institución, al terminar la actividad los errores son escritos en el pizarrón y se le pide a los alumnos que analicen cuál es el error y cómo debería de corregirse, en caso de que nadie tenga la respuesta, el profesor debe explicar y corregir en inglés.

La conformación de los grupos en el instituto donde laboro resulta muy conveniente para la enseñanza, pues éstos son reducidos, de tres a 10 alumnos máximo; con grupos pequeños puedo otorgarle mayor atención a los problemas de cada alumno que en un grupo con 30 alumnos, por ejemplo. Se imparte un inglés norteamericano conversacional: se enseña la manera en la que los estadounidenses realmente utilizan el lenguaje al hablar, de acuerdo con los corpus lingüísticos; se hace énfasis en las formas orales como las contracciones por encima de las formas escritas, que tienen menor preeminencia.

## **1.2 PERFIL DEL PROFESOR**

En la institución donde laboro no hay profesores nativos, además, Langlish Point no demanda conocimientos de fonética ni una buena pronunciación de los maestros, por lo que es difícil encontrar profesores que la posean. Para ser contratado se requiere certificado de dominio del inglés, un curso de Teacher's y un año como mínimo de experiencia en la enseñanza del idioma. Para la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera, es muy relevante que el maestro posea una buena pronunciación, sobre todo en los cursos introductorios, donde he enfocado mi trabajo; como Duff asegura: *"I maintain that for the first stage of every language the help of either a native or a very good speaker is not merely highly desirable but absolutely essential if more than a „passable ‘accent and general pronunciation are required’" (Duff, 1947: 55).*

Desafortunadamente, debo agregar también, que muchos profesores del instituto enseñan inglés porque los horarios de trabajo son convenientes para sus actividades personales o porque les permiten seguir estudiando al mismo tiempo, no porque la enseñanza sea su vocación, de hecho, varios profesores se graduaron de carreras sin ninguna relación con la enseñanza del inglés.

### **1.3 PERFIL DE LOS ALUMNOS**

Con el objetivo de poder describir el perfil de los alumnos de English Point, llevé a cabo una encuesta, los factores que tomé en cuenta para realizarla fueron de acuerdo con las propuestas de Celce-Murcia:

*When constructing the pronunciation syllabus, it is necessary to consider a host of factors related to the learner. These include the learner's age, proficiency level, linguistic and cultural background, prior exposure to the target language, amount and type of prior pronunciation instruction, language aptitude, learning style, and previous exposure to a second language. Also of importance are attitude toward the target language and motivation to achieve intelligible (or perhaps even targetlike) speech patterns (...) Because learner variables play such an important role in the effective design of a pronunciation course (or component of a course), we recommend that teachers carry out a formal or informal analysis of these variables at the outset of the course.*

*(Celce-Murcia, 1996: 320)*

Después de haber realizado dicha encuesta a 36 alumnos de la institución donde laboro que asisten a clases de lunes a jueves durante dos horas, se encontró que hay aproximadamente el mismo número de estudiantes de género masculino y femenino: 47 por ciento son hombres y 53 por ciento son mujeres. Su rango de edades va de los 10 hasta los 38 años, aunque en su mayoría asisten alumnos entre 15 y 30. Es importante tomar en cuenta la edad para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que *“the earlier in life we begin to learn a foreign language –provided it is always tackled in the right way- the more rapid is the progress to be expected”* (Duff, 1947: 15-16). Casi la mitad de los alumnos no tiene estudios previos de inglés: el 41 por ciento sólo sabe lo que le enseñaron en la secundaria o bachillerato, que es muy poco, según ellos mismos refieren, y tan sólo 14 por ciento ha estudiado anteriormente en un Instituto de inglés como el CELE de la UNAM o Berlitz; estos alumnos estudiaron entre cuatro y 16 meses.

Sesenta por ciento de esos alumnos está estudiando, de acuerdo a su edad, en primaria, secundaria, bachillerato o universidad. Ningún alumno posee estudios de posgrado y tampoco se encuentra realizándolos; diecisiete por ciento trabaja y el mismo porcentaje de aprendientes sólo estudia inglés, a pesar de encontrarse en edad para laborar o estudiar. Tan sólo un ocho por ciento estudia y trabaja al mismo tiempo. Es importante mencionar que 92 por ciento de los alumnos es soltero, de lo anterior se puede deducir que la mayoría tiene la posibilidad de destinar algún tiempo de su día al estudio de inglés y, de hecho, según las encuestas realizadas, 78 por ciento de los alumnos dedica diariamente entre 30 minutos y dos horas al estudio, 22 por ciento no le

dedica ningún tiempo fuera de sus horas de clase. Estas conclusiones son, de principio, alentadoras en cuanto muestran que los alumnos disponen de tiempo para reforzar su aprendizaje, no obstante, es sólo alrededor del 50 por ciento que emplea entre una y dos horas para estudio extra, 25 por ciento tan sólo refiere utilizar 30 minutos y 23 por ciento no hace nada, así que la mitad de los alumnos no hacen uso de su tiempo libre para optimizar su aprendizaje.

También es alentador el hecho de que al 97 por ciento de los estudiantes les gusta el inglés, aunque el 58 por ciento lo encuentra difícil de aprender. Definitivamente, la predisposición para instruirse es crucial para el éxito en el aprendizaje. Que sientan gusto por el inglés los pone un paso adelante aún antes de haber comenzado a estudiarlo, de la misma manera, el que les parezca una lengua difícil constituye un primer obstáculo, como expone Baker: “[una] actitud muy común del fracaso (o del éxito) en aprender una segunda lengua es la de las actitudes y la motivación” (*Baker, 1997: 137*).

Las razones por las que los alumnos del Instituto están aprendiendo inglés son, de acuerdo con las encuestas realizadas y en orden de recurrencia:

1. Para conseguir un buen empleo
2. Por satisfacción personal
3. Porque lo consideran necesario en el mundo actual para comunicarse
4. Para cubrir los requisitos de titulación de su universidad
5. Porque sus padres los convencieron o enviaron
6. Para poder residir en los Estados Unidos
7. Para hacer una maestría en el extranjero
8. Para convertirse en profesores de inglés

De acuerdo con Baker, “las razones para aprender una segunda lengua [...] tienden a caer en dos grupos principales: grupo 1: deseo de identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él, [...] grupo 2: aprender una lengua para propósitos útiles” (*Baker, 1997: 137*). Como el mismo autor señala, aquellos que pertenecen al primer grupo son personas que desean formar parte de una

comunidad lingüística diferente y, por ello, necesitan saber la lengua de la misma para comunicarse y unirse a sus actividades; los alumnos que argumentan las razones 6 y 7 mencionadas, pertenecen a este grupo cuya motivación para aprender es denominada integradora, como Baker también señala.

La motivación del segundo grupo es llamada por Baker motivación instrumental, de acuerdo con el mismo autor, ésta hace referencia al objetivo utilitario de los aprendientes, entre estos objetivos podemos encontrar la obtención de un empleo o la aprobación de exámenes; los alumnos que expusieron las razones 1, 2, 3, 7 y 8 corresponden a este grupo. He incluido la razón 7 en ambos grupos, puesto que considero que hacer una maestría en el extranjero es una motivación de índole utilitaria, pero al mismo tiempo, es menester que el alumno se integre a la comunidad lingüística del país a donde residirá para poder comunicarse y realizar sus estudios satisfactoriamente.

La quinta razón no forma parte de los dos grupos principales, ésta obedecería más bien a la decisión o presión ejercida por los padres. Además de la motivación, otro punto importante para un aprendizaje óptimo lo conforman las herramientas que el alumno pueda utilizar para estar en contacto con el idioma. Es crucial que éstos dispongan de herramientas para escuchar el inglés de hablantes nativos y de grabaciones cotidianas como programas de televisión o documentales: *“encourager les apprenants à écouter des documents authentiques ou réalistes (...) sont des moyens pour leur permettre d’augmenter leur compétence phonologique”*<sup>1</sup> (Cornaire, 1998: 81). Dado que los alumnos que asisten al Instituto de inglés Langlish Point son de clase media, la gran mayoría tiene acceso a internet (92 por ciento) así como a materiales impresos como libros o revistas en inglés (72 por ciento); tan sólo el 55 por ciento cuenta con televisión por cable y, aproximadamente el mismo número de alumnos (53 por ciento) tiene amigos o familiares de otras nacionalidades o residentes en Estados Unidos, con quienes podrían practicar su inglés. No obstante, a pesar de contar con las herramientas mencionadas, no todos hacen uso de ellas: únicamente 36 por ciento ve televisión por cable en inglés, 69 por ciento utiliza el internet para estudiar, 66 por ciento emplea los materiales impresos que posee y 39 por ciento platica con sus familiares o amigos para practicar. Desde luego, las herramientas están siendo desperdiciadas.

---

<sup>1</sup>Motivar a los estudiantes a escuchar documentos auténticos o realistas (...) son formas de permitirles aumentar su competencia fonológica. *Traducción propia.*

Otra herramienta importante para la práctica del inglés, la constituyen los viajes al extranjero, ya que conducen a la necesidad de saber dicha lengua para comunicarse en los aeropuertos, restaurantes, tiendas o tan sólo para pedir información en la calle y, dado que muchos alumnos desean viajar al extranjero o ya lo hacen, resulta muy útil que posean las bases fonéticas necesarias para una adecuada comunicación oral, ya que “*en ce qui concerne l’expression orale, la maîtrise des faits articulatoires (...) se fait valoir quand l’apprenant de langue seconde est mis en situation réelle de communication*”<sup>2</sup> (Champagne-Muzar, 1998: 33).

Para finalizar con el perfil de los estudiantes, debo agregar que, lamentablemente, el nivel cultural de los alumnos es muy bajo: una gran cantidad desdeña la lectura y los pocos que gustan de la misma, generalmente leen novelas que dieron lugar a películas recientes.

#### **1.4 MATERIAL DIDÁCTICO**

La institución lleva como material de enseñanza obligatorio el *Touchstone* de Cambridge, éste se divide en 4 niveles: nivel básico (que es el que yo utilizo), intermedio, avanzado y, finalmente, nivel intermedio de perfeccionamiento. Las características principales de este libro son: presentación de la gramática en contextos naturales, por ejemplo de actividades cotidianas o populares; estrategias para el aprendizaje de vocabulario, con ejercicios para realizar en clase como dibujos representando las palabras, combinaciones usuales de verbos y objetos (*collocations*), por ejemplo, o tiempos verbales y lengua en uso, además de recomendaciones de actividades para realizar por su cuenta, como describir mentalmente a las personas que van por la calle o etiquetar los muebles de la casa en inglés con tarjetas coloridas; estrategias de conversación como el uso de *I mean* o *well* para ampliar las respuestas en una conversación; información sobre la utilización del lenguaje basada en el *Cambridge International Corpus*; ejercicios personalizados para hablar y escribir; prácticas comunicativas de pronunciación, aunque sin mayor explicación sobre sus bases y, finalmente, herramientas de autoevaluación.

El paquete de material didáctico se compone de: libro del estudiante, libro de trabajo y libro de actividades para el video, contiene también un DVD con un video que presenta los temas aprendidos a través de la historia de 6 amigos y seccionado en 4 episodios, así como un *CD-ROM* con ejercicios de comprensión auditiva para todas las unidades. Cada libro se divide en doce

---

<sup>2</sup> Respecto a la expresión oral, el dominio de las características articulatorias (...) se hace valer cuando el estudiante de una segunda lengua se enfrenta a una situación real de comunicación. *Traducción propia.*

unidades y éstas a su vez contienen 4 lecciones: A, B, C y D. Al terminar la lección D, toda unidad despliega una sección llamada *Vocabulary notebook*, ésta presenta estrategias para aprender vocabulario y recicla el aprendizaje durante la unidad. Otra sección, llamada *Free Talk*, insta a los alumnos a conversar por medio de preguntas, juegos, encuestas, representación de situaciones e imágenes que exhortan a discutir y comentar; esta sección también recicla los temas concernientes a la unidad.

La utilización del libro es menester en todas las clases, éstas deben ser planeadas por escrito en formatos especiales que la institución provee donde se especifica el curso, lección, unidad, semana y día, tipo de curso y objetivo de aprendizaje. En la planeación de la clase se deben especificar las actividades a realizar puntualizando el propósito comunicativo de cada una de ellas, el material que se utilizará, las dinámicas que se emplearán y el tiempo dedicado a cada actividad. La planeación de las clases es de suma importancia para que los objetivos de aprendizaje del curso sean alcanzados de manera efectiva, tal como Celce-Murcia señala:

*The language syllabus, or organized teaching plan, is the road map [...] [that] provides teachers with the guidance needed to reach the end goal of effective instruction with a minimum of detours and roadblocks. To provide guidance, the syllabus must go beyond simply defining the objectives to be taught; it must determine the course content and indicate the sequence or progression in which this content is to be delivered.*  
(Celce-Murcia, 1996: 319)

El profesor debe adaptar los ejercicios del libro de manera que sean presentados de acuerdo a los requerimientos de la escuela, de igual forma, si algún ejercicio no sirve a los propósitos de la clase, éste puede crear diferentes actividades siempre y cuando sean comunicativas y estén justificadas. Cualquier actividad diferente a los lineamientos, siempre que sea justificada y con un propósito comunicativo, puede ser llevada a cabo después de haber cumplido con el programa. Ésto parece ser muy prometedor para la inserción de actividades para la enseñanza de la pronunciación, no obstante, la aplicación del programa no deja muchas veces tiempo para las mismas.

La única sección del libro dedicada a la práctica de la pronunciación es *speaking naturally*. Dicha sección despliega particularidades del sistema fonológico inglés. Si por ejemplo se exponen las distintas pronunciaciones de la terminación *-s* de los verbos en presente para *he, she, it*, el libro muestra lo siguiente:

## *Speaking Naturally* -s endings of verbs

/s/ likes	/z/ listens	/ɪz/ relaxes
-----------	-------------	--------------

**A** Listen and repeat the words above. Notice the verb endings.

Esta presentación es insuficiente, ya que, sin formación en fonética, situación que es muy común, el profesor no tiene mucho que explicar al respecto. Como Wilkins señala, un profesor que carezca de los conocimientos fónicos necesarios para la enseñanza de una lengua extranjera, se encuentra limitado en su labor:

*Phonetics provides the teacher with information that goes well beyond what he is likely to know informally about the pronunciation of the language. Without training in phonetics and lacking a phonetician's description, one would have only the most rudimentary idea about the articulation of sounds in a particular language.*

*If he does not know or have access to information on the articulatory phonetics of the target language, the teacher is strictly limited in what he can do in the teaching of pronunciation.*  
(Wilkins, 1972: 38)

Por su parte, un alumno tampoco podría deducir nada más que quizá, si es muy observador, la terminación del verbo en la tercer columna *-es*, que da lugar a la pronunciación /ɪz/, si llegase a notar ésto, no sabría que la /ɪ/ no denota el sonido de la *i* del español. En cuanto a las dos primeras columnas, es necesario conocer los procesos de asimilación fonética para saber que, en el segundo caso, la *s* se sonoriza por influencia de la *n* adyacente. Esta nueva realización (/z/) posee las mismas características de producción que el fonema /s/, con la diferencia de que el primero es sonoro y, dado que la *n* lo es, ésta transforma al sonido contiguo otorgándole sonoridad. Por lo anteriormente expuesto, considero sumamente útil que el profesor posea los conocimientos que le permitan comprender los procesos fonológicos mencionados, de tal forma que podría explicar a sus alumnos por qué ocurre este fenómeno, así como darles una lista de verbos pertenecientes a cada categoría y diseñar ejercicios para que los alumnos perciban y produzcan adecuadamente los sonidos presentados.

Para dejar más claro el tratamiento de fonética presentado por el *Touchstone*, quiero presentar los ejercicios que el mismo contiene. El primer ejercicio aparece en la unidad 2, la sección *speaking naturally* trata los sonidos /s/, /z/ y /ɪz/ en el contexto de las terminaciones de plurales en

sustantivos. Posteriormente, en la unidad 3, en el mismo apartado, se distingue entre /ɪziy/ *Is he...?* e /ɪʃi/ *Is she...?* Que compete al tema de enlaces de sonidos, asimismo, este ejercicio constituye una oportunidad o, mejor dicho, conlleva a la necesidad de presentar el sonido /h/, /ʃ/ y de revisar el fonema /z/. La unidad 4 retoma los fonemas /s/, /z/ y /ɪz/ en las terminaciones de los verbos conjugados en presente simple en tercera persona del singular (*he likes, she listens, it relaxes*). En la siguiente unidad se vuelve a tratar el tema de enlaces de sonidos con *Do you...?* La unidad 6 deja atrás las cuestiones segmentales para presentar los grupos acentuales. Después, la acentuación y entonación en preguntas se trata junto con el presente continuo (*How often do you go to the gym?*) La unidad 8 presenta la reducción de *want to* /wanə/ y *have to* /hæftə/. La siguiente unidad, que enseña *can*, trata el contraste de la pronunciación del mismo verbo en oraciones afirmativas y negativas /kən/ vs /kən(t)/. La unidad 10 exhibe las diferentes pronunciaciones de la terminación *-ed* para el pasado de los verbos regulares /t/, /d/ y /ɪd/. La penúltima unidad retoma la acentuación y entonación en las preguntas en pasado simple con el verbo *be*. Finalmente, el libro ejemplifica los enlaces de sonidos a través de palabras mediante *Would you?*

Para comprender la razón por la cual la enseñanza de la pronunciación se trata de manera muy sucinta en el *Touchstone*, es útil conocer el contexto histórico en el que se inserta, por ello, en el capítulo siguiente se describirá el papel que la misma ha tenido desde que comenzó a gozar de cierta importancia en el plan de estudios de enseñanza del inglés de nuestra sociedad.

## CAPÍTULO 2

### HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Resulta de gran utilidad conocer el camino que la enseñanza (en el occidente) de la pronunciación del inglés como lengua extranjera ha recorrido desde que surgió, por ello, mencionaré a manera de síntesis el papel que ésta ha jugado de acuerdo con Champagne-Muzar (1998), Celce-Murcia (1996) y Cornaire (1998).

*“The field of modern language teaching has developed two general approaches to the teaching of pronunciation: (1) an intuitive-imitative approach and (2) an analytic-linguistic approach”* (Celce-Murcia, 1996: 2). Este enfoque intuitivo-imitativo requiere que el estudiante posea la habilidad para escuchar e imitar los sonidos y ritmos de la lengua meta sin la intervención de ninguna información explícita, no obstante, como se expondrá, no se aprende la pronunciación de una lengua meramente por exposición a la misma, ello podría quizá ocurrir en alumnos que aún no han pasado la pubertad ya que, según mi experiencia, en efecto, es más fácil que un niño sea capaz de imitar un sonido o ritmo sin ninguna explicación sobre el mecanismo necesario para originarlos, aunque cabe mencionar que he impartido clases a más de un niño para quien la pronunciación es un reto bastante complejo. De manera opuesta, aunque para los adultos o adolescentes mayores sea más difícil la imitación, también me he encontrado con alumnos excepcionales cuya habilidad de imitación vuelve innecesarias las explicaciones sobre mecanismos de producción, casos poco comunes a los que la teoría de Lenneberg, que se verá en el siguiente capítulo, da lugar.

El enfoque intuitivo-imitativo, como menciona el texto de Celce-Murcia, también presupone que la pronunciación de los maestros constituya un buen modelo de imitación, además de la existencia de los materiales de audio pertinentes; como ya se ha expuesto, los profesores del Instituto donde trabajo no poseen conocimientos de fonética y su pronunciación difiere bastante entre ellos, además de no ser semejante a la de un hablante nativo, por esta razón, considero que enseñar bajo este enfoque únicamente no sería útil, además de que conduciría y de hecho ya ha conducido a confusiones entre los alumnos. En varias ocasiones me he topado con alumnos que tuve en un curso, les mostré la pronunciación de cierto sonido o palabra y, después de haber estado con otro profesor y regresar conmigo al siguiente ciclo, me comentan que su anterior maestro les dijo que no era correcto. Para resolver esta situación, pido a los alumnos que

escuchen la pronunciación de la palabra en cuestión en *howjsay*, un sitio de internet que permite escuchar cualquier palabra del inglés leída por un hablante nativo. El enfoque intuitivo-imitativo por sí sólo también conduce a los alumnos a una situación de dependencia de los profesores. Fuera del aula de clases el aprendiente no puede saber si está pronunciando de manera correcta, ésto resulta negativo ya que “*creating autonomous learners is a primary goal of all language instruction, pronunciation included*” (Celce-Murcia, 1996: 359). En la actualidad se hace uso de este enfoque aunado al analítico-lingüístico, que fue diseñado para complementar al primero. Este enfoque requiere que los alumnos se vuelvan conscientes de los procesos articulatorios mediante el uso de alfabetos fonéticos, presentaciones del aparato fonador, descripciones explícitas sobre los lugares y modos de producción de los fonemas, listas con contrastes entre sonidos semejantes (minimal pairs), como /i:/ e /ɪ/, además de toda la información pertinente para que puedan producir deliberadamente los sonidos de la lengua meta.

