

2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"

GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LOS FONEMAS
/s/, /z/, /t/ Y /θ/ PARA LOS ALUMNOS
DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA
EN ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA
ENEP-ACATLÁN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA
EDITH DEL CARMEN VALENCIA HERNÁNDEZ

KATHRYN LYNN GAMBORTALICSKA



FEBRERO, 1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

271112



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Por haberme dado la vida, entereza en los tiempos difíciles y sabiduría para elegir el mejor camino que me llevara a la realización de mis objetivos.

A MIS PADRES Y NONNA

Sus ojos me han visto crecer en todos sentidos, pero también me han visto caer y levantarme gracias a que su amor y entusiasmo han estado siempre ahí.

Empecé el vuelo y me he mantenido porque me han acompañado siempre hasta donde he podido llegar. He aquí la culminación de todo nuestro esfuerzo, dedicación y empeño.

Este presente logro es nuestro. Les doy infinitas gracias.

LOS AMARÉ POR SIEMPRE.

A MI ÚNICO HERMANO

"Vuela alto hermano mío

que en tu vuelo toco al fin.

LA LIBERTAD."

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Por la formación humana y moral.

*Por el auténtico compromiso y deseo de participación social que
ha desarrollado en mí.*

A LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN

*Porque siempre me propició un ambiente cordial y de seguridad
en donde pude desarrollar una personalidad madura y
responsable con una excelente formación cultural y una sólida
preparación profesional.*

A MIS PROFESORES

*Que sin escatimar esfuerzo trabajaron en esa noble misión de
transmitir el conocimiento para crear profesionistas bien
preparados y enfrentar el reto de llevar a este país a un futuro
mejor.*

A MIS FAMILIARES Y AMIGOS

Por su constante apoyo y preocupación. ¡Gracias!
GLORIA, we made it!

TO JOAN CLARK

You gave me your most precious gift. YOUR HEART.
You also showed me the strength of our LOVE.
And we both knew that "The greatest thing we've
ever learned. is just to love and be loved in return."
You will always be in MY HEART AND THOUGHTS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES	6
1.1 Conocimiento lingüístico.	6
1.2 Fonética y fonología.	8
1.3 Breve semblanza histórica de la enseñanza de la pronunciación.	9
1.4 La enseñanza de la pronunciación dentro de algunos métodos y enfoques.	14
1.4.1 Técnicas para la enseñanza de la pronunciación.	16
1.4.2 Aprendizaje significativo de Ausubel.	19
1.4.3 Procesamiento de información de VanPatten.	21
1.5 Teorías de la adquisición fonológica de una segunda lengua.	23
1.5.1 Análisis contrastivo.	24
1.5.2 Análisis de errores.	24
1.5.3 La teoría Markedness .	25
1.5.4 Teoría de proceso de información.	25
1.5.5 Universales lingüísticos.	27
1.6 Factores que influyen en la eficiencia de la enseñanza de la pronunciación.	28
1.6.1 La edad.	28
1.6.2 Contacto con la lengua meta e instrucción previa de pronunciación.	31
1.6.3 El rol de la primera lengua.	32
1.6.4 Aptitud, actitud y motivación.	33
CAPÍTULO II DESCRIPCIÓN ARTICULATORIA DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/ Y /θ/	38
2.1. Descripción articuladora del fonema /t/.	38
2.1.1 Características.	38

2.1.2	Comparación con el español.	38
2.2	Descripción articulatoria del fonema / θ /.	39
2.2.1	Características.	39
2.2.2	Comparación con el español.	39
2.3	Descripción articulatoria del fonema / s /.	39
2.3.1	Características.	39
2.3.2	Comparación con el español.	40
2.4	Descripción articulatoria del fonema / z /.	40
2.4.1	Características.	40
2.4.2	Comparación con el español.	40
2.5	Diagnóstico fonético de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /.	41
2.5.1	Desarrollo del diagnóstico fonético.	42
2.5.2	Resultados.	44

CAPÍTULO III INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA 52

3.1	Definición de gramática.	52
3.2	Tipos de gramática.	53
3.3	Definición de gramática pedagógica.	54
3.3.1	¿A quiénes son dirigidas las gramáticas pedagógicas?	56

CAPÍTULO IV PROPUESTA DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LOS FONEMAS / s /, / z /, / t / y / θ / 58

4.1	English Spelling.	59
4.2	The Speech Mechanism.	61
4.3	Spanish Key Words.	63
4.4	Pronouncing / t /.	64
4.4.1	Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.	64
4.4.2	Spelling.	64

4.4.3	Variants of / t / in English.	65
4.4.4	Exercises.	67
4.5	Pronouncing / 0 /.	68
4.5.1	Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.	69
4.5.2	Spelling.	69
4.5.3	Exercises.	70
4.5.4	Contrasts.	71
4.6	Pronouncing / s /.	73
4.6.1	Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.	74
4.6.2	Spelling.	74
4.6.3	Exercises.	75
4.7	Pronouncing / z /.	76
4.7.1	Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.	76
4.7.2	Spelling.	76
4.7.3	Exercises.	77
4.7.4	Contrasts.	78
4.8	Additional Exercises.	83
4.9	Answer Key.	91
CONCLUSIONES		99
APÉNDICE 1		101
APÉNDICE 2		104
APÉNDICE 3		106
APÉNDICE 4		108
BIBLIOGRAFÍA		112

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua existen factores biológicos, afectivos, socio-culturales y pedagógicos que pueden impedir que el estudiante enuncie bien algunos fonemas.

De acuerdo con la experiencia de maestros de enseñanza de inglés como segunda lengua a hispanohablantes, la mayoría de los estudiantes adultos presentan problemas para adquirir una pronunciación parecida a la de un nativo hablante. Es más factible que los niños la adquieran. Sin embargo, existe una minoría de adultos que sí logran una pronunciación semejante a la de un nativo hablante. Cabe mencionar que el grado de adquisición varía de individuo a individuo. (Avery, 1992)

Existen estudiantes que no pueden pronunciar bien ciertos fonemas del inglés debido a que inconscientemente quieren conservar su identidad cultural. Otro factor que afecta a la adquisición de la pronunciación es el de personalidad. Hay estudiantes demasiado tímidos e introvertidos que no aprovechan la oportunidad de practicar la pronunciación cuando se les presenta. En cambio, hay estudiantes que sí aprovechan estas oportunidades y por lo tanto tienen mayor probabilidad de mejorar su pronunciación. Otros estudiantes, principalmente adultos, no participan durante la clase debido a que temen ser ridiculizados o tienen miedo de cometer errores frente a sus compañeros. (Avery, 1992)

No obstante, se considera que estos problemas responderían favorablemente con un tratamiento pedagógico adecuado. Ahora bien, es importante señalar que el presente trabajo de investigación está enfocado a tratar únicamente los problemas articulatorios de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la ENEP-Acatlán UNAM -quienes son futuros maestros de inglés y su pronunciación deberá ser lo más similar posible a la de un nativo hablante- y, por

lo tanto no se proporcionarán soluciones con respecto a factores afectivos ni socio-culturales.

La elección de estos fonemas específicos se basó en la información proporcionada por algunos libros de fonética, en los cuales estos fonemas están considerados como problemáticos para los nativos hablantes del español. En el libro de Adam Brown (1988), se proporciona una tabla de fonemas consonánticos y vocálicos del inglés. Dicha tabla muestra cuáles son los pares de fonemas (tanto consonánticos como vocálicos) que causan más dificultades de enunciación a los estudiantes que aprenden inglés.

A continuación se presenta esta tabla. El número 10 indica los fonemas de mayor grado de dificultad y el 1 los de menor grado.

	VOWELS		CONSONANTS
10	/e, æ/ /æ, ʌ/ /æ, ɒ/ /ʌ, ɒ/ /ɔ:, əʊ/	10	/p, b/ /p, f/ /m, n/ /n, l/ /l, r/
9	/e, ɪ/ /e, eɪ/ /a:, aɪ/ /ɜ:, əʊ/	9	/f, h/ /t, d/ /k, g/
8	/i:, ɪ/	8	/w, v/ /s, z/
7	—	7	/b, v/ /f, v/ /ð, z/ /s, ʃ/
6	/ɔ:, ɜ:/ /ɒ, əʊ/	6	/v, ð/ /s, ʒ/

5	/a: ,Λ/ /ɔ: ,ɒ/	5	/θ ,ð/ /θ ,s/ /ʃ ,d/ /z ,dʒ/ /n ,ŋ/
4	/e ,eə/ /æ ; a:/ /a: ,ɒ/ /ɔ: ,ʊ/ /ɜ: ,e/	4	/θ ,t/
3	/i: ,Iə/ /ɑ: ,aʊ/ /u: ,ʊ/	3	/tʃ ,dʒ/
2	/Iə ,eə/	2	/tʃ ,ʃ/ /ʃ ,ʒ/ /i ,ʒ/
1	/ɔ: ,ɔɪ/ /u: ,ʊə/	1	/f ,θ/ /dʒ ,j/

De acuerdo con esta escala, el par fonético /s,z/ ocupa el octavo lugar, /θ,s/ el quinto y /θ,t/ el cuarto. Es importante mencionar que estos cuatro fonemas representan contrastes entre sí que pueden causar más problemas a los estudiantes, especialmente a los de habla española, debido a que no existen estos fonemas, o en su defecto se articulan de forma diferente, en su lengua materna.

Para corroborar los problemas articulatorios de dichos fonemas en la población en cuestión, se efectuó un diagnóstico fonético que consistió en evaluar la discriminación auditiva, reconocimiento auditivo y enunciación de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/. Con base en los resultados obtenidos se llevó a cabo la

realización de esta propuesta de Gramática Pedagógica con el propósito de mejorar la pronunciación de la población en cuestión.

El presente trabajo de tesis consiste en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se hace una descripción de las áreas fundamentales del presente trabajo que son la fonética y la fonología. Se presenta una breve semblanza histórica de la enseñanza de la pronunciación, las diferentes técnicas que se han desarrollado en la enseñanza de la pronunciación, así como la importancia que ésta ha recibido dentro de algunos métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas. Se analizan algunas teorías de la adquisición fonológica de una segunda lengua y finalmente se mencionan algunos factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje de la adquisición fonológica de una segunda lengua.

En el segundo capítulo se incluye la descripción articulatoria de los fonemas /s/ , /z/ , / t / y /θ/ así como el desarrollo y resultados de la aplicación del diagnóstico fonético aplicado a la población anteriormente mencionada.

Toda la información contenida en el capítulo primero y segundo sirvió como base teórica para elaborar la presente propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas /s/ , /z/ , / t / y /θ/ .

En el tercer capítulo se analizan varias acepciones del concepto gramática, así como los diferentes tipos de gramática. De una manera más profunda se analiza el concepto de gramática Pedagógica, en qué consiste y a quiénes está dirigida.

Finalmente en el cuarto capítulo se presenta la propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas /s/ , /z/ , / t / y /θ/ . Se realiza un despliegue de cierto número de ejercicios para el mejoramiento tanto a nivel producción como de percepción de los fonemas tratados en el presente trabajo. En primera instancia se abordan las características de cada fonema, es decir, aspectos

fonéticos, fonológicos, ortográficos y posibles problemas para los nativos hablantes del español. En seguida se proporciona una serie de ejercicios, los cuales se practican tanto en forma individual como en conjunto bajo la instrucción del maestro o de acuerdo con una grabación. Para concluir, se proporcionan otros ejercicios con el propósito de evaluar los cuatro fonemas en conjunto.

Se espera que con los ejercicios presentados se logre el propósito de mejorar la discriminación y producción oral de los fonemas /s/ , /z/ , /t/ y /θ/ de la población a la que se dirige el presente trabajo.

CAPÍTULO I

ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES

1.1 Conocimiento lingüístico.

Si una persona desea transmitir a otra una idea, lo hace utilizando una secuencia de sonidos. La persona que escucha no puede observar la idea de la persona que la emite, únicamente puede observar los sonidos que se enuncian. De estos sonidos, la persona que escucha de alguna manera deduce lo que cree que el emisor desea expresar. Ambas personas usan una lengua para comunicarse, pero esa lengua no es los sonidos a través del aire ni la idea que ellos representan. La lengua es el medio que une estos dos aspectos, es decir, es el medio que establece la correlación sonido-significado para que la gente intercambie sus ideas a través de secuencias de sonidos. (Langacker , 1973 : 23)

Cuando una persona sabe una lengua, puede hablar y ser entendida por otros quienes saben la misma lengua. Esto significa que uno tiene la capacidad de producir sonidos que denotan ciertos significados y puede entender e interpretar los sonidos producidos por otros.

Todo ser humano está capacitado para hablar una lengua y la habilidad de entablar una simple conversación requiere un profundo conocimiento lingüístico del cual los hablantes no están conscientes.

Conocer una lengua significa conocer cuáles sonidos existen en esa lengua y cuáles no existen. Este conocimiento inconsciente se revela por la manera en que los hablantes de una lengua pronuncian palabras de otra lengua. Por ejemplo, un nativo hablante del inglés tenderá a sustituir o reemplazar un sonido de L2 por alguno de L1.

El conocer el sistema de sonidos de una lengua, incluye más que saber solamente el inventario de sonidos: implica saber con qué sonidos puede empezar una palabra, terminar una palabra y seguir una u otra, es decir, implica tener conocimiento de los sonidos y patrones de sonidos. (Fromkin , 1988)

Además, conocer una lengua es saber que ciertas secuencias de sonidos significan ciertos conceptos. Hablantes del inglés saben que **boy** quiere decir niño y que esto significa algo diferente a **toy** (juguete) o **girl** (niña). Cuando una persona aprende un morfema (la unidad más pequeña con significado en una lengua), lo que hace esencialmente es unir tres tipos de información : fonológica, semántica y sintáctica. Tómese de ejemplo el morfema **kind**. La información fonológica de **kind** es / kaɪnd / ; la información semántica consiste en definir ese morfema como género o bondadoso; y finalmente proporciona información sintáctica ubicándolo como sustantivo en **human kind** o como un adjetivo en **kind acts**. (Langacker, 1973 : 84)

Si uno no sabe una lengua, los sonidos hablados de esa lengua serán incomprensibles porque la relación entre estos sonidos y el significado que representan es arbitraria. Uno tiene que aprender, (cuando se adquiere una lengua) que los sonidos representados por las letras **casa** en la forma escrita de la lengua significa el concepto  ; si uno sabe inglés, este mismo significado es representado por **house**. Similarmente, el concepto  es representado por **mano** en español y **hand** en inglés. (Fromkin , 1988) La forma del sonido de una palabra debe ser asociada con algo que le dé una clave para comprender su significado. Sin la asociación sonido-significado, la simple enunciación del sonido no tendrá significado comunicativo. Solamente cuando los sonidos del habla son usados apropiadamente en un contexto social dado, podrá decirse que el hablante ha desarrollado conocimiento sobre su lengua. (Steinberg , 1982)

1.2 Fonética y fonología .

A la fonética y fonología les concierne el acto del habla; les atañen las formas en que los seres humanos producen y oyen los fonemas del habla.

Cuando se efectúa un análisis del acto del habla, se explica en diferentes niveles.

En un primer nivel, el acto del habla es una cuestión de anatomía y fisiología : se estudian los órganos tales como la lengua, la laringe, etc., y su función en la producción del acto del habla. Desde otro punto de vista, se puede enfocar en los sonidos del habla producidos por estos órganos - las unidades que comúnmente se identifican como letras, tales como el sonido / b / ó / m / . Pero el acto del habla se transmite además como ondas de sonidos, lo que significa que también se pueden investigar las propiedades de estas ondas.

Al estudio de todas estas facetas del acto del habla se le llama fonética.

Considerando las diferentes perspectivas mencionadas anteriormente, la fonética puede ser considerada como un grupo de ciencias fonéticas divididas en anatomía y fisiología del acto del habla o Fonética Articulatoria (la cual a menudo se dedica a la identificación y clasificación de los sonidos individuales); la Fonética Acústica, restringida algunas veces a un análisis instrumental y medición de las ondas sonoras, y la Fonética Auditiva o Perceptual, la cual se encarga de analizar cómo son percibidos los sonidos del habla por el receptor.

Todos estos diferentes aspectos del acto del habla están integrados entre sí: los sonidos del habla no pueden estar separados de los órganos que los articulan, una onda sonora no puede existir aislada de la fuente que la genera y así sucesivamente.

El acto del habla es una poderosa actividad humana : no es solamente movimiento, energía o sonidos, sino una actividad organizada, sistemáticamente intencionada - bajo circunstancias normales - para comunicarse.

El término fonología se asocia comúnmente con el estudio de este alto nivel de organización del acto del habla. Es así como la fonología se ocupa de la organización del acto del habla dentro de lenguas específicas o con los sistemas y patrones de sonidos que ocurren en lenguas particulares.

Se puede decir que a la fonología le concierne la realidad mental que existe detrás del acto del habla, mientras que la fonética se encarga meramente de los actos concretos de esta realidad. (Clark , 1990)

Para fines del presente trabajo, se tomará en cuenta la Fonética Articulatoria, ya que esta investigación se enfocará en cómo se pronuncian determinados sonidos y se diseñarán ejercicios en donde los estudiantes practicarán y mejorarán la pronunciación de los sonidos /s/, /z/, /t/ y /θ/.

1.3 Breve semblanza histórica de la enseñanza de la pronunciación.

El interés en la pronunciación es más antiguo que los mismos términos de fonética y fonología; se encuentra precisamente en la cultura hindú cuando los aprendices se dedicaban a la descripción del sánscrito y a la adquisición precisa del mismo en lo que hoy en día se conoce como *Fonética Articulatoria*.

Más tarde, el griego Dionisio de Tracia incursionó en el campo de la sonoridad. Los aprendices griegos y romanos no se interesaron en continuar los trabajos de fonética que ya habían comenzado los hindúes; se preocuparon más bien por la representación ortográfica del habla. (Clark , 1990)

En el continente americano también hubo indicios de análisis fonológicos. Sequoyah (1760-1843), un indio cherokee hindú, quien nunca aprendió a leer y escribir inglés, tuvo éxito en diseñar un silabario para la lengua cherokee. Experimentó con pictografías antes de adoptar finalmente varias letras de las lenguas hebrea, griega e inglés para representar sílabas cherokees. Es importante mencionar que él no sabía qué representaban esas letras en esas lenguas. Su silabario se basó en un análisis fonológico de sílabas cherokees. Desafortunadamente no se sabe nada con respecto a las ideas que Sequoyah tuvo para desarrollar este sistema. (Clark , 1990)

Para las últimas décadas del siglo XIX, en la mayoría de los cursos de lenguas había incertidumbre con respecto a la enseñanza de la pronunciación. El objetivo de los maestros de lenguas era inculcar a los estudiantes una pronunciación “correcta”, una pronunciación idéntica a la de un nativo hablante y para lograrlo se inventó una notación fonética. La expresión “pronunciación correcta” fue tomada de Issues and Options in Language Teaching por Stern, H. H. 1992 (p. 108).

Algunos reformadores insistieron en un uso exclusivo de esta notación fonética durante las primeras semanas del curso. Otros creyeron que debería aplicarse y practicarse durante más tiempo. El propósito de usar esta notación fonética fue para que los estudiantes evitaran confundirse o influenciarse con la forma escrita de la lengua que estudiaban. La presentación de la notación fonética fue acompañada por el uso de láminas y diagramas en donde se mostraban las diferentes posiciones de la cavidad oral. (Stern, 1992)

Durante los primeros años del siglo XX, el entusiasmo por la fonética se perdió. Los resultados obtenidos durante las últimas décadas del siglo XIX no fueron favorables. Los estudiantes, en vez de tener éxito con la enunciación de su pronunciación, se confundían con la notación fonética y la ortografía de la lengua estudiada. Mientras en las aulas había disminuido el interés por el

estudio de la pronunciación, éste aumentó para desarrollarse como una disciplina académica tanto en universidades como en el entrenamiento fonético en estudiantes avanzados y maestros de lenguas, quienes se preocuparon por enfatizar en la adquisición de una "buena" o "correcta" pronunciación y un acento perfecto como último ideal.

Con el desarrollo de la Lingüística Moderna durante la primera mitad del siglo XX, la fonética y la fonología se asociaron y posteriormente se integraron a la Lingüística.

Posteriormente se empezaron a hacer más investigaciones en el estudio de los sonidos del habla dirigiéndose a la realización de estudios más detallados en la fonología de determinadas lenguas.

En los años cuarentas y cincuentas un nuevo enfoque sistemático para la fonología basado en el concepto de fonema fue introducido a la enseñanza estructural y audiolingual de lenguas. Los ejercicios que se desarrollaron fueron principalmente el contraste de sonidos. Una gran variedad de técnicas de pares mínimos fue desarrollada para alertar a los estudiantes de estos contrastes fonéticos significativos en el vocabulario y gramática de una lengua (los pares mínimos constan de dos palabras en una lengua que difieren una de la otra solamente por un sonido distintivo el cual a su vez difiere en significado; por ejemplo, las palabras inglesas **bear** y **pear** son un par mínimo porque difieren en significado y en sus fonemas iniciales que son / b / y / p /).

El estudio contrastivo de los sonidos del habla, el cual tuvo considerable interés en los años cincuentas y en las postrimerías de los años sesentas, pretendía identificar las similitudes y diferencias entre los sonidos de la lengua materna y la lengua meta. (Stern, 1992)

En las postrimerías de los años cincuentas, El Centro de Lingüística Aplicada en Washington, D.C., reunió varios estudios contrastivos de los sistemas fonológicos del francés, italiano,

español y alemán. Cada uno de ellos fue comparado con la fonología del inglés con el propósito de identificar las posibles áreas problemáticas para quienes estudiaban inglés.

Desde los años sesentas se estableció un compromiso por la enseñanza de la pronunciación. Dicho compromiso está representado en la literatura pedagógica. Autores tales como Rivers (1975, 1981), Allen y Valette (1997) y Celce-Murcia (1987), recomendaron la enseñanza de la pronunciación como un aspecto sumamente importante en el programa escolar. Se prestó atención a la discriminación de sonidos, así como al aspecto productivo del entrenamiento de la pronunciación. Se dio énfasis a fonemas segmentales, contraste fonémico y análisis contrastivo.

La pedagogía de la enseñanza de la pronunciación creó una conciencia de interacción de sonido-símbolo. Reconoció la importancia de elementos suprasegmentales como entonación (concepto que se refiere a los diversos tonos de voz) y acentuación (se refiere a la fuerza o volumen, es decir, indica la importancia de ciertas palabras en frases y oraciones).