De acuerdo a mi experiencia, el uso del último enfoque descrito es sumamente útil aunado a la constante repetición de los sonidos, palabras o frases a estudiar. Desafortunadamente, en una clase no queda mucho tiempo para trabajar sobre la fonética y, por ello, en los comienzos de mi labor como docente optaba únicamente por mostrarles el sonido o palabra pertinente, lo que me condujo a darme cuenta de que la mayoría de los alumnos hacía un gran esfuerzo por imitarme, muchas veces de manera inadecuada, además, al día siguiente ya no sabían cómo pronunciar lo que les había enseñado. Al comenzar a dar descripciones explícitas sobre los mecanismos de articulación, aún los alumnos de mayor edad con pronunciación fosilizada han sido capaces de producir cierto sonido sin mayor dificultad.

En los siguientes párrafos se describirán brevemente y en orden cronológico, los enfoques que han surgido al margen del enfoque intuitivo-imitativo y analítico-lingüístico.

El movimiento de reforma fue la primera contribución lingüística en la enseñanza de la pronunciación, éste surgió en reacción al enfoque tradicional de gramática-traducción y tuvo lugar en 1890. Dicho movimiento fue influenciado por fonetistas como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, quienes conformaron la Asociación Fonética Internacional en 1886 y crearon el alfabeto fonético internacional. Como Celce-Murcia también afirma, Sweet, Viëtor y Passy influenciaron la actual enseñanza de lenguas al propugnar por los siguientes preceptos que sientan las bases del método fonético (Champagne-Muzar, 1998:

- *The spoken form of a language is primary and should be taught first.*
  - *The findings of phonetics should be applied to language teaching.*
  - *Teachers must have solid training in phonetics.*
  - *Learners should be given phonetic training to establish good speech habits.*
- (Celce-Murcia, 1996: 3)*

Los preceptos del método fonético se perpetúan en el método audio-oral de 1940 a 1960 en América: “*les bases théoriques de l’approche reposent sur le modele structuraliste de Bloomfield associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement*”<sup>3</sup> (Cornaire, 1998: 16) así como en el enfoque oral en Gran Bretaña. Aunque la fonética no ocupa un lugar tan preponderante como en el método fonético, sí mantiene un rol sobresaliente ya que lo oral continúa siendo una prioridad. El objetivo de este método es el desarrollo de automatismos lingüísticos que permitan a los estudiantes utilizar las formas lingüísticas (fonéticas, morfológicas y sintácticas) de manera espontánea en conversaciones con locutores nativos. En primer lugar de importancia se sitúan los sonidos, la entonación y el ritmo ocupan un lugar secundario, como Champagne-Muzar menciona. La selección de sonidos a estudiar se realiza *a priori*, por medio del análisis contrastivo, un análisis lingüístico en el que se compara la lengua materna con la lengua meta con el objetivo de predecir las áreas y elementos de dificultad en el aprendizaje de la segunda lengua. De acuerdo al análisis contrastivo, los errores en la segunda lengua son causados por la falta de correspondencia entre la lengua materna y la meta y, por ende, la selección de los elementos a enseñar depende exclusivamente de la lengua de origen de los estudiantes.

El método audio-oral, no obstante, presenta debilidades en algunas predicciones, además de lagunas en la identificación de fuentes potenciales de error en los aprendientes, como los errores de desarrollo, es decir, aquellos que se manifiestan durante el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que: “*not all sources of difficulty and error can be explained as native-language „interference”*” (Rivers, 1978: 151).

Durante las mismas décadas, los métodos en auge en Europa hacen valer la importancia de una práctica fonética sistemática. Tal es el caso del método estructuro-global-audiovisual (SGAV), cuyos fundamentos fueron sentados por Guberina del Instituto de fonética de la Universidad de

---

<sup>3</sup> Las bases teóricas del enfoque se basan en el modelo estructuralista de Bloomfield asociado a las teorías conductistas sobre el condicionamiento. *Traducción propia.*

Zagreb en 1953. Este enfoque se basa “*sur la théorie de la Gestalt, [et] presente la langue comme un instrument de communication dont l’*apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments «audio» et «visual» facilitant cet apprentissage*”<sup>4</sup> (Cornaire, 1998: 18). En la mayoría de manuales del método SGAV, la presentación de aspectos fonéticos se integra tanto como es posible en el estudio global de la lengua, así que no hay lección de fonética propiamente.*

El método SGAV se distingue del audio-oral en que no recurre únicamente a la repetición de modelos, sino que también propone la corrección fonética. El profesor corrige a partir de los errores de los alumnos, su diagnóstico no debe ser hecho solamente *a priori*, como en el caso del análisis contrastivo: debe tener en cuenta tanto los errores interlingüísticos, como los intralingüísticos. Un error interlingüístico es el que se produce cuando la lengua materna interfiere en la construcción de las enunciaciones en la lengua meta, por ejemplo “*I have 17 years old,*” es un error común entre los estudiantes de inglés. Un error intralingüístico es aquel que surge dentro del seno de una lengua, sin que haya interferencia de otras, por ejemplo: “*he eat everyday*” es también un error común entre los alumnos; la falta de *-s* en la conjugación del verbo no se debe a la interferencia del español. Contrariamente al método audio-oral, el método SGAV presenta los sonidos, los esquemas de entonación y los patrones rítmicos de la lengua meta mediante enunciados contextualizados por la utilización de diálogos y de apoyo visual (como imágenes). Familiarizarse con la entonación y el ritmo constituye la primera etapa hacia el dominio de la pronunciación ya que, según Guberina, ello facilita la adquisición de sonidos.

Durante la década de los 60 la metodología audio-oral americana cede paso al enfoque cognitivo de Jean Piaget, que tiene como objetivo primordial la comprensión intelectual del sistema lingüístico meta, en otras palabras, los procesos mentales activos son considerados necesarios para la adquisición de la lengua meta, ésta no puede aprenderse meramente a través de hábitos. Aunque se reconoce la importancia de las características suprasegmentales (como la entonación y el ritmo de una frase) el aspecto segmental (los fonemas: vocales, consonantes y semivocales o semiconsonantes) es casi exclusivamente el objeto de la práctica fonética. La enseñanza

---

<sup>4</sup> Sobre la teoría de la Gestalt, [y] presenta la lengua como un instrumento de comunicación en el que se deben utilizar elementos audiovisuales para facilitar el aprendizaje de la comprensión global de la estructura. *Traducción propia.*

comienza por una fase de discriminación, esta fase es considerada como una etapa esencial en el desarrollo de las habilidades fonéticas. La descripción oral o gráfica de los movimientos articulatorios y la ejemplificación de patrones rítmicos y melódicos mediante gestos que marcan la cadencia, la elevación y descenso de la entonación, constituyen una técnica privilegiada para este enfoque. El enfoque cognitivo tiene una actitud más conciliadora que el enfoque anterior, reconoce que el dominio de la fonética quizá no constituya una prioridad e incluso un objetivo accesible para todos los aprendientes, ya que es posible comunicarse a pesar de no dominar por completo la fonética de la lengua meta. Esta actitud marca el comienzo de la erosión de la práctica fonética en la enseñanza de segundas lenguas de acuerdo con Champagne-Muzar.

En la década de los 70 surge el método silencioso de Caleb Gattegno y el aprendizaje de la lengua en comunidad de Charles. A. Curran. De acuerdo con Celce-Murcia, el método de Gattegno se caracteriza por la importancia otorgada a la precisión de la producción tanto de los sonidos como de las estructuras de la lengua meta, desde el comienzo de la instrucción. Esta instrucción prescinde del alfabeto fonético o de información lingüística explícita. Como también esta autora señala, el método silencioso busca volver a los estudiantes capaces de agudizar su propio criterio de una pronunciación acertada.

Por su parte, el método de aprendizaje de la lengua en comunidad se define como intuitivo e imitativo. En una típica clase, los estudiantes se sientan alrededor de una mesa con una grabadora. El maestro, detrás de alguno de los estudiantes, pone sus manos en los hombros de éste y, brindándole confianza y seguridad, le pide que diga algo en su lengua materna, que desee poder decir en inglés. Posteriormente, el maestro traduce y los alumnos repiten; cuando éstos pueden articular la frase con fluidez, ésta es grabada. Si los alumnos desean seguir practicando la pronunciación de alguna palabra o frase, ésta es practicada hasta que los estudiantes se sientan satisfechos con su producción, por lo que su aprendizaje es decidido por ellos mismos y no por el maestro o el libro de texto. Como Celce-Murcia también menciona, la grabación permite que los estudiantes se distancien del contenido de sus frases y se enfoquen en la pronunciación, además, pueden compararla con la del profesor.

Después del método silencioso y el método de aprendizaje de la lengua en comunidad, surge el enfoque comunicativo: *“the Communicative Approach, which took hold in the 1980s...is currently dominant in language teaching”* (Celce-Murcia, 1996: 7). El enfoque comunicativo, en

el que la comunicación tiene prioridad sobre el aprendizaje de contenido, contribuye a la marginación de la fonética. La desaparición casi total del componente fonético en este enfoque se debe a un cambio de actitud en la enseñanza de segundas lenguas: las exigencias de comunicación ponen el criterio de aceptabilidad (con una pronunciación que permita la comunicación efectiva, aunque difiera de la de un hablante nativo de la lengua meta) por encima del de desempeño óptimo (con una pronunciación semejante a la de un hablante nativo del inglés). La cuestión del criterio de aceptabilidad es en cierta medida subjetiva, ya que, como he presenciado al observar otras clases o la evaluación de los alumnos, para algunos profesores cierto grado de manejo de pronunciación en un nivel dado de enseñanza es suficiente y, para otros, esta misma pronunciación es pobre e inaceptable. Es cierto también, que muchas veces los profesores califican como aceptable aquel discurso que ellos hayan comprendido; éste criterio dista mucho de la objetividad ya que, como profesores mexicanos somos capaces de comprender enunciaciones en inglés realizadas sobre bases fonéticas del español.

## CAPÍTULO 3

### LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA FONÉTICA. ¿POR QUÉ ÉSTA HA SIDO MARGINADA?

A pesar de que durante mucho tiempo la enseñanza de la comprensión oral con el énfasis en la pronunciación que requiere, ha sido relegada en los salones de clases de segundas lenguas, tal como Champagne-Muzar, y Bello atestiguan: “*Tout au long de l’histoire de la didactique des langues secondes, la pratique phonétique a presque toujours été marginale*”<sup>5</sup> (Champagne-Muzar, 1998: 101), “la enseñanza de las segundas lenguas ha descuidado seriamente en el pasado la comprensión oral” (Bello, 1990: 64), es menester comenzar a impartirla, ya que, de acuerdo con diversos estudios realizados por lingüistas y con mi propia experiencia, la falta de una buena pronunciación juega un papel fundamental en los problemas de comunicación oral, tal como Cornaire manifiesta: “*on considère aujourd’hui comme fait établi que des difficultés à communiquer oralement en langue étrangère sont liées à des problèmes d’apprentissage de faits phonétiques*”<sup>6</sup> (Cornaire, 1998: 107).

Como ya se explicó en el primer capítulo, las clases en Langlish Point deben ser comunicativas en un sentido oral y basadas en situaciones cotidianas, por ello, la práctica fonética debería tener gran valor curricular, pues, como Champagne-Muzar expresa, ésta constituye los cimientos de la comunicación oral: *On peut difficilement aborder l’expression orale en faisant abstraction des considerations phonétiques puisque les faits phonétiques constituent le support oral du message* (Champagne-Muzar, 1998: 33).<sup>7</sup> Además, como Cornaire declara, en la vida cotidiana la comprensión oral es la que mayor preponderancia tiene, lo que, por sí sólo, debería ser un argumento válido para otorgarle mayor dedicación:

*Dans notre quotidien (...) Nous passons en effet... 45% de notre temps à écouter, contre 30% à nous exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire. L’enseignement de la compréhension orale est une Enterprise qui se heurte encore à plusieurs difficultés, et cela justifie nos meilleurs*

---

<sup>5</sup> A lo largo de la historia de la didáctica de segundas lenguas, la práctica fonética ha sido casi siempre marginada. *Traducción propia.*

<sup>6</sup> Hoy día se considera como un hecho que las dificultades para comunicarse oralmente en una lengua extranjera están ligadas a problemas de aprendizaje de características fonéticas. *Traducción propia.*

<sup>7</sup> Es difícil abordar la expresión oral sin tomar en cuenta la fonética de la lengua, ya que ésta constituye el soporte oral del mensaje. *Traducción propia.*

*efforts, ainsi que toute notre compétence et notre tenacité.*<sup>8</sup>  
(Cornaire, 1998: 200).

Al considerar la cita anterior, no se puede perder de vista el hecho de que ha crecido el auge de la comunicación escrita en ambientes virtuales, no obstante, en la institución donde laboro los estudiantes utilizan dichos ambientes para comunicarse únicamente con hispanohablantes, por lo que la comunicación en inglés tiene mayor importancia en su expresión oral, en el contexto en el que desempeño mi labor docente.

Como también se explicó en el primer capítulo, las clases en el instituto donde laboro deben ser únicamente en inglés desde el primer día. Considero que es importante que los estudiantes comiencen a construir sus ideas en inglés y que aprovechen al máximo el tiempo disponible para practicarlo, no obstante, pienso que la prohibición de hablar español y el forzar a los alumnos a realizar sus enunciaciones en inglés desde los primeros momentos puede ser contraproducente desde el punto de vista de la pronunciación. Ante la exigencia tan inmediata de comunicarse en la nueva lengua, los alumnos no pueden pronunciar de la manera más acertada, lo que conduce a dificultades de articulación:

*L2 learners, especially older ones, are often forced into using the L2 to communicate almost immediately. Given the challenge of arranging many new words into grammatically meaningful sequences in spontaneous speech, L1 sounds may be substituted for L2 sounds not found in the native-language inventory (...) Once a „shortcut“ articulatory pattern has been adopted, it might become habitual.* (Bayley, 1996: 49)

Como se puede apreciar en la cita anterior, el patrón articulatorio basado en la lengua materna se puede volver un hábito y, un mal hábito de pronunciación muy arraigado es sumamente difícil de corregir, como he podido observar con mis alumnos y como Duff corrobora: *“it is almost imposible to „unlearn“ a bad pronunciation”* (Duff, 1947: 57). En efecto, he tenido más dificultad para corregir la pronunciación de alumnos de cursos más avanzados que ya tienen ciertos patrones fonológicos soterrados e, inclusive, en algunos casos los alumnos no han logrado siquiera corregirlos.

Para la comunicación oral es importante tomar en cuenta tanto la práctica oral, como la auditiva y, para la misma, el conocimiento fonético es muy importante, como Champagne-Muzar manifiesta:

---

<sup>8</sup> En la vida cotidiana (...) pasamos en efecto... 45% de nuestro tiempo escuchando, 30% expresándonos oralmente, 16% leyendo y 9% escribiendo. La enseñanza de la comprensión oral es una labor que se enfrenta a muchas dificultades aún, lo que justifica nuestro mayor esfuerzo, así como toda nuestra competencia y nuestra tenacidad. *Traducción propia.*

“des nombreux chercheurs ont observé un lien étroit entre la connaissance des traits articulatoires et (...) le développement de la compréhension auditive”<sup>9</sup> (Champagne-Muzar, 1998: 33), y declara asimismo que los resultados de dichas investigaciones señalan que la enseñanza fonética es fundamental para la comprensión auditiva de una lengua. Por tal motivo, en el siguiente capítulo se describirán los conocimientos fonéticos pertinentes a este informe.

Es importante puntualizar que la negligencia de la enseñanza de la comprensión oral ocurre particularmente en el aprendizaje del inglés: “certain didacticiens remarquent que la compréhension orale fait encore figure de «Cendrillon», en particulier dans l’enseignement de l’anglais langue étrangère”<sup>10</sup> (Cornaire, 1998: 198). Por *figure de Cendrillon*: Cenicienta, se refiere a que la comprensión oral se encuentra descuidada y menospreciada. Siempre les pido a mis alumnos que me describan la experiencia que han tenido en estudios previos de inglés con respecto a la comprensión y producción oral y, todos me han señalado que ésta se basaba únicamente en escuchar los CDs del curso y repetir palabras, oraciones o conversaciones obedeciendo al profesor (que muchas veces no poseía una buena pronunciación, según ellos mismos refieren), conjuntamente, dichos alumnos exponen haber tenido un aprendizaje frustrante a este respecto ya que, a pesar de que comprendían a su profesor o compañeros, no ocurría lo mismo cuando se enfrentaban ante una película o un hablante nativo, además, muchas veces ellos mismos no eran comprendidos a causa de su pronunciación poco acertada, por ejemplo al decir *airplane* como /'airplein/ en lugar de /'erplein/, o *thirty* como /'tirti/ y no /'θɜ:rti/. Por su parte, como ya se ha señalado, un gran número de profesores carece de bases teóricas sobre la fonética, además, si la pronunciación de los alumnos no es muy buena, ésta no se corrige con esmero, como sucede con los errores en otras áreas del lenguaje, tales como la gramática.

Hoy día existen creencias (apoyadas por algunos pedagogos, desdeñadas por otros) que mantienen la práctica fonética en la enseñanza de segundas lenguas en el mismo papel de Cenicienta que ya se ha discutido. Los argumentos para seguir confinando dicha práctica son semejantes de un autor a otro, por ejemplo, Champagne-Muzar presenta las tres siguientes creencias, que según ella, han contribuido a marginar la práctica fonética:

---

<sup>9</sup> Numerosos investigadores han observado una relación estrecha entre el conocimiento de las características articulatorias y (...) el desarrollo de la comprensión auditiva. *Traducción propia*.

<sup>10</sup> Ciertos didactas subrayan que la comprensión oral aún juega el papel de «Cenicienta», en particular en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Traducción propia*.

- a) *l'exposition à la langue cible comme condition suffisante pour assurer le développement des habitudes articulatoires et prosodiques;*
  - b) *l'incapacité après la puberté d'acquérir une maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible ou l'hypothèse des contraintes biologiques;*
  - c) *l'absence de répercussion d'un accent étranger sur la communication.*<sup>11</sup>
- (Champagne-Muzar, 1998: 17)*

La primer creencia postula que es suficiente que el estudiante esté expuesto a una cantidad suficiente de *input* comprensible para que desarrolle las habilidades fonéticas necesarias, en las palabras de Cornaire “*on apprendrait par osmose*”<sup>12</sup> (Cornaire, 1998: 199). El instituto donde trabajo comparte esta creencia, ya que busca que los alumnos dominen la pronunciación del inglés únicamente escuchando los CDs y repitiendo. Bello también menciona esta creencia “de que los alumnos podrán interiorizar la fonología de la lengua inductivamente, sin una enseñanza específica,” aunque no sin refutarla ya que, concluye: “pronunciar bien una lengua [...] es en sí una destreza lingüística [...] como tal destreza, necesita un entrenamiento especial, ya que no puede adquirirse simplemente por sí misma” (Bello, 1990: 245-246). He podido observar en mis clases que escuchar los CDs del material didáctico no es suficiente para que los alumnos pronuncien de manera ideal o adecuada, de hecho, a veces su pronunciación ni siquiera es inteligible a pesar de estar repitiendo palabras o frases inmediatamente después de escucharlas. Baker corrobora estos argumentos cuando dice que “un aprendizaje eficiente y efectivo de una segunda lengua no sucede...exponiendo meramente al niño o al adulto a la segunda lengua” (Baker, 1997: 131).

De acuerdo a mi experiencia profesional, no es suficiente que un alumno sea expuesto a una gran cuantía de *input* comprensible para que domine las habilidades fonéticas del inglés, ya que, de

---

<sup>11</sup> A) la exposición a la lengua meta como condición suficiente para asegurar el desarrollo de hábitos articulatorios y prosódicos;

B) la incapacidad para adquirir después de la pubertad dominio de los hábitos articulatorios y prosódicos de la lengua meta, o bien, la hipótesis de limitantes biológicas;

C) la ausencia de repercusión de un acento extranjero en la comunicación. *Traducción propia.*

<sup>12</sup> Aprenderíamos por osmosis. *Traducción propia.*

principio, muchas veces el alumno percibe incorrectamente los sonidos de la lengua meta, la razón de ello es que la percepción humana del sonido es selectiva:

*de las múltiples impresiones que llegan a nuestros tímpanos y que nosotros oímos querámoslo o no, percibimos o, si se prefiere, escuchamos sólo aquellas que se ajustan a los modelos o patrones adquiridos por la experiencia y que consideramos, por tanto, pertinentes. Así pues, la percepción no es una actividad meramente fisiológica, sino que conlleva la selección y categorización de lo percibido.*  
(Gil Fernández, 1990: 68-69)

Es evidente que los modelos o patrones pertinentes son aquellos que afectan nuestra comunicación en la lengua materna, por tanto, los rasgos fonéticos que no sean pertinentes para nuestro idioma, no serán percibidos por nuestro cerebro, tal como Gil Fernández afirma. Un ejemplo de ésto en mi labor docente, es la ocurrencia posicional de las consonantes: en español no hay palabras que terminen en *m* (sin tomar en cuenta los extranjerismos, desde luego) así que, cuando muchos alumnos se topan con palabras como *Malcom* o *bedroom* las pronuncian con *n* al final, pues no perciben el fonema *m* como tal.