Esta literatura indica que un valioso conocimiento científico de fonética y fonología está disponible y que puede ser transmitido exitosamente a los estudiantes que desean erradicar su acento extranjero o mejorar la calidad de su pronunciación. (Stern , 1992)

Una consideración importante con respecto a la pronunciación del estudiante es la inteligibilidad que éste transmite al nativo hablante, y es precisamente en nuestros tiempos cuando ya no se exige al estudiante una "pronunciación correcta" o como la de un nativo hablante, sino una pronunciación inteligible.

Cuando se establece la inteligibilidad como objetivo, en términos prácticos a lo que se aspira es algo lo "suficientemente cercano" a la pronunciación de un nativo hablante. (Kenworthy , 1987)

Ahora bien, el hacerse entender implica diferentes aspectos lingüísticos simultáneamente. Cuando uno dice algo:

1. It has to be formulated according to the grammatical rules of the language.
2. It has to make sense with the right choice of vocabulary and syntactic alternatives.
3. It has to be appropriate to the situation, bearing in mind such matters as who you are speaking to and where.
4. It has to accord with the conventional expression of the particular purpose you have in mind, eg. apologising, thanking, complaining, etc.
5. It has to fit in satisfactorily with what has gone on before.
6. It has to be pronounced reasonably well.

(Tench , 1981)

El principal objetivo del maestro en la enseñanza de la pronunciación es el lograr en el estudiante cierto grado de precisión y fuidez (accuracy and fluency); en entender y responder a una lengua, ya sea escrita u oralmente; y al mismo tiempo lograr en el estudiante un cierto grado de precisión y fluidez en expresarse tanto en la forma hablada como en la escrita.

Con lo anteriormente expuesto, se desprenden dos principios fundamentales de la estrategia general de la pronunciación. Por un lado, la enseñanza de la pronunciación tiene que ser integrada con otras habilidades : producción auditiva, de lectura y escrita, además de factores no lingüísticos: gestos, expresiones faciales y con otros factores de la lengua como lo son: gramática, lexicología, estilo, función y discurso; por otro lado se pueden aislar ciertos problemas específicos de pronunciación para practicarse, tales como de articulación. El segundo principio apoya al primero: para alcanzar una fluidez y precisión satisfactoria de la pronunciación integrada con las otras habilidades y los otros aspectos de la lengua para obtener una comunicación exitosa, algunos aspectos deben ser practicados aisladamente para ser mejorados para posteriormente ser usados en un contexto. (Tench , 1981)

Cabe mencionar que la gramática pedagógica presentada en el capítulo IV está destinada a futuros maestros, quienes necesitan no sólo una pronunciación inteligible sino una pronunciación modelo, es decir, lo más similar posible a la de un nativo hablante.

1.4 La enseñanza de la pronunciación dentro de algunos métodos y enfoques.

El campo de la enseñanza moderna de lenguas ha desarrollado dos enfoques principales para la enseñanza de la pronunciación : 1) un enfoque intuitivo-imitativo y 2) un enfoque analítico-lingüístico.

El enfoque intuitivo-imitativo depende de la habilidad del estudiante para escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la lengua meta sin ninguna explicación. Este además presupone la disponibilidad de buenos modelos cuyas voces serán grabadas en cintas y para así emplearlas en laboratorios de lenguas; y más recientemente en videocasetes y discos compactos. Por otro lado, el enfoque analítico-lingüístico utiliza información y herramientas tales como el alfabeto fonético, descripciones articulatorias, esquemas del aparato vocálico, e información contrastiva. Explícitamente informa y guía al estudiante a poner atención en los sonidos y ritmos de la lengua meta. Este enfoque fue desarrollado para complementar al enfoque intuitivo-imitativo y no para sustituirlo. (Celce-Murcia, 1997)

Cuando se analizan los diversos métodos de lenguas cuya aplicación ha tenido lugar durante el siglo veinte, se debe reconocer que hay métodos como Grammar Translation y los métodos para la comprensión de lectura, en donde tradicionalmente no se ha destacado la enseñanza de la pronunciación. En dichos métodos, la gramática o comprensión de

textos se enseña a través de la lengua materna del estudiante, la comunicación oral no es un objetivo primordial.

El Método Directo, así como el método Grammar-Translation, no son nuevos. Sus principios han sido aplicados por muchos maestros de lenguas durante muchos años. Recientemente surgió como un método cuando el objetivo instruccional se convirtió en aprender cómo usar una lengua extranjera con fines comunicativos. Debido a que el método Grammar-Translation no resultaba efectivo para que los estudiantes emplearan la lengua meta comunicativamente hablando, el Método Directo se tornó popular.

Este Método Directo cuenta con una regla básica: no se permite ningún tipo de traducción. De hecho, este método tomó su nombre debido a que el significado está directamente relacionado con la lengua meta sin pasar por el proceso de traducción de L2 a L1. Se da importancia a la práctica de la pronunciación desde el principio de la instrucción.

En el Método Audiolingual, el maestro es un modelo de la lengua meta. El maestro debe emplear una pronunciación parecida a la de un nativo hablante. Mediante la emisión de cómo debe pronunciarse, el estudiante debe imitar este modelo. Las estructuras de la lengua son enfatizadas. El vocabulario se contextualiza en un diálogo. Sin embargo, es limitado ya que se hace énfasis en la adquisición de los patrones de la lengua. Las habilidades oral-auditivas reciben mayor atención; debido a esto, se da importancia a la pronunciación desde el principio. Los estudiantes a menudo trabajan en laboratorios practicando ejercicios de discriminación utilizando pares mínimos. (Larsen-Freeman, 1986).

En los años sesentas el Enfoque Cognoscitivo fue influenciado por la Gramática Transformacional Generativa (Chomsky 1959, 1965) y la psicología cognoscitiva (Neisser, 1967). El enfoque cognoscitivo visualizaba a la lengua como un comportamiento gobernado y no como la formación de hábitos. Se

dio prioridad a la gramática y vocabulario más que a la pronunciación porque dicho enfoque argumentaba que pronunciar como un nativo hablante era un objetivo irreal y no podía ser alcanzado (Scovel, 1969); además, que el tiempo en clase debería ser utilizado en otros aspectos como estructuras gramaticales y vocabulario.

El Enfoque Comunicativo se inició en la enseñanza de lenguas en los años ochentas. Tomando como base que el principal propósito de la lengua es la comunicación, este enfoque apoya dicho propósito y sostiene que el usar la lengua para comunicarse debe ser el aspecto central en la instrucción de lenguas en el salón de clases. Esta concepción de la lengua como comunicación trae consigo una nueva urgencia por la enseñanza de la pronunciación ya que evidencia empírica y anecdotal indica que hay un nivel mínimo de pronunciación que se espera que tenga el estudiante. Ahora bien, si hay estudiantes que cuentan con un nivel por debajo de éste, tendrán problemas de comunicación oral no importando cuán excelente sea su control de gramática del inglés y su vocabulario (Hinofotis y Baffey en Celce-Murcia, 1997)

1.4.1 Técnicas para la enseñanza de la pronunciación.

Habiendo establecido la necesidad de una pronunciación lo más cercana posible a la de un nativo hablante por parte de la población en cuestión, y comentado el papel de la pronunciación en algunos de los métodos de enseñanza de lenguas, el siguiente paso es cuestionarse cómo se logrará el mejoramiento de la pronunciación. Para contestar esta pregunta se presentarán a continuación diferentes tipos de técnicas y materiales que tradicionalmente han sido usados -y que todavía se usan- para enseñar pronunciación. (Celce-Murcia, 1997)

1. Escuchar e imitar. Es una técnica usada por el Método Directo en donde los estudiantes escuchaban al maestro modelo y repetían o imitaban lo que decía. Esta técnica ha

sido mejorada con el uso de grabadoras, laboratorios de lenguas y videograbadoras.

2. Entrenamiento fonético. Es el uso de descripciones articulatorias, diagramas de articulación y un alfabeto fonético. Es una técnica utilizada en el **Reform Movement** el cual implicaba realizar transcripciones fonéticas así como leer textos escritos con transcripción fonética.
3. Pares mínimos. Es una técnica presentada durante la era audiolingual para ayudar a los estudiantes a distinguir entre sonidos similares y problemáticos en la lengua meta a través de discriminación auditiva y práctica oral.
4. Pares mínimos en contexto. En esta técnica el maestro establece una situación (por ejemplo: a blacksmith shoeing a horse) (un herrero pone la herradura al caballo) y presenta vocabulario clave; los estudiantes se entrenan para responder a la **sentence stem** con la respuesta significativamente apropiada (a ó b);

Sentence stem

The blacksmith (a. hits / b. heats) the horseshoe.

Los estudiantes ahora responden con:

a: with a hammer/ b. in the fire

De esta técnica se desprenden otros dos modelos para practicar pares mínimos en contexto:

- a) Sintagmático: Don't **sit** on the **seat**. (Dentro de la misma oración)
 - b) Pragmático: Don't **slip / sleep** on the floor. (En dos oraciones contrastivas)
5. Ayuda visual. El maestro realiza la descripción visual de cómo se producen los sonidos mediante ayuda visual como láminas, espejos, esquemas, etc.
 6. Tralenguas. Fueron diseñados para mejorar la articulación o enunciación de los nativos hablantes.
 7. Developmental Approximation Drills. Es otra técnica que surge con base en la investigación en el área de la adquisición de la L1, en la cual la manera que los niños

aprenden su lengua es utilizada por estudiantes de L2 para producir un sonido que resulta difícil (para ellos):

/w/... /r/	/y/... /ʃ/
wed... red	yet... let

8. The drilling of vowel shifts and stress shifts. Esta técnica se desprendió de los trabajos realizados por la fonología generativa (Chomsky & Halle, 1968) utilizada con estudiantes de nivel intermedio y avanzados. El maestro señala la relación que existe entre las vocales y los cambios de acentuación; las oraciones y textos cortos que contienen dicha relación son usados como material para practicarse oralmente.
Ejemplo:
Cambio de acentuación: PHOtograph y phoTOGraphy
Palabras en contexto: I can tell from these photographs that you are very good at photography.
9. Lectura en voz alta / Recitación. Los estudiantes leen pasajes o extractos de lecturas para practicar y después leer en voz alta, enfocándose en acentuación, ritmo y entonación. Esta técnica puede o no ser implicada con la memorización del texto, y se utiliza usualmente en géneros que tienden a ser hablados como los discursos, poemas, obras y diálogos.
10. Grabaciones de la producción oral de los estudiantes. Audio y videocasset de discursos ensayados o espontáneos, conversaciones libres y **role plays** son oportunidades que permiten una retroalimentación entre maestro-alumno y alumno-alumno.

Con excepción de las dos últimas técnicas, se puede observar que el énfasis en la instrucción de la pronunciación ha sido enfocado a un nivel segmental. Cuando el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas tomó el control, la mayoría de las técnicas citadas y materiales para enseñar segmentos fueron rechazados por ser incompatibles con la enseñanza de la lengua comunicativamente. Sin embargo, algunos maestros de lenguas se dieron a la tarea de buscar más formas

apropiadas para enseñar pronunciación. Ellos concluyeron que si dirigían su atención a los elementos suprasegmentales de la lengua, es decir, ritmo, acentuación y entonación, en un discurso contextualizado, ésta sería la forma más óptima de organizar un curso a corto plazo para no nativo hablantes. (Celce-Murcia, 1997)

Como ejemplo de esta nueva tendencia, la Universidad de Seneca en Toronto, Canadá diseñó un curso comunicativo de pronunciación, el cual muestra un despliegue de actividades comunicativas para practicar consonantes y vocales y principalmente **connected speech** y monitoreo. Esta tendencia comunicativa de incluir suprasegmentos, comenzó también con la publicación del libro de Joan Morley "Improving Spoken English" (1979), el libro de Judy Gilbert "Clear Speech" (1984) y la publicación de TESOL "Current Perspectives on Pronunciation" (Morley, 1987).

Actualmente la enseñanza de la pronunciación busca identificar a los aspectos más importantes de los segmentos y suprasegmentos, e integrarlos apropiadamente en los cursos de idiomas y así satisfacer las necesidades de los estudiantes.

En la presente propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/, se practicarán únicamente los segmentos y queda abierta la posibilidad de que se elabore algún otro trabajo de investigación en donde los ejercicios desarrollados enfatizan en los suprasegmentos.

1.4.2 Aprendizaje significativo de Ausubel.

David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesentas, dejó sentir su influencia a través de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar.

Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognoscitiva. Se podría caracte-

rizar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales de los estudiantes). (Díaz Barriga, 1989)

Concibe al estudiante como un procesador activo de la información, y dice que el estudiante es sistemático y organizado, y no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognoscitiva del estudiante tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, reflejando así su madurez intelectual.

Para que realmente se logre el aprendizaje significativo, se deben reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Durante el aprendizaje significativo el estudiante relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos o cognoscitiva.

El significado será potencial o lógico cuando se refiera al significado inherente que posee el material simbólico dada su propia naturaleza, y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto particular.

Lo anterior resalta lo importante que es que el estudiante posea los antecedentes ideales necesarios para aprender, ya que

sin ellos, aún cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, poco será lo que el estudiante logre.

Así, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el estudiante aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra manera o porque su nivel de madurez cognoscitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel. (Díaz Barriga, 1993)

1.4.3 Procesamiento de información de VanPatten.

En este apartado se explicará el enfoque de procesamiento de información de VanPatten y cómo fue adaptado para la elaboración de algunos ejercicios en la presente propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/.

Bill VanPatten (1996) propone un enfoque denominado "Instrucción de procesamiento" (Processing Instruction). Su principal propósito es afectar la manera en la cual el estudiante atiende a la información que le rodea.

Para entender este enfoque es necesario definir los siguientes conceptos:

Sistema en desarrollo (Developing System). Este concepto se refiere al conjunto de representaciones mentales, es decir, el conocimiento de L2 que posee el estudiante en cuanto a fonología, sintaxis, morfología, etc. Algunos investigadores denominan este conocimiento como gramática, interlenguaje o competencia lingüística del estudiante. (Schwartz, 1993, Selinker, 1972)

Relación forma-significado (form-meaning connection). Este término se refiere al enlace que los procesos internos del estudiante hacen entre el significado real y la forma en como es codificado lingüísticamente. Estas relaciones se efectúan durante el proceso de información y son necesarias para la generación de representaciones mentales.

Input. Este concepto se refiere a la información comprensible o significativa, es decir, aquello que el estudiante escucha o ve en L2, y en la cual centra su atención debido a su contenido o mensaje. No se refiere a explicaciones sobre la lengua meta, o bien, a información explícita referente a las propiedades gramaticales de L2.

Procesamiento de información (Input processing). Se refiere al "intake" que se deriva de la información durante la comprensión.

Intake. Es el input que ha sido procesado de alguna manera por el estudiante durante el acto de comprensión. Es la información disponible para procesarse una vez que el input ha sido procesado.

De todo esto se desprende que el estudiante primeramente obtiene o recibe cierta información con respecto a una forma determinada. Si ésta es procesada, la "forma" se torna en lo que VanPatten denomina "intake". Una vez efectuado este proceso, la forma se incorpora al sistema en desarrollo. Al formar parte de este sistema es factible de ser reestructurada en otras partes del sistema dependiendo de la naturaleza de la forma y de la etapa transicional en la que se encuentre al sistema. Si se cumple esta fase, la forma puede ser empleada por los mecanismos responsables de la producción (output).

Es importante señalar que la adquisición de aspectos formales de una lengua inicia con la información (input), y el procesamiento de información (input processing) para que así el estudiante tenga acceso a esa forma y pueda emplearla en la etapa de producción sin recibir ningún tipo de supervisión.

Resumiendo, los aspectos formales de una lengua se incorporan al sistema en desarrollo mediante los procesos representados en el siguiente esquema:

INPUT I INTAKE II DEVELOPING SYSTEM

- I = input processing
- II = accommodation, restructuring

(VanPatten, 1996)

Desde el momento en que este enfoque de procesamiento de información atiende a la gramática, está implícito que engloba aspectos sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos. Con base en este razonamiento se procedió a la realización de algunos ejercicios para la propuesta de la Gramática Pedagógica de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/, tomándose en cuenta lo siguiente: Los ejercicios en el procesamiento de información utilizan **input** estructurado, es decir, **input** que de alguna manera es manipulado para un fin en particular. Este **input** tiene la misión de no permitir a los estudiantes producir la forma de cierta estructura gramatical (o sonido) sino que hacer que los estudiantes se involucren con la estructura (o sonido) contenida en el **input**. El **input** debe tener algún significado/efecto de tal manera que el estudiante atienda y responda a éste de algún modo.

VanPatten menciona ejercicios afectivamente orientados. Estos consisten en involucrar las circunstancias personales, sentimientos, creencias y opiniones de los estudiantes. No tienen respuestas correctas o incorrectas, sino que los estudiantes señalan si están de acuerdo o no, si les parece falsa o verdadera cierta situación, etc. Este tipo de ejercicios fueron también incluidos en la propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ presentada en el capítulo IV.

1.5 Teorías de la adquisición fonológica de una segunda lengua.

Una vez hecha la revisión de métodos, enfoques y técnicas para la enseñanza de la pronunciación, a continuación se presenta un listado de algunas teorías que tienen relación con la adquisición fonológica de una segunda lengua.

1.5.1 Análisis contrastivo.

Originalmente propuesto para explicar todos los aspectos de la adquisición de una lengua (Lado, 1957), esta teoría sostiene que la adquisición de una segunda lengua se filtra a través de la primera lengua del estudiante, facilitando la adquisición en aquellos casos donde las estructuras gramaticales de la lengua meta y la del nativo hablante son similares, y dificultándola cuando dichas estructuras no son similares o simplemente no existen.

Al principio esta teoría fue aceptada, sin embargo, fue puesta a prueba principalmente por su ineficiencia al no poder predecir el grado de dificultad que los estudiantes experimentaban cuando se enfrentaban a ciertas estructuras gramaticales.

Wardhaugh (1970) rechazó la versión de que el análisis contrastivo sería capaz de predecir todos los problemas de enseñanza y pugnó por una versión más válida que consistía en asignar al análisis contrastivo la explicación de las causas de muchos (y no de todos) errores sistemáticos en la enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día la mayoría de los investigadores lingüísticos están de acuerdo que la interferencia (ahora conocida como una transferencia negativa) es válida en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua. Lado (1957) y Wardhaugh (1970) sostienen que la transferencia negativa es un factor significativo en lo que respecta a acentos extranjeros, particularmente con lo relacionado a la adquisición de aspectos segmentales y suprasegmentales. (Celce-Murcia, 1997)

1.5.2 Análisis de errores.

Banathy y Madarasz (1969) decidieron complementar a la teoría de análisis contrastivo con análisis de errores, esto es, el análisis de errores que ocurre en el sistema de interlenguaje del estudiante. Sostenían que el análisis contrastivo podía únicamente

señalar un problema o dificultad potencial de aprendizaje, mientras que el análisis de errores podía indicar el grado de dificultad y tamaño del problema. Además, este análisis de errores recibió críticas también porque únicamente se enfocaba a los problemas de los estudiantes, es decir, lo que hacían mal, en vez de los logros, o lo que realizaban correctamente. (Banathy y Madarasz, 1969:92)

1.5.3 La teoría **Markedness**.

Esta teoría establece que en las lenguas del mundo, hay ciertos elementos lingüísticos que son más básicos, naturales y frecuentes, mas no notorios (**unmarked**), y hay otros elementos que son notorios (**marked**), es decir, más específicos, menos frecuentes, más limitados. Esta teoría ayuda a explicar las diferencias fonológicas entre las lenguas de la siguiente manera: La lengua inglesa (la cual tiene consonantes oclusivas sordas /p,t,k/ y sonoras /b,d,g/ al final de las palabras), es más notoria (**marked**) con respecto a las consonantes oclusivas en posición final que la lengua alemana y rusa (las cuales tienen solamente consonantes sordas /p,t,k/ en esta posición).

1.5.4 Universales lingüísticos.

Los lingüistas que estudian los universales lingüísticos asumen que todas las lenguas comparten propiedades comunes y que sus diferencias superficiales no son importantes. La búsqueda por los universales lingüísticos ha tomado dos rumbos.

1. El trabajo de Jakobson (1941) influenciado en gran parte por el modelo de gramática universal de Chomsky (1986) con sus principios (elementos existentes) y parámetros (variaciones permitidas), así como los argumentos de Chomsky por afirmar la existencia de un mecanismo innato de adquisición de lenguas en todos los seres humanos.

2. Los universales lingüísticos de Greenberg (1962) los cuales examinan aspectos de la lengua que son comunes a muchas lenguas, y algunas veces a todas las lenguas.

En términos de sistemas de sonidos, ambas versiones de los universales lingüísticos comienzan con la observación de que dados todos los sonidos que el aparato vocálico humano puede enunciar, las lenguas de todo el mundo se producen con un delimitado inventario de sonidos y comparten principios mecánicos y combinatorios similares. Por ejemplo: todas las lenguas tienen sonidos vocálicos y consonánticos y dentro de estas categorías hay sonidos que contrastan entre ellos mismos en formas predecibles.

Tomándose en cuenta estos universales con respecto a los sistemas de sonidos, hay principios relacionados con la adquisición fonológica que predicen, por ejemplo, que el sonido A se adquiere antes que el sonido B. El trabajo más representativo con relación a los universales lingüísticos en el estudio de la adquisición fonológica es el de Jakobson (1941). Jakobson presenta la siguiente jerarquía:

Oclusivas-----Nasales-----Fricativas

Con base en esta jerarquía, se puede predecir que una lengua con consonantes fricativas tendrá además nasales y oclusivas (pero no necesariamente de manera contraria). Asimismo, una lengua que contiene consonantes nasales tendrá oclusivas (y no necesariamente viceversa). (Celce-Murcia, 1997)

Macken y Ferguson (1987) usan la jerarquía de Jakobson para establecer universales de adquisición fonológica en la siguiente jerarquía:

- * Las consonantes oclusivas se adquieren antes que las nasales.
- * Las consonantes nasales se adquieren antes que las fricativas.
- * Las consonantes fricativas serán reemplazadas por las oclusivas.

Se espera que la investigación futura pueda establecer una relación entre los universales fonológicos y los universales de la adquisición fonológica. Macken y Ferguson (1987) argumentan que tomando en cuenta únicamente a los universales lingüísticos, no será posible predecir los universales de la adquisición fonológica. Ellos proponen dos hipótesis más apropiadas:

- 1) La adquisición fonológica, así como otras formas de aprendizaje lingüístico y no lingüístico, implica un proceso de patrones de descubrimiento mediante la experimentación y revisión de hipótesis -un proceso referido como regularización.
- 2) Por lo menos, algunos universales lingüísticos no se deben al funcionamiento de un mecanismo innato en la adquisición de lenguas; más bien se derivan de la interacción del aprendiz y el input.

1.5.5 Teoría del proceso de información.

Esta teoría trata de explicar la adquisición fonológica sin ignorar los efectos de la primera lengua en la adquisición fonológica de una segunda lengua. Pronostica que en la adquisición de la fonología de una segunda lengua, los estudiantes mostrarán una tendencia distintiva de interpretar los sonidos en la segunda lengua en términos del grupo de sonidos que ellos controlan como parte del sistema de sonidos de su primera lengua.

La teoría de proceso de información postula tres momentos de aprendizaje. En el primer momento, llamado acrementación, los estudiantes agregan nuevas estructuras a su schemata existente o estructuras de conocimiento. En el segundo momento, reestructuración, los estudiantes reorganizan las estructuras ya existentes y crean una nueva schemata basada en los patrones preexistentes. Finalmente en el tercer momento, los estudiantes modifican su nueva y/o previa schemata para tornarla más exacta, general o específica. (Rumelhart y Norman, 1978)

Es importante señalar además que algunos fonólogos que apoyan a esta teoría de proceso de información, establecen que más que sustituir los fonemas de la lengua meta por aquellos de la lengua materna, los estudiantes producen un término medio entre las dos, es decir, los estudiantes elaboran su propio sistema de sonidos entre su lengua materna y la lengua meta. (Celce-Murcia, 1997)

1.6 Factores que influyen en la eficiencia de la enseñanza de la pronunciación.

En este apartado se analizarán los factores que influyen en la eficacia de la enseñanza de la pronunciación. Estos factores se enfocan en el estudiante e incluyen los efectos de la edad, el tiempo de contacto con la lengua meta y el tipo de instrucción previa de la segunda lengua, aptitud, actitud y motivación, y el rol de la primera lengua en la adquisición fonológica de una segunda lengua.

1.6.1 La edad.

Una observación común realizada por varias personas que se dedican al campo de aprendizaje de una segunda lengua es que los estudiantes adultos de una segunda lengua casi siempre tienen un acento "extranjero", mientras que los estudiantes niños de una segunda lengua logran una pronunciación como la de un nativo hablante. Una hipótesis que ha sido propuesta para explicar esta diferencia entre adultos y niños es la "hipótesis del período crítico". Esta hipótesis sostiene que las lenguas se aprenden de manera diferente para niños y adultos, y que esto es un resultado directo de la maduración del cerebro.

Los maestros experimentados en el aprendizaje de una segunda lengua saben que los adultos tienen dificultad en adquirir una pronunciación parecida a la de un nativo hablante en una segunda lengua; debido precisamente a la hipótesis del período crítico. Sin embargo, es cierto además que algunos estudiantes

adultos alcanzan una pronunciación como la de un nativo hablante y que entre otros estudiantes, el grado de precisión de la pronunciación varía considerablemente de individuo a individuo. La hipótesis del período crítico por consiguiente, no absuelve a los maestros de la enseñanza de una segunda lengua de la responsabilidad de enseñar pronunciación. En una clase sí se podría dedicar tiempo al estudio de la misma. (Avery, 1992)

En la actividad para aprender a pronunciar una lengua extranjera con precisión, la gente varía de diferentes maneras:

- 1) Variaciones en la voluntad de aprender.
- 2) Variaciones en menor o mayor posesión de un buen oído (una buena discriminación auditiva en conjunto con una gran agilidad para escuchar).
- 3) Variaciones en la habilidad instintiva para imitar, la cual acarrea no sólo un buen control del mecanismo del habla sino además una facilidad para monitorear la propia ejecución del hablante.
- 4) Variaciones en la rapidez para aprender, la cual no sólo cubre las diferencias obvias entre el estudiante que aprende de manera lenta y el estudiante que aprende de manera rápida, sino probablemente incluso los que no logran el aprendizaje, quienes en muchos casos son solamente estudiantes de lento aprendizaje.

Todas estas variaciones conllevan entre los individuos en la calidad y rapidez de su aprendizaje, y por lo tanto en el logro que se espera de los estudiantes en un determinado lapso de tiempo. En general, el alcance promedio de las diferencias entre la mayoría de los estudiantes de una determinada edad es relativamente pequeño y entre más joven es el estudiante, menos es la variación en la habilidad para aprender. Consecuentemente, es el conjunto de cambios acarreados con la edad el que causa la más grande variación en los estatutos generales del aprendizaje de la pronunciación entre los individuos.

Hay que tener en cuenta que se trata de un proceso de maduración mental, física y social que afecta no solamente lo que se puede hacer, sino también lo que se piensa se puede hacer y la buena voluntad o gusto para hacerlo. Hay ventajas y desventajas conforme el estudiante va creciendo. Se considera que en cuanto a lo que concierne al aprendizaje de la pronunciación, el estudiante sufre únicamente desventajas, y estas desventajas pueden ser las siguientes:

- 1) Reducida plasticidad para la adquisición. En general, después de la adolescencia, se considera que es una desventaja, aunque esto no ha sido lo suficientemente probado por especialistas.
- 2) Discriminación auditiva reducida. Quizás porque la facilidad de audición en el niño, por así decirlo, ha cumplido su propósito con la adquisición del patrón de sonidos de su propia lengua y en lo sucesivo es menos esencial.
- 3) Menor capacidad de monitoreo de su propia producción, detección y corrección de errores.
- 4) Capacidad reducida de mímica, en parte porque la mímica es un tipo de juego-comportamiento comúnmente menos empleado después de la niñez.
- 5) Incremento de timidez y falta de voluntad de hacer ruidos no familiares o de cometer errores, especialmente en público.

Estas desventajas se presentan en diferente grado en cada individuo y se incrementan con la edad. Algunos individuos presentarán todas las desventajas, pero la mayoría de los adultos presentan solamente algunas de ellas.

Esto no quiere decir que los adultos no sean capaces de aprender a pronunciar una lengua extranjera con precisión. Existen dos razones por las cuales los adultos pueden aprender a pronunciar una segunda lengua tal como los niños. En primera instancia porque un pequeño número de adultos conservan intactas las habilidades de discriminación auditiva, poder de mímica, etc., después de la infancia. En segundo lugar, debido a

la eficiencia intrínseca -es decir, el hecho que la mayoría de los sonidos son imitados con razonable precisión por la mayoría de los estudiantes sin la necesidad de una enseñanza especial. (Stevens, 1974)

1.6.2 Contacto con la lengua meta e instrucción previa de pronunciación.

De acuerdo con las teorías de aprendizaje de lenguas de Postovsky (1974), Asher (1977), y Krashen (1982) entre otros, los estudiantes adquieren su lengua primariamente del **input** que reciben, y deben de recibir gran cantidad de **input** comprensible antes de que empiecen a hablar. Si esto es verdad, el contacto con la lengua meta será un factor crucial para determinar el éxito de los estudiantes.

En países donde el inglés se enseña como lengua extranjera, los estudiantes tienen pocas oportunidades para rodearse de **input** puro en la lengua meta. Es así como la mayor responsabilidad recae en el maestro porque será el encargado en proporcionar un modelado adecuado de la lengua meta y hacer ver a los estudiantes las oportunidades que tienen fuera del salón de clase (por ejemplo, un laboratorio de idiomas o centros donde se practique el idioma extranjero) para estar en contacto con material auténtico; además el maestro debe motivar a los estudiantes a que continúen hablando la lengua meta fuera del salón de clases. (Celce-Murcia, 1997)

Asumiendo que los estudiantes han tenido una instrucción previa de pronunciación, surge la necesidad de reconocer con qué tipo de errores se va a enfrentar. De esta manera, se podrán escoger las técnicas más adecuadas para mejorar la pronunciación de los estudiantes.

1.6.3 El rol de la primera lengua.

La mayoría de los lingüistas coinciden en que la adquisición de una segunda lengua es influenciada fuertemente por la primera lengua. La más clara sustentación para esta creencia proviene de los acentos extranjeros en el habla de la segunda lengua de los estudiantes. Cuando un francés habla en inglés, su inglés suena con acento francés. La primera lengua del estudiante afecta además a los otros niveles de la lengua -vocabulario y gramática. (Ellis, 1985)

El acento extranjero es influenciado en gran medida por la lengua nativa del estudiante. Es así como los hablantes del inglés reconocen acentos españoles, rusos, chinos, etc. Esta es una indicación de que los patrones de sonido de la lengua nativa se transfieren a una segunda lengua. Cada lengua tiene un inventario diferente de sonidos, diferentes reglas para combinar sonidos en palabras y diferentes patrones de entonación y acentuación. Los errores de pronunciación de los estudiantes de una segunda lengua, no son intentos casuales para producir sonidos no familiares, sino que reflejan el inventario de sonidos, reglas de combinaciones y patrones de entonación y acentuación de la lengua materna (L1).

El sistema de sonidos de la L1 puede ser visto como una influencia en la pronunciación de los estudiantes del inglés al menos de tres maneras.

Primero, las dificultades pueden surgir cuando el estudiante encuentra sonidos en el inglés que no son parte del inventario de sonidos de su L1. La pronunciación de los sonidos depende del uso correcto de la musculatura de la boca. Es así como algunos estudiantes adultos no son muy capaces de producir nuevos sonidos porque nunca han ejercitado su boca en la forma particular requerida para pronunciar ciertos sonidos del inglés.

En segundo lugar, las dificultades se presentan porque las reglas para combinar sonidos en palabras son diferentes en la L1 del estudiante. Este tipo de dificultad puede ocurrir incluso cuando un sonido particular es parte del inventario tanto del inglés como de la L1.

En tercer lugar, los patrones de acentuación y entonación, los cuales determinan el ritmo y melodía de la lengua, pueden ser transferidos de la L1 a la segunda lengua (L2).

La L1 no sólo afecta la habilidad para producir los sonidos del inglés sino también la habilidad para entenderlos. Maestros experimentados saben ciertamente la frustración que implica tener estudiantes que repiten continuamente una palabra mal pronunciada de la misma manera. Los estudiantes pueden ser invitados a la corrección pero, de hecho, el problema surge a menudo porque la palabra es escuchada a través del sistema de sonidos de la L1. De esta manera, los sonidos que ocurren en la L1 serán escuchados más que los sonidos del inglés, los cuales son producidos por el maestro. Esto destaca un punto muy importante en la influencia de la L1. Es como si los estudiantes escucharan una L2 a través de un "filtro", siendo el filtro el sistema de sonidos de la L1.

La L1 del estudiante no es el único factor que afecta la habilidad de pronunciar en una L2, pero juega un papel muy importante para decidir cuáles son los aspectos en los que la pronunciación del estudiante necesita más atención. (Avery, 1992)

1.6.4 Aptitud, actitud y motivación.

De acuerdo con Carroll (1965, 1981) hay cuatro características que constituyen la aptitud para aprender una lengua extranjera:

- 1) Habilidad fonémica para codificar: la capacidad para discriminar y codificar sonidos extraños de tal manera que puedan ser recordados.
- 2) Sensibilidad gramatical: la habilidad para analizar la lengua y formar reglas.
- 3) Habilidad inductiva en el aprendizaje de lenguas: la capacidad de entender la lengua al momento de su emisión.
- 4) Memoria: la cantidad de actividad repetitiva necesaria para internalizar algo (un nuevo sonido, una regla gramatical, la pronunciación u ortografía de una palabra, etc.).

En el campo fonológico, la habilidad fonémica para codificar y la memoria, son relevantes. Se debe tener presente que hay estudiantes que poseen las cuatro características mencionadas anteriormente, mientras que otros dominan solamente algunas de ellas. Los estudiantes que poseen una escasa habilidad fonémica para codificar, tendrán más dificultad en alcanzar una pronunciación inteligible que aquellos que poseen una mayor aptitud. Los maestros deben aplicar un criterio abierto a tales diferencias y no esperar que todos sus alumnos tengan el mismo éxito en el mismo período de tiempo. (Celce-Murcia, 1997)

Para entender las actitudes de los estudiantes hacia la lengua meta y su motivación en adquirir esa lengua, se necesita tomar en cuenta la personalidad y el proceso de aculturación en la adquisición de una lengua. Guiora (1972) señala que la personalidad, o en sus propias palabras el ego, es el centro del proceso de aprendizaje de una lengua, especialmente a lo que concierne la pronunciación. El hablar una lengua extranjera implica la operación radical de aprender y manipular una nueva gramática, sintaxis y vocabulario, y además modificar uno de los modelos básicos de identificación de uno mismo hacia los demás -la manera en que somos escuchados. (Guiora, 1972:144)

Shumann (1975) apoya la teoría de Guiora enfatizando que la permeabilidad del ego (es decir, el grado hasta donde el ego puede

ser flexible y adaptarse) y los factores de personalidad son el punto central en la adquisición de una segunda lengua.

Shumann (1986) también aporta su modelo de aculturación el cual describe el papel de las variables sociales y afectivas en la adquisición de una lengua. Este modelo establece que los estudiantes adquirirán la lengua meta de acuerdo al grado en que se transformen por asimilación cultural. Dos tipos de factores determinantes para lograr esto son: 1) aquellos factores relacionados con el aprendizaje de la lengua de un grupo de personas, o variables socioculturales (por ejemplo, patrones sociales dominantes, cantidad de población de la lengua extranjera, qué tan congruentes son las culturas, la de la lengua meta (L2) y la lengua materna (L1); y 2) los factores relacionados con diferencias individuales o variables afectivas (por ejemplo, permeabilidad del ego, tipo de motivación, grado del choque cultural).

Aunque estas dos variables, socioculturales y afectivas, siempre interactúan entre sí, las variables afectivas tienen más peso que las socioculturales en determinar cualquier proceso de adquisición en un estudiante.

Cuando Shumann aplicó este modelo de aculturación, diferenció dos tipos de aculturación exitosa. En el primer tipo, el estudiante demostró una motivación integral -es decir, tenía el deseo de ser integrado socialmente en la lengua meta. En el segundo tipo de aculturación, el estudiante demuestra la misma apertura a la lengua meta, y además toma en consideración a los hablantes de esa lengua meta como su grupo de referencia. Este segundo tipo de motivación es semejante a los que Graham (1985) llama motivación asimilativa e implica el deseo del estudiante por llegar a ser un miembro indistinguible en la comunidad donde se habla la lengua meta. De acuerdo a esto, uno puede formular la hipótesis de que este segundo tipo de estudiante estaría dispuesto a aceptar vehementemente la cultura de la lengua meta y por lo tanto ser más apto para adquirir la pronunciación de la lengua meta como su segunda lengua.

La motivación instrumental se presenta cuando un individuo aprende una segunda lengua para conseguir cierto objetivo, por ejemplo, un ascenso de puesto, lo cual no contribuye a una aculturación exitosa según Shumann. Sin embargo, otros investigadores como Lukman (1972) argumentan que la intensidad de motivación es a menudo tan importante como el tipo de motivación que está en juego. En otras palabras, una persona puede tener una motivación instrumental muy alta (por ejemplo, alguien quien desea ser escuchado como un nativo hablante para desempeñar un trabajo de actor o espía) y así adquirir una mejor pronunciación que alguien cuya motivación integrativa es poco intensa.

Es así evidente que la cadena de factores que influye en la adquisición fonológica de un individuo que está estudiando una segunda lengua, es sin duda alguna muy complicada.

De todo lo expuesto en este capítulo se desprenden las siguientes conclusiones.

Pennington (1994:105) considera que existen tres barreras que impiden el progreso de la pronunciación: fisiológica ("No puedo cambiar"), psicológica ("No necesito cambiar"), y sociocultural ("No creo que sea bueno cambiar"). Sugiere que el objetivo de la pronunciación no es tan sólo mejorar la ejecución de los estudiantes sino también proveer las bases para hacerlos cambiar en los aspectos psicológicos y sociales de la pronunciación.

En la enseñanza de la pronunciación los maestros deben poseer conocimiento de fonética articuladora, teorías de aprendizaje fonológico de una segunda lengua y dominio de técnicas vanguardistas para aplicarlas en el salón de clases. Pero quizás un aspecto más importante es el que los maestros deben estar conscientes de los factores afectivos que impiden o promueven el cambio en los estudiantes a quienes se les debe ayudar a entender cómo se relaciona la pronunciación no sólo con su lengua materna sino también con su propia motivación y personalidad, así como con su propia perspectiva de la cultura meta. (Stevick, 1978)

En este capítulo se presentó una breve semblanza histórica de la enseñanza de la pronunciación; se analizó la enseñanza de la pronunciación dentro de algunos métodos y enfoques, las técnicas utilizadas en la enseñanza -aprendizaje de la pronunciación, así como las teorías de la adquisición fonológica de una segunda lengua. Finalmente se incluyeron algunos factores que influyen en la eficiencia de la enseñanza de la pronunciación.

CAPÍTULO II

DESCRIPCIÓN ARTICULATORIA DE LOS FONEMAS

/s/, /z/, /t/, /θ/

La descripción articuladora de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ que se hará a continuación fue recopilada del libro "Manual de pronunciación inglesa comparada con la española" escrito por el director de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, Francisco Sánchez Benedito. Este manual de pronunciación inglesa comparada con la española es un escrito comparativo de los sistemas fonológicos español e inglés, siguiendo las líneas de pensamiento de los lingüistas contrastivos más recientes.

2.1 Descripción articuladora del fonema /t/.

2.1.1 Características.

Es oclusivo, alveolar y sordo.

La /t/ inglesa es oclusiva porque su articulación se produce cerrando el paso al aire. Como todas las oclusivas consta de dos tiempos: un primer tiempo de oclusión del aire (stop) y un segundo tiempo de liberación del aire retenido (release). Es alveolar porque la oclusión se produce apoyando el ápice y bordes de la lengua en los alvéolos superiores. Es sorda, porque al estar las cuerdas vocales separadas en el momento de emisión, no se produce vibración de las mismas. (Benedito, 1986)

2.1.2 Comparación con el español.

- 1) La /t/ inglesa es alveolar; la española, dental. Para pronunciar la /t/ inglesa correctamente hay que apoyar la lengua en los alvéolos y no contra los dientes.
- 2) La /t/ inglesa es aspirada siempre (excepto detrás de la "s"). La /t/ española no es aspirada.

- 3) La / t / no suele darse en español en posición final, excepto en palabras de origen extranjero. En inglés, las palabras terminadas en "t" son muy frecuentes.
- 4) La / t / española nunca va seguida de la / l / o consonante nasal, por lo que no existen en español las plosiones lateral o nasal de la / t /.
- 5) La "tr" inglesa africada suena extraña a los oídos españoles:

train - tren

(Benedito, 1986)

2.2 Descripción articulatoria del fonema / θ /.

2.2.1 Características.

Es fricativo, interdental y sordo.

La / θ / es una consonante fricativa que se produce al rozar el aire a su paso por el estrecho canal que deja el ápice de la lengua al apoyarse contra los dientes superiores. Es sorda; no hay vibración de las cuerdas vocales (Benedito, 1986)

2.2.2 Comparación con el español.

Aunque este sonido parece difícil, en realidad es muy sencillo de pronunciar. Si se escucha a un nativo hablante del inglés con atención, se notará que el sonido es muy similar a la "zeta" del español de España. La punta de la lengua se debe colocar entre los dientes delanteros y dejar salir el aire por la parte superior de la lengua . (Benedito, 1986)

2.3 Descripción articulatoria del fonema / s /.

2.3.1 Características.

Es fricativo, alveolar y sordo.

La /s/ inglesa es un sonido fricativo que se produce al rozar el aire por el estrecho canal formado por el predorso de la lengua y los alvéolos superiores. Esta fricción produce un silbido característico, razón por la cual este sonido recibe también el nombre de "silibante". La /s/ es sorda. (Benedito, 1986)

2.3.2 Comparación con el español.

En realidad el sonido /s/ en inglés es igual al del español, pero las personas del habla española tienen la dificultad para pronunciarlo al principio de una palabra si está seguido por otra consonante. Para compensar esa dificultad tienden a agregarle una "e" por delante como es el caso de las palabras en español:

ESPAÑOL	INGLÉS
estelar /estelar/	stellar /stéiəʔ/
estado /estado/	state /steit/
esfera /esfera/	sphere /sfíə/

2.4 Descripción articulatoria del fonema /z/.

2.4.1 Características.

Es fricativo, alveolar y sonoro.

Al igual que su par, la /s/ sorda, la /z/ es fricativa, alveolar, pero, a diferencia de aquélla, la /z/ es sonora.

(Benedito, 1986)

2.4.2 Comparación con el español.

En español no existe /z/ como fonema. Sí existe, no obstante, como alófono de /s/ delante de consonante sonora: mismo /míyzmo/. El estudiante de habla española debe aprender a diferenciar claramente la /s/ sorda y la /z/ sonora, procurando sobre todo:

1. Pronunciar la / z / plenamente sonora en posición inicial y sobre todo medial:

lazy	/ˈleɪzɪ/ ,	no	/ˈleɪsɪ/	lacy
zoo	/zʊ:/ ,	no	/su:/	Sue

2. Pronunciar la / z / en posición final, parcialmente sorda, alargando algo la vocal anterior. En posición final, la / s / y la / z / se distinguen más por la duración combinada de la vocal y la consonante correspondiente, que por el contraste sorda / sonora.

Las palabras que terminan en / s / se pronuncian con la vocal anterior algo más corta y la consonante / s / más larga.

Las palabras que terminan en / z / se pronuncian con la vocal anterior ligeramente más larga y la consonante / z / más corta.
(Benedito, 1986)

2.5 Diagnóstico fonético de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /.

El diagnóstico fonético aplicado a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés sirvió como apoyo para sustentar las bases teóricas de la tesis, así como la elaboración de la Gramática Pedagógica de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /.

Específicamente, la población destinataria fue los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LE.I.) de la ENEP-ACATLÁN, UNAM. Se escogió esta población porque estos estudiantes serán maestros de inglés y su pronunciación será el modelo a seguir por parte de sus alumnos. Su pronunciación debe mejorarse día a día para que se acerque lo más posible a la de un nativo hablante.

2.5.1 Desarrollo del diagnóstico fonético.

El diagnóstico fonético consistió en medir la discriminación auditiva, reconocimiento auditivo y enunciación de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ / en los estudiantes mediante tres instrumentos.

INSTRUMENTO N° 1.

Discriminación auditiva de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /.

Este primer instrumento consistió en discriminar los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /. Cada estudiante fue sometido a escuchar dos veces ocho oraciones en inglés que contenían los fonemas antes mencionados. De acuerdo a lo que cada estudiante escuchaba en cada oración, debía escoger, entre las dos palabras subrayadas, cuál era la que estaba enunciándose.