Conforme a mi perspectiva y apoyándome en Gil Fernández, considero que la naturaleza selectiva de la audición es un argumento legítimo para invalidar la creencia de que es suficiente la exposición a la lengua meta para dominar su fonética.

Respecto a la teoría que argumenta que después de la pubertad es poco factible dominar los rasgos fonéticos de una segunda lengua Champagne-Muzar puntualiza:

*Formulée dans les années 60, l'hypothèse de l'âge critique stipulait qu'en raison de contraintes biologiques toute personne ayant appris une langue seconde après la puberté était vouée à parler cette langue avec un accent étranger. Au cours des trois dernières décennies, le bien-fondé de cette hypothèse a été remis en question à la lumière des recherches en psycho-linguistique (...) C'est à Penfield qu'on attribue l'hypothèse de l'âge critique.*<sup>13</sup> (Champagne-Muzar, 1998: 20-21)

Esta hipótesis es el resultado de los estudios que Penfield llevó a cabo en personas con afasias. En su estudio, Penfield notó que la capacidad para reaprender la lengua materna de las personas afectadas disminuía con la edad, postulando que la plasticidad cerebral se altera con el paso del

---

<sup>13</sup> Formulada en los años 60, la hipótesis del periodo crítico estipulaba que debido a limitantes biológicas, toda persona que aprendiese una segunda lengua después de la pubertad estaría sentenciada a hablar dicha lengua con un acento extranjero. En el transcurso de las últimas tres décadas, las bases de esta hipótesis han sido puestas en tela de juicio a la luz de investigaciones en psicolingüística (...) A Penfield se le atribuye la hipótesis del periodo crítico.  
*Traducción propia.*

tiempo, lo que, en consecuencia reduce la aptitud para aprender una lengua. Esta hipótesis ha sido considerada radical por muchos y nuevas hipótesis más moderadas han surgido después de ella, como la de E. Lenneberg, citada por Champagne-Muzar:

*Selon Lenneberg, l'habilité à apprendre la prononciation d'une langue seconde ou étrangère après la puberté est soumise à un processus d'involution dans les habilités phonétiques se terminant à la puberté. Ce processus coincide avec la latéralisation cérébrale...la majorité des adultes seraient incapable d'acquérir après la puberté l'accent des locuteurs natifs dans une langue seconde ou étrangère.<sup>14</sup>* (Champagne-Muzar, 1998: 22)

Como Champagne-Muzar señala, esta versión no tan radical y tajante como la de Penfield, acepta la posibilidad de excepciones. Conforme a lo que he observado, en efecto, la relación entre desempeño en el campo fonético y la edad es inversamente proporcional, sin embargo, es menester precisar que ello no es una regla: he tenido varios alumnos que aún no han pasado la pubertad y muestran, no obstante, serios problemas de pronunciación; por otro lado, he logrado que alumnos mayores de 30 años pronuncien adecuadamente mediante diversos ejercicios, como ya he mencionado con anterioridad.

Justamente, diversas investigaciones atestiguan que aquellos que han pasado la pubertad no están incapacitados indefectiblemente para alcanzar una pronunciación adecuada, sobre todo en el contexto de un salón de clases ya que las hipótesis sobre restricciones biológicas únicamente son válidas en un contexto de aprendizaje natural, por ejemplo si la persona en cuestión se mudara a Inglaterra y tuviera que aprender la lengua en su vida diaria: *“dans un context idéalisé comme celui de la salle de classe, l'adulte n'a nullement perdu la capacité de percevoir et de reproduire les sons, le rythme et l'intonation de la langue cible”*<sup>15</sup> (Champagne-Muzar, 1998: 23).

El último argumento expuesto por Champagne-Muzar que desdeña la práctica fonética, postula que el acento extranjero de un locutor no repercute en la comunicación. Como esta autora señala, a pesar de que una gran cantidad de profesores y estudiantes apoyan esta creencia, diversos estudios manifiestan lo contrario, la conclusión de estos estudios demuestra que *“la présence*

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Lenneberg, la habilidad para aprender después de la pubertad la pronunciación de una segunda lengua o extranjera, está sujeta a un proceso de involución de las habilidades fonéticas que termina en la pubertad. Este proceso coincide con la lateralización cerebral (...) la mayoría de adultos serían incapaces de adquirir después de la pubertad el acento de un hablante nativo en una segunda lengua o lengua extranjera. *Traducción propia.*

<sup>15</sup> En un contexto idealizado, como el del salón de clases, el adulto no ha perdido la capacidad de percibir y reproducir los sonidos, el ritmo y la entonación de la lengua meta. *Traducción propia.*

*d'un accent inhabituel constitue une source sérieuse d'interference dans le décodage d'un message*"<sup>16</sup> (Champagne-Muzar, 1998: 25).

Por su parte, Rivers, citando a Prator y Robinet señala que “*unintelligibility may be regarded as ,the cumulative effect of many little departures from the phonetic norms of the language*” (Rivers, 1978: 151). En mi labor como docente, he podido presenciar que alumnos con un buen manejo del inglés tienen dificultades para comunicarse con hablantes nativos y para comprender programas de televisión; ciertamente, las discrepancias fonéticas han sido las causantes de esta ininteligibilidad; inclusive para mí ha sido difícil muchas veces comprender las enunciaciones de alumnos con una pronunciación deficiente.

Como Duff señala, la importancia de la pronunciación ha sido subestimada, pero es menester tomar consciencia de su relevancia:

*Pronunciation is not generally regarded as of half as much importance as grammar. Yet, the truth is that pronunciation is of at least twice as much importance as grammar! The reason for this will be immediately apparent: a well-pronounced sentence even in very bad grammar can still convey your meaning, but a sentence in perfect grammar very badly pronounced will either not be understood at all, imperfectly understood, or understood only with effort on the part of the hearer.*  
(Duff, 1947: 52-53)

He podido comprobar en mis clases que, como Duff señala, si un estudiante posee un buen dominio de la gramática, pero su pronunciación es mala, no será entendido. De hecho he tenido más de un alumno brillante que ejecuta con facilidad y de manera correcta sus tareas, pero que debido a sus serios problemas de pronunciación no puede comunicarse oralmente. Por el contrario, los alumnos que cometen errores gramaticales en la construcción de su idea, pero que la profieren con una adecuada, o por lo menos comprensible pronunciación, pueden hacer llegar su mensaje con más facilidad que los primeros.

Adicionalmente a estas creencias que han contribuido a marginar la práctica fonética, Cornaire expone que “*l'absence de formation des professeurs...la philosophie de l'approche communicative*” que, como ya he puntualizado, domina actualmente la enseñanza de lenguas, “*le*

---

<sup>16</sup> la présence d'un accent inhabituel constitue une source sérieuse d'interference dans le décodage d'un message La presencia de un acento inhabitual constituye una seria fuente de interferencia en la decodificación de un mensaje. Traducción propia.

*matériel didactique [et] les programmes de formation de maîtres*<sup>17</sup> (Cornaire, 1998: 112) han jugado un papel crucial en el confinamiento de la práctica fonética.

Sobre la formación de los profesores, resulta sumamente útil que éstos posean bases teóricas sobre fonética, además de conocimiento sobre las aplicaciones de dichos conocimientos en las aulas de clase y, está de más mencionar: una buena pronunciación: “nosotros como maestros sí debemos tener un mínimo conocimiento de la fonética inglesa, de tal suerte que las estrategias utilizadas tengan fundamento científico” (Luna, 1990: 32). En efecto, como profesora sé que no se puede enseñar lo que no se domina. Si un maestro no posee una buena pronunciación, o, por lo menos, la teoría necesaria para guiar a sus alumnos, no puede esperar que éstos sí la adquieran, tal como Wilkins menciona: “*the teacher who is relatively uninformed about phonetics risks transmitting quite serious errors to his pupils*” (Wilkins, 1972: 39). En cuanto a las bases teóricas sobre fonética, resultan herramientas de gran valor para guiar a los estudiantes ya que, aunque el profesor poseyera una pronunciación perfecta, si desconoce los mecanismos y estrategias para la misma, no podría conseguir que todos sus alumnos simplemente aprendieran por osmosis, recordando las palabras de Cornaire.

Resulta cardinal que los profesores posean las herramientas necesarias para diagnosticar los problemas que surjan durante la enseñanza de la pronunciación del inglés, ya que así pueden corregirlos de manera óptima y asegurar que los aprendientes desarrollen la habilidad de comunicarse de manera eficaz: “*If teachers intend students to use the target language, then they must truly understand all that being communicatively competent entails*” (Larsen, Freeman, 1986: 138). Para Nunan, una comunicación oral exitosa requiere, entre otras cosas, la habilidad para articular los rasgos fonológicos de la lengua: “*successful oral communication involves developing the ability to articulate phonological features of the language comprehensibly [and] an acceptable degree of fluency*” (Nunan, 1989: 32).

Como ya se ha visto, para articular los rasgos fonológicos del inglés de manera adecuada es menester conocerlos, por ello, el siguiente capítulo tratará las bases fonéticas que sustentan la práctica de la enseñanza de la pronunciación en los cursos básicos de inglés como lengua extranjera, de acuerdo con las demarcaciones de este trabajo.

---

<sup>17</sup> La ausencia de formación de los profesores (...) la filosofía del enfoque comunicativo, el material didáctico [y] los programas de formación de maestros. *Traducción propia.*

## **CAPÍTULO 4**

### **BASES PARA LA PRONUNCIACIÓN**

Dado que el presente informe trata los problemas de pronunciación en los estudiantes de inglés de los cursos básicos, es indispensable conocer las bases teóricas que cimientan los procesos articulatorios de la pronunciación, así como la terminología pertinente; por ello, en este apartado se explicarán dichos procesos, además de los conceptos técnicos que conciernen al presente trabajo, que el lector no especializado en fonética podría desconocer.

#### **4.1 FONÉTICA Y FONOLOGÍA**

El estudio de los sonidos del lenguaje compete a la fonética y a la fonología. Estas disciplinas se relacionan tan estrechamente que, como Spencer señala, es difícil trazar una línea que las distinga tajantemente, e inclusive, aún existe controversia entre los lingüistas sobre la delimitación de ambos conceptos; a pesar de esta dificultad, Spencer da las siguientes definiciones de ambas disciplinas:

*Phonetics is essentially the study of the physical aspects of speech. This means the acoustic bases of speech (linked most closely with speech perception) and the physiological bases of speech (linked most closely with speech production). Thus, phonetic research might investigate the collection of frequencies of sound observed in the production of particular types of vowel, or it might examine the precise movements of the tongue in producing the sound „s“.* (Spencer, 1996: 2)

Este informe se basa justamente en la fonética, puesto que tratará los problemas de pronunciación ligados a la percepción y producción desde la perspectiva acústica y, sobre todo, fisiológica. Por su parte, la fonología “*is concerned with the linguistic patterning of sounds in human language*” (Spencer, 1996: 2). Los patrones de sonidos son de gran relevancia para este informe, así que también se respaldará de esta disciplina.

#### **4.2 FONEMAS**

Todo lenguaje posee un inventario particular de sonidos, estos sonidos se relacionan entre sí de distintas formas, existen sonidos “*which are used contrastively and those which are variant pronunciations of contrastively used sounds*” (Spencer, 1996: 4), aquellos que se utilizan de manera contrastiva son aquellos que distinguen una palabra de otra, por ejemplo *pat* y *bat*, donde la consonante inicial de cada palabra posee características similares, pero que, por la distinción fonética y fonológica que poseen, constituyen sonidos diferentes que conllevan a la enunciación

de conceptos distintos, estos sonidos son los fonemas y, el hecho de que difieran entre sí únicamente por una característica articulatoria (la fonación) los convierte en pares mínimos respecto al otro fonema. Como Spencer también señala, los fonemas pueden ser ejecutados de múltiples formas, dependiendo del contexto fonológico en el que se encuentren, la /p/ por ejemplo, se acompaña en inglés de aspiración al inicio de palabras y de sílabas acentuadas, siempre que no sea precedida de /s/, de tal forma, la /p/ en la palabra *pen* será producida con aspiración, mientras que la /p/ de *spend* no lo será, este fenómeno se llama alofonía: la /p<sup>h</sup>/ (donde la *h* volada marca la aspiración) es un alófono de /p/, éstos no son fonemas distintos, únicamente son dos formas de pronunciar un mismo fonema en contextos diferentes.

### **4.3 EL HABLA Y LA AUDICIÓN**

Como Gil Fernández señala, los procesos del habla están influenciados por la capacidad de percepción auditiva: “No existe duda alguna, en la actualidad, de que para la correcta articulación de los sonidos es imprescindible el autocontrol auditivo del propio hablante que los emite; sólo de esta forma puede ajustar los movimientos de sus órganos articulatorios de modo que el resultado sea el deseado” (*Gil Fernández, 1990: 70*). En efecto, la enseñanza de la pronunciación debe tener en cuenta tanto la percepción como la producción de las características fonéticas de la lengua meta. Durante mi labor como docente he podido comprobar que un alumno no producirá adecuadamente aquello que no percibe adecuadamente, por ejemplo, un error de percepción muy común es *three*, que constantemente es percibido incorrectamente como /tri/ en vez de /θri:/, cuando un estudiante percibe esta primera pronunciación, la articulará de la misma forma, a menos que se vuelva consciente de su error y lo corrija.

Respecto a la articulación de los sonidos del habla, es menester retratar los órganos articulatorios que se han citado y, asimismo, describir los mecanismos pertinentes que hacen posible el habla desde una perspectiva fonética.

De acuerdo con Gil Fernández, durante la producción de un fonema se requiere, en primer lugar, la creación de un flujo de aire en el tracto vocal, éste se produce la mayoría de las veces en los pulmones, que durante la espiración expulsan al exterior una corriente egresiva de aire, como en el caso del inglés. El siguiente paso en la emisión de un sonido consiste en hacer vibrar esa corriente de aire ya que, al hacerlo, se originan las ondas sonoras que hacen posible el sonido; las cuerdas vocales son las responsables de dicha vibración, este fenómeno es denominado fonación.

No todos los fonemas son ejecutados mediante la vibración de las cuerdas vocales, de tal forma, aquellos que no lo son producirán su sonido particular de acuerdo a la configuración que presenten “las cavidades *faríngea, oral y nasal*, [que,] conectadas entre sí, completan el conjunto de los órganos del habla” (Gil Fernández, 1990: 34). El siguiente esquema despliega los órganos del habla, conviene tenerlos presentes para comprender los mecanismos de articulación de los fonemas, asimismo, es pertinente indicar que la disciplina encargada de las descripciones de dichos mecanismos es la fonética articulatoria, disciplina medular en la enseñanza de la pronunciación, ya que “*these articulatory descriptions can help us when we are trying to produce unfamiliar sounds*” (Rivers, 1978: 149).

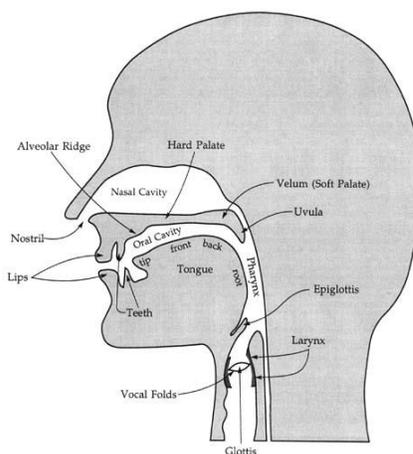


Ilustración 1. Esquema del aparato fonador

#### **4.4 CLASIFICACIÓN DE LOS SONIDOS DEL HABLA**

Con base en las características articulatorias, auditivas y funcionales de los fonemas, éstos son divididos en vocales, consonantes, semivocales y semiconsonantes, asimismo, éstos son nombrados *características segmentales* de la fonética de una lengua. Gil Fernández describe la distinción entre vocales y consonantes, que son los únicos fonemas que competen a este trabajo, como se expone en la cita siguiente:

*la vocal sería en principio el sonido más audible, el más abierto, sin obstáculo alguno a la salida del aire y articulado con menor esfuerzo que la consonante. Ésta, además requeriría un mayor gasto de aire en su pronunciación y se caracterizaría por la menor estabilidad de las posiciones articulatorias que la originan.*  
(Gil Fernández, 1990: 76)

Por su parte, y como Gil Fernández también explica, las semivocales y semiconsonantes se encuentran presentes en los diptongos o triptongos, es decir, en sílabas que poseen dos o más vocales, como en *mie-do*, *fies-ta*, o en palabras del inglés y del alemán: *our* /auə(r)/, *slice* /slais/, *Feuer* /fɔyɐ/, *Mauer* /mauɐ/; en estas palabras, las vocales de los diptongos o triptongos ocupan funciones diferentes, una sola vocal representa el núcleo de la sílaba, mientras que las demás constituyen sonidos transitorios o de deslizamiento hacia los siguientes fonemas, por lo que se conocen como *glides* en inglés.

#### 4.5 CARACTERÍSTICAS SEGMENTALES: CONSONANTES

Como Spencer puntualiza, de acuerdo a la *International Phonetics Association* (IPA), existen tres características que definen la producción de una consonante: la sonoridad, el lugar, y el modo de articulación. El siguiente cuadro muestra las consonantes del inglés:

		Place of Articulation													
		Bilabial		Labio dental		Inter dental		Alveolar		Alveo-palatal		Palatal	Velar	Glottal	
Manner of Articulation	Stop	p	b					t	d				k	g	ʔ
	Fricative			f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ				h
	Affricate									tʃ	dʒ				
	Nasal		m						n					ŋ	
	Lateral Approximant								l						
	Retroflex Approximant								ɻ						
	Glide	ɹ	w										j		
		State of the Glottis													
		Voiceless					Voiced								

Ilustración 2. Alfabeto fonético internacional

El vector horizontal divide a las consonantes por su lugar de articulación, el vertical por su modo de articulación y, los signos del lado derecho representan los fonemas sonoros, la contraparte a la izquierda distingue un fonema sordo. Esta última característica, que divide a las consonantes en sonoras o sordas, designa si ocurre o no fonación durante su emisión. El lugar de articulación designa la zona de los órganos del habla donde se obstaculiza o modifica la salida del aire, este fenómeno es explicado en detalle por Spencer:

*By changing the shape of the cavities within the oral tract we can change the type of sound eventually produced. This is because certain components of the sound generated in the larynx are filtered out by certain configurations of the tract, while other components are amplified. It should be appreciated that the source of sound remains the larynx and the vibrations of the vocal folds. The rest of the vocal tract modulates this sound in various ways.* (Spencer, 1996: 15)

Para que el sonido se module mediante la acción de la cavidad oral, es necesario que dos articuladores se acerquen o toquen: uno activo y uno pasivo, este último permanece relativamente inmóvil, mientras que el activo se mueve hacia él; por ejemplo, para la producción del fonema /t/ en español, la lengua (articulador activo) se mueve hacia la parte posterior de los dientes superiores (articulador pasivo); el contacto momentáneo entre ambos articuladores obstruye el flujo egresivo de aire, éste se libera rápidamente también en el momento en que la lengua pierde contacto con los dientes. Por su articulador pasivo, el fonema /t/ se describe como dental, la forma en que el aire es obstruido y liberado da lugar a la denominación oclusivo y, puesto que no ocurre fonación durante la emisión de este fonema, es también sordo. Los distintos articuladores pueden ser mejor apreciados en el siguiente esquema:

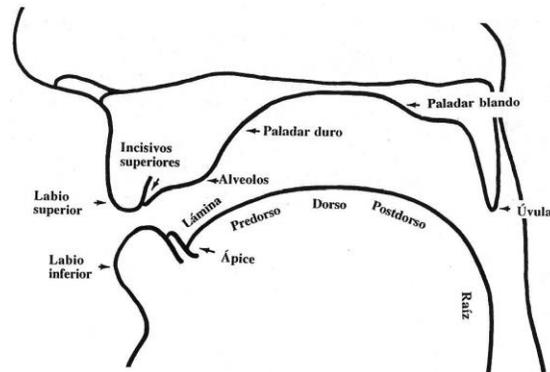


Ilustración 3. Articuladores pasivos y activos

### **Fonema /θ/ y /ð/**

El presente informe tratará los fonemas /θ/ y /ð/ en la enseñanza del inglés, puesto que son una constante fuente de dificultad para los alumnos, por ello, describiré las características articulatorias para su producción.