Las oraciones fueron las siguientes:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. He didn't see the price/prize. | Discriminación entre / s / y / z /. |
| 2. She hurt her small knees/niece. | Discriminación entre / s / y / z /. |
| 3. I don't like the laws/loss. | Discriminación entre / s / y / z /. |
| 4. Will you hear the buzz/bus? | Discriminación entre / s / y / z /. |
| 5. Her friend stole her thin/tin watch. | Discriminación entre / θ / y / t /. |
| 6. What happened to his eyes/ice? | Discriminación entre / s / y / z /. |
| 7. There was a booth/boot on the corner. | Discriminación entre / θ / y / t /. |
| 8. What a terrible bath/bat! | Discriminación entre / θ / y / t /. |

INSTRUMENTO N° 2.

Reconocimiento auditivo de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /.

Este segundo instrumento consistió en un dictado. Cada estudiante escuchaba dos veces ocho palabras, las cuales contenían los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /. El propósito de esta sección fue someter al estudiante al reconocimiento de palabras fuera de contexto incluyendo los fonemas ya mencionados.

Las palabras y fonemas a reconocer fueron los siguientes:

1. theater	/θ/	5. bath	/θ/
2. easy	/z/	6. raise	/z/
3. zoo	/z/	7. rise	/z/
4. thought	/θ/	8. race	/s/

INSTRUMENTO N° 3

Enunciación de fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/.

Este instrumento tuvo el propósito de evaluar la enunciación de los fonemas en cuestión producidos por los estudiantes de primer año. Ellos debían leer en voz alta ocho oraciones que contenían los cuatro fonemas. Las oraciones evaluaban las siguientes palabras con sus respectivos fonemas:

1. Listen to his hiss.
/s/ /z/ /s/
2. Her husband comes from New Zealand.
/z/ /z/ /z/
3. My cousin bought a dozen roses.
/z/ /z/ /z/
4. The president set a precedent.
/z/ /s/
5. Will you excuse me?
/z/
6. There were only three guys in the party.
/θ/
7. I thought you had already taught that topic.
/θ/ /t/ /t/
8. He exercises to develop his muscles.
/z/ /z/ /s/

El análisis del diagnóstico se llevó a cabo con base en los tres instrumentos que consistían en medir la discriminación auditiva, el reconocimiento auditivo y propiamente la enunciación de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/.

Se pidió a tres nativos hablantes del inglés (una canadiense y dos estadounidenses cuyo conocimiento del español es muy escaso, ya que estudian el primer semestre de español en el Centro de Idiomas Extranjeros en la ENEP-Acatlán, UNAM) que escucharan las enunciaciones de los estudiantes y las evaluaran con base en la siguiente escala:

SCALE

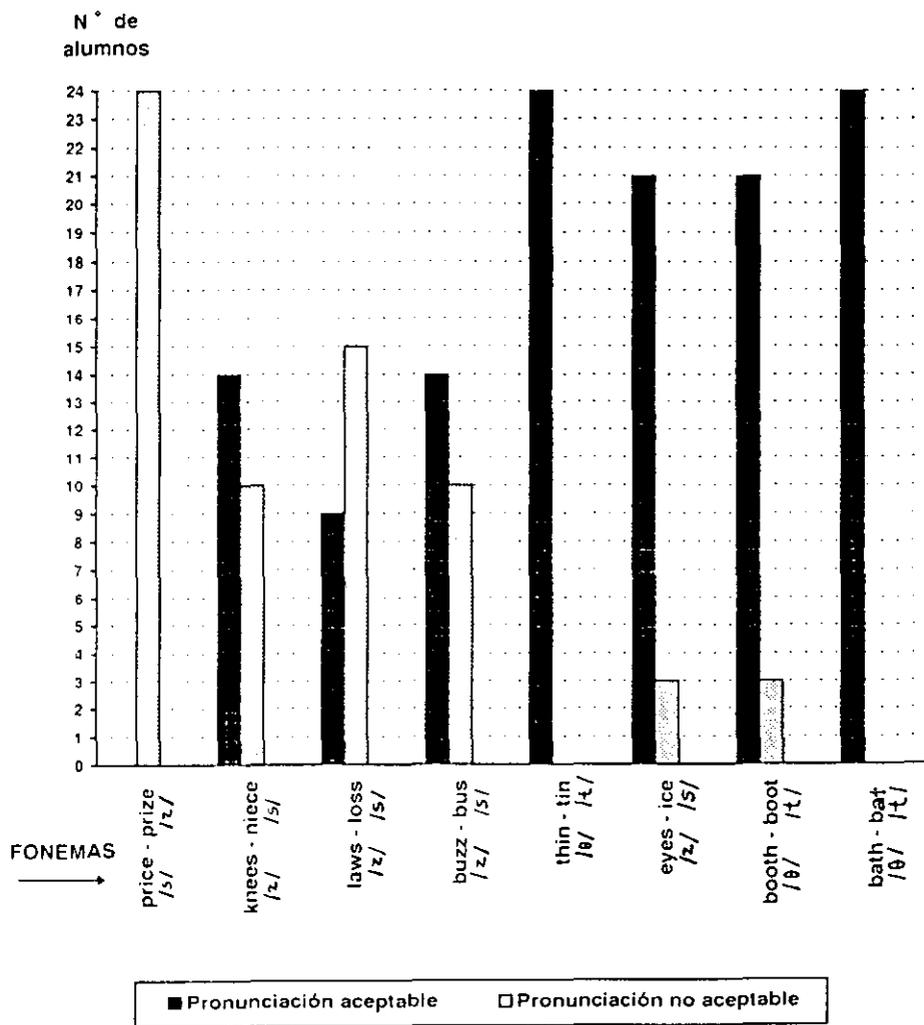
- 1.- It cannot be understood.
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.- Not acceptable / Not intelligible.
- 6.-
- 7.- Acceptable/ intelligible pronunciation emitted by an English teacher.
- 8.-
- 9.-
- 10.- It is easily understood. It is very similar to a native speaker's pronunciation.

En el apéndice n° 1 se encuentra una muestra de la hoja proporcionada a los nativos hablantes en donde ellos tenían que escribir su evaluación a cada palabra indicada tomando en cuenta la escala antes mencionada. Además, se proporciona una muestra de la hoja que contiene los tres instrumentos diseñados para los estudiantes (*student's sheet*) y sus respectivas respuestas (*teacher's key*).

2.5.2 Resultados.

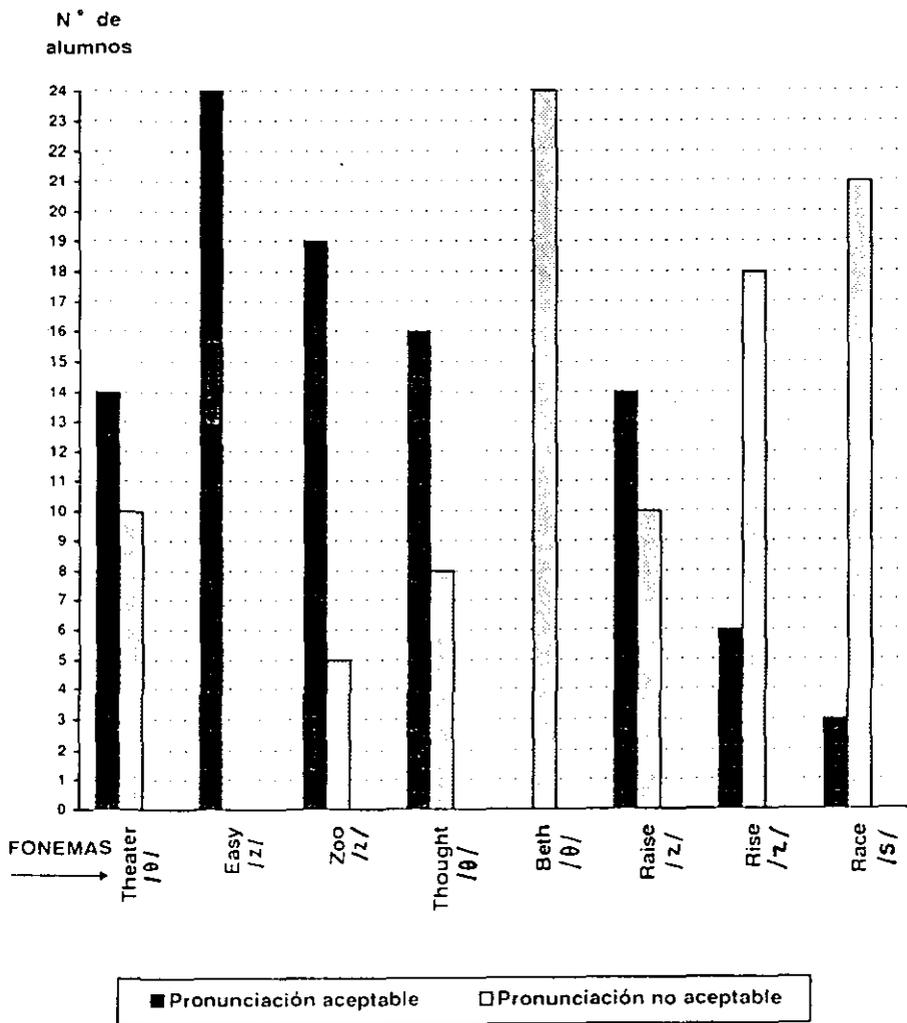
Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/, /θ/



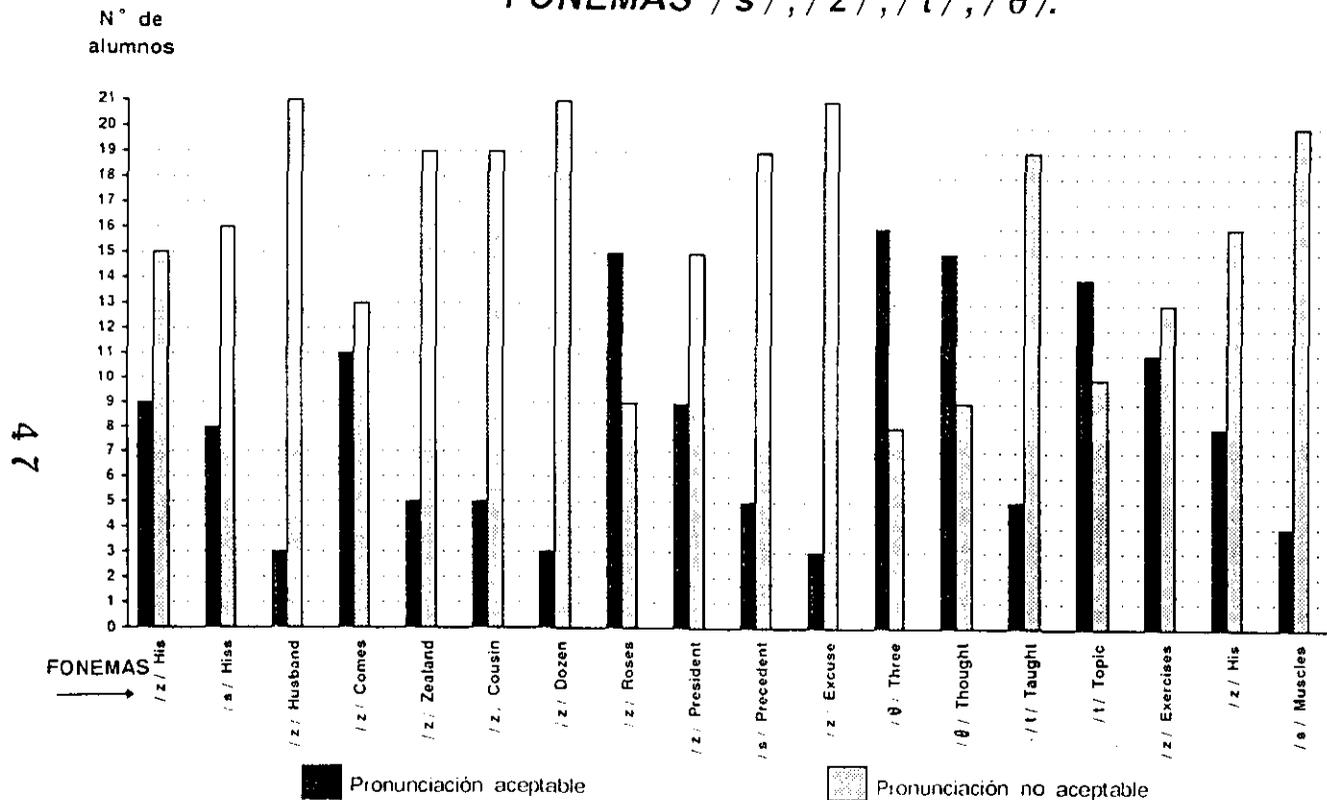
Esta gráfica representa los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento número 1, el cual consistió en evaluar la discriminación auditiva de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/.

RECONOCIMIENTO AUDITIVO DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/, /θ/



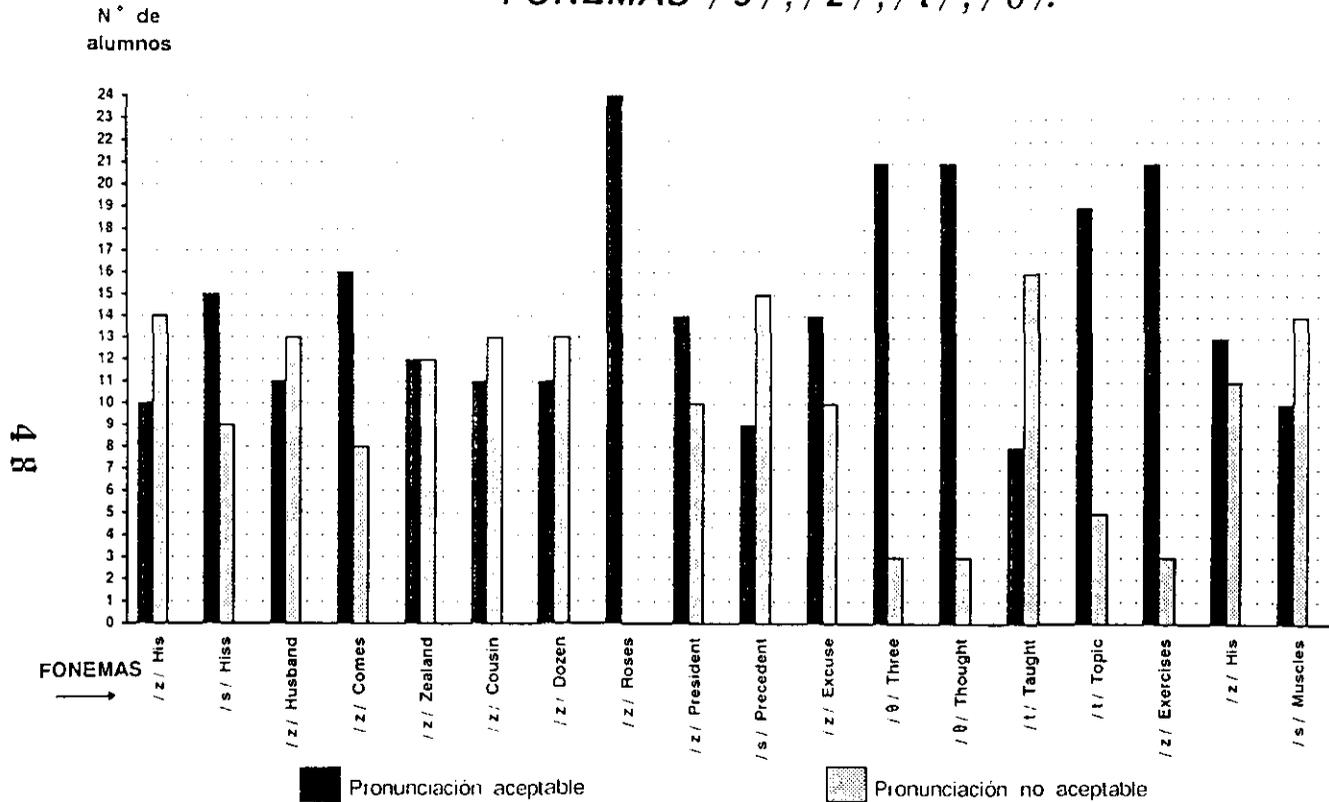
Esta gráfica representa los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento número 2, el cual consistió en evaluar el reconocimiento auditivo de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/.

ENUNCIACIÓN DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/, /θ/.



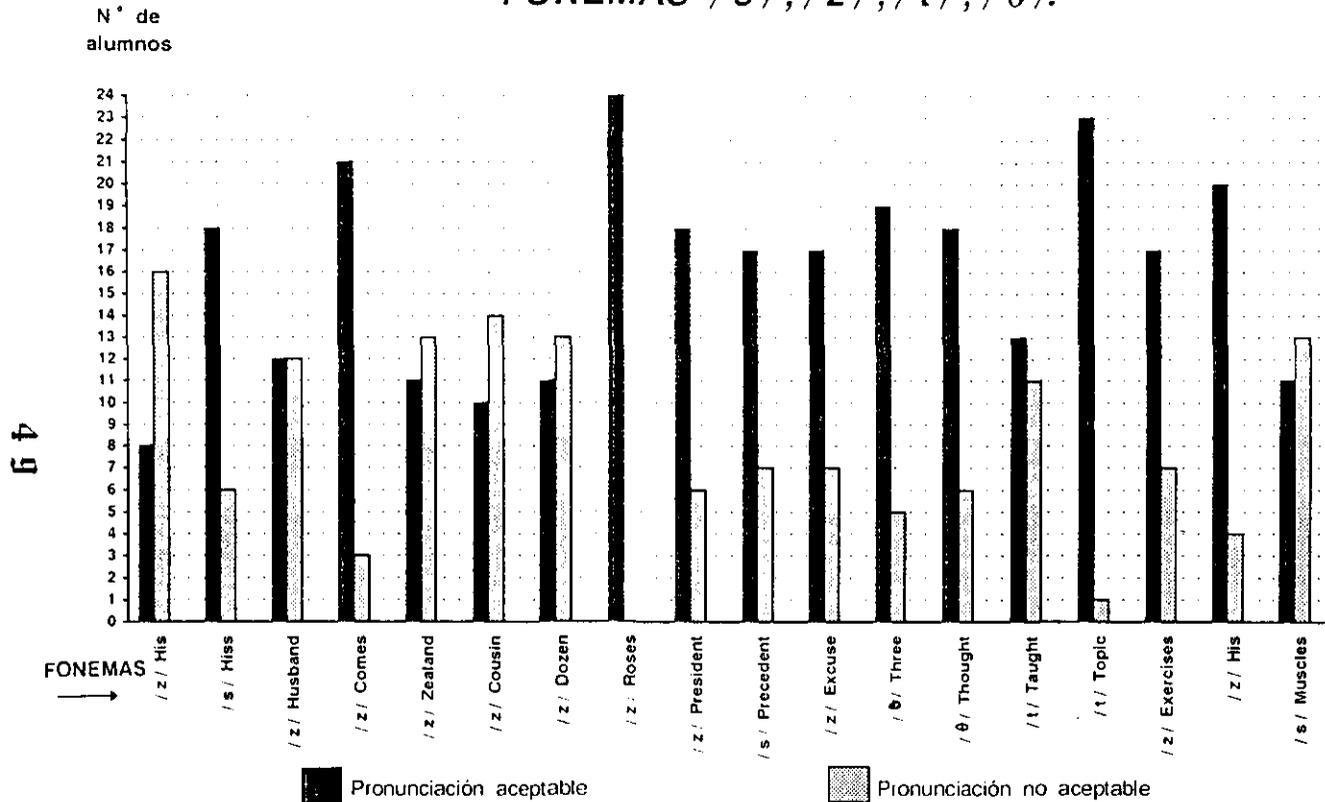
Esta gráfica demuestra los resultados de la enunciación de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ de acuerdo con el primer nativo hablante del inglés (estadounidense).

ENUNCIACIÓN DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/, /θ/.



Esta gráfica demuestra los resultados de la enunciación de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ de acuerdo con el segundo nativo hablante del inglés (estadounidense).

ENUNCIACIÓN DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/, /θ/.



Esta gráfica demuestra los resultados de la enunciación de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ de acuerdo con el tercer nativo hablante del inglés (canadiense).

Tomando en cuenta las enunciaciones no aceptables de los juicios de los nativo hablantes en el instrumento n° 3, se desprende lo siguiente.

Las palabras que representaron una evaluación muy baja y por ende, mayor dificultad para comprender, fueron las que a continuación se señalan:

His	/ z /	Precedent	/ s /
Husband	/ z /	Taught	/ t /
Zealand	/ z /	Muscles	/ s /
Cousin	/ z /	Dozen	/ z /

Evidentemente, el fonema que causó más problemas fue / z /. Del instrumento n° 1 (discriminación auditiva) los siguientes pares mínimos causaron dificultades: price / prize (/ s / y / z /); es decir, hubo dificultad en discriminar los fonemas / s / y / z /.

Finalmente el instrumento n° 2 (reconocimiento auditivo) reporta que los fonemas con mayor índice de no aceptación fueron: / θ / en Beth, / z / en Rise y / s / en Race.

Con base en los resultados de estos tres instrumentos, se concluye que los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ / causan problemas en la producción, discriminación y reconocimiento a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de primer año, por lo cual se infiere la necesidad de someterlos a un entrenamiento fonético para mejorar su pronunciación en cuanto a estos fonemas.

En este capítulo se hizo una descripción articuladora de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ / con el propósito de analizar las similitudes y diferencias entre dichos fonemas tanto del idioma inglés como del español, para que de esta manera se visualizaran los problemas de los nativo hablantes del español al pronunciar los fonemas citados del inglés y así proporcionar ejercicios fonéticos para ayudar a superar estas deficiencias.

Considerando la descripción articulatoria de dichos fonemas y los resultados obtenidos del diagnóstico fonético, se desprendieron las bases para realizar la propuesta de la Gramática Pedagógica de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /, sustentada además por la información del capítulo I y de la información que en el siguiente capítulo (Definición de la Gramática Pedagógica) se proporcionará.

CAPÍTULO III INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Definición de gramática.

Según Fernández (1987), si se entiende por gramática, el conjunto de regularidades que forman el sistema de una lengua, el dominio de esta gramática es totalmente necesario para la comunicación y es un conocimiento implícito de todos los hablantes de una lengua determinada.

La acepción más corriente del término gramática se refiere, sin embargo, no al conocimiento implícito sino a la descripción y reflexión explícita del funcionamiento del sistema de la lengua. Es el paso de lo vivido a lo reflexionado.

Para Chomsky (Hubbard: 52) la gramática consiste en la unión de tres componentes básicos: sintaxis, semántica y fonología.

De acuerdo con el Diccionario Longman de Lingüística Aplicada (1985:125) gramática es una descripción de la estructura de una lengua y la manera en la cual las unidades lingüísticas tales como palabras y frases se combinan para producir oraciones en una lengua. Usualmente toma en cuenta los significados y funciones que estas oraciones tienen en todo el sistema de la lengua. Puede o no incluir la descripción de sonidos de una lengua.

Con base en estas definiciones, y para efecto de esta propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ /, se manejará el término gramática de acuerdo con los lingüistas descriptivos, quienes conciben a la gramática como el conjunto de patrones formales que para transmitir significados utiliza la forma de la palabra, el orden de las palabras, palabras de función y patrones de entonación. Para analizar estos patrones, los lingüistas descriptivos parten de la forma para llegar al significado, identi-

ficando primero los sonidos con significado mínimo (fonemas), después las unidades léxicas con significado mínimo (morfemas), y por último a unidades sintácticas más grandes (frases, oraciones). (Harsh:3)

3.2 Tipos de gramática.

DESCRIPTIVA: Esta gramática describe las estructuras usadas en la lengua, sin juzgar su aceptación social. Se realiza mediante el análisis de un "corpus" escrito o hablado y describiendo los patrones encontrados.

PRESCRIPTIVA: Es la gramática que dicta cuáles estructuras gramaticales son aceptables.

REFERENCIAL: Es un diccionario gramatical donde se puede buscar definiciones y ejemplos de estructuras particulares, categorías, etc.

TRADICIONAL: Es un término usado a menudo para referirse a las gramáticas escritas antes que a la Lingüística se le considerara una "ciencia", en la tradición establecida por los griegos y romanos. Las lenguas fueron analizadas en término latinos, incluso cuando datos reales no coincidieran con las categorías del latín.

CIENTÍFICA: Es una descripción lingüística-semántica que analiza las estructuras de una lengua determinada de manera formal y lógica, sin tener una secuencia pedagógica, ni niveles de dificultad, ni explicaciones pedagógicas; suele omitir así el uso de expresiones idiomáticas en ciertos contextos sociales.

3.3 Definición de gramática pedagógica.

Para Rivers (1983) existe un contraste entre gramática científica (Linguistic Grammar) y gramática pedagógica (Pedagogic Grammar). Rechaza a la gramática científica como un instrumento directo de enseñanza ya que no incluye los procesos pedagógicos y psicológicos necesarios para la presentación de materiales para los estudiantes.

Una gramática científica tiene la finalidad de descubrir y exhibir los mecanismos que hacen posible al hablante entender una oración arbitraria en una determinada ocasión, mientras que una gramática pedagógica intenta proporcionar a los estudiantes la habilidad para entender y producir dichas oraciones. Una gramática científica es una razón de competencia lingüística expresada en términos abstractos que no necesariamente representa e incluso no intenta igualar los procesos psicológicos del uso de la lengua. Esta gramática puede dar al maestro una visión de la estructura de la lengua y aclarar varios aspectos de un tema; pero los métodos de descripción lingüística no proporcionan en sí una guía con respecto a cómo el estudiante debe aprender a comunicarse en un segunda lengua. (Rivers, 1983)

Tradicionalmente, las gramáticas pedagógicas(GP) se definen en oposición taxonómica a las gramáticas científicas (GC). Las GC son descripciones de la forma de la lengua, y en algunos casos de las funciones escritas con un metalenguaje coherente y artificial. Una gramática completa debería incluir descripciones de todos los componentes principales de la lengua -sintaxis, semántica, fonología, morfología, léxico y condiciones de uso. Sin embargo, dicha gramática nunca ha sido escrita, y todas las teorías lingüísticas están de acuerdo en tratar aspectos específicos de los fenómenos de interés a pesar de la intención y responsabilidad por trabajar con una gran variedad de tópicos.

(Tomlin en Terrence Odlin, 1994)

Para Corder una gramática pedagógica se refiere por un lado a la serie de hechos acerca de la L2 expresada en metalengua o bien impresa en un libro. Por otro, se refiere a la forma de representar esas categorías y relaciones correspondientes a la gramática de L1 mismas que han sido reconocidas por las teorías lingüísticas de tal forma que resultan inaccesibles al estudiante.

Un conjunto de ejercicios o pruebas, o un conjunto de materiales de lectura es tanto una manifestación de una gramática pedagógica como el libro de gramática más convencional para el uso del estudiante. (Corder, 1977)

Para Contreras una GP se basa en una gramática científica pero incluye algo más. La organización particular de los materiales en una GP, por ejemplo, se deriva probablemente de una teoría del aprendizaje de una lengua y no de una gramática científica.
(Contreras en Edely Roulet, 1972)

Noblitt menciona que una GP es una formulación de una gramática de una lengua extranjera con el objetivo de la adquisición de esa lengua: ésta envuelve consideraciones que son relevantes en tanto el estudiante es expuesto a lo que desea aprender.
(Noblitt en Stern, 1983)

Los aspectos lingüísticos en una gramática pedagógica son seleccionados conforme a las necesidades de los estudiantes. Como resultado, puede existir una infinidad de procedimientos para la enseñanza de tales aspectos lingüísticos.

De acuerdo con Corder, existen cuatro elementos para la elaboración de una gramática pedagógica.

El primer elemento en la planeación de una GP es la presentación de la información lingüística con ejemplos. Ésta debe basarse y responder a las características y necesidades del estudiante. El segundo elemento es la descripción y explicación de dicha información.

El tercer elemento es la presentación de ejercicios inductivos y el cuarto paso es de práctica, donde se presupone que el estudiante usará correcta y fluidamente el aspecto gramatical que está aprendiendo; no sólo se reforzará su competencia lingüística, sino también su competencia comunicativa. (Corder, 1972)

De acuerdo con Schmidt (1982) una GP tiene que:

- a) Ser eclética con respecto a las teorías lingüísticas.
- b) Tratar de que las descripciones correspondan a la adaptación de las necesidades del aprendizaje de la lengua extranjera.
- c) Evitar de preferencia el metalenguaje de términos gramaticales, aunque sí se debe usar la lengua meta.
- d) Ser contrastiva.
- e) Utilizar una terminología simple y sencilla.

Finalmente, esta GP se debe dividir en unidades y seguir un formato de ejercicios similares en cada una de ellas. La secuencia, tipo y organización de los materiales será una de las actividades más difíciles para el diseñador de la misma.

Según Ciliberti (1987), una GP debe ser útil, funcional y operativa para emplearse como tal. Útil, debido a que estará diseñada con base en las necesidades comunicativas del estudiante. *Funcional, porque se entiende como una descripción y explicación de la información lingüística en relación con su uso en la comunicación real; y operativa porque es una descripción económica y eficaz; presupone un análisis contrastivo que genera información de tipo extralingüístico relevante para el estudiante.*

3.3.1 ¿A quiénes son dirigidas las gramáticas pedagógicas?

Las gramáticas pedagógicas se pueden dirigir a varios auditorios diferentes. (Corder, 1988)

Ciertamente, pueden ser usadas por estudiantes de lenguas para incrementar o esclarecer actividades desarrolladas en el aula. También pueden ser utilizadas por futuros maestros y sus profesores para intensificar su conocimiento detallado de los trabajos de la lengua meta. Además, pueden ser leídas por lingüistas teóricos en el momento en que la teoría que se está desarrollando necesite clarificación por parte de alguna persona, quien entiende propiamente la estructura de la lengua actual.

No obstante, las gramáticas pedagógicas son dirigidas a los auditorios más grandes, las que son integradas por los maestros de lenguas, los comprometidos con la práctica diaria de la instrucción de lenguas en el aula.

Para los maestros, las gramáticas pedagógicas son traducciones de descripción lingüística, traducciones que deberían ayudarles a acrecentar sus esfuerzos institucionales en dos formas: en primera instancia deben proporcionar descripciones explícitas de la estructura gramatical y su uso, de manera simple y directa. En segundo lugar, debe proveer bases ya sea explícitamente o con ejemplos para crear adiciones y correcciones a las descripciones pedagógicas. (Tomlin en Terrence Odlin, 1994)

En este capítulo se analizaron varias acepciones del concepto de gramática, así como los tipos de ésta. De manera más profunda se analizó el concepto "Gramática Pedagógica", en qué consiste y a quiénes está dirigida.

Esta información en conjunto con la descripción articuladora y el diagnóstico fonético de los fonemas / s /, / z /, / t / y / θ / analizados en el capítulo anterior, sirvió como base teórica para la elaboración de la propuesta de la Gramática Pedagógica de dichos fonemas, la cual, se expondrá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LOS FONEMAS /s/, /z/, /t/ y /θ/

En este capítulo se presentan los ejercicios que forman la Gramática Pedagógica de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ destinada propiamente a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de primer año, por lo cual no se incluye una guía para el maestro; no obstante queda abierta la posibilidad de que pueda ser consultada por algún maestro de lenguas para apoyar así su labor institucional. Cabe señalar que se proporciona una sección para consultar las respuestas de los ejercicios propuestos con la finalidad de que corrobore sus conocimientos.

En la enseñanza de una segunda lengua es necesario que los estudiantes cuenten con ciertas bases teóricas para poder así acceder al aspecto práctico del tema en cuestión. Por esta razón, se describen aspectos relevantes de la pronunciación del inglés.

En un primer plano se hace una descripción de la diferencia entre el sistema ortográfico y fonético del inglés, así como la necesidad del uso de un alfabeto internacional. Además, tomando en cuenta que se tratarán aspectos de articulación de fonemas, se muestra un esquema del sistema articulatorio, esto es, las partes involucradas en la enunciación de los fonemas, y también las características básicas para la descripción de las consonantes del inglés tales como lugares y modos de articulación y sonoridad.

Se elaboraron algunos ejercicios fundamentados en el enfoque de procesamiento de información de VanPatten, en donde se dieron previas explicaciones de los fonemas tratados para que después el estudiante accediera a la práctica productiva en un contexto real. Los ejercicios de repetición de palabras que contienen los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ estuvieron basados en el método audiolingual, en el cual la repetición es una parte medular.

En general, se utilizaron técnicas para la enseñanza de la pronunciación que tradicionalmente han sido usadas y que todavía se usan, tales como: el escuchar e imitar, el entrenamiento fonético, pares mínimos, pares mínimos en contexto y ayuda visual.

En los ejercicios adicionales se tomó en cuenta al enfoque comunicativo al proponer ejercicios en donde los estudiantes realizan actividades comunicativas entre sí y con su maestro.

Por último se proporciona una tabla en donde se observan algunas palabras del español que ponen de manifiesto cierta similitud con relación a las del inglés, en donde se destacan los fonemas tratados en esta propuesta.

Debido a que esta propuesta de Gramática Pedagógica está dirigida a los alumnos de la Licenciatura Enseñanza de Inglés, se dispuso a escribir la información y ejercicios correspondientes en inglés. De esta manera se espera que los alumnos, futuros maestros de inglés, se familiaricen con la terminología del área de la fonética y fonología del inglés.

4.1 English spelling.

In the English language there is a difference between sounds and spelling. The influence of English spelling is so strong, however, that many speakers find it difficult to think in terms of sounds. Therefore, it is very important to get into the habit of listening to and thinking of the sound in words.

There are some letters that represent more than one sound and some sounds that are represented by more than one letter. For example, each of these seven words has a different sound for the letter "a":

- | | |
|-----------------|--------------------|
| 1. <u>h</u> at | 5. <u>a</u> rt |
| 2. <u>h</u> ate | 6. <u>a</u> bove |
| 3. <u>a</u> ll | 7. o <u>r</u> ange |
| 4. <u>a</u> ny | |

The following words have the same vowel sound, but it is spelled six different ways:

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. <u>ca</u> ke | 4. <u>we</u> igh |
| 2. <u>the</u> y | 5. <u>rai</u> n |
| 3. <u>stea</u> k | 6. <u>ma</u> y |

(Orion, 1988)

Since there is no simple relationship between sound and spelling and since the English language has more sounds than letters, a phonetic alphabet is used. The phonetic alphabet used in this pedagogical grammar is the International Phonetic Alphabet (IPA), which consists of a system of symbols for representing the pronunciation of words in any language according to the principles of the International Phonetic Association. The symbols consist of letters and diacritics. Some letters are taken from the Roman alphabet, eg. /p/, /e/, and /n/ as in the English word /pen/ **pen**. Others are special symbols, eg. /ʃ/, /ə/, and /v/ as in the English word /ʃəv/ **show**.

See Appendix no. 2

It is important to mention that there is a distinction made between two types of notation (transcription):

1) **Phonemic notation** uses only the distinctive sounds of a language (phonemes). It does not show the finer points of pronunciation. Phonemic notation is written within slanting brackets. For example, the English word **foot** may appear in phonemic notation as /fʊt/. /f/, /v/, and /t/ are phonemes of English. Phonemic notation may be used, for example:

- a) for languages which have no writing system of their own
- b) for teaching purposes, to show differences in pronunciation, eg. /hed/ **head** and /hæt/ **hat**.

2) **Phonetic notation** uses phonetic symbols for various sounds, including symbols to show in detail how a particular sound is pronounced. It is used to show finer points of pronunciation. Phonetic notation is written in square brackets.

For example, the English word **pin** may appear in phonetic notation as [p^hɪn] with the raised **h** showing the aspiration of the [p]. In phonemic notation, **pin** would be rendered as /pɪn/.

Phonetic notation may be used, for example:

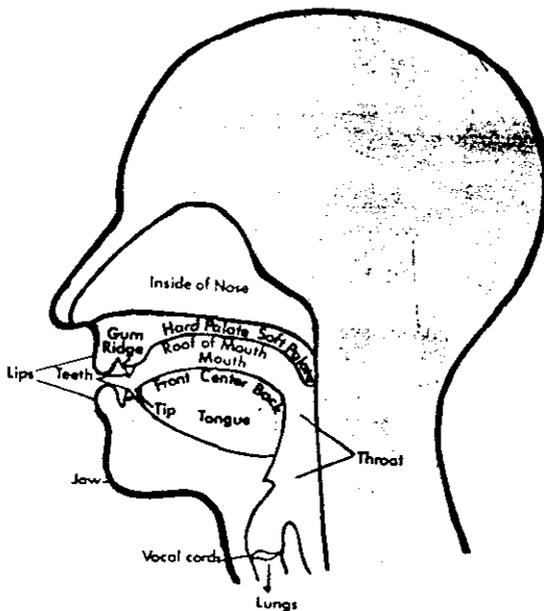
a) to show the different pronunciation of closely related dialects

b) to show the pronunciation of individual speakers or groups of speakers. For example, students learning English may use a dental t-sound, shown by [t̪], instead of the alveolar [t] commonly used in English.

Phonemic notation is sometimes referred to as broad notation and phonetic notation as narrow notation.

(Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985)

4.2 The speech mechanism.



The figure above shows the parts of the body that help make sounds. These are called articulators or speech organs. They include: lips, teeth, jaw, tongue, roof of the mouth, nose and vocal

cords. These articulators, along with the breath that comes from the lungs, work together to produce sounds.

The various consonant sounds are created by:

1. The position of your articulators. For example, the tip of your tongue must touch the upper gum ridge to say sounds like / t / / d /, / n /, or / l / but must protrude between your teeth to say / θ / as in think or / ð / as in them.
2. The way the airstream comes from your mouth or nose. For example, the air or breath stream is continuous for the consonants / s / or / f / but is completely stopped and then exploded for / p / or / t /. The airstream flows through the nose for / m /, / n /, and / ŋ / and through the mouth for all other consonants.
3. The vibration of your vocal cords. For example, your vocal cords do not vibrate for the sounds / s /, / f / or / t /, but you must add "voicing" for the sounds / z /, / v /, or / d /.

(Orion, 1988)

The following chart lists all voiced and voiceless consonants. All vowels are voiced.

VOICED	VOICELESS
/ b /	/ p /
/ d /	/ t /
/ g /	/ k /
/ v /	/ f /
/ z /	/ s /
/ ð /	/ θ /
/ dʒ /	/ tʃ /
/ ʒ /	/ ʃ /
/ m /, / n /, / ŋ /	/ h /
/ j /, / w /, / l /, / r /	

4.3 Spanish Key Words.

The following table will help you to see the similarity between the Spanish phonemes and English phonemes analyzed in this pedagogical grammar.

SPANISH KEY WORDS WITH /s/

Spanish word with this sound may be spelled with a **s**, **z** or **c**. The sound /s/ is pronounced in the same way as the Spanish letters **s** and **z**.

KEY WORDS : si , siete , zapato , cine.

SPANISH KEY WORDS WITH /z/

In many dialects of Spanish , the letter **s** followed by a voiced consonant (m , l , g , d) is pronounced like /z/ .

KEY WORDS : mismo , isla , desde , rasgar .

SPANISH KEY WORDS WITH /t/

The sound /t/ in English is similar to the sound of the Spanish letter **t**. (the English /t/ is aspirated and produced with a strong puff of air.)

Spanish words with this sound are spelled with a **t** .

KEY WORDS : t tiempo , tengo , siete .

SPANISH KEY WORDS WITH /θ/

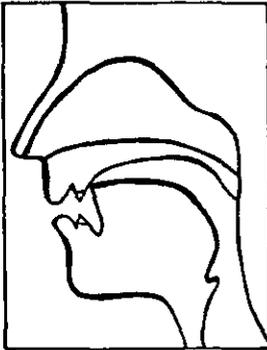
The sound /θ/ is similar to the "Castillian lisp" used by madrileños when pronouncing such words as haçe and zapato.

(The letters **c** and **z** are produced with the tongue between the teeth.)

(Dale, 1986)

4.4 Pronouncing /t/.

/t/ as in ten , attack , get



VOICING : Voiceless

AIRSTREAM: It is stopped and then exploded.

ARTICULATORS :The tongue tip is firmly pressed against gum ridge behind upper front teeth.

4.4.1 Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.

The sound /t/ is a familiar consonant for you. However, /t/ is much more explosive in English than in Spanish. When speaking English, your tongue tip should touch the upper gum ridge and NOT the back of your upper front teeth. /t/ must be said with strong aspiration and a puff of air or it might sound like /d/.

(Dale, 1986)

4.4.2 Spelling:

The letter **t** is usually pronounced /t/ , but there are times when it is pronounced /tʃ/ , /ʃ/ or it is not pronounced at all.

LETTER t

/t/	/tʃ/	/ʃ/	/ - /
bet	cre <u>ature</u>	defini <u>tion</u>	cast <u>le</u>
but <u>ler</u>	cult <u>ure</u>	educati <u>on</u>	listen
got <u> </u>	fort <u>une</u>	impati <u>ent</u>	post <u>man</u>
tap	lect <u>ure</u>	nati <u>on</u>	oft <u>e</u> n *
team	natur <u>e</u>	pati <u>ent</u>	

*(it can also be pronounced as /ɒftən/)

(Benedito , 1986)

When you find words spelled with either :

- t + stressed vowel	detail , Sept <u>e</u> mber
- tt + stressed vowel	att <u>a</u> ck , att <u>e</u> mpt
- tt (final)	butt <u>t</u> , putt <u>t</u>
* -ed (simple past)	work <u>e</u> d , push <u>e</u> d
- pt	**pt <u>a</u> rmigan , receipt <u>t</u> (p is silent)
- bt	doub <u>t</u> , deb <u>t</u> (b is silent)

they all are pronounced /t/ .

(León , 1989)

* The letters -ed in past tense verbs are pronounced /t/ when they follow a voiceless consonant .

EXAMPLES : stopped , looked , kissed , washed .

See Appendix no. 3

** s. (orn.) largópedo, pederniz blanca.

4.4.3 Variants of /t/ in English.

One important aspect of the English /t/ is its variants. For instance , people who speak American English pronounce /t/ in different ways; such as : table, butter, cotton.

Variants of /t/ depend on the position of /t/ in a word and the elements that surround it. Let us look at the variants of /t/ in American English.

NOTE : When a variant is not pronounced correctly in a word, the meaning is not changed but a marked foreign accent is perceived.

I. VARIANT [ɾ]

The sound /t/ is used when the letter **t** is at the beginning or at the end of a word, and in the middle of a word whenever it comes before a stressed vowel. This variation sounds like the /r/ in Spanish, as in the word : oro. (Notice this symbol [ɾ] looks like the letter **r** instead of a **t**). Use this clue to remember this phonetic symbol and its pronunciation.

For example: petty , better , party , computer .

Listen and practice the similarity between each pair of words :

SPANISH [ɾ]

foro /foɾo/

aro /aɾo/

moro /moɾo/

ENGLISH [ɾ]

photo /foʊtəʊ/

auto /aʊtəʊ/

motto /məʊtəʊ/

II. VARIANT [ɾ̥] :

The sound [ɾ̥] is also used when the letter **t** appears in the middle of a word and before a non-stressed vowel and followed by the sound /n/. The sound [ɾ̥] is pronounced by stopping the air flow but the tongue remains touching the alveolar ridge, and the /n/ sound is emitted. When this sound is emitted, it is as if we are skipping over the vowel sound that follows the letter **t** and we go directly to the sound of the **n** . This variant does not have an equivalent in Spanish.

Practice the following examples :

flatten /flæʔn/

mitten /mɪʔn/

beaten /biʔn/

cotton /kɑʔn/

sweeten /swi:zən/
tighten /taɪzən/

bottle /bɑ:l/
button /bʌ:n/

(Maya , 1995)

4.4.4 Exercises.

1. The following words should be pronounced /t/. Repeat them after your teacher or the instructor on the tape .

/t/ At the beginning

to /tʊ/

ten /tɛn/

try /traɪ/

top /tɒp/

talk /tɔ:k/

tell /tɛl/

tree /tri:/

time /taɪm/

table /teɪbəl/

terrible /tɛrɪbəl/

/t/ In the middle

until /ʌntɪl/

after /aftə/

empty /ɛmptɪ/

wanted /wɒntɪd/

attend /ə'tend/

return /rɪ'tɜ:n/

winter /wɪntə/

between /bi'twi:n/

contain /kən'teɪn/

printing /prɪntɪŋ/

/t/ At the end

it /ɪt/

but /bət/

ate /eɪt/

boat /bəʊt/

went /wɛnt/

late /leɪt/

light /laɪt/

state /steɪt/

fruit /fru:t/

apart /ə'pɑ:t/

(Dale , 1986)

2. Listen carefully to you teacher or the instructor on the tape.
Read the following words aloud. Circle the letter **t** in each word that is pronounced /t/. (Only one **t** in each word is actually pronounced /t/).