El punto de articulación de /θ/ y /ð/ es interdental: la lengua se proyecta entre los incisivos superiores e inferiores; su modo de articulación es fricativo: el flujo de aire emerge mediante una

fricción entre la lengua y los incisivos superiores y, finalmente, /θ/ es un fonema sordo y /ð/ es un fonema sonoro.

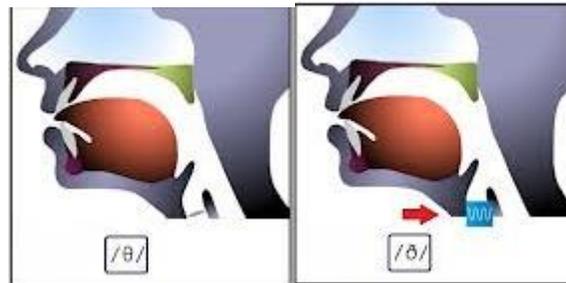


Ilustración 4. Mecanismo articulatorio del fonema /θ/ y /ð/

### Vocales

Para la producción de una vocal, también hay tres componentes básicos, aunque éstos son distintos de los necesarios para la producción de una consonante, dichos componentes son, como Celce-Murcia señala:

*Vowel sounds can be distinguished from each other by which part of the tongue is involved (front, central, back) and by how high the tongue is when the sound is produced (high, mid, low). (...) Another very visible factor that characterizes the production of vowel sounds is lip position. Lip position can be described as rounded or spread (in varying degrees), or neutral (neither rounded nor spread). (Celce-Murcia, 1996: 94-95)*

El siguiente cuadrante despliega las características de las vocales del inglés:

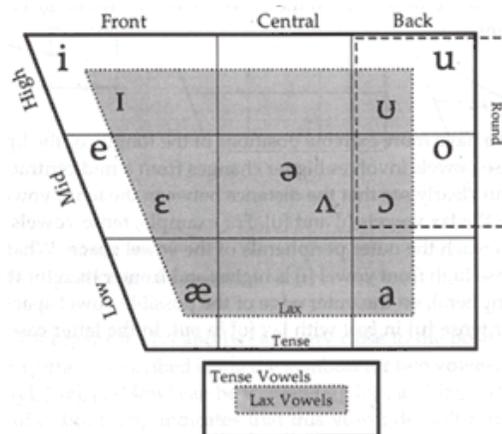


Ilustración 5. Vocales del inglés

El vector horizontal especifica la parte de la lengua involucrada, el vertical, la altura de la lengua y el grado de apertura de la mandíbula; las vocales que requieren redondeamiento de los labios están encerradas en el subconjunto que así lo señala y, finalmente, este cuadro también muestra otra característica relevante para la producción de las vocales en inglés: la distinción entre vocales tensas y relajadas. “*The tense vowels (...) are articulated with more muscle tension than the lax vowels. This added muscle tension serves to stretch the articulation of tense vowel sounds to more extreme peripheral positions in the mouth, making them less centered*” (Celce-Murcia, 1996: 96), ésto se puede apreciar en el cuadrante de las vocales y, además, el conocimiento de la distinción entre ambos tipos de vocales es sumamente útil, pues nos puede ayudar a predecir su ocurrencia en ciertas palabras:

*tense vowels can occur in both stressed open syllables (syllables with a final vowel sound, as in tea, may, pa, law, hoe, and zoo) and in stressed closed syllables (syllables terminating in a consonant, as in team, main, pop, lawn, hole, and zoom). The lax vowels(...) do not usually have the same tendency toward diphthongization as the tense vowels. In monosyllabic words or when stressed, they occur only in closed syllables (him, met, hand, fun, put) and never in open syllables. In other word, a consonant is always needed to close a stressed syllable with a lax vowel.* (Celce-Murcia, 1996: 96)

### **Fonemas /i:/ e /ɪ/**

Estos fonemas también son fuente constante de confusión entre los alumnos de inglés, por ello, también me ocuparé de ellos en el presente trabajo. Como se puede apreciar en el cuadrante anterior, ambos fonemas pueden ser definidos como anteriores y altos y, como también se puede percibir, /i:/ es ligeramente más alto y más anterior, esto es debido a la mayor tensión muscular necesaria para su emisión; además, los labios se encuentran extendidos en ambos casos, aunque para la producción de /i:/ los labios están más extendidos, como en una sonrisa. El extracto de la siguiente tabla, tomado de Celce-Murcia, 1996: 103, explica de manera esquemática las distinciones entre ambos fonemas:

	<b>/i/</b> <b>pea</b> <b>feet</b>	<b>/ɪ/</b> <b>pin</b> <b>fit</b>
<b>Tense or lax</b>	Tense	Lax
<b>Tongue position</b>	Highest front near top of mouth	High front, but lower and more centered than /i/
<b>Jaw position</b>	High closed	Slightly lower than /i/
<b>Lip position</b>	Widely spread, smiling	Relaxed, slightly parted and spread

Tabla 1. Clasificación de las vocales /ɪ/ e /i:/

Ya que han sido explicados los procesos articulatorios para la pronunciación de los fonemas que competen a este trabajo, se procederá, en el último capítulo, a describir la aplicación de la enseñanza de los mismos.

## CAPÍTULO 5

### APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Ya he manifestado que me enfocaré en la enseñanza de los fonemas /θ/ y /ð/, /ɪ/ e /i:/ del inglés, he elegido estos fonemas porque, como ya he dicho, son fuente constante de dificultad para los alumnos, la razón de ello es que no existen en el inventario fonético del español, con excepción del fonema /i/ que, sin embargo, no presenta las mismas características de pronunciación que los dos fonemas del inglés que ya se han explicado. A pesar de que la /i/ del español es más parecida a la /iy/ o /i:/ (puede ser representada de ambas formas) que a la /ɪ/ del inglés, no es enteramente igual. Nuestro fonema no es tan tenso ni largo como lo es en inglés. La fonología contrastiva reconoce justamente que si cada lenguaje tiene características fonológicas particulares, el profesor de inglés debe estar consciente de cómo se conforma el lenguaje que está enseñando, asimismo, debe saber cómo se conforma el inventario de la lengua materna de sus aprendientes, ya que ello le ayudará a predecir los fonemas que requieren particular atención en la enseñanza; los alumnos tienden a sustituir los sonidos desconocidos de la lengua meta, por fonemas similares en su propia lengua:

*students' first languages color their perception and production of English in many ways, and pronunciation is the one area of language in which, most specialists would agree, first-language transfer can play a major role. In other words, differences in the phonological systems and phonetic inventories of languages can cause students to substitute rather predictably known sounds from their first language for new, or unknown, sounds in the target language. (Celce-Murcia, 1996: 323)*

Además de la necesidad que existe de estar conscientes de las divergencias entre una y otra lengua para saber determinar las áreas más problemáticas en la enseñanza de la pronunciación del inglés, es fundamental tener presente que, en el instituto donde laboro el tiempo disponible para trabajar en la pronunciación en particular es muy corto, así que resulta indispensable hacer una planeación de las prioridades a tratar.

Para realizar un programa de estudios efectivo, es necesario tomar en cuenta diversas variables, según Celce-Murcia “*designing the syllabus is a task that must take into account a number of variables: learner variables (...) setting variables (...) institutional variables (...) linguistic variables; and finally, methodological variables*” (Celce-Murcia, 1996: 320). La última variable

depende del método de enseñanza utilizado, que en mi caso particular, al ser ecléctico, me permite tomar de las distintas metodologías que existen aquello que considere más conveniente para mis clases, aunque siempre tomando en cuenta que la enseñanza debe darse en un contexto comunicativo, audiovisual y vivencial, de acuerdo con el instituto donde laboro.

Como Celce-Murcia explica, la primer variable debe tomar en cuenta la edad del estudiante, su nivel de dominio del idioma, su lengua materna y cultura originaria, su exposición previa al inglés, la cantidad y tipo de instrucción recibida previamente en cuanto a pronunciación, su aptitud para el aprendizaje de una nueva lengua, su estilo de aprendizaje y exposición previa a una segunda lengua y, finalmente, la actitud hacia la lengua meta y la motivación para alcanzar una pronunciación inteligible o, incluso, semejante a la de un hablante nativo.

Celce-Murcia recomienda a los profesores llevar a cabo un análisis de estas variables al inicio de un curso, ésto ya se ha realizado mediante las encuestas mencionadas en el capítulo 1. En cuanto a la aptitud para el aprendizaje, el estilo, la actitud y la motivación, trato de determinarlos durante el lapso de los cursos mediante conversaciones el día de retroalimentación, preguntándole a los alumnos sobre su propia evaluación del aprendizaje, sus razones para estudiar inglés, sus objetivos, y mediante observación de sus preferencias de estudio o del tipo de memoria que tienen más desarrollada: visual, auditiva, o cinestésica.

Las variables concernientes al contexto lingüístico sitúan mi labor en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En este contexto, la lengua meta no es la lengua oficial del país y los estudiantes son lingüísticamente homogéneos (todos hablan español), por lo tanto, las interferencias de la lengua materna que pueden causar conflictos en la pronunciación del inglés son potencialmente las mismas, no obstante, también existen desventajas en los salones de enseñanza del inglés como lengua extranjera:

*Teachers in these settings tend not to be native speakers of the target language and may speak an accented variety of English – sometimes causing them to be reluctant to focus on pronunciation in the classroom. As a result, learner's exposure to nativelike pronunciation is often limited. (Celce-Murcia, 1996: 321)*

Como ya había mencionado, en efecto la pronunciación de los profesores del Instituto donde laboro dista de la de un hablante nativo y, justamente como Celce-Murcia menciona, ello conlleva a que no se enfoquen en la pronunciación, lamentablemente, como también ya he

indicado la escuela no da ningún lineamiento sobre la enseñanza de la pronunciación, así que pasa prácticamente desapercibida. Dada esta situación, insisto en la necesidad de concientizar a los alumnos sobre los procesos pertinentes a la pronunciación, haciendo así uso de los dos enfoques actuales en la enseñanza de la pronunciación (intuitivo-imitativo y analítico-lingüístico) que ya se han explicado; de esta manera los estudiantes pueden responsabilizarse de su propia adquisición fonológica, una vez que ciertas bases han sido sentadas. Todas las cuestiones recién mencionadas competen a la variable institucional que Celce-Murcia señala dentro de las variables que deben ser consideradas para diseñar el plan de trabajo.

Tomando en cuenta las variables descritas, es preciso aclarar que la transferencia de los patrones fonéticos de la lengua materna de los aprendientes juega un papel crucial sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje, que es donde he basado mi trabajo; tal como Hansen describe: “*transfer effects predominate in the early stages of L2 phonological acquisition, and then gradually decrease.*” (Hansen, 2006: 14). Asimismo, es pertinente puntualizar que los problemas de transferencia pueden conducir a grandes dificultades en la comunicación, como Luna puntualiza:

*La mayoría de ellos [los alumnos] tienden a transferir los sonidos propios de su lengua materna a la lengua aprendida y normalmente los resultados son desconsoladores, puesto que bien sabemos que una palabra mal pronunciada, un acento equivocado o una entonación no peculiar al inglés, por ejemplo, hace difícil la comprensión del mensaje, con la consiguiente angustia y frustración de los interlocutores. De ahí la importancia de desarrollar en ellos hábitos de pronunciación, acentuación y entonación correctos desde la presentación de nuestra primera clase.*  
(Luna, 1990: 31)

Sobre los nuevos sonidos del inglés que los alumnos perciben como sonidos del español, puedo citar los siguientes ejemplos de mis clases:

palabra	transcripción fonética	producción del alumno
a) hello	/hə'loo/	/xelou/
b) help	/help/	/xelp/
c) her	/hə(r)/	/xer/
d) here	/hir/	/xir/
e) hi	/hai/	/xai/
f) hospital	/'hɑ:spɪtl/	/xospital/
g) house	/haus/	/xaus/
h) that	/ðæt/	/dat/

i) the	/ðə; ði/	/de; di/
j) then	/ðen/	/den/
k) this	/ðɪs/	/dis/
l) thanks	/θæŋks/	/tenks/
m) theater	/'θi:ətər/	/tiater/ /fiater/
n) things	/θɪŋs/	/tings/ /fings/
o) even	/'i:vən/	/iben/
p) ever	/'evə(r)/	/eber/
q) favorite	/'feɪvərɪt/	/feiborit/
r) very	/'veri/	/beri/
s) zoo	/zu:/	/ssu:/

Tabla 2. Dificultades de pronunciación de los alumnos

En los ejemplos *a-g*, los alumnos sustituyen el sonido /h/ del inglés, que es glotal y fricativo, por el /x/ del español, también fricativo y con un punto de articulación cercano al fonema del inglés: velar. En las palabras ejemplificadas en *h-k* los alumnos sustituyen /ð/ que existe en español únicamente como alófono de /d/ en contexto intervocálico (dedo /deðo/) y el cual, en consecuencia, se utiliza inconscientemente, por el fonema /d/ del español, que, al ser dental, posee un punto de articulación también cercano a la consonante interdental /ð/, además, ambos fonemas son sonoros. En *l-n* se sustituye el fonema /θ/, que no existe en el español de México, pues constituye un “*entirely missing target*” (Yavas, 2006: 184), por /t/, por su cercanía en el punto de articulación; además, ambos fonemas son sordos y finalmente, existe interferencia con la grafía *t*, pues “*one of the major causes of poor pronunciation is interference from spelling*” (Bratt, 1976: 103). Es curioso observar que en *m-n*, la sustitución de /θ/ también ha ocurrido por /f/, fonema semejante en cuanto a modo de articulación: fricativo (además de ser ambos sordos), aunque diferentes en puntos de articulación, pero no muy lejanos, pues ambos se realizan en la zona anterior de la boca. Resulta interesante preguntarse por qué únicamente en la palabra *theater* y *things* los alumnos han sustituido /θ/ por /f/, a diferencia de las demás palabras, donde el reemplazo se hace por /t/ o /d/ el 80 por ciento de las veces, la respuesta es, de acuerdo con mi análisis, que en la producción de *theater* y *things* la vocal que sigue a /θ/ es /i:/ e /ɪ/ respectivamente, es decir las vocales más anteriores y más altas del inventario, por su parte /f/ se ejecuta también en la parte anterior de la boca, elevando el labio inferior para friccionar el aire saliente junto con los incisivos superiores, en conclusión, esta sustitución particular y alejada de los reemplazos más comunes se debe a la influencia de la siguiente vocal.

Como también se puede apreciar la transferencia de /t/ o /d/ por /θ/ y de /i/ por /i:/ o /ɪ/ es muy frecuente, el reemplazo ocurre porque en español no tenemos dichos fonemas y, como ya se ha visto respecto a la naturaleza selectiva de la audición y la teoría del período crítico, los estudiantes post-pubescentes no distinguen este nuevo sonido y lo asimilan a aquel más cercano en el inventario del español.

### **¿Cómo abordar la enseñanza de los fonemas /θ/, /ð/, /ɪ/ e /i:/?**

Para poder enseñar la pronunciación de manera efectiva, es menester tomar en cuenta los siguientes principios presentados por Daniel Cassany:

- La enseñanza de la pronunciación se basa tanto en la audición como en la producción de sonidos.
  - El contacto, la audición y la discriminación deben preceder a la producción.
  - Tiene que integrarse la pronunciación en el conjunto de la comprensión y expresión oral.
  - Es importante que el alumno pueda escuchar voces variadas y de buena calidad.
- (Cassany,2002: 404)

Dado que el nuevo alumno de inglés es *sordo* ante los fonemas desconocidos de la lengua meta, es necesario permitir que éste se familiarice con los mismos y que sea capaz de distinguirlos antes de producirlos y, puesto que utilizo el enfoque analítico-lingüístico así como el intuitivo-imitativo, además de lo anterior, el primer paso que llevo a cabo consiste en explicar a los alumnos, en español, la manera en que producimos los sonidos con nuestro aparato fonador, ya que pienso que concientizar a los estudiantes de los procesos articulatorios facilita mucho su desempeño, asimismo, los independiza para volverse responsables de su aprendizaje y les permite monitorearse con mayor certeza.

### **5.1 ENSEÑANZA DE /θ/ Y /ð/**

Tal como Celce-Murcia (1996: 44-48) aconseja, comienzo explicando que para la producción de una consonante en inglés es necesario un flujo de aire que emerge al exterior desde los pulmones a través de la cavidad oral y nasal y, dependiendo de los obstáculos que este flujo de aire encuentra, resultará un sonido particular. Posteriormente pido a los alumnos que pronuncien fonemas aislados como /p/, /b/ y /m/ mientras miran su boca en el espejo (éste es un recurso didáctico de gran utilidad, como Cassany (2002: 408) señala y les pregunto, después de haberles mostrado un diagrama del aparato fonador con los nombres de sus componentes pues “*the*

*teaching of pronunciation has always been closely allied with the use of visual support*” (Celce-Murcia, 1996: 295), qué partes del mismo se aproximan entre sí, inmediatamente identifican el contacto entre los labios, entonces les explico que dichos fonemas se llaman bilabiales; posteriormente les pido que pronuncien /s/ y /k/ y les pregunto si los labios entran en contacto, ante la respuesta negativa, les solicito que identifiquen qué partes de la cavidad oral se aproximan y, una vez que me han respondido, señalo que dependiendo del lugar de la cavidad oral donde obstruimos la salida del aire, existen diferentes *puntos de articulación*. Para reforzar este aprendizaje y para permitir una actividad más comunicativa, ordeno a los alumnos producir por parejas varias consonantes del español, poniendo especial atención al lugar dónde se realizan; ambos miembros producen el fonema y reportan sus conclusiones al otro para saber si están de acuerdo, finalmente, verifico con todo el grupo los resultados.

Para concientizar a los alumnos sobre el *modo de articulación*, les pido que produzcan de nuevo los fonemas con los que iniciamos la práctica /p/, /b/, /m/, /s/ y /k/, solicitando que pronuncien primero los oclusivos (sin hacer uso de esta etiqueta) en contraste con /s/; los estudiantes reportan entonces que en /p/, /b/ y /k/ el sonido es muy fugaz y como una pequeña explosión y, en /s/ el aire sale soplando entre su lengua y su paladar; finalmente les pido que mantengan el sonido /s/ por algunos segundos y, después de haberlo hecho, que hagan lo mismo con /p/, /b/ y /k/, al darse cuenta de que no es posible hacerlo con las oclusivas, puntualizo que la razón de ello es que *el modo de articulación de /s/ es fricativo*: el aire emerge friccionando los puntos de articulación y puede fluir por largo tiempo; por su parte /p/, /b/ y /k/ son oclusivas puesto que para su producción el aire que surge se obstruye por un instante y se libera casi inmediatamente.

Con el objetivo de que los alumnos sean capaces de percibir la *fonación*, les pido que pongan la palma extendida sobre su cuello por la parte anterior mientras pronuncian /b/ y /m/, haciendo así uso del reforzamiento táctil: “tacto: el alumno puede percibir el movimiento de las cuerdas vocales; es muy útil para trabajar las consonantes sonoras” (Cassany, 2002: 408), los alumnos reportan que distinguen movimiento en su interior, después pronuncian /p/, /k/ y /s/ y manifiestan no sentir nada; puntualizo así que los primeros fonemas son sonoros y los segundos sordos, al mismo tiempo dibujo la configuración de la glotis con las cuerdas vocales separadas durante la producción de los fonemas sordos, y juntas para los fonemas sonoros, pregunto qué ocurre cuando un flujo de aire atraviesa cuerdas que se encuentran juntas, y todos coinciden en que éstas vibran, explico de tal manera que para la producción de los fonemas sordos las cuerdas vocales se

separan y, por ende no vibran y para los fonemas sonoros sí hay vibración, tal como la siguiente imagen ilustra:

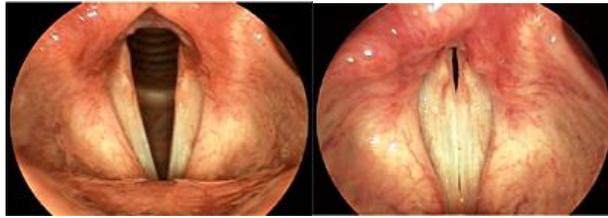


Ilustración 6. Izquierda: posición de las cuerdas vocales para fonemas sordos. Derecha: posición de las cuerdas vocales para fonemas sonoros.

Concluyo exponiendo que la manipulación de estos tres rasgos da como resultado sonidos particulares y que, para la producción de las nuevas consonantes del inglés, lo único que deben hacer es combinar estas características conscientemente y monitorearse con frecuencia para pronunciarlos de manera adecuada hasta que se haya vuelto un hábito automático.