EXAMPLE : t h o u g h (t)

1. t r a c t i o n

2. t h a t

3. p a t i e n t

4. t e x t u r e

5. t o o t h

6. t e m p e r a t u r e

7. p r e s e n t a t i o n

8. a r i t h m e t i c

9. t o g e t h e r

10. s u b t r a c t i o n

(Dale , 1986)

3. Read each of the following sentences aloud. In the brackets provided below each boldface word, write the phonetic symbol [t], [ɹ] or [ʔ] representing the variants of /t/ in that word.

1. **Toast** and **butter**.

[] [] []

2. **Talk** on the **telephone**.

[] []

3. The **bottom** of the **bottle**.

[] []

4. **Attract** **butterflies**.

[] [] []

5. **Great Britain**.

[] []

6. A **button** for **Martin's** **cotton** **pants**.

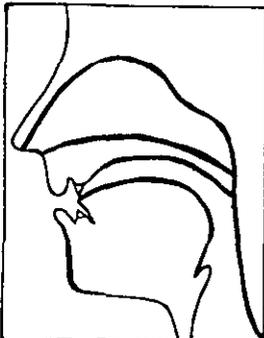
[] [] [] []

7. **Better** and **prettier**.

[] []

4.5 Pronouncing /θ/.

/θ/ as in theme , baththroom , theeth



VOICING : Voiceless

AIRSTREAM: It is continuous
without interruption.

ARTICULATORS : The tongue tip
is placed between
the teeth.

4.5.1 Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.

The sound / θ / is similar to the “Castillian lisp” used by Madrileños when pronouncing such words as “hace” and “zapato”. (The letters **c** and **z** are produced with the tongue between the teeth.) This sound does not exist in most dialects of Spanish. Because it may be difficult for you to recognize, you probably substitute familiar sounds.

EXAMPLES : If you substitute / s / for / θ / : **thank** will sound like **sank**.

If you substitute / t / for / θ / : **path** will sound like **pat** .

(Dale , 1986)

4.5.2 Spelling.

The letters **th** are pronounced / θ / , but there are times when they are pronounced / ʃ / , / t / or are not pronounced at all.

LETTERS **th**

- Pronounced / θ /

At the beginning	In the middle	At the end
thick	athlete	bath
thief	author	breath (aliento)
thin	healthy	death
thing	lengthen (alargar)	earth
three	panther	south

- Pronounced / ʃ /

At the beginning	In the middle	At the end
than	bother (molestar)	bathe (bañar)
the	brother	clothe
their	father	smooth

- Pronounced /t/
Thames

- Silent
asthma

(Benedito , 1986)

4.5.3 Exercises.

1. The following words should be pronounced /θ/. Repeat them after your teacher or the instructor on the tape.

/θ/ At the beginning /θ/ In the middle /θ/ At the end

thaw	/θɔ:/	author	/ɔθɔ:/	path	/pæθ/
thin	/θɪn/	wealthy	/wεlθɪ/	bath	/bæθ/
thank	/θæŋk/	nothing	/nʌθɪŋ/	both	/boʊθ/
thief	/θɪf/	healthy	/'hεlθɪ/	cloth	/cləθ/
theme	/θi:m/	something	/səmθɪŋ/	mouth	/maʊθ/
thick	/θɪk/	anything	/εnɪθɪŋ/	north	/nɔ:θ/
thorn	/θɔ:rn/	method	/'mεθəd/	health	/'hεlθ/
theory	/θi:ɔ:rɪ/	Athens	/'æθənz/	teeth	/'ti:θ/
thirsty	/'θɜ:stɪ/	birthday	/'bɜ:θdeɪ/	truth	/'tru:θ/
thought	/θɔ:t/	tooth paste	/tu:θpeɪst/	month	/'mʌnθ/

(Dale , 1986)

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

1. **Thank** you .
2. I **think** so .
3. **Healthy** and **wealthy** .
4. **Thanksgiving** falls on **Thursday** .
5. Do birds fly **north** or **south** in the winter ?

6. Thank you for your thoughtful birthday card .
7. The baby got his third tooth this month.
8. Thelma had her thirty-third birthday.
9. Good friends stick with you through thick and thin ! *
- * Through thick and thin = contra viento y marea.

(Dale, 1986)

4.5.4 Contrasts.

Some students may confuse / θ / as in “thin” with / t / as in “ten”. When you pronounce / θ / , air flows out without stopping. When you pronounce / t / , the air stops, then escapes with a puff.

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

/ t /

/ θ /

- | | | | |
|-----------|--------------------------|---------|-----------------------|
| 1. taught | /tɔ:t/ | thought | /θɔ:t/ |
| 2. team | /ti:m/ | theme | /θi:m/ |
| 3. tree | /tri:/ | three | /θri:/ |
| 4. true | /tru:/ | through | /θru:/ |
| 5. tent | /tɛnt/ | tenth | /tɛnθ/ |
| 6. debt | /dɛt/ | death | /dɛθ/ |
| 7. mat | /mæt/ (tapete) | math | /mæθ/ |
| 8. ticket | /tɪkɛt/ | thicket | /θɪkɛt/ (maleza) |
| 9. tin | /tɪn/ (estaño) | thin | /θɪn/ |
| 10. tick | /tɪk/ (crédito, momento) | thick | /θɪk/ |
| 11. clot | /klɒt/ (coágulo) | *cloth | /klɒθ/ (pañó, lienza) |
| 12. pat | /pæt/ (palmadita) | path | /pæθ/ (camino) |
| 13. wit | /wɪt/ (genio) | with | /wɪθ/ |
| 14. bat | /bæt/ | bath | /bæθ/ |
| 15. ten | /tɛn/ | tenth | /tɛnθ/ |
| 16. boat | /bɔ:t/ | both | /boʊθ/ |

* British pronunciation. /kɒ:θ/ is American pronunciation.

Other students may confuse /θ/ as in “thin” with /s/ as in see. When you pronounce /θ/, place your tongue tip between your teeth. When you pronounce /s/, raise your tongue tip toward your upper gum ridge.

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

/s/	/θ/
1. sick /sɪk/	thick /θɪk/
2. sigh /saɪ/ (suspiro)	thigh /θaɪ/ (muslo)
3. seam / seem /siym/ (costura / parecer)	theme /θiym/
4. sank /sæŋk/ (pret. sink)	thank /θæŋk/
5. face /feɪs/	faith /feɪθ/
6. tense /tɛns/	tenth /tɛnθ/
7. mouse /maʊs/	mouth /maʊθ/
8. use /juws/	youth /juwθ/
9. sink /sɪŋk/ (hundirse)	think /θɪŋk/
10. sin /sɪn/	thin /θɪn/
11. sum /sʌm/ (sumar)	thumb /θʌm/ (pulgar)
12. sing /sɪŋ/	thing /θɪŋ/
13. sought /sɔt/	thought /θɔt/
14. sew /sɔ/	thaw /θɔ/ (derretir)
15. pass /pæs/	path /pæθ/
16. mass /mæs/	math /mæθ/

C. You will hear words with the sounds /θ/, /t/, and /s/. First, cover the words in the following list. Then listen to each word. Concentrate on the sound not the spelling. Which consonant sound do you hear? Put a check in the correct column.

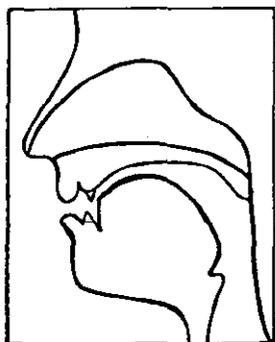
	/θ/ as in “thin”	/t/ as in “ten”	/s/ as in “see”
1. <u>thief</u>	_____	_____	_____
2. <u>pass</u>	_____	_____	_____

- | | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|
| 3. <u>ta</u> ught | _____ | _____ | _____ |
| 4. <u>te</u> nth | _____ | _____ | _____ |
| 5. <u>th</u> ick | _____ | _____ | _____ |
| 6. <u>bo</u> ot | _____ | _____ | _____ |
| 7. <u>s</u> ink | _____ | _____ | _____ |
| 8. <u>ma</u> t | _____ | _____ | _____ |
| 9. <u>fa</u> ce | _____ | _____ | _____ |
| 10. <u>sa</u> nk | _____ | _____ | _____ |
| 11. <u>fa</u> ith | _____ | _____ | _____ |
| 12. <u>cl</u> oth | _____ | _____ | _____ |
| 13. <u>th</u> ing | _____ | _____ | _____ |
| 14. <u>sa</u> w | _____ | _____ | _____ |
| 15. <u>th</u> in | _____ | _____ | _____ |
| 16. <u>wi</u> th | _____ | _____ | _____ |
| 17. <u>de</u> bt | _____ | _____ | _____ |
| 18. <u>si</u> n | _____ | _____ | _____ |
| 19. <u>th</u> ree | _____ | _____ | _____ |
| 20. <u>yo</u> uth | _____ | _____ | _____ |

(Dale , 1986)

4.6 Pronouncing / s /.

/ s / as in sit, basket, kiss



VOICING: Voiceless.

AIRSTREAM: It is continuous without interruption.

ARTICULATORS: Tongue tip is near but does not touch gum ridge behind upper front teeth.

4.6.1 Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.

The sound /s/ is a common sound in Spanish and should be easy for you to say. However, in Spanish the vowel "e" comes before /s/ in many words: escuela, estudiente, español. Thus you might incorrectly say "e" before /s/ in English.

EXAMPLES: If you produce "e" before /s/ :

state (estado) will sound like estate (propiedad).

steam (vapor) will sound like esteem (estimar).

(Dale, 1986)

4.6.2 Spelling.

The letter "s" is generally pronounced /s/ (except when it is followed by a voiced sound). There are also letters that are pronounced /s/ as shown in the following chart.

MOST COMMON SPELLING

s

ss

c

se

x (is pronounced: /ks/)

- at the end

- v + x + v

- v + x + c

EXAMPLES

seven, fast, books**, shoops**

messy, less, fussy, grass

cioty, prooceed, ocyst, foorce

hoorse, puorpose, faolse

siox, taox, boox

taoxes, booxes, taoxi

exotra, teoxt, exonsive

** It is important to remember that the letter "s" is not pronounced /s/ automatically at the end of a word. If it indicates the plural or the conjugation of a verb in third singular person (either spelled "s" or with "es") it must be pronounced /s/ only when it comes before a voiceless consonant. Otherwise, it must be pronounced /z/ if it comes before a voiced consonant or vowel sound.

LEAST COMMON SPELLING

sc

cc (is pronounced /ks/)

EXAMPLES

scissors, fluooresocent, oscene, oscience

suoccess, acocent

st ("t" is silent)	listen, castle, whistle, Christmas
sw	swear, sweater, answer
t + z (is pronounced /ts/)	seltzer, waltz, pretzel
ps (at the beginning "p" is silent)	psychology, psalm, pseudonym

4.6.3 Exercises.

1). The following words should be pronounced /s/. Repeat them after your teacher or the instructor on the tape. (Do not begin any /s/ words with the vowel "e").

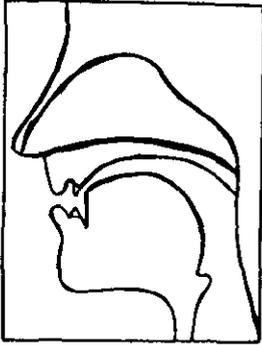
/s/ At the beginning	/s/ In the middle	/s/ At the end
sky /sKaɪ/	lesson /lɛsən/	bus /bʊs/
sad /sæd/	racing /reɪsɪŋ/	yes /yɛs/
spin /spɪn/	listen /lɪsən/	box /bɒks/
slow /sləʊ/	pencil /pɛnsɪl/	miss /mɪs/
skip /skɪp/	custom /'kʌstəm/	face /feɪs/
spell /spɛl/	basket /'bæskɪt/	makes /meɪks/
study /'stʌdɪ/	answer /'ænsə/	house /haʊs/
snake /sneɪk/	castle /'kæsl/	course /kɔrs/
skate /skeɪt/	history /'hɪstəri/	class /klæs/
school /skul/	fast /fæst/	plus /plʌs/

2). The boldface words in the following phrases and sentences should be pronounced /s/. Read them aloud as accurately as possible. (Avoid using the vowel "e" before /s/).

1. **S**mall mistake.
2. **S**tart and **s**top.
3. **S**peak for yourself.
4. The **s**wimmer was **s**low and **s**teady.
5. The **s**tore started **s**elling cigarettes.
6. We had **s**t steak and **s**pinach for supper.
7. **S**tudents **s**tudy in school.
8. The **s**portsman likes to **s**ki and **s**kate.
9. **S**tacy speaks **S**panish.
10. Stan stopped **s**moking.

4.7 Pronouncing /z/.

/z/ as in zoo, buzy and buzz



VOICING: Voiced.

AIRSTREAM: It is continuous without interruption.

ARTICULATORS: Tongue tip is near but does not touch gum ridge behind upper front teeth.

4.7.1 Possible pronunciation problems for the Spanish speaker.

The sound /z/ is not a common sound in Spanish. You probably pronounce the letter "z" in English the same way as you would in Spanish (like /s/). Also, irregular English spelling patterns contribute to your problems with this consonant.

EXAMPLES: If you say /s/ instead of /z/:

zoo will sound like Sue.

eyes will sound like ice.

prize will sound like price.

Remember /z/ is a voiced sound; your vocal cords MUST vibrate or you will say /s/ by mistake.

4.7.2 Spelling.

MOST COMMON SPELLING

z

zz

s

's (if it comes before
a voiced sound)

ss

x (is pronounced /egz/)

EXAMPLES

zipper, hazy, quiz

fizzle, buzz

is, his, trees, business, cars

John's, he's, world's

scissors

- At the beginning
- e + x + v***

xylophone
exact, exaggerate, exam,
example, exist, exhort

*** This vowel must be stressed so that "x" is pronounced /ɛgz/ , and not /ks/.

See appendix n° 4.

4.7.3 Exercises.

1. The following words should be pronounced /z/. Repeat them after your teacher or the instructor on the tape.

/z/ At the beginning	/z/ In the middle	/z/ At the end
zoo /zu/	lazy /leɪzɪ/	as /æz/, /əz/
zeal /zi:əl/ (ahinco)	busy /'bɪzɪ/	is /ɪz/
zest /zɛst/ (gusto)	easy /'i:zi/	his /hɪz/
zinc /zɪŋk/	crazy /'kreɪzɪ/	was /wəz/
zero /'zi:roʊ/	razor /'reɪzə/	buzz /bʌz/ (zumbido)
zone /zoʊn/	dozen /'dʌzən/	daze /deɪz/ (aturdido)
zebra /'zi:bərə/	dizzy /'dɪzɪ/ (mareado)	raise /reɪz/
zipper /'zɪpə/ (cremallera)	cousin /'kaʊzən/	amaze /ə'meɪz/

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

1. **Easy** does it.
2. **Zero** degrees.
3. A cold **breeze**.
4. A **dozen** eggs.
5. **Busy** as a bee.
6. **Close** your eyes.
7. The **puzzle** is easy.
8. I **raise** flowers.
9. There are **zebras** and lions at the zoo.
10. His **cousin** comes from New Zealand.

11. The **museum** is closed on **Tuesday**.
 12. My **husband** gave me a **dozen** roses.
 13. I'm **crazy** about **raisins** and apples.
 14. **Susan** took a **cruise** to **Brazil**.
 15. The **jazz** music is pleasant.
3. Repeat the following words after your teacher or the instructor on the tape. Circle the letter "s" in each word that is pronounced /z/. (Only ONE "s" in each word is actually pronounced /z/.)

EXAMPLE: surpri(s)e

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. suppose | 6. salesman |
| 2. Susan | 7. season |
| 3. disaster | 8. resist |
| 4. easiest | 9. presents |
| 5. tissues | 10. business |

4.7.4 Contrasts.

Some students may confuse the sound /s/ as in "see" with the sound /z/ as in "zoo". Practice these two sounds reading the following words aloud, first normally, then exaggerating the sound, then normally. Place your hand in front of your lips to feel the stream of air. See how the meaning changes according to the pronunciation of /s/ or /z/ in each word.

/s/ as in "see"		/z/ as in "zoo"	
1. loose	/lus/ (dejar libre)	lose	/luz/
2. price	/praɪs/	prize	/praɪz/
3. ice	/aɪs/	eyes	/aɪz/
4. piece	/pi:s/	peas	/pi:z/ (arvejas)

5. rice /raɪs/	rise /raɪz/ (elevarse)
6. course /kɔrs/	cores /kɔrz/ (núcleos)
7. source /sɔrs/	sores /sɔrz/ (llagas)
8. race /reɪz/ (raza, carrera)	raise /reɪz/ (aumento de sueldo)
9. sewn /səʊn/ (cosido)	zone /zəʊn/
10. Sue /su/	zoo /zu/
11. sip /sɪp/ (sorbo)	zip /zɪp/ (brío)
12. seal /si:l/ (sello)	zeal /zi:l/ (con ánimo)
13. lacey /leɪsi/ (de encaje)	lazy /leɪzi/
14. bus /bʌs/	buzz /bʌz/ (zumbido)
15. face /feɪs/	phase /feɪz/
16. hiss /hɪs/ (silbido)	his /hɪz/
17. peace /pi:s/	peas /pi:z/ (arvejas)

A. The following pairs of words contain the sounds /s/ as in "see" and /z/ as in "zoo". You will hear one word from each pair. Circle the word that you hear.

- | | |
|-------------|----------|
| 1. niece | knees |
| 2. sink | zinc |
| 3. deceased | diseased |
| 4. race | rays |
| 5. loss | laws |
| 6. spice | spies |
| 7. sip | zip |
| 8. sewn | zone |
| 9. place | plays |
| 10. dice | dies |

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

EXAMPLE: The instructor says: prize price price

You circle: ① 2 3

The instructor says: (students will not see this part)

1.	1	2	3	lazy	lacey	lacey
2.	1	2	3	his	hiss	his
3.	1	2	3	face	face	phase
4.	1	2	3	eyes	ice	ice
5.	1	2	3	peace	peas	peace
6.	1	2	3	cores	cores	course
7.	1	2	3	rice	rice	rise
8.	1	2	3	niece	knees	niece
9.	1	2	3	sewn	sewn	zone
10.	1	2	3	Sue	Zoo	Sue

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

EXAMPLE: The instructor says: scene see silk

You circle: (/s/) /z/

The instructor says: (students will not see this part)

1.	/s/	/z/	exam	impose	noise
2.	/s/	/z/	seize	scenary	possibility
3.	/s/	/z/	cause	present	pleasant
4.	/s/	/z/	preserve	reason	dizzy
5.	/s/	/z/	listen	lesson	spin
6.	/s/	/z/	skate	school	plus
7.	/s/	/z/	zebra	razor	was
8.	/s/	/z/	his	daze	breeze
9.	/s/	/z/	sad	send	century
10.	/s/	/z/	dozen	dizzy	fuzz

D. Listen carefully to your teacher or the tape as each four-word series is presented. Circle the ONE word in each group that is NOT pronounced /z/.

EXAMPLE: is was his this

- | | | | | |
|-----|----------|-----------|-----------|----------|
| 1. | eyes | nose | wrist | ears |
| 2. | walls | waltz | wells | ways |
| 3. | carrots | apples | peas | raisins |
| 4. | pleasing | pleasant | pleasure | please |
| 5. | deserve | daisy | serve | design |
| 6. | cease | seize | size | sings |
| 7. | Tuesday | Thursday | Wednesday | Saturday |
| 8. | east | ease | easy | tease |
| 9. | rose | rice | rise | reason |
| 10. | fox | xylophone | clothes | zero |

E. Form the plural endings of the following nouns.

1. Listen carefully to your teacher or the tape.
2. Pronounce the singular form of the noun.
3. Pronounce the plural form of the noun. Write it on the blank line in the second column.
4. Write the phonetic symbol for the plural ending in the last column: /s/, /z/, or /ɪz/

EXAMPLE:	lamp	<u>lamps</u>	<u>/s/</u>
	flower	<u>flowers</u>	<u>/z/</u>
	cheese	<u>cheeses</u>	<u>/ɪz/</u>

- | | | |
|-------------|-------|-------|
| 1. bridge | _____ | _____ |
| 2. traveler | _____ | _____ |
| 3. speed | _____ | _____ |
| 4. bicycle | _____ | _____ |
| 5. horse | _____ | _____ |
| 6. hotel | _____ | _____ |
| 7. suitcase | _____ | _____ |
| 8. shop | _____ | _____ |
| 9. market | _____ | _____ |
| 10. tourist | _____ | _____ |

- | | | |
|-------------|-------|-------|
| 11. cabbage | _____ | _____ |
| 12. olive | _____ | _____ |
| 13. meat | _____ | _____ |
| 14. spice | _____ | _____ |
| 15. banana | _____ | _____ |
| 16. coconut | _____ | _____ |
| 17. mango | _____ | _____ |
| 18. cereal | _____ | _____ |
| 19. carrot | _____ | _____ |
| 20. orange | _____ | _____ |

Several nouns and verbs are the same in the written form. However, we can distinguish between these two word pairs in their spoken form. The letter "s" in the noun is pronounced /s/; in the verb it is pronounced /z/.

NOUNS	VERBS
s = /s/	s = /z/
1. exc <u>u</u> se (excusa)	exc <u>u</u> se (perdonar)
2. hou <u>s</u> e (casa)	hou <u>s</u> e (hospedarse)
3. u <u>s</u> e (uso)	u <u>s</u> e (usar)
4. abu <u>s</u> e (abuso)	abu <u>s</u> e (abusar de)

F. Read each of the following sentences aloud. In the brackets provided below each boldface word, write the phonetic symbol /s/ or /z/ representing the sound of the consonant in that word.

1. Please **excuse** me.

/ /

2. He has a good **excuse**.

/ /

3. May I **use** your car?

/ /

4. The object has no **use**.

/ /

5. The museum will **house** the painting.

/ /

EXERCISE 2. In the following words, the underlined letters represent these sounds:

- / t / as in "ten" / s / as in "see"
/ θ / as in "thin" / z / as in "zoo"

Listen to your teacher or the instructor on the tape.