Ya que los alumnos conocen los procesos articulatorios, puedo enseñar las consonantes del inglés: una diferente cada clase dedicada a la práctica fonética, pues, de otro modo, sería demasiada información: “*as in teaching any other language skill, pronunciation is best taught by introducing only one thing at a time (...) the teacher should not introduce more than one segmental phoneme at once*” (Bratt, 1976: 95). Debo mencionar que al comenzar mi labor intentaba enseñar varios fonemas en un solo día, los resultados eran negativos, ya que al hacerlo así no quedaba tiempo suficiente para ejercicios de discriminación ni de ningún otro tipo, por lo que no lograba consolidar el aprendizaje y para el día siguiente los alumnos no hacían uso de lo aprendido en clase.

### **Enseñanza de /θ/**

Puesto que los alumnos ya se han familiarizado con los procesos articulatorios, señalo que el fonema interdental, fricativo, sordo /θ/ se encuentra presente en el inglés en la mayoría de palabras escritas con *th* (151 palabras de un total de 187 en el *Oxford Advanced Learner's Dictionary*) y puntualizando que veremos la minoría restante al terminar con este sonido), demuestro mediante los esquemas del aparato fonador y acercándome a cada alumno para que aprecien mi boca, el proceso articulatorio para dicha consonante, repitiéndola y pidiéndoles que también repitan varias veces con las vocales del español: /θa, θe, θi, θo, θu; aθ, eθ, iθ, oθ, uθ y,

finalmente aθa, eθe, iθi, oθo, uθu/. A pesar de que la repetición por sí sola no es suficiente para dominar la fonética del inglés, sí es una herramienta primordial: “we (...) continue to use „listen and repeat” as a primary teaching tool” (Celce-Murcia, 1996: 295). Además de que es importante dar ejemplos de un fonema en todas las posiciones posibles de una palabra, tal como Bratt señala: “the teacher should check (...) that examples of the sound in all positions are included (initial- „pat,” medial- „aps” and final- „shæp”)” (Bratt, 1976: 95), los alumnos se divierten mucho intentando imitar esta combinación tan peculiar de sonidos. Para las consonantes, Celce-Murcia (1996:61) también subraya su aparición en grupos consonánticos al inicio de una palabra y grupos consonánticos al final de la misma; considero menester no dejar esta clasificación fuera, ya que presenta gran complejidad para los alumnos: “a student (...) may have a lot of trouble when he tries to combine two or more of the consonants to pronounce a cluster.” (Hill, 1967: 56); por lo tanto también practicamos con: /θra/, /θre/, /θri/, /θro/, /θru/ y con /aθs/, /eθs/, /iθs/, /oθs/, /uθs/, puesto que son combinaciones comunes de consonantes en inglés, tal como Celce-Murcia (1996: 273) despliega en su apéndice sobre la ocurrencia posicional de las consonantes del inglés norteamericano:

<b>Phoneme</b>	<b>Syllable initial</b>	<b>Syllable final</b>	<b>Intervocalic</b>	<b>Initial clusters</b>	<b>Final Clusters</b>
10. /θ/	thank	bath	ether	thread	myths
	thick	teeth	mythic	thwart	width
	thought	cloth	breathy	thrash	months

Tabla 3. Ocurrencia posicional de las consonantes del inglés norteamericano /θ/

Aunada a estas categorías, quiero agregar la de grupos consonánticos intermedios, puesto que también tienen lugar en el inglés; “medial clusters (...) occur in the middles of words, with a vowel immediately preceding and a vowel immediately following” (Hill, 1967: 56). Ejemplos de estas palabras son; athlete, bathroom, birthday y earthquake.

Ya que hemos practicado con el sonido /θ/ en sílabas, comenzamos a ejercitar la pronunciación en palabras, para ello, utilizo un recurso didáctico de gran utilidad: los programas informáticos

(Cassany: 2002: 404-405), yo utilizo un programa llamado *Phonetics: the Sounds of American English*, este sitio despliega un esquema animado del aparato fonador explicando paso a paso los procesos articulatorios para la producción de todo fonema del inglés, asimismo, presenta el video de un hablante nativo pronunciando el fonema en cuestión, con un acercamiento a la boca, y ejemplos de palabras escritas y pronunciadas que poseen dicho sonido. Esta página resulta de gran provecho, pues como Celce-Murcia puntualiza: “*the sophisticated level of practice and the gamelike atmosphere of such advanced technologies (...) offer advantages that the simpler technologies (...) do not*” (Celce-Murcia, 1996: 313), entre estas ventajas puedo nombrar el hecho de que el alumno tiene acceso a la pronunciación de un hablante nativo, misma que puede escuchar cuantas veces sea necesario, además, cuenta con instrucciones gráficas para la producción del fonema. En dicho programa, pido a los alumnos que escuchen y repitan varias veces el fonema /θ/, monitoreando su producción y, en el momento en que determino que son capaces de producirlo con consistencia, escribo en el pizarrón distintas palabras con *th* que se utilizan en las lecciones hasta el momento aprendidas y las pronuncio repetidas veces, también pido a los alumnos que aporten más ejemplos de palabras con dichas letras. Presento aquí una lista que utilizo con mis alumnos para la presentación de /θ/:

INICIO DE SÍLABA	POSICIÓN INTERVOCÁLICA	FINAL DE SÍLABA
<i>thanks</i> /θæŋks/	<i>anything</i> /'eniθɪŋ/	<i>bath</i> /bæθ/
<i>theater</i> /'θi:ətər/	<i>method</i> /'meθəd/	<i>cloth</i> /klɔ:θ/
<i>thin</i> /θɪn/	<i>mythic</i> /'mɪθɪk/	<i>mouth</i> /maʊθ/
<i>think</i> /θɪŋk/	<i>mythology</i> /mɪ'θɑ:lədʒi/	<i>path</i> /pæθ/
<i>thirteen</i> /,θɜ:ɹ'ti:n/	<i>nothing</i> /'nʌθɪŋ/	<i>tooth</i> /tu:θ/
<b>GRUPO CONSONÁNTICO INICIAL</b>	<b>GRUPO CONSONÁNTICO FINAL</b>	<b>GRUPO CONSONÁNTICO INTERMEDIO</b>
<i>three</i> /θri:/	<i>baths</i> /bæθs/	<i>athlete</i> /'æθli:t/

<i>thriller</i>	/ˈθrɪlə(r)/	<i>earth</i>	/ɜːrθ/	<i>bathroom</i>	/ˈbæːθrʊːm/
<i>throat</i>	/θroʊt/	<i>mouths</i>	/maʊθs/	<i>birthday</i>	/ˈbɜːrθdeɪ/
<i>throw</i>	/θroʊ/	<i>months</i>	/mʌnθs/	<i>earthquake</i>	/ˈɜːrθkweɪk/

Tabla 4. Ejemplos para practicar la ocurrencia posicional del fonema /θ/

Después de haber pronunciado varias veces estas palabras para los alumnos, les pido que busquen en su libro más palabras con *th* y que las subrayen con un marcatextos, entonces hago uso de otro recurso multimedia: el diccionario de pronunciación de inglés norteamericano *howjsay*, en este diccionario los alumnos pueden introducir las palabras presentadas y subrayadas y escuchar su pronunciación cuantas veces consideren necesario.

Al terminar con esta actividad, es necesario aplicar un ejercicio de discriminación: “*exercises may be designed to help students discriminate sounds which are causing them difficulty*” (Rivers, 1978: 163); para ello también hago uso de los recursos multimedia, el sitio *American English Pronunciation Practice (For ESL/EFL)* presenta ejercicios de discriminación auditiva entre palabras que contienen pares mínimos, por ejemplo /θ/ y /s/ o /θ/ y /t/. En efecto, un ejercicio de discriminación “consiste en identificar un sonido determinado y distinguirlo de los que le pueden ser próximos desde un punto de vista fonético” (Cassany, 2002: 405). Una muestra de dicho ejercicio es como sigue:

## Minimal Pair Practice & Quiz

<b>Practice</b>		<b>Correct</b>  <b>5</b>
<b>[thought]</b>	<b>[taught]</b>	
<b>Quiz</b>		<b>Wrong</b>  <b>2</b>
<b>[Listen, then choose]</b>		
<b>[thought]</b>	<b>[taught]</b>	<b>[reset the score]</b>

Tabla 5. Ejercicio de discriminación auditiva /θ/

También es posible realizar un entrenamiento similar sin hacer uso de este programa, para ello es indispensable, desde luego, contar con una lista de palabras que contengan pares mínimos, además de una adecuada pronunciación del profesor. Algunas palabras que pueden ser utilizadas para contrastar los fonemas /θ/ y /t/ son:

<b>/θ/</b>		<b>/t/</b>	
both	/bouθ/	boat	/boot/
death	/deθ/	debt	/det/
faith	/feiθ/	fate	/fert/
hearth	/hɑ:rθ/	heart	/hɑ:rt/
math	/mæθ/	mat	/mæt/
thanks	/θæŋks/	tanks	/tæŋks/
theme	/θi:m/	team	/ti:m/
thigh	/θaɪ/	tie	/taɪ/
tooth	/tu:θ/	toot	/tu:t/

Tabla 6. Pares mínimos /θ/ VS. /t/

Los ejercicios de discriminación que presento son sólo una de varias opciones pues éstos “puede[n] tomar formas distintas: subrayar o marcar el sonido correspondiente, clasificar palabras, hacer listas, poner cruces en parrillas de palabras, decir cuántas veces aparece un sonido en una producción, etc” (Cassany, 2002: 405).

Una vez que los alumnos son capaces de distinguir el sonido /θ/, es necesario aplicar ejercicios de producción. La producción “consiste en pronunciar el sonido que se ha escuchado y discriminado anteriormente (...) se pueden producir sueltos, en sílabas, logotomos, palabras, frases, etc” (Cassany, 2002: 406). Esta práctica será guiada en un comienzo y, conforme la práctica avance, debe preparar al alumno a producir el sonido en situaciones más espontáneas:

*when the teacher senses that students would profit from intensive practice in specific pronunciation problems, the training should move from identification of the sound (...), to imitative production. When imitative production is well advanced, the practice moves to guided non-imitative production (where the exercise is so structured that the student is induced to produce the sound without first hearing the model). The goal must be autonomous production of the correct sound in non-structured contexts.*  
(Rivers, 1978: 170)

Para la producción imitativa utilizo las mismas páginas de internet anteriormente descritas: el alumno se enfoca en repetir los vocablos, no sólo en escucharlos y distinguirlos pues “los ejercicios de audición, discriminación y producción se suelen combinar entre sí de forma rápida y ágil” (Cassany, 2002: 406). Mientras los alumnos pronuncian, yo monitoreo su producción corrigiéndolos al momento si percibo que ésta es inadecuada, ya que “*where their own production has been faulty they should correct it immediately, while they still retain the auditory image of the model*” (Rivers, 1978: 170).

La siguiente fase de la práctica es la producción guiada, un ejemplo de ésta consiste en hacer preguntas al alumno que lo induzcan a responder utilizando las palabras con el sonido que se está trabajando, a la manera de las investigaciones de Labov sobre la pronunciación de los neoyorquinos, muestras de dichas preguntas para ejercitar las palabras de la lista anteriormente presentada son:

-How are you?

:Fine, *thanks*.

-How old are you?

:*Thirty* (para los estudiantes que tengan entre 30 y 39 años, desde luego)

-When is your *birthday*?

:My *birthday* is on December 10<sup>th</sup>

-What do you need to brush your *teeth*?

:I need a *toothbrush* and *toothpaste*

-What are you *thinking* right now?

:I'm *thinking*...

-What is the name of our planet?

:*Earth*

-Ana Gabriela Guevara is an...?

:*Athlete??*

-What catastrophic event happened in Mexico in 1985?

:An *earthquake*

-September, October and November are...?

:*Months*

-We see *with* our eyes and eat *with* our...?

:*Mouths*

-The opposite of fat is...?

:*Thin*

-What do I have in my bag? (muestro mi bolsa vacía)

:*Nothing*

-How many times a day do we usually eat?

:*Three*

Este ejercicio puede ser presentado como un juego de competencia para dar dinamismo a la clase: “el juego relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma, que se convierte en vehículo de comunicación con un propósito lúdico” (*Bello, 1990: 136*).

Otra práctica para la producción guiada, que hace uso de los juegos y que yo utilizo con frecuencia, consiste en dibujar. Divido al grupo en dos equipos, un representante de cada equipo pasa al pizarrón y tiene la tarea de dibujar para su grupo la imagen que represente alguna de las palabras vistas (como *toothpaste*, *bathroom*, *theater*), el equipo que haya adivinado (y pronunciado correctamente al hacerlo) más palabras al final de la actividad, es el ganador.

Finalmente, para confirmar que los alumnos ya sean capaces de producir de manera autónoma el fonema que se está trabajando, se les puede solicitar que presenten una conversación sobre algún tema visto: los alumnos crean las preguntas y responden de manera libre, pues “*once students have moved through the guided practice, they should do a related communicative activity*” (Celce-Murcia, 1996: 59). Celce-Murcia también recomienda utilizar para esta actividad contextos ricos en palabras que posean el sonido que se está trabajando, una opción para /θ/ son los números ordinales (*fourth*, *twentieth*). Dada la falta de tiempo para trabajar de manera precisa en todos los ejercicios descritos, verifico la correcta producción autónoma en el transcurso de las clases en los momentos en que los alumnos están hablando; asimismo, con el objetivo de promover que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje, que sean capaces de identificar cuando no están pronunciando adecuadamente y para que practiquen con constancia los fonemas, les pido que se graben leyendo un texto de su libro que yo les asigno; el uso de grabaciones de voz es una técnica presentada por Celce-Murcia (1996: 312), aunque con diferentes instrucciones; también Cassany menciona el uso de esta herramienta: “tampoco es despreciable la técnica de grabar la pronunciación de los alumnos para que la puedan escuchar ellos mismos posteriormente” (Cassany, 2002: 406). Además de pedirles que se escuchen y traten de evaluar su pronunciación en términos generales, por ejemplo si les parece comprensible, si suena muy marcado su acento mexicano, les pido que me envíen sus grabaciones por correo electrónico, de esta manera, yo puedo escucharlos para posteriormente retroalimentarlos sobre su desempeño y sobre porqué (en caso de que así sea) no están pronunciando bien. Otra ventaja de dichas grabaciones, es que puedo llevar el registro del progreso de los alumnos y, desde luego, ellos mismos pueden apreciar su evolución.

### **Enseñanza de /ð/**

Como mencioné al comienzo de la enseñanza del fonema /θ/, menciono a los estudiantes que la mayoría de palabras escritas en inglés con *th* llevan esta pronunciación, pero que existe una minoría con una pronunciación ligeramente diferente: la del fonema /ð/.

En una clase diferente a la de la enseñanza del fonema anterior, comienzo recordándoles a los alumnos las características de punto y modo de articulación de /θ/: interdental y fricativo. Les pido entonces que lo lleven a cabo para verificar que lo pronuncien correctamente y les pido que pongan su palma extendida sobre la parte anterior del cuello mientras lo hacen, para que recuerden si es un fonema sordo o sonoro. Celce-Murcia presenta este modo de reforzamiento táctil, que ya se había mencionado en la enseñanza del fonema /θ/: “*students place their fingers on their throat [...] to experience the vibration of their vocal cords*” (Celce-Murcia, 1996: 296). Ya que ellos mismos me dicen que es sordo, les pido que, sin retirar la palma de su cuello, pronuncien de nuevo el sonido /iθ/ como si estuvieran imitando a un mosquito, además de aplicando más energía en la expulsión del aire, ejerciendo más tensión muscular en la lengua, cerciorándose de que sientan el movimiento de las cuerdas vocales con su mano y, finalmente, tomándose un poco más de tiempo para pronunciarlo, ya que, las consonantes sonoras otorgan mayor longitud a la pronunciación de las vocales que las acompañan: “*vowels are longer before voiced consonants than before voiceless ones*” (Bratt, 1976: 90).

La pronunciación de fonemas sonoros presenta mayor dificultad para los alumnos que la de los fonemas sordos, como he podido observar en mi experiencia docente, por ello, sugiero que el fonema /ð/ sea presentado después de que los alumnos ya hayan dominado el fonema /θ/. Al igual que con el fonema /θ/, para la práctica de /ð/ comienzo con la repetición de las sílabas ða, ðe, ði, ðo, ðu; að, eð, ið, oð, uð y, finalmente aða, eðe, iði, oðo, uðu. Ya que este sonido requiere de mayor práctica por su dificultad, se pueden crear diferentes combinaciones en adición a las ya mencionadas, por ejemplo: aða, aðe, aði, aðo, aðu; eða, eðe, eði, eðo, eðu y así consecutivamente. Para evitar la monotonía, este ejercicio puede ser realizado como un juego de competencia: los alumnos deben decir la secuencia anterior utilizando después la *o*, luego la *i* y, al final, la *u*; aquellos que se equivoquen en la secuencia o en la pronunciación, son eliminados hasta que quede un ganador. Esta opción es de gran utilidad, pues, como ya se ha mencionado y de acuerdo con Bello (1990), el juego lleva a los estudiantes a un estado mental y a una actitud propicia para el aprendizaje.

El siguiente paso consiste en presentar las palabras que contengan el fonema /ð/, clasificándolas según su ocurrencia posicional. Presentó aquí una tabla tomada de Celce-Murcia (1996: 273)

Phoneme	Syllable initial	Syllable final	Intervocalic	Initial clusters	Final Clusters
9 /ð/	the	bathe	mother	(none)	bathed
	this	teethe	teething		teethes
	then	writhe	worthy		loathes

Tabla 7. Ocurrencia posicional de las consonantes del inglés norteamericano / ð /

Ya que la mayoría de las palabras de esta lista no se utilizan en las clases del instituto donde laboro, únicamente me enfoco para la práctica en las palabras al comienzo de sílaba: *the, this, then*, agregando más a la lista como: *that, these, those, they, them, their, theirs, than*, que son, además, de uso muy frecuente en mis clases. En este momento, aprovecho para hacer notar a los alumnos que las palabras escritas con *th*, y que se pronuncian con el fonema /ð/, son aquellas que utilizamos de manera constante, como los pronombres y artículos. Además de estas palabras, puntualizo que los miembros de la familia nuclear son otra categoría donde utilizamos este fonema: “*it is important to point out to students that voiced /ð/ occurs commonly in relationship terms, such as mother, brother, and father*” (Celce-Murcia, 1996: 58).

Con la lista de palabras mencionadas, pido a los estudiantes que practiquen su pronunciación en el diccionario de pronunciación de inglés norteamericano *howjsay*. Para tener una lista más amplia, les pido que subrayen las palabras de su libro que contengan *th*. Posteriormente, los alumnos pueden escuchar la pronunciación de las palabras subrayadas y clasificarlas ellos mismos según sean pronunciadas con /ð/ o /θ/, llevando así acabo un ejercicio de discriminación auditiva pues, como ya se mencionó y, de acuerdo con Cassany (2002), los ejercicios de audición, discriminación y producción se pueden combinar.

Otra actividad útil que puede ser utilizada para la práctica del fonema /ð/ y que, además sirve de contraste con /θ/, es el árbol genealógico: “*an example of guided practice activity that provides a rich context for the troublesome /θ/ and /ð/ is „The Family Tree”*” (Celce-Murcia, 1996: 58).

Celce-Murcia puntualiza también, como ya he mencionado, que el fonema /ð/ ocurre en palabras que designan miembros de la familia, “*whereas the voiceless /θ/ occurs frequently in personal names*” (Celce-Murcia, 1996: 58).