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

- EXAMPLE: 1. throne / θ /
2. hoarse / s / (ronco)
3. preposition / z /
4. taste / t /

- | | | | |
|-----|-------------------------|-------|-------------------------------|
| 1. | ph <u>ra</u> se | _____ | |
| 2. | <u>th</u> aw | _____ | (derretir) |
| 3. | po <u>is</u> on | _____ | |
| 4. | ca <u>th</u> olic | _____ | |
| 5. | <u>t</u> enderness | _____ | |
| 6. | po <u>ss</u> ibility | _____ | |
| 7. | <u>th</u> reaten | _____ | |
| 8. | pre <u>s</u> ence | _____ | |
| 9. | <u>t</u> ime | _____ | |
| 10. | ni <u>c</u> e | _____ | |
| 11. | se <u>iz</u> e | _____ | (asir, tomar) |
| 12. | re <u>pr</u> esentation | _____ | |
| 13. | <u>Th</u> ursday | _____ | |
| 14. | pre <u>s</u> erve | _____ | |
| 15. | <u>th</u> ill | _____ | (limonera, lanza de carruaje) |
| 16. | plea <u>s</u> e | _____ | |
| 17. | <u>th</u> orn | _____ | (espina) |
| 18. | <u>e</u> ther | _____ | |
| 19. | <u>sc</u> ience | _____ | |
| 20. | me <u>th</u> od | _____ | |
| 21. | dan <u>ce</u> | _____ | |
| 22. | tru <u>th</u> | _____ | |
| 23. | blou <u>s</u> e | _____ | |
| 24. | <u>c</u> ell | _____ | |

- 25. scene _____
- 26. scissors _____
- 27. lesson _____
- 28. desert _____
- 29. purse _____
- 30. dessert _____

EXERCISE 3: You will hear words with the sounds /s/, /z/, /t/ y /θ/. First cover the words in the following list. Then listen to each word. Concentrate on the sound, not the spelling. Which consonant sound do you hear? Put a check in the correct column.

	/t/ as in "t <u>e</u> n"	/θ/ as in "t <u>h</u> in"	/s/ as in "s <u>e</u> e"	/z/ as in "z <u>o</u> o"
1. <u>t</u> ease *	_____	_____	_____	_____
2. <u>p</u> rop <u>o</u> s <u>a</u> l	_____	_____	_____	_____
3. <u>b</u> oo <u>th</u>	_____	_____	_____	_____
4. <u>S</u> ue	_____	_____	_____	_____
5. <u>c</u> lose	_____	_____	_____	_____
6. <u>t</u> h <u>r</u> o <u>u</u> gh	_____	_____	_____	_____
7. <u>p</u> o <u>s</u> i <u>t</u> i <u>o</u> n	_____	_____	_____	_____
8. <u>t</u> h <u>r</u> o <u>w</u>	_____	_____	_____	_____
9. <u>g</u> o <u>t</u>	_____	_____	_____	_____
10. <u>a</u> pp <u>l</u> es	_____	_____	_____	_____
11. <u>t</u> ree	_____	_____	_____	_____
12. <u>d</u> ress	_____	_____	_____	_____
13. <u>e</u> asy	_____	_____	_____	_____
14. <u>n</u> o <u>i</u> s <u>e</u>	_____	_____	_____	_____
15. <u>t</u> h <u>r</u> ee	_____	_____	_____	_____

* importunar, fastidiar.

EXERCISE 4. Listen as your instructor reads a sentence. Decide whether the following statements she or he mentions about you are true or false. Write a check mark.

	TRUE	FALSE
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____
7.	_____	_____
8.	_____	_____
9.	_____	_____
10.	_____	_____
11.	_____	_____

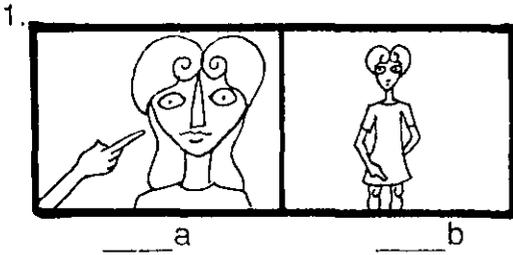
The instructor reads the following statements:

1. You are not sick but a little bit thin.
2. You have three trees in your yard.
3. You thought about buying your tenth tent for your next vacation.
4. Whenever you see a mouse, you open your mouth.
5. You once found a big bat in your bathroom.
6. You always forget things. One day you forgot a boot that you had just bought at a booth.
7. You screamed and closed your eyes tightly when you sat on ice last week.
8. It seems you know all the movie themes.
9. It is true that you've gone through terrible problems lately.
10. Both of your brothers have a boat.

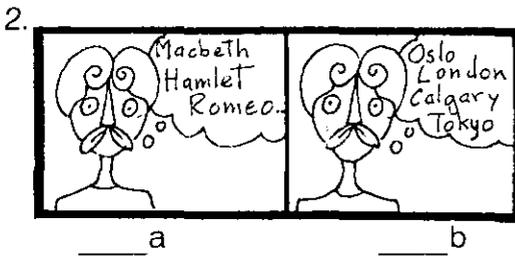
EXERCISE 5. Listen to each statement and select the appropriate picture.

The instructor reads:

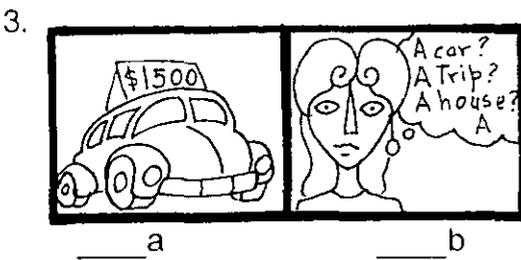
Did you see my niece?



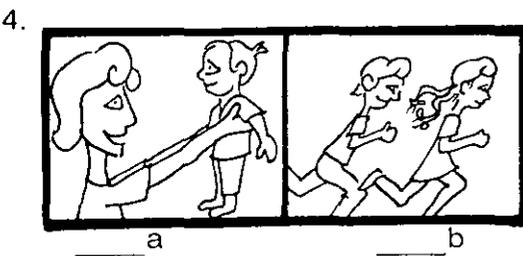
Which place do you like?



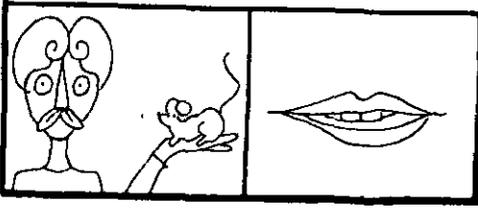
What's the prize?



She's racing her brother.



5.

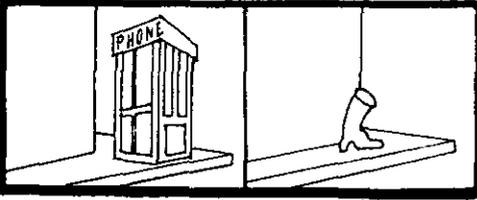


___ a

___ b

It's my mouse.

6.

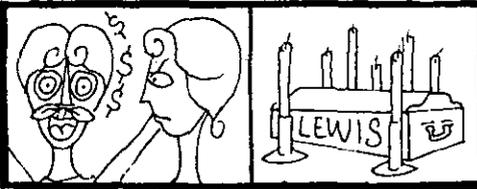


___ a

___ b

There was a boot on the corner.

7.

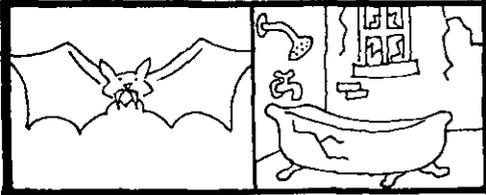


___ a

___ b

It's not his debt.

8.

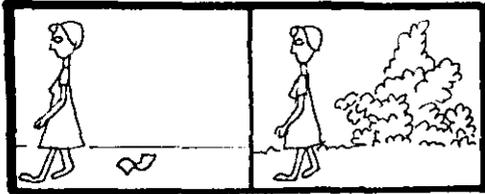


___ a

___ b

What a terrible bath!

9.



___ a

___ b

I didn't see the thicket.

EXERCISE 6. In this exercise you will practice the following sounds:

/ t / as in "ten" / s / as in "see"
/ θ / as in "thin" / z / as in "zoo"

Work with a partner. Student 1 says sentence (a) or (b).
Student 2 says the matching answer.

- | | |
|---|--|
| 1. What does "path" mean?
What does "pat" mean? | A place to walk.
Tap. |
| 2. What is a "bath" for?
What is a "bat" for? | To get clean
To play ball. |
| 3. How do you spell "both"?
How do you spell "boat"? | B O T H
B O A T |
| 4. What does "Sue" mean?
What does "zoo" mean? | It's a proper name.
It's a place where you can see animals. |
| 5. Did you get the "prize"?

Did you get the "price"? | Yes! It was very heavy and made of gold.
No, the clerk didn't know what it was. |
| 6. What does "faith" mean?
What does "fate" mean? | Belief.
Destiny. |
| 7. How do you spell "phase"?
How do you spell "face"? | P H A S E
F A C E |
| 8. Did you hurt your "knees"?
Did you hurt your "niece"? | No, it was just a scratch.
Yes and she doesn't talk to me anymore. |

9. Where is the "booth"? At the fair.
 Where is the "boot"? On the foot.
10. How do you spell "president"? P R E S I D E N T
 How do you spell "precedent"?* P R E C E D E N T

* rule/law

EXERCISE 7. Work in pairs or in groups.

1. I'm thinking of a word that means: BOCA
2. I'm thinking of a word that means: PAZ
3. I'm thinking of a word that means: PRESIDENTE
4. I'm thinking of a word that means: EXAMEN
5. I'm thinking of a word that means: RODILLAS
6. I'm thinking of a word that means: DELGADO
7. I'm thinking of a word that means: TANQUE
8. I'm thinking of a word that means: TRES
9. I'm thinking of a word that means: ZOOLOGICO
10. I'm thinking of a word that means: ALBERGAR
11. I'm thinking of a word that means: USO
12. I'm thinking of a word that means: ABUSAR
13. I'm thinking of a word that means: AUTOR
14. I'm thinking of a word that means: CASTILLO
15. I'm thinking of a word that means: ESCUELA

En este último capítulo se hizo un despliegue de cierto número de ejercicios para la mejora, tanto a nivel producción como de percepción, de los fonemas en cuestión. En primera instancia se abordaron las características propias de cada fonema, es decir, aspectos fonéticos, fonológicos, ortográficos y posibles problemas para los nativo hablantes del español. Una vez hecho esto se proporcionó una serie de ejercicios, los cuales se practican tanto en forma individual como conjunta.

Al finalizar se proporcionaron ejercicios adicionales para que los estudiantes evalúen los cuatro fonemas en cuestión.

4.9 Answer key.

PAGE 67
EXERCISE 2

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1. traction | 6. temperature |
| 2. throat | 7. presentation |
| 3. patient | 8. arithmetic |
| 4. texture | 9. together |
| 5. tooth | 10. subtraction |

PAGE 68
EXERCISE 3

- toast and butter.
[t] [t] [ɹ]
- talk on the telephone.
[t] [t]
- the bottom of the bottle.
[ʔ] [ɹ]
- attract butterflies.
[t] [t] [ɹ]
- Great Britain.
[t] [ʔ]
- a button for Martin's cotton pants.
[ʔ] [ʔ] [ʔ] [t]
- better and prettier.
[ɹ] [ɹ]

PAGE 72
EXERCISE C

/θ/ as in "thin" /t/ as in "ten" /s/ as in "see"

1. <u>th</u> ief	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
2. <u>pass</u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>
3. <u>taught</u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>
4. <u>tenth</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
5. <u>thick</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
6. <u>boot</u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>
7. <u>sink</u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>
8. <u>mat</u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>
9. <u>face</u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>
10. <u>sank</u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>
11. <u>faith</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
12. <u>clot</u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>
13. <u>thing</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
14. <u>saw</u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>
15. <u>thin</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
16. <u>with</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
17. <u>debt</u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>
18. <u>sin</u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u> ✓ <u> </u>
19. <u>three</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>
20. <u>youth</u>	<u> </u> ✓ <u> </u>	<u> </u>	<u> </u>

PAGE 78
EXERCISE 3

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. suppo <u>s</u> e | 6. sale <u>s</u> man |
| 2. Su <u>s</u> an | 7. sea <u>s</u> on |
| 3. di <u>s</u> aster | 8. re <u>s</u> ist |
| 4. ea <u>s</u> iest | 9. pre <u>s</u> ents |
| 5. tiss <u>s</u> e | 10. bu <u>s</u> iness |

PAGE 79
EXERCISE A

- | | |
|--------------------|--------------|
| 1. niece | <u>knees</u> |
| 2. sink | <u>zinc</u> |
| 3. <u>deceased</u> | diseased |
| 4. race | <u>rays</u> |
| 5. <u>loss</u> | laws |
| 6. <u>spice</u> | spies |
| 7. sip | <u>zip</u> |
| 8. <u>sewn</u> | zone |
| 9. place | <u>plays</u> |
| 10. <u>dice</u> | dies |

PAGE 79
EXERCISE B

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

PAGE 80
EXERCISE C

- | | |
|---------------|------------|
| 1. /s/ | <u>/z/</u> |
| 2. /s/ | <u>/z/</u> |
| 3. /s/ | <u>/z/</u> |
| 4. /s/ | <u>/z/</u> |
| 5. <u>/s/</u> | /z/ |
| 6. <u>/s/</u> | /z/ |

7. /s/ (z)
8. /s/ (z)
9. (s) /z/
10. /s/ (z)

PAGE 81
EXERCISE D

- | | | | |
|--------------|-----------|------------|------------|
| 1. eyes | nose | (wrist) | ears |
| 2. walls | (waltz) | wells | ways |
| 3. (carrots) | apples | peas | raisins |
| 4. pleasing | pleasant | (pleasure) | please |
| 5. deserve | daisy | (serve) | design |
| 6. cease | seize | size | (sings) |
| 7. Tuesday | Thursday | Wednesday | (Saturday) |
| 8. (east) | ease | easy | tease |
| 9. rose | (rice) | rise | reason |
| 10. (fox) | xylophone | clothes | zero |

PAGE 81
EXERCISE E

- | | | |
|-------------|------------------|-------------|
| 1. bridge | <u>bridges</u> | <u>/ɪz/</u> |
| 2. traveler | <u>travelers</u> | <u>/z/</u> |
| 3. speed | <u>speeds</u> | <u>/s/</u> |
| 4. bicycle | <u>bicycles</u> | <u>/s/</u> |
| 5. horse | <u>horses</u> | <u>/ɪz/</u> |
| 6. hotel | <u>hotels</u> | <u>/s/</u> |
| 7. suitcase | <u>suitcases</u> | <u>/ɪz/</u> |
| 8. shop | <u>shops</u> | <u>/s/</u> |
| 9. market | <u>markets</u> | <u>/s/</u> |
| 10. tourist | <u>tourists</u> | <u>/s/</u> |
| 11. cabbage | <u>cabbages</u> | <u>/ɪz/</u> |
| 12. olive | <u>olives</u> | <u>/z/</u> |
| 13. meat | <u>meats</u> | <u>/s/</u> |
| 14. spice | <u>spices</u> | <u>/ɪz/</u> |

15. banana	<u>bananas</u>	<u>/z/</u>
16. coconut	<u>coconuts</u>	<u>/s/</u>
17. mango	<u>mangos</u>	<u>/z/</u>
18. cereal	<u>cereals</u>	<u>/s/</u>
19. carrot	<u>carrots</u>	<u>/s/</u>
20. orange	<u>oranges</u>	<u>/ɪz/</u>

PAGE 82
EXERCISE F

- Please excuse me.
/z/
- He has a good excuse.
/s/
- May I use your car?
/z/
- The object has no use.
/s/
- The museum will house the painting.
/z/
- We bought a new house.
/s/
- Child abuse is a terrible thing.
/s/
- People shouldn't abuse alcohol.
/z/

PAGE 83
EXERCISE 1

	/t/	/θ/	/s/	/z/
1. compose	_____	_____	_____	✓
2. <u>th</u> icket	_____	✓	_____	_____
3. <u>pr</u> ison	_____	_____	_____	✓
4. <u>de</u> vice	_____	_____	✓	_____
5. <u>z</u> est	_____	_____	_____	✓

6. <u>th</u> under	_____	✓	_____	_____
7. ex <u>a</u> sperate	_____	_____	_____	✓
8. cath <u>e</u> dral	_____	✓	_____	_____
9. <u>s</u> cenary	_____	_____	✓	_____
10. char <u>i</u> sma	_____	_____	_____	✓
11. <u>t</u> heft	_____	✓	_____	_____
12. dev <u>i</u> se	_____	_____	_____	✓
13. re <u>a</u> son	_____	_____	_____	✓
14. po <u>s</u> sibility	_____	_____	_____	✓
15. po <u>s</u> session	_____	_____	_____	✓

PAGE 84
EXERCISE 2

1. phrase /z/
2. thaw /θ/
3. poison /z/
4. cathelic /θ/
5. tenderness /t/
6. possibility /z/
7. threaten /θ/
8. presence /z/
9. time /t/
10. niece /s/
11. seize /z/
12. respresentation /z/
13. Thursday /θ/
14. preserve /z/
15. thill /θ/
16. please /z/
17. thorn /θ/
18. ether /θ/
19. science /s/
20. method /θ/
21. dance /s/
22. truth /θ/

- 23. blouse /s/
- 24. cell /s/
- 25. scene /s/
- 26. scissors /z/
- 27. lesson /s/
- 28. desert /s/
- 29. purse /s/
- 30. dessert /z/

PAGE 85
EXERCISE 3

	/t/ as in "ten"	/θ/ as in "thin"	/s/ as in "see"	/z/ as in "zoo"
1. te <u>a</u> s <u>e</u>	_____	_____	_____	✓
2. propo <u>s</u> al	_____	_____	_____	✓
3. tru <u>t</u> h	_____	✓	_____	_____
4. <u>S</u> ue	_____	_____	✓	_____
5. clo <u>s</u> e	_____	_____	_____	✓
6. <u>th</u> rough	_____	✓	_____	_____
7. po <u>s</u> ition	_____	_____	_____	✓
8. <u>th</u> roat	_____	✓	_____	_____
9. go <u>t</u>	✓	_____	_____	_____
10. ath <u>l</u> ete	_____	✓	_____	_____
11. <u>t</u> ree	✓	_____	_____	_____
12. dr <u>e</u> ss	_____	_____	✓	_____
13. ea <u>s</u> y	_____	_____	_____	✓
14. noi <u>s</u> e	_____	_____	_____	✓
15. <u>th</u> ree	_____	✓	_____	_____

PAGE 86
EXERCISE 4

The answers depend on students. There is no one answer key for this exercise.

PAGE 87

EXERCISE 5

1. a Did you see her niece?
2. b Which place do you like?
3. b What's the prize?
4. b She's racing her brother.
5. a It's my mouse.
6. b There was a boot on the corner.
7. a It's not his debt.
8. a What a terrible bath.
9. b I didn't see the thicket.

PAGE 89

EXERCISE 6

The answers depend on students. There is not only one answer key for this exercise.

PAGE 90

EXERCISE 7

1. mouth
2. peace
3. president
4. exam
5. knees
6. thin
7. tank
8. three
9. zoo
10. house
11. use
12. abuse
13. author
14. castle
15. school

CONCLUSIONES

Después de haber comentado algunas teorías acerca de la adquisición fonológica de una segunda lengua, la importancia que ha recibido la enseñanza de la pronunciación por parte de los diversos métodos de enseñanza de lenguas, las diferentes técnicas para la enseñanza de la pronunciación y los diversos factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, se puede concluir que la pronunciación es un aspecto en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua que requiere mayor énfasis.

Con la aplicación del diagnóstico fonético a los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la ENEP-Acatlán UNAM, fue posible corroborar la necesidad de mejoría en la enunciación, discriminación y percepción de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/. Esta población en particular tiene el compromiso de poseer una pronunciación modelo, es decir, lo más parecida a la de un nativo hablante del inglés porque son futuros maestros y su pronunciación debe mejorarse día a día para evitar que sus alumnos adopten un patrón erróneo de pronunciación del inglés y eviten problemas de fosilización.

Es así como se elaboró una propuesta de Gramática Pedagógica de los fonemas /s/, /z/, /t/ y /θ/ para la población antes mencionada. Esta Gramática Pedagógica consistió en proporcionar una descripción explícita de cada uno de los fonemas a tratar con la finalidad de instruir a los estudiantes en aspectos teóricos enfocados a la pronunciación e involucrándolos con la terminología correspondiente a la fonética y fonología. Posteriormente se presentó una serie de ejercicios fundamentados en los principios del método audiolingual y directo, el enfoque de procesamiento de información de VanPatten y las diversas técnicas que se han empleado para la enseñanza de la pronunciación. Además, se consultaron materiales con diversos ejercicios fonéticos dirigidos a todo tipo de estudiantes de lenguas; materiales que especificaban

cuáles fonemas causaban problemas de acuerdo a la lengua específica de los estudiantes y materiales más sustanciales dirigidos específicamente a nativo hablantes del español.

Cabe señalar que la elaboración de este trabajo fue bastante enriquecedor en varios aspectos, tales como la importancia del esclarecimiento de conceptos lingüísticos (por ejemplo la concepción de gramática y sus implicaciones), aspectos fonéticos y fonológicos, y desde luego, mediante la realización del diagnóstico fonético para tomar mayor conciencia de los conocimientos fonéticos reales que los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés poseen y, propiamente, de su producción oral.

Es importante señalar que en el presente trabajo se trató únicamente con el aspecto segmental, por lo tanto se espera que el aspecto suprasegmental se pueda tratar en otros trabajos de investigación. Es así como el presente trabajo de investigación puede servir como base para posteriores propuestas relacionadas con la pronunciación del inglés.

APÉNDICE N° 1

SENTENCES

STUDENT

1. Listen to his _____ hiss.
1 _____ 2 _____
2. Her husband _____ comes _____ from New Zealand.
3 _____ 4 _____ 5 _____
3. My cousin bought a dozen _____ roses.
6 _____ 7 _____ 8 _____
4. The president set a precedent.
9 _____ 10 _____
5. Will you excuse me?
11 _____
6. There were only three _____ guys in the party.
12 _____
7. I thought you had already taught _____ that topic.
13 _____ 14 _____ 15 _____
8. He exercises _____ to develop his _____ muscles.
16 _____ 17 _____ 18 _____

Esta hoja fue proporcionada a los tres nativo hablantes del inglés para que escribieran su evaluación (de acuerdo a la escala anteriormente mencionada) de cada palabra indicada al escuchar la enunciación de cada estudiante.

STUDENT'S SHEET

EXERCISE 1

DIRECTIONS: You will hear 8 sentences twice. Of the two words that are underlined in each sentence, circle the one you hear.

1. He didn't see the price / prize.
2. She hurt her small knees / niece.
3. I don't like the laws / loss.
4. Will you hear the buzz / bus?
5. Her friend stole her thin / tin watch.
6. What happened to his eyes / ice?
7. There was a booth / boot on the corner.
8. What a terrible bath / bat !

EXERCISE 2

DIRECTIONS: In the following dictation, you will hear 8 words twice. Write the word you hear.

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ |

EXERCISE 3

DIRECTIONS: Read these sentences aloud.

1. Listen to his hiss.
2. Her husband comes from New Zealand.
3. My cousin bought a dozen roses.
4. The president set a precedent.
5. Will you excuse me?
6. There were only three guys in the party.
7. I thought you had already taught that topic.
8. He exercises to develop his muscles.

Esta es la hoja que se proporcionó a los estudiantes para que contestaran los ejercicios de discriminación auditiva (exercise 1), reconocimiento auditivo (exercise 2) y finalmente enunciación de los fonemas / s /, / z /, / t / y / 0 / (exercise 3).

TEACHER'S KEY

EXERCISE 1

1. He didn't see the prize.
2. She hurt her small kness.
3. I don't like the loss.
4. Will you hear the bus?
5. Her friend stole her thin watch.
6. What happened to his eyes?
7. There was a booth on the corner.
8. What a terrible bat!

EXERCISE 2

DICTATION

1. Theater
2. Easy
3. Zoo
4. Thought
5. Beth
6. Raise
7. Rise
8. Race

Esta es la hoja de respuestas del maestro, en donde se indican las respuestas correctas a los ejercicios previamente mencionados..

APÉNDICE N° 2

A KEY TO PRONOUNCING THE CONSONANTS OF AMERICAN ENGLISH

International Phonetic Alphabet Symbol	Dictionary Symbol	English Key Words	Spanish Key Words
[s]	s	<u>s</u> it, basket, <u>kiss</u>	sí, <u>c</u> ine, <u>z</u> apato
[z]	z	<u>z</u> oo, <u>b</u> usy, <u>buzz</u>	mismo, <u>is</u> la, desde
[t]	t	<u>t</u> op, <u>r</u> eturn, <u>ca</u> t	<u>t</u> iempo, <u>t</u> engo, <u>siete</u>
[d]	d	<u>d</u> ay, <u>ladder</u> , <u>bed</u>	<u>m</u> undo, <u>mandar</u> , <u>decir</u>
[θ]	th	<u>th</u> ink, <u>bathtub</u> , <u>mouth</u>	
[ð]	th	<u>th</u> e, <u>f</u> ather, <u>smooth</u>	<u>l</u> ado, <u>n</u> ada, <u>modo</u>
[ʃ]	sh	<u>sh</u> oe, <u>n</u> ation, <u>wish</u>	
[tʃ]	ch	<u>ch</u> air, <u>w</u> itch	<u>ch</u> ico, <u>o</u> cho, <u>much</u> acho
[ʒ]	zh	<u>r</u> ouge, <u>v</u> ision, <u>meas</u> ure	
[dʒ]	j	<u>j</u> aw, <u>m</u> agic, <u>age</u>	
[j]	y	<u>y</u> ou, <u>y</u> es	<u>v</u> aya, <u>pol</u> lo, <u>hi</u> elo
[p]	p	<u>p</u> ay, <u>a</u> pple, <u>stop</u>	<u>p</u> oco, <u>p</u> apel, <u>esperar</u>
[b]	b	<u>b</u> oy, <u>r</u> abbit, <u>tub</u>	<u>t</u> ambor, <u>t</u> ambién
[f]	f	<u>f</u> un, <u>o</u> ffice, <u>if</u>	<u>f</u> eliz, <u>e</u> nfermo, <u>f</u> rió
[v]	v	<u>v</u> ery, <u>o</u> ver, <u>save</u>	
[k]	k	<u>c</u> ake, <u>c</u> ar, <u>book</u>	<u>c</u> omo, <u>c</u> asa, <u>kilo</u>
[g]	g	<u>g</u> o, <u>b</u> egin, <u>egg</u>	<u>t</u> engo, <u>g</u> ato, <u>gu</u> erra
[w]	w	<u>w</u> e, <u>a</u> way	<u>h</u> uele, <u>h</u> ueso, <u>guardar</u>
[l]	l	<u>l</u> amp, <u>p</u> illow, <u>bell</u>	<u>l</u> inda, <u>ca</u> lma, <u>f</u> also
[r]	r	<u>r</u> ed, <u>m</u> arry, <u>car</u>	
[h]	h	<u>h</u> at, <u>b</u> ehind	<u>j</u> ugar, <u>m</u> ujer, <u>g</u> ente
[m]	m	<u>m</u> e, <u>swim</u>	<u>m</u> amá, <u>c</u> omer
[n]	n	<u>n</u> o, <u>run</u>	<u>u</u> na, <u>n</u> ada, <u>ma</u> no
[ŋ]	ŋ	<u>sing</u> , <u>play</u> ing	<u>t</u> engo, <u>ban</u> co

*Spanish key words contain consonants that are close approximations for the American English target sound. They are not always technically equal examples.

DALE, Paulette y POMS, Lillian. 1986. English Pronunciation for Spanish Speakers. Prentice Hall Regents.

A KEY TO PRONOUNCING THE VOWELS OF AMERICAN ENGLISH*

International Phonetic Alphabet Symbol	Dictionary Symbol	English Key Words	Spanish Key Words
SECCION ONE			
i	ē	me, <u>tea</u> , <u>bee</u>	sí, <u>día</u> , allí
I	i or ī	it, p <u>in</u>	-----
eɪ	ā	<u>ate</u> , <u>game</u> , <u>they</u>	<u>ley</u> , <u>seis</u> , <u>peine</u>
ɛ	e or ě	<u>egg</u> , <u>head</u> , <u>pet</u>	<u>eĭ</u> , <u>perro</u>
æ	a or ǣ	<u>at</u> , <u>fat</u> , <u>happy</u>	-----
ɑ	ā or ǝ	<u>hot</u> , <u>father</u>	<u>casa</u> , <u>alto</u> , <u>acá</u>
SECCION TWO			
u	ōō	<u>you</u> , <u>too</u> , <u>rule</u>	<u>luna</u> , <u>tú</u>
ʊ	oo or ǝō	<u>put</u> , <u>cook</u>	-----
ʌ	u or ũ	<u>up</u> , <u>but</u> , <u>come</u>	-----
oʊ	ō	<u>boat</u> , <u>no</u> , <u>oh</u>	<u>habló</u> , <u>dólar</u>
ɔ	ô	<u>all</u> , <u>boss</u> , <u>caught</u>	-----
SECCION THREE			
ə	ə	<u>soda</u> , <u>upon</u>	-----
ɜ	úr	<u>urn</u> , <u>first</u> , <u>serve</u>	-----
ɝ	ər	<u>father</u> , <u>after</u>	-----
əʊ	ou	<u>out</u> , <u>cow</u> , <u>house</u>	<u>auto</u> , <u>causa</u>
aɪ	ī	<u>my</u> , <u>pie</u> , <u>I</u>	<u>aire</u> , <u>hay</u> , <u>bailar</u>
ɔɪ	oi	<u>oil</u> , <u>boy</u> , <u>noise</u>	<u>hoy</u> , <u>oiga</u> , <u>sois</u>

*Spanish key words contain vowels which are close approximations of American English target sound. They are not always technically equal examples.

DALE, Paulette y POMS, Lillian. 1986. English Pronunciation for Spanish Speakers. Prentice Hall Regents.

APÉNDICE N° 3

PRONUNCIATION OF THE "-ed" ENDING

Form the past tense of regular verbs by adding the ending "-ed" to the base form. The ending has three different pronunciations. The pronunciation of "-ed" depends on which sound comes before it.

A. Verbs Ending in Voiceless Consonants.

When a verb ends in a voiceless consonant (except for / t /), pronounce "-ed" as / t /. Voiceless consonants include / p /, / k /, / f /, / s /, / θ /, / ʃ /, and / tʃ /. Listen and repeat.

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| 1a. kiss | Did you kiss me? |
| b. <u>kiss</u> ed | I <u>kiss</u> ed you beFORE. |
| 2a. walk | I'll walk aLONE. |
| b. <u>walk</u> ed | I <u>walk</u> ed aLONE. |

B. Verbs Ending in Voiced Consonants.

When a verb ends in a voiced consonant (except for / d /), pronounce "-ed" as / d /. Voiced consonants are those not listed above. Listen and repeat.

- | | |
|----------------------|--------------------------------|
| 1a. call | Did you call me? |
| b. <u>call</u> ed | Yes, I <u>call</u> ed you. |
| 2a. beLIEVE | I beLIEVE it's OK. |
| b. beLIEV <u>E</u> D | I beLIEV <u>E</u> D it was OK. |

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

- | | |
|------------------|-----------------------------|
| 1a. play | Did you <u>play</u> drums? |
| b. <u>played</u> | No, I <u>played</u> piANo. |
| 2a. show | I’ll <u>show</u> it to you. |
| b. <u>showed</u> | I <u>showed</u> it to you. |

C. Verbs Ending in / t / or / d /.

When a verb ends in / t / or / d /, pronounce “-ed” as /ɪd /. In this case, “-ed” is a separate syllable. Listen and repeat.

- | | |
|--------------------|-------------------------------|
| 1a. paint | I <u>Paint</u> one wall. |
| b. <u>PAINTed</u> | I <u>PAINTed</u> one wall. |
| 2a. want | I want a piece. |
| b. <u>WANTED</u> | I <u>WANTED</u> a piece. |
| 3a. need | I <u>need</u> it now |
| b. <u>NEEDed</u> | I <u>NEEDed</u> it YESTerday. |
| 4a. deCIDE | Don’t deCIDE Today. |
| b. deCIDE <u>d</u> | I deCIDE <u>d</u> toDAY. |

- ORION, Gertrude F. 1988. Pronouncing American English. Heinle & Heinle.

APÉNDICE N° 4

PRONUNCIATION OF THE "-s" ENDING

Form many plurals, possessives, and contractions by adding "-s" to a noun. Form the "s - form" of a verb by adding "-s" to the base form. This ending has three different pronunciations. The pronunciation of "-s" depends on which sound comes before it.

A. Nouns Ending in Voiceless Consonants.

When a noun ends in the voiceless consonants / p / , / t / , / f / , / k / , and / θ / , pronounce "-s" as / s / , as in "see". Listen and repeat.

	Singular	Plural	Possessive	Contraction
1.	one shop	two shops	the shop's WINDow	The shop's closed
2.	one boat	two boats	the boat's CAPtain	The boat's in the WATER.
3.	one chief	two chiefs	the chief's son	The chief's in his OFFice.
4.	one bike	two bikes	the bike's tire	The bike's in the house.
5.	one month	two months	in a month's time	The month's here.

B. Nouns Ending in Voiced Sounds.

When a noun ends in the voiced consonants / b / , / d / , / g / , / v / , / m / , / n / , / ŋ / , / l / , or / r / , pronounce "-s" as / z / , as in "zoo". Listen and repeat.

	Singular	Plural	Possessive	Contraction
1.	one cab	two cabs	the cab's lights	The cab's late.
2.	one bed	two beds	the bed's frame	The bed's BROken.
3.	one bag	two bags	the bag's COLOR	The bag's torn.
4.	one glove	two gloves	the glove's COLOR	The glove's torn.
5.	one farm	two farms	the farm's crop	The farm's in New York.

Remember that all vowels are voiced. Thus, when a noun ends in a vowel sound, “-s” is pronounced / z /. Listen and repeat.

	Singular	Plural	Possessive	Contraction
1.	one <u>day</u>	two <u>days</u>	a <u>day's</u> JOURney	The <u>day's</u> Over.
2.	one <u>boy</u>	two <u>boys</u>	the <u>boy's</u> toy	The <u>boy's</u> COMing.
3.	one <u>CITy</u>	two <u>CITies</u>	the <u>CITy's</u> stores	The <u>CITy's</u> near.
4.	one <u>fly</u>	two <u>flies</u>	the <u>fly's</u> wings	The <u>fly's</u> all Over.
5.	one <u>bee</u>	two <u>bees</u>	the <u>bee's</u> hive	The <u>bee's</u> on the FLOWer.

C. “-s” or “-es” Pronounced as / z /.

When a noun ends in / s / , / z / , / ʃ / as in “brush,” / ʒ / as in “gaRAGE,” / tʃ / as in “beach,” or / dʒ / as in “bridge,” pronounce “-s” or “-es” as / z /. Pronounce / z / as a separate syllable. Listen and repeat.

	Singular	Plural	Singular Possessive	Plural Possessive
1.	one <u>boss</u>	two <u>BOSSes</u>	the <u>BOSS's</u> store	the <u>BOSSes'</u> MEETing
2.	one <u>cheese</u>	many <u>CHEESes</u>	the <u>CHEESE's</u> Odor	the <u>CHEESes'</u> Odor
3.	one <u>brush</u>	two <u>BRUSHes</u>	the <u>brush's</u> HANDle	the <u>BRUSHes'</u> HANDles
4.	one <u>gaRAGE</u>	two <u>gaRAGes</u>	the <u>gaRAGE's</u> door	the <u>gaRAGes'</u> doors
5.	one <u>bench</u>	two <u>BENCHes</u>	the <u>BENCH's</u> paint	the <u>BENCHes'</u> paint
6.	one <u>bridge</u>	two <u>BRIDGes</u>	the <u>BRIDGE's</u> ropes	the <u>BRIDGes'</u> ropes

D. Verbs Ending in Voiceless Consonants.

When a verb ends in the voiceless consonants / p / , / t / , / f / or / k / , pronounce “-s” as / s / , as in “see”. Listen and repeat.

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. I <u>jump</u> . | He <u>jumps</u> . |
| 2. I <u>sit</u> . | She <u>sits</u> . |
| 3. I <u>laugh</u> . | He <u>laughs</u> . |
| 4. I <u>speak</u> . | She <u>speaks</u> . |

E. Verbs Ending in Voiced Sounds.

When a verb ends in the voiced consonants / b / , / d / , / g / , / v / , / ð / , / m / , / n / , / ŋ / , / l / , or / r / , pronounce “-s” as / z / , as in “zoo”. Listen and repeat.

- | | |
|------------------------|----------------------|
| 1. I <u>rub</u> . | He <u>rubs</u> . |
| 2. I <u>need</u> . | She <u>needs</u> . |
| 3. I <u>beg</u> . | He <u>begs</u> . |
| 4. I <u>save</u> . | She <u>saves</u> . |
| 5. I <u>swim</u> . | He <u>swims</u> . |
| 6. I <u>win</u> . | She <u>wins</u> . |
| 7. I <u>sing</u> . | He <u>sings</u> . |
| 8. I <u>feel</u> . | She <u>feels</u> . |
| 9. I <u>hear</u> . | He <u>hears</u> . |
| 10. I <u>breathe</u> . | He <u>breathes</u> . |

¹ American speakers may pronounce this word /gəˈrɑːz/ or /gəˈrɑːdʒ/.

Remember that all vowels are voiced. Thus, when a verb ends in a vowel sound, “-s” or “-es” is pronounced / z /. Listen and repeat.

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1. I <u>go</u> . | He <u>goes</u> . |
| 2. I <u>see</u> . | She <u>sees</u> . |
| 3. I <u>weigh</u> . | He <u>weighs</u> . |
| 4. I <u>fly</u> . | She <u>flies</u> . |

F. "-s" or "-es" Pronounced /ɪz/.

When a verb ends in /s/, /z/, /ʃ/ as in "wish," /ʒ/ as in "maSSAGE," ² /tʃ/ as in "teach," or /dʒ/ as in "pledge," pronounce "-es" /ɪz/. Pronounce /ɪz/ as a separate syllable. Listen and repeat.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. I <u>miss</u> . | He <u>MIS</u> ses. |
| 2. I <u>pause</u> . | She <u>PAU</u> ses. |
| 3. I <u>wish</u> . | He <u>WIS</u> Hes. |
| 4. I <u>maSSAGE</u> . | She <u>maSSA</u> Ges. |
| 5. I <u>teach</u> . | He <u>TEACH</u> es. |
| 6. I <u>pledge</u> . | He <u>PLEDGE</u> s. |

² American speakers may pronounce this word /məsɑːʒ/ or /məsɑːdʒ/.

ORION, Gertrude F. 1988. Pronouncing American English.
Heinle & Heinle.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBOT, Gery y WINGARD, Peter. 1981. The Teaching of English as International Language. Glasgow: Collins. Nelson.
- AUSUBEL, David P. y NOVAK, Joseph D. 1993. Psicología educativa. México. Trillas.
- AVERY, Peter y ENRILCH, Susan. 1992. Teaching American English Pronunciation. Oxford University Press.
- BROWN, Adam. 1991. Teaching English Pronunciation: a book of readings. London. Routledge.
- CALVANO, Williams J. 1980. Spanish Applied Linguistics: "Considerations of Pedagogical Grammar" en Nichel Models of Grammar, Descriptive Linguistics and Pedagogical Grammar. Heidelberg.
- CANDLIN, Christopher. 1983. "The Status of Pedagogical Grammars" en Brumfit, C.J. y K. Johnson, The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press.
- CELCE-MURCIA, Marianne. 1991. Teaching English as a Second Language. Boston Massachusetts. Heinle & Heinle.
- CELCE-MURCIA, Marianne. 1997. Teaching Pronunciation. Cambridge. Cambridge University Press.
- CLARK, John. 1990. An Introduction to Phonetics and Phonology. Oxford. Oxford University Press.
- CORDER, S.P. 1988. "Pedagogic Grammars" en Rutherford y Sharwood Smith, 123-145.
- CORDER, S.P. 1973. Introducción a la Lingüística Aplicada. México. Limusa Grupo Noriega Editores.
- CORDER, S.P. 1974. "Pedagogical Grammar or the Pedagogy of Grammar" en Corder S.P. y E. Roulet. Linguistic Insights in Applied Linguistics, 167-173. Paris. Didier.
- DALE, Paulette y POMS, Lillian. 1986. English Pronunciation for Spanish Speakers. New Jersey. Prentice Hall Regents.
- DALTON, Christine y SHERDLHOFER, Barbara. 1994. Pronunciation. Oxford. Oxford University Press.

- DIAZ BARRIGA, Frida. 1993. El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar. (No. octubre-noviembre-diciembre) pp 23-35.
- DIRVEN, Rene. 1990. Pedagogical Grammar en Language Teaching. Cambridge. Cambridge University Press.
- FOTOS, Sandra. Communicating about Grammar: A Task Based Approach. TESOL Quarterly. Vol. 25, No. 4 Winter. 1991. pp 605-610.
- FOTOS, Sandra. Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness Raising Task. TESOL Quarterly, Vol. 28, No. 2, Summer 1994, pp 323-325.
- FROMKIN, Victoria y RODMAN, Robert. 1988. An Introduction to Language. Fort Worth. Harcourt Brace Jovanovich.
- GASS, Susan M. y SCHACHTER, Jacqueline. 1989. Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press.
- GERMAN, Michael. 1990. Psycholinguistics. Cambridge. Cambridge University Press.
- GILBERT, Judy Bogen. 1984. Clear Speech: pronunciation and listening comprehension in American English. New York. Cambridge University Press.
- GIMSON, A.C. 1980. An Introduction to the Pronunciation and Listening Comprehension in American English. Oxford. Oxford University Press.
- HAYCRAFT, Brita. 1984. The Teaching of Pronunciation. England. Longman.
- IOUP, Georgette y WEINBERGER, Steven H. 1987. Interlanguage Phonology. Cambridge. Newbury House Publishers.
- JONES, Daniel. 1979. The Pronunciation of English. Cambridge. Cambridge University Press.
- KENWORTHY, Joanes. 1987. Teaching English Pronunciation. London. Longman.
- KRASHEN, Stephen D. y SCARCELLA, Robin C. 1982. Issues in Second Language Research. Newbury Howe Publishers Inc. Rowley Massachusetts.

- LADEFOGED, D. 1975. A course in Phonetics. 3rd. ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- LADO, Robert y FRIES, Charles C. 1990. English Pronunciation. U.S.A. University of Michigan Press.
- LADO, Robert. 1981. Linguistics across cultures. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- LANGACKER, Ronald W. 1973. Language and its structure: some fundamentals and linguistic concepts. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, Michael H. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London. Longman.
- MAYA, León Meis. 1995. Kiss your accent goodbye. J. y C. Publishers.
- MACCARTHY, Peter. 1978. The Teaching of Pronunciation. Cambridge. Cambridge University Press.
- MORLEY, Juan. 1994. Pronunciation, Pedagogy and Theory: New Views, New Directions. TESOL "Language Learning". 45:2, June 1995, pp 345 - 353.
- NOBLITT, J.S. 1972. "Pedagogical Grammar" en International Review of Applied Linguistics. V. 10, No. 4.
- ODLIN, Terence. 1994. Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- ODLIN, Terence. 1989. Language Transfer. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'CONNOR, J.D. y FLETCHER, Clare. 1989. Sounds of English. London. Longman.
- O'CONNOR, J.D. 1989. Better English Pronunciation. Cambridge. Cambridge University Press.
- ORION, Gertrude F. 1988. Pronouncing American English. U.S.A. Heinle & Heinle.
- PALMER, Harold E. 1925. Concerning Pronunciation. Tokio. The Herald of Asia Press.
- PICKETT, J.M. 1980. The Sounds of Speech Communication. Baltimore. University Park Press.

- RICHARDS, Jack y PLATT, John. 1990. Longman Dictionary of Applied Linguistics. 4a. ed. Harlow, England. Longman.
- RIVERS, Wilga M. 1983. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge. Cambridge University Press.
- ROACH, Peter. 1990. English Phonetics and Phonology. Cambridge. Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- RUTHERFORD, W.E. y SHARWOOD, Smith M. 1988. Grammar and Second Language Teaching. A book of readings. Boston: Heinle & Heinle.
- RUTHERFORD, W.E. 1988. "Aspects of Pedagogical Grammar" en Rutherford y Sharwood Smith, pp 171 - 185.
- ROULET, Edely. 1972. Linguistic Theory, Description and Language Teaching. London. Longman.
- SÁNCHEZ, Benedito Fco. 1986. Manual de Pronunciación inglesa comparada con la española. Madrid. Alhambra.
- SAPORTA, Sol: "Scientific and pedagogical grammars". The Edinburgh course in Applied Linguistics. V. 1 Oxford, 1973.
- STEINBERG, Danny D. 1982. Psycholinguistics. Language, Mind and Word. Longman.
- STERN, H.H. 1992. Issues and Options in Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- STREVENS, Peter. 1977. New Orientations in the Teaching of English. Oxford. Oxford University Press.
- TENCH, Paul. 1981. Pronunciation Skills. London. MacMillan.
- VanPATTEN, B. 1996. Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research. New Jersey: Ablex.
- VanPATTEN, B. y LEE, James F. 1990. Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. Multilingual Matters LTD.