Esta autora sugiere además, que los alumnos mantengan una conversación preguntando sobre la relación de las personas en el siguiente árbol genealógico que he extraído de su libro:

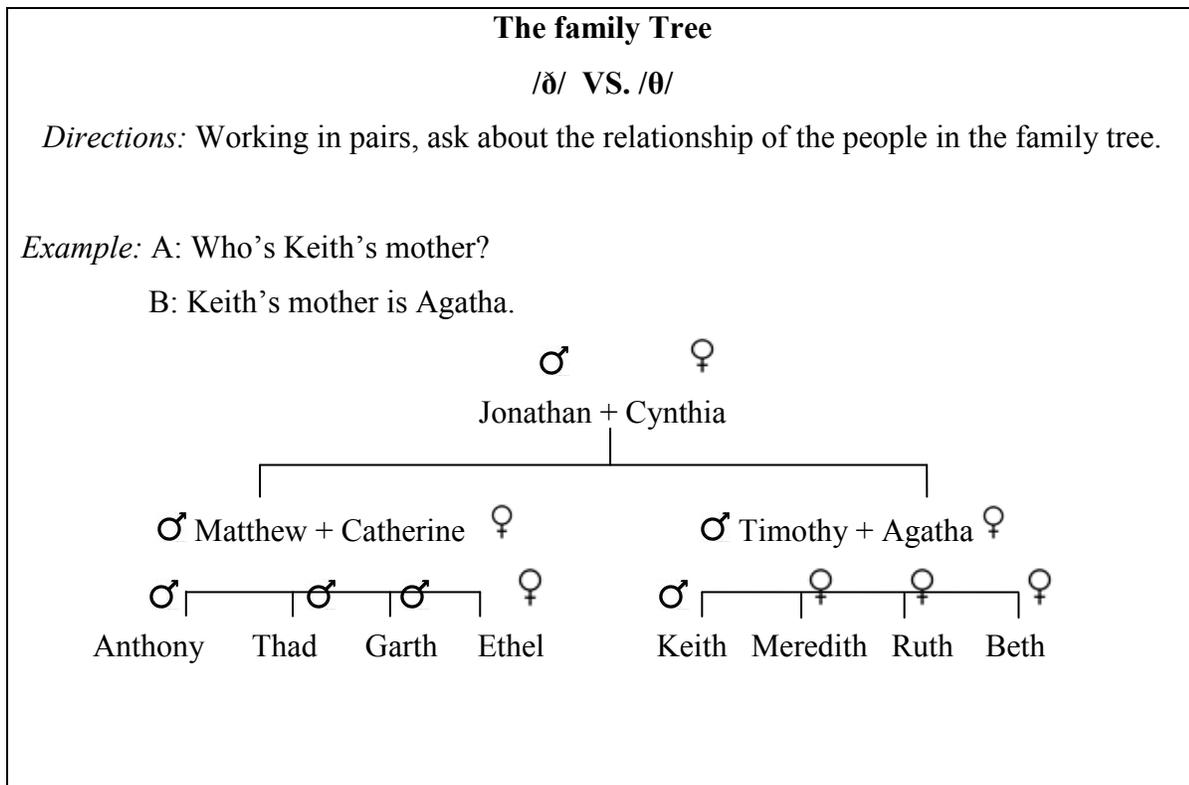


Tabla 8. The family Tree /ð/ VS. /θ/

Tal como fue presentado para la discriminación auditiva del fonema /θ/, el sitio *American English Pronunciation Practice (For ESL/EFL)* también puede ser utilizado con el fonema /ð/. Un ejemplo de los ejercicios que dicho sitio despliega es el siguiente:

## Minimal Pair Practice & Quiz

<b>Practice</b>		<b>Correct</b>  <b>4</b>
[they]	[day]	
<b>Quiz</b>		<b>Wrong</b>  <b>1</b>  [reset the score]
[Listen, then choose]		
[they]	[day]	

Tabla 9. Ejercicio de discriminación auditiva /ð/

Este mismo sitio contrasta las palabras *then/den*, *breathe/breed*, *those/doze*; estas palabras pueden ser usadas por el profesor para llevar a cabo ejercicios de discriminación sin tener que utilizar el sitio de internet en caso de que no tenga acceso al mismo. La siguiente lista presenta pares mínimos contrastando /ð/ y /d/. Ya que las palabras de dicha lista son desconocidas para los alumnos de las clases que doy, se puede asignar como tarea que busquen sus significados, o bien, mencionarles que es únicamente un ejercicio de práctica de pronunciación y que no es relevante para el ejercicio que conozcan sus significados, tal como Bratt recomienda: “*the teacher should, however, take care to make very clear to the students that this is not a lesson in vocabulary, and if the students want to know the meaning of the words, they have to look them up at home*” (Bratt, 1976: 100).

<b>/ð/</b>	<b>/d/</b>
<b>then</b>	<b>den</b>
<b>thy</b>	<b>die</b>
<b>thee</b>	<b>Dee</b>
<b>there</b>	<b>dare</b>
<b>they'll</b>	<b>dale</b>
<b>breathe</b>	<b>breed</b>
<b>breather</b>	<b>breeder</b>
<b>heather</b>	<b>header</b>
<b>lather</b>	<b>larder</b>
<b>worthy</b>	<b>wordy</b>
<b>Southern</b>	<b>sudden</b>
<b>bathe</b>	<b>bade</b>
<b>Hythe</b>	<b>hide</b>
<b>lathe</b>	<b>laid</b>
<b>loathe</b>	<b>load</b>
<b>seethe</b>	<b>seed</b>
<b>scythe</b>	<b>side</b>
<b>wreathe</b>	<b>reed</b>
<b>soothe</b>	<b>sued</b>
<b>swathe</b>	<b>suede</b>

Tabla 10. Pares mínimos /ð/ VS. /d/

En los ejercicios anteriores se han combinado ejercicios de discriminación y de producción, tanto en palabras aisladas como en situaciones más comunicativas (un ejemplo de ello son las

preguntas sobre el árbol genealógico), siguiendo así las recomendaciones de Bratt: “*once the students have demonstrated that they can distinguish the new sound, they must learn to produce it, first in isolated words and phrases, later in sentences, and finally in communicative utterances*” (Bratt, 1976: 99). No obstante, los ejercicios de producción presentados únicamente han sido de imitación o producción guiada, por lo que es necesario avanzar hacia ejercicios más comunicativos y libres, tal como Rivers (1978: 170) menciona y como ya se ha dicho.

Celce-Murcia (1996: 59) presenta una idea para ejercicios más comunicativos y libres, retomando el uso del árbol genealógico: los alumnos pueden crear su propio árbol genealógico y conversar con sus compañeros sobre su familia.

Otra opción que muestra esta autora, es la creación de una historia utilizando palabras que contengan los fonemas /θ/ y /ð/:

---

GROUP STORY: /θ/ VS. /ð/

In your group, choose eight words from the list below. Then create a story using these words in any order.

/θ/	/ð/
<b>thief</b>	<b>father</b>
<b>truth</b>	<b>brother</b>
<b>theory</b>	<b>mother</b>
<b>author</b>	<b>this</b>
<b>think</b>	<b>that</b>
<b>through</b>	<b>these</b>
<b>thorough</b>	<b>those</b>
<b>Cynthia</b>	<b>then</b>
<b>Theo</b>	<b>there</b>
<b>Matthew</b>	<b>together</b>

For example:

Student 1: Last Thursday, my sister Cynthia went on a trip to Boston.

Student 2: She wanted to visit my brother Matthew, who lives there.

Student 3: She traveled through many small towns. She didn't know that it was so far.

Student 4: After she arrived, a thief stole her money and she had to return home.

Tomado de (Celce-Murcia, 1996: 59)

Otra posibilidad para hacer este ejercicio aún más libre y, retomando el uso del juego, consiste en hacer una competencia entre parejas o tríos. Cada equipo debe escribir una historia semejante a la tomada de Celce-Murcia, con la diferencia de que ellos mismos deben pensar en las palabras que pueden utilizar con el sonido /ð/ o con /θ/ y /ð/ si se quieren contrastar y trabajar ambos. El equipo que escriba la historia más creativa y que contenga más palabras con los sonidos en cuestión, es el ganador.

Tal como expliqué para la enseñanza del fonema /θ/, la última actividad consiste en verificar que los alumnos puedan producir de manera autónoma el fonema en cuestión. Por las mismas razones de falta de tiempo, verifico su correcta pronunciación en el transcurso de las clases en los momentos en que están hablando. Otra razón para hacer ésto, además de la falta de tiempo en las clases, es que, como he podido observar en mi experiencia docente, cuando los alumnos están pronunciando algo de manera consciente y deliberada, pueden hacerlo sin problemas, pero, cuando el tiempo ha pasado y no están pensando en pronunciar de manera correcta, cometen más errores. Al saber que estoy monitoreando su pronunciación no sólo durante los días dedicados a esta práctica, sino durante todo el curso, prestan atención constante a su pronunciación y se esfuerzan por mejorarla.

La aplicación de estas estrategias ha tenido muy buenos resultados en la enseñanza de la pronunciación de las consonantes: nueve de cada diez alumnos aprenden a pronunciar los fonemas en cuestión sin mayor dificultad e, inclusive, ellos se corrigen a sí mismos o a sus compañeros cuando escuchan que no están pronunciando de manera adecuada. El uno por ciento son generalmente alumnos mayores de 35 años, a pesar de ser ya capaces de producir el sonido /θ/, dichos estudiantes mantienen la tendencia de pronunciar /t/ en vez de /θ/ durante mayor tiempo, en este caso, les pido que realicen grabaciones de voz cada tercer día, con distintas palabras que contengan *th*, también les pido que practiquen a menudo con los sitios de internet que utilizamos y, finalmente, insisto en la necesidad de mantenerse conscientes y atentos a su pronunciación para que deliberadamente puedan corregirla.

## 5.2 ENSEÑANZA DE /i:/ E /ɪ/

Así como ocurre en el caso de las consonantes, es mejor presentar las vocales poco a poco, tal como Celce-Murcia propone: *“it is best to begin with a limited number of vowel contrasts, and then build up to asking students to discriminate the full range of vowels”* (Celce-Murcia, 1996: 112).

Para lograr que los alumnos sean capaces de distinguir entre los fonemas /i:/ e /ɪ/, que son de suma importancia pues *“the sounds /iy/ and /ɪ/ are easily confused by students of many language backgrounds”* (Rivers, 1978: 165), aplico ejercicios similares a aquellos para la enseñanza de /θ/, aunque con importantes diferencias, puesto que, como ya se ha visto, la producción de las consonantes y vocales es distinta.

Trabajar contrastando estos dos fonemas es de suma utilidad, ya que *“since vowels are often more easily distinguished in relation to one another than by any external standard of measurement, the perception of contrasts is an essential starting point in the teaching of vowels”* (Celce-Murcia, 1996: 112).

En un principio, comienzo explicando los mecanismos articulatorios para las vocales: puntualizo que al igual que con las consonantes, para pronunciar las vocales combinamos tres características principales, entonces dibujo el trapecio de las vocales etiquetando el eje vertical y horizontal y mostrando las vocales del español:

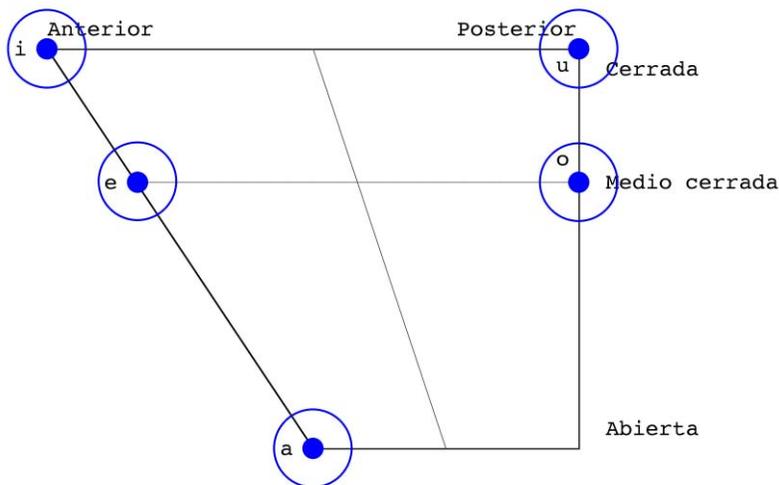


Ilustración 7. Vocales del español

Les pido entonces a los alumnos que mientras miran su boca en el espejo digan /i/-/a/, /i/-/a/ repetidas veces y que me digan que está pasando cuando van de un sonido al otro, al identificar que para /a/ la boca se abre, les explico que una de las características mencionadas es precisamente la apertura de la boca y la altura de la lengua a la que ésta conlleva. Después de ésto, ejercitamos con /i/-/e/-/a/ y con /u/-/o/ repetidas veces para que los estudiantes se familiaricen con los movimientos de la boca.

Después les solicito que pronuncien /i/-/u/ mientras tocan la punta de su lengua con un abatelenguas, haciendo uso del reforzamiento táctil (Celce-Murcia, 1996: 296) y los insto de igual forma, a que me digan qué pasa con su lengua cuando van de un sonido al otro, notan entonces que la parte trasera de la misma se contrae y se eleva en la parte posterior de la boca para /u/, ya que son conscientes de ésto, les explico que una vocal puede ser anterior, central o posterior, de acuerdo con qué parte de la lengua está ayudando a la producción del sonido y dibujo un esquema semejante al que la siguiente ilustración ejemplifica:

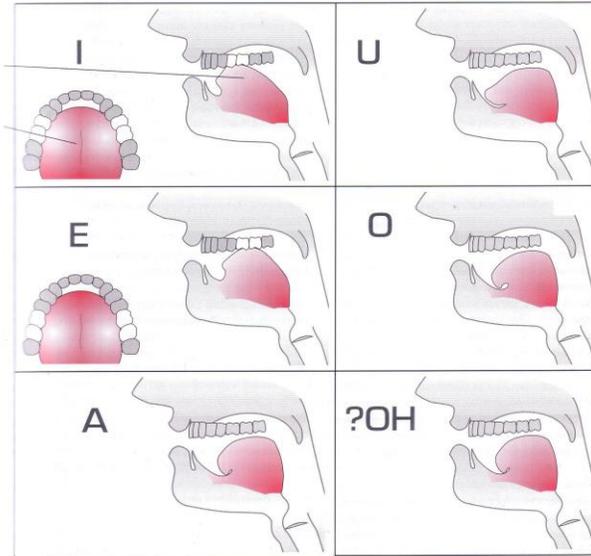


Ilustración 8. Mecanismo articulatorio de las vocales

Finalmente, los estudiantes se miran de nuevo en el espejo mientras pronuncian /u/-/i/ y dibujan en el pizarrón la configuración de los labios en ambas producciones:



Ilustración 9. Posición de los labios para la producción de distintas vocales

Como se puede apreciar en la imagen anterior, la posición de los labios es muy diferente para /u/ y para /i:/, por ello elijo contrastar ambas vocales. Posteriormente explico a los alumnos que la configuración de los labios (redondeada o no en distintos grados) es la tercer característica necesaria para producir una vocal. Para reforzar lo aprendido dibujo el trapecio de las vocales con las distintas configuraciones de los labios para la producción de cada una y les pido que las digan sistemáticamente: de la más abierta a la más cerrada y viceversa, de anterior a posterior y después al revés, mientras se miran en el espejo y mantienen su palma bajo la mandíbula para sentir el movimiento de la misma:

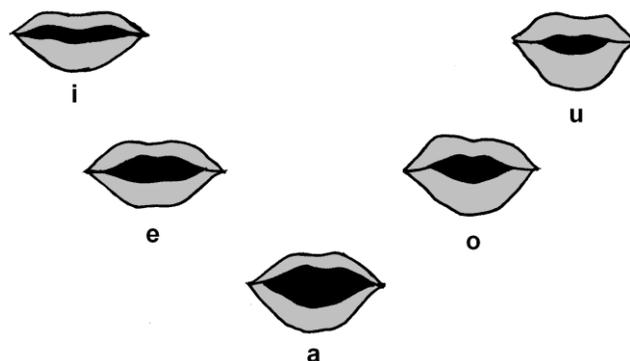


Ilustración 10. Apertura de la boca para la producción de vocales del español

Ya que los alumnos se han familiarizado con los procesos articulatorios de estos fonemas, agregó al trapecio de las vocales que ya he mostrado, las vocales del inglés que no existen en español, éstas son dibujadas con un color diferente para que tengan presente la distinción entre unas y otras; posteriormente les pido que me digan cómo sería diferente el sonido /i:/ al /ɪ/, con base en

lo que aprendimos, al ver el sonido /ɪ/ más abajo que /i:/, reportan que la boca debe estar más abierta, por lo tanto, les solicito que lo pronuncien de tal forma, no obstante, el sonido que automáticamente emerge es /e/, esta situación los hace sentir contrariados, por tanto les explico que la vocal /e/ está muy cerca de /ɪ/ y que deben cuidar no abrir tanto la boca como para la pronunciación de la primera, además, expongo de manera sucinta la importancia de la tensión muscular (que también distingue los fonemas /i:/ e /ɪ/). Esta distinción es de suma importancia, pues *“the tense-lax distinction is present to account for the two vowels that are otherwise described identically. For example, vowels /i/ and /ɪ/ (...) will both be described as „high,front,unrounded“ vowels”* (Yavaş, 2006: 78). De acuerdo con el mismo autor, las vocales tensas se realizan con una posición más alta de la lengua, tienen mayor duración que su contraparte y, finalmente, requieren más esfuerzo muscular para su producción.

Con base en lo expuesto, pido a los alumnos que se miren al espejo, toquen su lengua por la parte superior con un abatelenguas, y que digan /i:/ prestando atención al esfuerzo que está realizando su lengua para elevarse, posteriormente, les pido que, con el mismo procedimiento digan /ɪ/ relajando su lengua sin permitir que ésta empuje el abatelenguas, como si hablaran con pereza, también puntualizo que deben monitorear sus labios, pues para la producción de /ɪ/ éstos deben presentar una configuración más neutral con respecto a /i:/, donde los labios se elevan en una especie de sonrisa. A continuación utilizo el mismo sitio de internet que para la práctica de /θ/: *Phonetics: the Sounds of American English*, como ya he mencionado, en esta página los alumnos pueden escuchar los fonemas /i:/ e /ɪ/ pronunciados por un hablante nativo, además de ver un diagrama interactivo del aparato fonador produciendo dichos sonidos y, finalmente, practicar con algunas palabras que los contienen.

El siguiente paso en la práctica de estos fonemas es la discriminación auditiva, para ello brindo a los alumnos una lista con pares mínimos para que los escuchen en el diccionario de pronunciación en línea *howjsay*. Aquí presento una lista que utilizo para la discriminación de /ɪ/ e /i:/:

/ɪ/	/i:/	knit	neat	six	seeks	ill	eel
ship	sheep	rich	reach	list	least	is	ease
fit	feet	pit	Pete	hill	he'll	itch	each
bit	beat	gin	Jean	filled	field	pitch	peach
sit	seat	chip	cheap	mill	meal	liver	leaver

Tabla 11. Pares mínimos /ɪ/ VS. /i:/

Ya que los alumnos han escuchado estos pares mínimos, realizan una prueba de discriminación auditiva para examinar si ya son capaces de distinguir ambos fonemas, para ello utilizamos el sitio *American English Pronunciation Practice (For ESL/EFL)* que ya se ha descrito en la enseñanza de /θ/. Para la enseñanza de las vocales existen muchos ejercicios de discriminación auditiva que son de gran utilidad, por ejemplo, Celce-Murcia propone que “*one option for practicing listening discrimination geared to younger or less literate students is to have the learners circle the picture of the word they hear*” (Celce-Murcia, 1996: 112). Para esta actividad, es menester que los alumnos ya hayan sido expuestos a los fonemas en cuestión y que conozcan el vocabulario presente en las hojas de trabajo a utilizar. La siguiente es una adaptación de este ejercicio tomado de Celce-Murcia, 1996: 113

Vowel discrimination worksheet		Directions; Which word do you hear? Circle Ⓐ or Ⓑ	
1. a		b	
2. a		b	
3. a		b	
4. a		b	
5. a		b	

Tabla 12. Ilustraciones de pares mínimos /ɪ/ VS. /i:/

1. ship/sheep
2. knit/neat
3. mill/meal
4. ill/eel
5. pitch/peach

Otra propuesta de Rivers consiste en que el profesor diga una lista de palabras en las que sólo una no contenga el sonido vocálico de las demás, de tal forma, el alumno debe marcar aquella que difiera:

“g. *stiff, if, reef, cliff, biff.* (Student marks //X//)

*h. read, heat, his, crease, ease*”

Tomado de (Rivers, 1978: 167)

Otra posible práctica de discriminación, consiste en decidir si dos palabras pronunciadas por el profesor son las mismas o diferentes (Celce-Murcia, 1996: 113), un ejemplo que Celce-Murcia presenta para este ejercicio es el siguiente:

**VOWEL DISCRIMINATION WORKSHEET 3**

**Directions:** Listen carefully to each pair of words. Are they the same or different? Circle your answers.

1. same/different
2. same/different
3. same/different
4. same/different
5. same/different

Tabla 13. Ejercicio de discriminación auditiva de vocales

1. sleep/sleep
2. sleep/slip
3. slip/sleep
4. slip/slip
5. sleep/slip

Es posible realizar este ejercicio en contextos más amplios, como en oraciones, tal como Rivers ejemplifica:

“l. *For the list, for the list* (same)

m. *Where’s the peel? Where’s the pill?* (different)” (Rivers, 1978: 167)

Otra técnica presentada por Celce-Murcia (1996: 119) que utiliza la discriminación a nivel de las oraciones, consiste en elegir dos oraciones para contrastar, por ejemplo “*don’t sleep on the floor/ don’t slip on the floor*, o bien *he beat the man/ he bit the man*” éstas se escriben en lados opuestos del pizarrón y se dicen al azar mientras los alumnos señalan la oración que escuchan. Posteriormente el profesor borra las oraciones y pide a los alumnos que produzcan mediante mímica cada una de las oraciones que éste profiere. El siguiente paso consiste en presentar dos imágenes con las situaciones elegidas:



Ilustración 11. “*Don’t sleep on the floor/ don’t slip on the floor*”



Ilustración 12. “*He beat the man/ he bit the man*”

El profesor presenta una tarjeta a la vez al grupo y éste debe producir la oración apropiada. Finalmente, otra manera de explotar esta actividad consiste en pedirle a un voluntario que actúe para el grupo la idea presentada por la imagen que sólo él puede ver, entonces, sus compañeros deben pronunciar la oración debida, o bien, el voluntario puede decir la oración y el grupo actuarla para corroborar.

Con el objetivo de permitir actividades comunicativas para la enseñanza de /i:/ e /ɪ/, así como para aumentar las fuentes potenciales de palabras a listar, Celce-Murcia recomienda buscar

contextos en los que el sonido buscado aparezca en abundancia (Celce-Murcia, 1996: 115). Como la misma autora puntualiza:

*a good way to begin the controlled practice phase of a pronunciation lesson is to choose a subject category and give or elicit sample words containing the targeted vowel sound (...) The following are a few examples for the vowel contrast /i/ vs.*

*/iy/:*

*Body parts: wrist, finger, chin, hip, lip, shin, cheek, knee, teeth, heel, feet*

*Countries: Italy, Libya, Brazil, Finland, India, Greece, Korea, Argentina, Guyana*

*Food items: milk, chicken, vinegar, fish, pickles, tea, cheese, peach, cream, meat*

*Personal names: Jim, Rick, Linda, Chris, Bill, Mick, Irene, Peter, Jean, Steve, Tina*

*(Celce-Murcia, 1996: 115)*

Una vez que se tiene acceso a esta lista de sonidos, los alumnos pueden practicar escuchándolos y repitiéndolos en el sitio *howjsay*, también pueden llevar a cabo conversaciones o dramatizaciones que induzcan a utilizar el vocabulario listado, por ejemplo una visita al doctor, a una agencia de viajes, al supermercado o la preparación de una lista de invitados.

Con la lista de palabras pertenecientes a las partes del cuerpo, Celce-Murcia (1996: 121) presenta el bien conocido juego *Simon says*. El profesor, jugando el rol del Simon, ordena a los alumnos tocar una parte de su cuerpo comenzando la oración con “Simon says,” aquellos que no lo hagan saldrán del juego; cuando el profesor ordena tocar alguna parte del cuerpo sin haber comenzado con “Simon says” y algún alumno lleva a cabo la tarea, éste también saldrá del juego, la última persona en quedar puede entonces tomar el rol de Simón y practicar su pronunciación de las partes del cuerpo.

Para la producción guiada de los fonemas, es posible utilizar el ejercicio presentado para /θ/ para inducir a los alumnos a producir palabras u oraciones que contengan los sonidos que se están trabajando, en este caso, las preguntas que el profesor podría plantear son las siguientes:

-To travel in the sea we need a...?

:Ship

-This is a typical hobby of grandmothers...

:Knit

-The Netherlands is very well known for its...

:Mills

-To greet someone in Mexico, we kiss on the...

:*Cheek*

-We need to do this every day for 8 hours...

:*Sleep*

-If a cellphone costs 500 pesos it's very...

:*Cheap*

-Carlos Slim and Donald Trump are very...

:*Rich*

-If you have the flu, a stomachache or an earache it's because you are...

:*Sick/ ill*

-The opposite of dirty is...

:*Neat/ clean*

-The core of a cellphone is a...

:*Chip*

Finalmente, con el objetivo de monitorear la producción autónoma de los fonemas, me enfoco en la correcta producción de los mismos durante el transcurso de las clases, en las conversaciones o participaciones.

Los ejercicios aquí presentados son una compilación de sugerencias de diversos autores, no obstante, esta compilación no es limitante, pues múltiples prácticas pueden ser creadas por el profesor, que únicamente necesita basarse en los principios descritos y elegir el sonido a trabajar; como en muchas áreas de la vida: la imaginación es el límite.

Después de haber llevado a cabo todas las prácticas descritas con mis alumnos de inglés de los cuatro primeros cursos (básicos), he sido capaz de corregir los problemas de pronunciación en un 98 por ciento de casos, asimismo, he podido cimentar una buena pronunciación en aquellos que han estado conmigo desde el comienzo. Puedo apreciar el contraste entre aquellos alumnos que han recibido instrucción sistemática sobre su pronunciación, y aquellos que han aprendido simplemente por "osmosis." El desempeño oral de los primeros es más fluido, menos problemático, más comprensible y más cercano al esperado.

Inclusive, varios alumnos han comunicado sentirse satisfechos al notar su propio progreso en el transcurso de las clases. Además, aquellos que van más avanzados en su ejercicio fonético corrigen con frecuencia a aquellos que notan más atrasados a este respecto.

## CONCLUSIONES

Al presentar rasgos tan distintos a los propios, la pronunciación de una lengua extranjera parece en un principio atemorizante y quizá imposible de dominar para muchos. No obstante, el muro de este temor, cimentado en el consabido hecho de que el ser humano le teme a lo desconocido, puede derribarse si nos armamos de las herramientas necesarias, primero para conocer su estructura, para medir su alto y su grosor y, después, para demolerlo.

La elaboración de este trabajo, si bien enfocado únicamente a cuatro sonidos, me permitió conocer más a fondo los rasgos de la pronunciación del inglés norteamericano. Este conocimiento me permitió mejorar la calidad de mis clases, comprendiendo las razones por las que ciertas dificultades de pronunciación aparecen y concientizándome sobre la importancia y las formas en que ciertos problemas pueden ser prevenidos o corregidos. Del mismo modo, me brindó estrategias para abordar dichos problemas de manera eficaz de acuerdo con las circunstancias (porque también me dejó claro que cada caso es particular y no se pueden aplicar las mismas técnicas para toda dificultad o para todo alumno, por ejemplo si ya pasó la pubertad o no).

Asimismo, me llevó a adquirir conocimientos de suma relevancia para contestar las frecuentes preguntas de los alumnos, como: ¿Por qué en mi escuela pronuncian *bear* de forma distinta? (cuando están aprendiendo inglés británico) ¿Por qué puedo entender las clases y los CDs, pero no la televisión en inglés? ¿Por qué los estadounidenses tratando de hablar español dicen *dinerou* (dinero)? ¿Qué estoy pronunciando mal que los turistas no me entienden? ¿Por qué escucho que la pronunciación de *p* de un hablante nativo es diferente a la mía, pero no sé de qué manera? ¿Cómo puedo pronunciar *through*? por más que intento, no me sale, ¿Por qué es tan difícil? ¿Por qué cuando hablan rápido los estadounidenses, se escuchan todas las palabras tan parecidas? ¿Por qué mi amigo Philip se desespera porque no puedo pronunciar bien su nombre, si yo digo /'filip/? Lo escucho y lo digo y lo oigo igual, pero él dice que no; ¿Cuál es la diferencia de pronunciación entre las palabras *leave* y *live*, *feel* y *fill*, se pronuncian igual? ¿Qué pronunciación es mejor, la británica o la norteamericana? ¿Está bien que me escuche como mexicano hablando inglés?

La pronunciación es un área donde se plasma nuestra identidad, por ejemplo, la elisión de la /r/ precedida de vocales distingue (entre muchos otros rasgos) a un británico de un estadounidense, aunque muchos neoyorquinos también emplean este rasgo; por su parte, los estadounidenses emplean una cualidad muy nasal al hablar. Un chino puede ser reconocido por su dificultad para distinguir los sonidos /r/ y /l/, y un francés por su tendencia de acentuar todas las palabras en la última sílaba. Un mexicano se reconoce en inglés por su /r/ vibrante tan marcada y tan poco natural en esta lengua, sus vocales sin la misma tendencia a crear diptongos como en la otra y sin distinciones sutiles entre tensas y relajadas, su cadencia musical marcada por las sílabas, en contraste con el inglés, cuyo ritmo es definido por la acentuación; sus oclusivas sordas /p, t, k/ no aspiradas; su realización de las vocales sin ninguna tendencia a reducirlas como ocurre en inglés y otras características cuyo conocimiento es de suma utilidad para el profesor que desea instruir a sus alumnos sobre la pronunciación de manera eficaz, o bien, corregirlos.

Para muchos, plasmar la identidad en el habla es algo deseable, pues es como un estandarte que con orgullo se porta en el extranjero, ésta es desde luego una perspectiva totalmente válida, no obstante, es menester tomar consciencia de que ciertos rasgos de pronunciación pueden interferir en la comunicación. Ciertos rasgos originan confusión sobre el mensaje emitido, como es el caso de las palabras que constituyen pares mínimos; otros pueden imposibilitar al interlocutor para comprender siquiera la frase prorrumpida; cabe mencionar que, a pesar de que la articulación pueda ser inteligible, una pronunciación que diste mucho de la de un hablante nativo puede conducir en ciertos casos a la discriminación cultural o a la negativa absoluta de cualquier conversación, como podrán atestiguar aquellos que hayan leído textos sobre la influencia de la pronunciación extranjera en la comunicación, o aquellos que hayan tenido la oportunidad de viajar a Francia sin ostentar una buena pronunciación del francés.

Además de ser ahora capaz de responder todas las preguntas de los alumnos con anterioridad mencionadas, este trabajo también me ha dado la posibilidad de orientar a mis compañeros de trabajo cuando, por ejemplo, no saben cómo ayudar a un alumno con la pronunciación de un fonema particular, pues ellos mismos desconocen el mecanismo de su articulación. De igual forma, en una ocasión un profesor me preguntó decepcionado si su pronunciación era muy mala; éste acababa de recibir a un grupo que anteriormente estudiaba con una maestra cuya fonética del español mexicano estaba sumamente marcada en su inglés, los alumnos le dijeron al maestro que no le entendían nada y él se deprimió; gracias a los conocimientos sobre fonética que adquirí

durante la realización de mi informe, pude detectar que la razón de la falta de comprensión de dichos alumnos, versaba sobre el hecho de que su profesora anterior no realizaba reducción de sonidos vocálicos, no aspiraba las consonantes oclusivas sordas y, finalmente, utilizaba la entonación como en español, todo ello le daba a su inglés una cualidad de español que los alumnos no tenían problema en comprender, no obstante, al escuchar la realización del maestro con reducciones vocálicas, aspiración y entonación diferentes, sus oídos eran incapaces de distinguir lo proferido, tal como ocurre cuando se enfrentan ante hablantes nativos. Le comenté lo descrito al profesor y éste recuperó la confianza en su propia pronunciación.

Los conocimientos sobre fonética y los ejercicios presentados en este trabajo han sido para mí de gran utilidad para lidiar con situaciones como la anterior, donde un profesor tiene una pronunciación distinta a la de otro y surge confusión en los alumnos sobre a quién imitar o de quién aprender; en estas situaciones, envió a los alumnos a corroborar la pronunciación en el diccionario de internet que ya se mencionó, de tal forma, que éstos pueden cerciorarse por sí mismos de la correcta pronunciación de una palabra.

De manera personal, este trabajo me sirvió para comprender mejor la fonética de otras lenguas y para poder producir fonemas que antes consideraba de gran dificultad, como los sonoros que no lo son en español. Mi investigación me llevó a darme cuenta de que existen muchos rasgos de la pronunciación que necesitan ser estudiados, pues la fonética es un amplio dominio y, aunque el ritmo no fue tema de este informe, las lecturas que realicé al respecto, por muy sucintas que fueron, me permitieron comprender que éste rasgo de la pronunciación es clave para la musicalidad de la poesía en inglés, algo que no comprendí cabalmente durante la carrera.

Siempre ha sido uno de mis planes vivir en el extranjero, no obstante, me preguntaba constantemente si sería factible que ejerciera como profesora de inglés con alumnos que hablan una lengua distinta al español; después de haber realizado este trabajo, sé que necesito realizar un análisis contrastivo entre la fonética del inglés y de la lengua de aquellos alumnos hipotéticos y, habiéndolo hecho, la enseñanza no debe presentar ninguna dificultad irresoluble.

Las lenguas extranjeras han sido invariablemente una de mis pasiones, sin embargo, con frecuencia consideraba tener muy mal oído y la comprensión auditiva era una de mis mayores debilidades, ahora, cuando escucho a alguien hablando en una lengua extranjera comprendo con mayor nitidez, sobre todo los rasgos que he estudiado; dicha nitidez va aumentando poco a poco,

como cuando al despertar y abrir lentamente los ojos las imágenes se van aclarando: ahora soy capaz de distinguir sonidos y entonaciones que antes no percibía.

También quiero remarcar que, dado que la especialización en fonética no es común entre los profesionistas de la enseñanza de lenguas, mi conocimiento de la misma, que dista aún mucho del de una especialidad, me ha dado un valor agregado como profesora, mismo que ha brindado a mis alumnos la satisfacción de ser capaces de pronunciar esa lengua cuya fonética en un pasado consideraran tan compleja; asimismo, se me ha solicitado en el instituto donde laboro que dé talleres de fonética. Todo lo anterior me ha hecho concebirme como una profesionista mucho mejor preparada y capaz de enseñar a sus alumnos de manera más eficiente.

Tal como se ha abordado en este informe, puedo decir que la pronunciación es una de las áreas que presenta mayor reto tanto para los profesores como para los alumnos de lenguas extranjeras, además, como también se argumentó, la inteligibilidad de la pronunciación es cardinal para una comunicación exitosa: si un alumno no habla de manera comprensible, no podrá expresarse oralmente sin importar cuán bien maneje las demás áreas del lenguaje; asimismo, si no conoce los rasgos de la fonética del inglés, tampoco podrá comprender a un hablante nativo de manera cabal. Las razones argüidas para marginar la práctica fonética deben quedar en el pasado: la traducción de los textos clásicos con la necesidad que imponía de enfocarse en la escritura ha quedado atrás; ya no puede seguirse sosteniendo irrefutablemente que alguien que haya pasado la pubertad esté incapacitado para adquirir una pronunciación semejante a la de un hablante nativo; la interferencia de una pronunciación fuera de la norma en la comunicación es un hecho; la pronunciación imperfecta del profesor ya no es tampoco excusa para ignorar su enseñanza en la era de la tecnología.

Como se ha visto, los beneficios de la práctica fonética en los salones de clase del instituto son inmensos. A pesar de haber abordado únicamente la enseñanza de cuatro fonemas del inventario del inglés, los resultados positivos para mi labor como profesora han sido enormes. Aquel profesionista que se aventure a conquistar la fonética de la lengua extranjera que enseña de manera más amplia, tendrá entre sus manos tesoros incalculables para su labor.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baker, Colin, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra, 1997, pp. 125-140
- Bayley, Robert, Dennis R. Preston (editores), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Volumen 10, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1996, pp. 47-51
- Bello, P, *et al.*, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, 1990, pp. 13-16, 64-82, 136-156, 245-268
- Bratt, P., B. Newton, *English as a Second Language: Techniques and Procedures*, Cambridge, Massachusetts, Winthrop Publishers, 1976, pp. 82-106
- Cassany, Daniel, Marta Luna, Gloria Sanz. *Enseñar lengua*, 8ª. ed., Barcelona, Editorial Grao, 2002, pp. 397-411
- Celce-Murcia, Marianne, *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996
- Champagne-Muzar, Cécile, Johanne S. Bourdages, *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE International, 1998
- Cornaire, Claudette, *La compréhension oral*, France, CLE International, 1998, pp. 15-201
- Duff, Charles, *How to Learn a Language*, Oxford, Basil Blackwell, 1947, pp.12-61
- Gil Fernández, Juana, *Los sonidos del Lenguaje*, Madrid, Síntesis, 1990
- Hansen, Jette G., *Acquiring a Non-native Phonology*, Nueva York/London, Continuum, 2006, pp. 13-15
- Larsen, Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986
- Luna Figueroa, Manuel, *Enseñanza comunicativa*, 2a ed., México D.F., Macmillan, 1990, pp.31-37

Nunan, David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, pp. 23-32

Rivers, Wilga M., Mary S. Temperley, *A practical Guide to the teaching of English as a Second or Foreign Language*, Nueva York, Oxford University Press, 1978, pp. 149-183

Spencer, Andrew, *Phonology: Theory and Description*, Oxford, UK, Blackwell, 1996

Yavaş, Mehmet, *Applied English Phonology*, Massachusetts, USA, Oxford, UK, Victoria, Australia, Blackwell Publishing, 2006

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Aitchinson, Jean, *Language Change: Progress or Decay?*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Cheshire, Jenny (editor), *English Around the World. Sociolinguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, pp. 13-34
- Cyffka, Andreas, *Kompaktwörterbuch, Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen, 2007
- Falco, Alexandre (editor), *Dictionnaire français-anglais/anglais-français*, UK, Geddes Grosset, 2007
- Hornby, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 6<sup>th</sup> edition, Oxford, Oxford University Press, 2000
- Myers, L. M., *Guide to American English*, 4a ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1968, pp. 11-35
- Potter, Simeon, *Language in the Modern World*, Middlesex, England, Penguin Books, 1960.
- Tejada Caller, Paloma, *El cambio lingüístico: claves para interpretar la historia de la lengua inglesa*, Madrid, Alianza, 1999

## MESOGRAFÍA

Fernández López, Justo, “Diccionario de lingüística y ciencias afines”, creado el 09.12.2011, consultado de Mayo-Julio 2012, último día de consulta 25/07/2012 12:35:16 p.m.

Disponible en la Web:

[http://hispanoteca.eu/Diccionario%20Ling%C3%BC%C3%ADstica/Eingangsseite/Diccio nario%20de%20Lingüística%20-%20Índice.htm](http://hispanoteca.eu/Diccionario%20Ling%C3%BC%C3%ADstica/Eingangsseite/Diccio%20de%20Lingüística%20-%20Índice.htm)

“Fən3tɪks. The Sounds of Spoken Language”, ©The University of Iowa 2001-2005, consultado de 2011-2012, última día de consulta 7/25/2012 12:44:53 PM. Disponible en la Web:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>

“howjsay.com” A free online Talking Dictionary of English Pronunciation. Tim Bowyer, Amman, Jordan June 2006, consultado de 2011-2012, último día de consulta 21/10/2012 06:01:45 p.m.

Disponible en la Web: <http://www.howjsay.com/>

“American English Pronunciation Practice (For ESL/EFL)” Game-like Minimal Pair Practice using Flash and MP3 Files. This page is part of Interesting Things for ESL Students.

Copyright © 2001-2011 by Charles Kelly, All Rights Reserved

Consultado de 2011-2012, último día de consulta 21/10/2012 06:06:01 p.m.

Disponible en la Web: <http://www.manythings.org/pp/>

“Type IPA phonetic symbols”

Created by Tomasz P. Szynalski

Consultado de 2011-2013, último día de consulta 21/04/2013 04:57:42 p.m.

Disponible en la Web: <http://ipa.typeit.org/>

## ILUSTRACIONES

- Ilustración 1. Esquema del aparato fonador p. 33  
<http://azufish.blogspot.mx/2010/12/phoneticsipa-reference-images-and.html>

24/07/2012 10:37:21 a.m.

-Ilustración 2. Alfabeto fonético internacional p. 35  
<http://feminafelis.tripod.com/Lessons/1a3.html>

24/07/2012 10:38:52 a.m.

-Ilustración 3. Articuladores pasivos y activos p. 36  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_produccio/Articuladores.jpg](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/Articuladores.jpg)

13/04/2013 07:06:25 p.m.

-Ilustración 4. Mecanismo articulatorio del fonema /θ/ y /ð/ p. 37

[https://www.google.com/search?site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1067&bih=479&q=producci%C3%B3n+de+%CE%B8%2F+y+%2F%C3%B0&oq=producci%C3%B3n+de+%CE%B8%2F+y+%2F%C3%B0&gs\\_l=img.12...1872.14136.0.16198.15.11.0.4.4.0.805.1945.3j7j6-1.11.0...0.0...1ac.1.9.img.S1rPSSNHT1M#site=img&tbm=isch&sa=1&q=pronunciaci%C3%B3n+%CE%B8&oq=pronunciaci%C3%B3n+%CE%B8&gs\\_l=img.3...6300.13054.1.13273.26.23.3.0.0.0.200.2090.11j11j1.23.0...0.0...1c.1.9.img.E3JORQ1aA5g&bav=on.2.or.r\\_qf.&fp=18c0816efaf56f3d&biw=1067&bih=479&imgsrc=OYQNiNAzn6J6nM%3A%3BvllgUaYMiJfxkM%3Bhttp%253A%252F%252Fapi.ning.com%252Ffiles%252FC2FcyR1-HpWxbxSkxArkJ\\*ej-JOQw9WEq2rSQjLKUcGJ4hhaLmYZg9uiavtyRRk3-fY0BmN4ZOr31M8wzqAo9aqFUDzddfs4%252FPhonemesSession07C.png%3Bhttp%253A%252F%252Fmy.englishclub.com%252Fprofiles%252Fblogs%252F07-improve-your-pronunciation-study-session-7%3B1033%3B642](https://www.google.com/search?site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1067&bih=479&q=producci%C3%B3n+de+%CE%B8%2F+y+%2F%C3%B0&oq=producci%C3%B3n+de+%CE%B8%2F+y+%2F%C3%B0&gs_l=img.12...1872.14136.0.16198.15.11.0.4.4.0.805.1945.3j7j6-1.11.0...0.0...1ac.1.9.img.S1rPSSNHT1M#site=img&tbm=isch&sa=1&q=pronunciaci%C3%B3n+%CE%B8&oq=pronunciaci%C3%B3n+%CE%B8&gs_l=img.3...6300.13054.1.13273.26.23.3.0.0.0.200.2090.11j11j1.23.0...0.0...1c.1.9.img.E3JORQ1aA5g&bav=on.2.or.r_qf.&fp=18c0816efaf56f3d&biw=1067&bih=479&imgsrc=OYQNiNAzn6J6nM%3A%3BvllgUaYMiJfxkM%3Bhttp%253A%252F%252Fapi.ning.com%252Ffiles%252FC2FcyR1-HpWxbxSkxArkJ*ej-JOQw9WEq2rSQjLKUcGJ4hhaLmYZg9uiavtyRRk3-fY0BmN4ZOr31M8wzqAo9aqFUDzddfs4%252FPhonemesSession07C.png%3Bhttp%253A%252F%252Fmy.englishclub.com%252Fprofiles%252Fblogs%252F07-improve-your-pronunciation-study-session-7%3B1033%3B642)

13/04/2013 07:02:21 p.m.

-Ilustración 5. Vocales del inglés p. 37  
<http://www.ic.arizona.edu/~lsp/IPA/SSAE.html>

24/07/2012 10:50:12 a.m.

-Ilustración 6. Izquierda: posición de las cuerdas vocales para fonemas sordos. Derecha: posición de las cuerdas vocales para fonemas sonoros. p. 46

[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_produccio/clasificacion\\_articulatoria.html27/09/](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/clasificacion_articulatoria.html27/09/)

9/27/2012 11:28:26 AM

-Ilustración 7. Vocales del español

p. 63

[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_esp/fonetica\\_espanol\\_segmental.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol_segmental.html)

24/07/2012 10:49:54 a.m.

-Ilustración 8. Mecanismo articulatorio de las vocales

p. 64

<http://marianneax.files.wordpress.com/2012/02/imagen-vocal2.jpg>

02/10/2012 12:03:13 p.m.

-Ilustración 9. Posición de los labios para la producción de distintas vocales

p. 64

[http://www.google.de/imgres?q=lips%27+rounding+for+the+vowels&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=jpDYOZkqtjZ4tM:&imgrefurl=http://tanvirhaka.blogspot.com/2010/12/organs-of-speech.html&docid=M5Nga8hszDFWpM&imgurl=http://1.bp.blogspot.com/-OqRkuCiL\\_DE/T-zJ86fKyul/AAAAAAAAAOE/VRk440RVsls/s1600/vowel-lip-postures.gif&w=397&h=128&ei=SR9rUIkWIPTbBcv1gaAM&zoom=1&iact=rc&dur=346&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=62&tbnw=193&start=10&ndsp=17&ved=1t:429,r:2,s:10,i:110&tx=144&ty=41](http://www.google.de/imgres?q=lips%27+rounding+for+the+vowels&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=jpDYOZkqtjZ4tM:&imgrefurl=http://tanvirhaka.blogspot.com/2010/12/organs-of-speech.html&docid=M5Nga8hszDFWpM&imgurl=http://1.bp.blogspot.com/-OqRkuCiL_DE/T-zJ86fKyul/AAAAAAAAAOE/VRk440RVsls/s1600/vowel-lip-postures.gif&w=397&h=128&ei=SR9rUIkWIPTbBcv1gaAM&zoom=1&iact=rc&dur=346&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=62&tbnw=193&start=10&ndsp=17&ved=1t:429,r:2,s:10,i:110&tx=144&ty=41)

02/10/2012 12:26:09 p.m.

-Ilustración 10. Apertura de la boca para la producción de vocales del español

p. 65

[http://www.google.de/imgres?q=lips%27+rounding+for+the+vowels&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=PQDtHtvspcuvOM:&imgrefurl=http://alisongarwoodjones.com/2012/01/splight-vanishing-accent/&docid=5bZSOZe4hHilTM&imgurl=http://alisongarwoodjones.com/wp-content/uploads/2012/01/cs\\_vowels\\_lips.png&w=1903&h=1025&ei=SR9rUIkWIPTbBcv1gaAM&zoom=1&iact=hc&vpx=268&vpy=170&dur=1251&hovh=165&hovw=306&tx=127&ty=103&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=92&tbnw=171&start=10&ndsp=17&ved=1t:429,r:7,s:10,i:126](http://www.google.de/imgres?q=lips%27+rounding+for+the+vowels&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=PQDtHtvspcuvOM:&imgrefurl=http://alisongarwoodjones.com/2012/01/splight-vanishing-accent/&docid=5bZSOZe4hHilTM&imgurl=http://alisongarwoodjones.com/wp-content/uploads/2012/01/cs_vowels_lips.png&w=1903&h=1025&ei=SR9rUIkWIPTbBcv1gaAM&zoom=1&iact=hc&vpx=268&vpy=170&dur=1251&hovh=165&hovw=306&tx=127&ty=103&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=92&tbnw=171&start=10&ndsp=17&ved=1t:429,r:7,s:10,i:126)

02/10/2012 12:12:01 p.m.

-Ilustración 11. “Don’t sleep on the floor/ don’t slip on the floor”

P. 70

-Don’t slip on the floor

[http://www.google.com.mx/imgres?q=slipping+on+the+floor&hl=es&biw=1067&bih=479&tbnid=4vnX6jStfjl-hM:&imgrefurl=http://safefinancing.blogspot.com/2012/06/slip-and-fall-lawyers-how-can-they-help.html&docid=zJmonliw6JDVJM&imgurl=http://1.bp.blogspot.com/-ZPRhbSTEqZ8/T-PtIJYK3OI/AAAAAAAAAKU/c-a\\_79v58xM/s1600/Slip-and-Fall-Accidents1.jpg&w=442&h=327&ei=viR-UPq\\_Fq2-2AXLIYCIAG&zoom=1&iact=hc&vpx=85&vpy=150&dur=961&hovh=193&hovw=261&tx=182&ty=143&sig=101581430073425483484&page=1&tbnh=138&tbnw=155&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:0,s:0,i:63](http://www.google.com.mx/imgres?q=slipping+on+the+floor&hl=es&biw=1067&bih=479&tbnid=4vnX6jStfjl-hM:&imgrefurl=http://safefinancing.blogspot.com/2012/06/slip-and-fall-lawyers-how-can-they-help.html&docid=zJmonliw6JDVJM&imgurl=http://1.bp.blogspot.com/-ZPRhbSTEqZ8/T-PtIJYK3OI/AAAAAAAAAKU/c-a_79v58xM/s1600/Slip-and-Fall-Accidents1.jpg&w=442&h=327&ei=viR-UPq_Fq2-2AXLIYCIAG&zoom=1&iact=hc&vpx=85&vpy=150&dur=961&hovh=193&hovw=261&tx=182&ty=143&sig=101581430073425483484&page=1&tbnh=138&tbnw=155&start=0&ndsp=12&ved=1t:429,r:0,s:0,i:63)

10/16/2012 10:25:56 PM

-Don't sleep on the floor

[http://www.google.com.mx/imgres?q=stick+man+sleeping+on+the+floor&hl=es&biw=1067&bih=479&tbnid=igqI\\_vx7QOS\\_aM:&imgrefurl=http://articles.elitefts.com/training-articles/the-wannabe-part-two/&docid=diaspAGTc8Wp1M&imgurl=http://articles.elitefts.com/wp-content/uploads/2012/05/21468\\_7655.jpg&w=1600&h=1200&ei=VCR-ULa5N6rs2AXpsoGwDQ&zoom=1&iact=hc&vpx=425&vpy=144&dur=59&hovh=194&hovw=259&tx=139&ty=99&sig=101581430073425483484&page=7&tbnh=153&tbnw=227&start=83&ndsp=15&ved=1t:429,r:75,s:20,i:351](http://www.google.com.mx/imgres?q=stick+man+sleeping+on+the+floor&hl=es&biw=1067&bih=479&tbnid=igqI_vx7QOS_aM:&imgrefurl=http://articles.elitefts.com/training-articles/the-wannabe-part-two/&docid=diaspAGTc8Wp1M&imgurl=http://articles.elitefts.com/wp-content/uploads/2012/05/21468_7655.jpg&w=1600&h=1200&ei=VCR-ULa5N6rs2AXpsoGwDQ&zoom=1&iact=hc&vpx=425&vpy=144&dur=59&hovh=194&hovw=259&tx=139&ty=99&sig=101581430073425483484&page=7&tbnh=153&tbnw=227&start=83&ndsp=15&ved=1t:429,r:75,s:20,i:351)

10/16/2012 10:27:24 PM

-Ilustración 12. “*He beat the man/ he bit the man*”

p. 70

-He bit the man

<http://www.google.com.mx/imgres?q=perro+mordiendo+a+una+persona&num=10&hl=es&biw=1600&bih=719&tbnid=BNU2p50TgDMuUM:&imgrefurl=http://www.mascotalia.es/por-que-muerde-un-perro/&docid=0VEDfgusPMjkSM&imgurl=http://www.mascotalia.es/wp-content/uploads/2011/08/perroMordiendo.jpg&w=220&h=283&ei=gSSAUO6fHoPQ2wWlp4CA&zoom=1&iact=hc&vpx=1100&vpy=169&dur=16&hovh=226&hovw=176&tx=81&ty=126&sig=101581430073425483484&page=1&tbnh=137&tbnw=107&start=0&ndsp=31&ved=1t:429,r:5,s:0,i:108>

10/18/2012 10:48:36 AM

-He beat the man

[http://www.google.com.mx/imgres?q=man+punching+another+man&hl=es&biw=1600&bih=719&tbn=isch&tbnid=UFmgF5cQjjDobM:&imgrefurl=http://www.123rf.com/photo\\_2774362\\_a-blue-man-punching-another-blue-man.html&docid=z8OxEQr5ALx1IM&imgurl=http://us.cdn4.123rf.com/168nwm/jesterarts/jesterarts0803/jesterarts080300070/2774358-two-orange-men-fighting-one-is-punching-the-other-the-other-is-falling-down.jpg&w=168&h=123&ei=9SSAUMG6F8Ha2AXe74CoDw&zoom=1&iact=hc&vpx=1352&vpy=486&dur=1631&hovh=98&hovw=134&tx=134&ty=86&sig=101581430073425483484&page=1&tbnh=98&tbnw=134&start=0&ndsp=29&ved=1t:429,r:8,s:20,i:150](http://www.google.com.mx/imgres?q=man+punching+another+man&hl=es&biw=1600&bih=719&tbn=isch&tbnid=UFmgF5cQjjDobM:&imgrefurl=http://www.123rf.com/photo_2774362_a-blue-man-punching-another-blue-man.html&docid=z8OxEQr5ALx1IM&imgurl=http://us.cdn4.123rf.com/168nwm/jesterarts/jesterarts0803/jesterarts080300070/2774358-two-orange-men-fighting-one-is-punching-the-other-the-other-is-falling-down.jpg&w=168&h=123&ei=9SSAUMG6F8Ha2AXe74CoDw&zoom=1&iact=hc&vpx=1352&vpy=486&dur=1631&hovh=98&hovw=134&tx=134&ty=86&sig=101581430073425483484&page=1&tbnh=98&tbnw=134&start=0&ndsp=29&ved=1t:429,r:8,s:20,i:150)

10/18/2012 10:50:18 AM

## TABLAS

- Tabla 1. Clasificación de las vocales /ɪ/ e /i:/ p. 39  
(Celce-Murcia, 1996: 103)
- Tabla 2. Dificultades de pronunciación de los alumnos p. 43  
Elaboración propia
- Tabla 3. Ocurrencia posicional de las consonantes del inglés norteamericano /θ/ p. 48  
(Celce-Murcia 1996: 273)
- Tabla 4. Ejemplos para practicar la ocurrencia posicional del fonema /θ/ p. 49  
Elaboración propia
- Tabla 5. Ejercicio de discriminación auditiva /θ/ p. 50  
“American English Pronunciation Practice (For ESL/EFL)” Game-like Minimal Pair Practice using Flash and MP3 Files. This page is part of Interesting Things for ESL Students. Copyright © 2001-2011 by Charles Kelly, All Rights Reserved  
Consultado de 2011-2012, último día de consulta 21/10/2012 06:06:01 p.m.  
Disponible en la Web: <http://www.manythings.org/pp/>
- Tabla 6. Pares mínimos /θ/ VS. /t/ p. 51  
<http://www.google.fr/ta&Hjkop=ln98777=omrzoom&=2665427898222>  
10/5/2012 8:32:08 PM
- Tabla 7. Ocurrencia posicional de las consonantes del inglés norteamericano /ð/ p. 56  
(Celce-Murcia 1996: 273)
- Tabla 8. The family Tree /ð/ VS. /θ/ p. 57  
(Celce-Murcia 1996: 58)
- Tabla 9. Ejercicio de discriminación auditiva /ð/ p. 58

“American English Pronunciation Practice (For ESL/EFL)” Game-like Minimal Pair Practice using Flash and MP3 Files. This page is part of Interesting Things for ESL Students. Copyright © 2001-2011 by Charles Kelly, All Rights Reserved  
Consultado de 2011-2012, último día de consulta 21/10/2012 06:06:01 p.m.  
Disponible en la Web: <http://www.manythings.org/pp/>

Tabla 10. Pares mínimos /ð/ VS. /d/ p. 59

<http://www.google.fr/im789=grothi&0099875=fr&29>

10/5/2012 8:45:14 PM

Tabla 11. Pares mínimos /i/ VS. /i:/ p. 66

<http://www.google.fr/im543plJLYK=985&89kijim0&vd>

10/5/2012 8:50:17 PM

Tabla 12. Ilustraciones de pares mínimos /i/ VS. /i:/ p. 68

-Ship

<http://www.google.de/imgres?q=ship&num=10&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=2JF->

<arDNCRceIM:&imgrefurl=http://welovelocalgovernment.wordpress.com/2011/01/19/jumping-ship/&docid=mv5kpF98JQqFLM&imgurl=http://welovelocalgovernment.files.wordpress.com/2011/01/ship.jpg&w=600&h=445&ei=zIhvUOmrJ6S62wW1nYH4Cw&zoom=1&iact=hc&vpx=450&vpy=173&dur=1249&hovh=193&hovw=261&tx=146&ty=115&sig=106258592460392901341&page=1&tbnh=113&tbnw=184&start=0&ndsp=11&ved=1t:429,r:2,s:0,i:143>

10/5/2012 8:29:09 PM

-Sheep

<http://www.google.de/imgres?q=sheep&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=skQafvBq-MWHLM:&imgrefurl=http://www.thebridgeonline.co.uk/1569/lent-4->

[security&docid=tcWSDWwkX\\_UVGM&imgurl=http://www.thebridgeonline.co.uk/wp-content/uploads/2010/03/torino-sheep-4.jpg&w=640&h=435&ei=d4lvUIq9KOqc2QXVg4CYAQ&zoom=1&iact=hc&vpx=96&vpy=129&dur=3197&hovh=185&hovw=272&tx=111&ty=78&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=141&tbnw=188&start=12&ndsp=15&ved=1t:429,r:5,s:12,i:192](security&docid=tcWSDWwkX_UVGM&imgurl=http://www.thebridgeonline.co.uk/wp-content/uploads/2010/03/torino-sheep-4.jpg&w=640&h=435&ei=d4lvUIq9KOqc2QXVg4CYAQ&zoom=1&iact=hc&vpx=96&vpy=129&dur=3197&hovh=185&hovw=272&tx=111&ty=78&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=141&tbnw=188&start=12&ndsp=15&ved=1t:429,r:5,s:12,i:192)

10/5/2012 8:30:27 PM

-Knit

<http://www.google.de/imgres?q=colorful+knitting&start=106&hl=es&biw=1067&bih=479&addh=36&tbn=isch&tbnid=B1juSTes2UgG9M:&imgrefurl=http://waldorf mama.typepad.com/wald>

orf\_mama/wip-wednesday/page/4/&docid=0lP6i-

Wu\_rQywM&imgurl=http://waldorf mama.typepad.com/.a/6a010535f1aa0b970c0133f60a4ec6970b-500wi&w=500&h=332&ei=8ZBvUIGZD4v3rAGG-

YCwDw&zoom=1&iact=hc&vpx=87&vpy=45&dur=5287&hovh=183&hovw=276&tx=165&ty=110&sig=106258592460392901341&page=8&tbnh=133&tbnw=173&ndsp=17&ved=1t:429,r:11,s:106,i:93

10/5/2012 8:33:19 PM

-Neat

http://www.google.de/imgres?q=cinderella+cleaning&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=QfnZQ70zPf8ZdM:&imgrefurl=http://becomingsupermommy.blogspot.com/2011/09/someday-my-prince-will-come-and-

things.html&docid=WIrhNP5lA7ZFbM&imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-

xnGMmEssV18/ToCS0R0w1jI/AAAAAAAAAYMo/wCQeBzHCz18/s1600/cinderella\_cleaning1.jpg&w=300&h=249&ei=6YpvUM\_fK8ag2QWEkoD4Dw&zoom=1&iact=hc&vpx=95&vpy=139&dur=1731&hovh=199&hovw=240&tx=142&ty=120&sig=106258592460392901341&page=1&tbnh=123&tbnw=153&start=0&ndsp=13&ved=1t:429,r:0,s:0,i:68

10/5/2012 8:37:18 PM

-Mill

http://www.google.de/imgres?q=mill&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=-zuQX0qhvpmeXM:&imgrefurl=http://www.freefoto.com/preview/1048-06-54/Buttrums-mill--Woodbridge--

Suffolk&docid=O6Ih5Jbe9LbrM&imgurl=http://www.freefoto.com/images/1048/06/1048\_06\_54---Buttrums-mill--Woodbridge--

Suffolk\_web.jpg&w=402&h=600&ei=pItvUPD3LOTq2QWj6oGgAQ&zoom=1&iact=hc&vpx=95&vpy=2&dur=587&hovh=274&hovw=184&tx=107&ty=130&sig=106258592460392901341&page=2&tbnh=137&tbnw=97&start=15&ndsp=19&ved=1t:429,r:13,s:15,i:200

10/5/2012 8:41:04 PM

-Meal

http://www.briody-fitnessnhealth.com/the-most-important-meal-of-an-athletes-day.html

10/5/2012 8:43:32 PM

-III

[http://2.bp.blogspot.com/-](http://2.bp.blogspot.com/-hK82spl7p7A/Ty1x4n2vgGI/AAAAAAAAAAmk/q1mKMUBEi00/s1600/sick.jpg)

[hK82spl7p7A/Ty1x4n2vgGI/AAAAAAAAAAmk/q1mKMUBEi00/s1600/sick.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-hK82spl7p7A/Ty1x4n2vgGI/AAAAAAAAAAmk/q1mKMUBEi00/s1600/sick.jpg)

10/5/2012 8:46:10 PM

-Eel

<http://www.tumblr.com/tagged/ribbon-eel>

10/5/2012 8:51:07 PM

-Pitch

<http://www.google.de/imgres?q=pitch&hl=es&biw=1067&bih=479&tbn=isch&tbnid=cIYm3923Pou0ZM:&imgrefurl=http://thefuturebuzz.com/2009/03/24/how-to-pitch-a-blogger/&docid=KBHkDTVBjCR0eM&imgurl=http://thefuturebuzz.com/pics/shutterstock/pitch.jpg&w=500&h=334&ei=cI9vUIavEZOIqwGw14CIBQ&zoom=1&iact=hc&vpx=258&vpy=2&dur=1917&hovh=183&hovw=275&tx=152&ty=100&sig=106258592460392901341&page=3&tbnh=138&tbnw=208&start=27&ndsp=15&ved=1t:429,r:6,s:27,i:231>

10/5/2012 8:57:47 PM

-Peach

<http://www.squidoo.com/peach-smoothie-recipe>

10/5/2012 8:59:48 PM

Tabla 13. Ejercicio de discriminación auditiva de vocales  
(Celce-Murcia, 1996: 113)

p. 69