

PRÁCTICAS DE CORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN UTILIZADAS POR
LOS DOCENTES EN LOS NIVELES ELEMENTAL Y BÁSICO DE INGLÉS DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA

LUZ ELENA BUITRAGO GARCÍA
LUZ ANDREA LONDOÑO ALVAREZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ
2013

PRÁCTICAS DE CORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN UTILIZADAS POR
LOS DOCENTES EN LOS NIVELES ELEMENTAL Y BÁSICO DE INGLÉS DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA

LUZ ELENA BUITRAGO GARCÍA
LUZ ANDREA LONDOÑO ALVAREZ

Trabajo de grado

Asesora:

ZAIDE FIGUEREDO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ
2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Lector

Bogotá, 18 de Enero de 2013.

Advertencia

La universidad no se hace responsable de los conceptos emitidos por los alumnos en sus trabajos de grado. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque los trabajos no contengan ataques o polémicas personales; antes bien, se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

CONTENIDO

Resumen	8
1. Introducción	10
Situación problemática	12
2. Justificación	14
3. Objetivos	17
3.1. Objetivo general	17
3.1.1. Objetivos específicos	17
4. Marco de referencia	18
4.1. Antecedentes	18
4.2. Marco teórico-conceptual	28
4.2.1. Pronunciación	30
4.2.2. Error	31
4.2.3. Diferencia entre “ <i>mistake</i> ” y “ <i>error</i> ”	32
4.2.4. Tipologías de errores	33
4.2.5. Interlengua y fosilización de errores	36
4.2.6. Prácticas de corrección del error	38
4.2.7. Tipologías de prácticas de corrección del error	38
4.2.8. Enseñanza de la pronunciación	40
4.2.9. Tipologías de enseñanza	42
5. Marco metodológico	45
5.1. Enfoque	45
5.2. Tipo de investigación	45
5.3. Población	46
5.4. Instrumento de recolección de datos	46
5.5. Cronograma	51
6. Análisis de datos y resultados	52
7. Conclusiones	66
Bibliografía	71
Anexos	79

LISTA DE FIGURAS

Gráfica 1 Prácticas de corrección según Tedick y De Gortari (1998)	54
Gráfica 2. Prácticas de corrección según Leal y Sánchez (2009)	58
Gráfica 3. Técnicas de enseñanza según Edith Hernández (2008)	60
Tabla 1. Tipos de corrección utilizados por nivel según la clasificación de Tedick y De Gortari (1998)	55
Tabla 2. Tipos de corrección utilizados por nivel según la clasificación de Leal A. y Sánchez P. (2009)	58
Tabla 3. Técnicas de enseñanza utilizadas por nivel según la clasificación de Edith Hernández (2008)	61

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Tabla de notas por nivel.	79
Anexo2. Ficha de observación.	81
Anexo 3. Tabla de errores.	82
Anexo 4. Glosario de articulación y alfabeto fonético internacional.	83
Anexo 5. Evidencia de Observaciones	88

RESUMEN

El presente es un estudio cualitativo y descriptivo, de carácter etnográfico que busca determinar cuáles son las distintas prácticas de corrección de errores de pronunciación utilizadas por los docentes de inglés en los niveles *elemental* y *básico* de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Para ello vamos a identificar, describir y analizar las prácticas de corrección utilizadas, sus convergencias y divergencias con las prácticas de enseñanza y corrección existentes. Después de una búsqueda bibliográfica, de un proceso de observación de clase y de la recolección de la información, se precisaron los conceptos, y se determinó cuáles de las prácticas de corrección existentes tienen lugar en el ejercicio docente y cómo se desarrollan. Como resultado se encontró que las prácticas de corrección de errores de pronunciación utilizadas son esencialmente la **corrección explícita, la corrección individual y la repetición**. Estas prácticas son utilizadas cuando se presentan errores inesperados que dificultan la comprensión y la comunicación en la clase y cuando por algún motivo el docente lo considera necesario. Se concluyó que los docentes intercalan tanto prácticas de corrección como técnicas de enseñanza de pronunciación para corregir los errores de los estudiantes a medida que surgen en la clase, y que tales prácticas de corrección en ocasiones tienden a remplazar las técnicas de enseñanza de la pronunciación.

Es claro que este trabajo será un aporte para futuras investigaciones que se relacionen con las temáticas trabajadas.

Descriptores: pronunciación, definición del error, prácticas de corrección del error, corrección de pronunciación, errores de pronunciación, enseñanza de la pronunciación.

ABSTRACT

This is an ethnographic, qualitative and descriptive study that seeks to determine practices in the correction of pronunciation errors by English teachers at elementary and basic levels in the Modern Languages Program at Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). It is intended to identify, describe and analyze the practices of correction used, as well as their convergences and divergences with existing teaching and correction practices. Relevant information and concepts were collected and determined through literature research and observation. As a result, it was found that the pronunciation error correction practices used are essentially **explicit correction, individual correction, and repetition**. These practices are used when there are unexpected errors that affect understanding and communication in the classroom, and when the teacher finds it necessary. It was concluded that teachers intersperse different pronunciation-related correction practices and teaching techniques to correct students' errors as they arise in class, and that such practices sometimes tend to replace practices related to the teaching of pronunciation.

This work will be a fine contribution for future research related to the topics hereby analyzed.

Key words: pronunciation, error definition, error correction practices, correcting pronunciation, pronunciation errors, teaching pronunciation.

1. INTRODUCCION

Cuando la pronunciación de alguien en lengua extranjera es incorrecta o inapropiada suele dar lugar a malentendidos y puede causar en el oyente la impresión de que su interlocutor no tiene un buen dominio de la lengua en la que se está comunicando. Luego, es evidente que la pronunciación es muy importante en la comunicación. Desde el punto de vista docente, aunque para algunos podría ser irrelevante, una “buena” pronunciación no sólo le permite al profesor comunicarse de manera efectiva, sino que también es su carta de presentación profesionalmente y ante los estudiantes, pues da una idea de su dominio de la lengua y de la calidad de su trabajo.

Una revisión de la literatura sobre el tema demostró que existen diversas prácticas tanto de enseñanza como de corrección de la pronunciación que pueden ser utilizadas durante el proceso de enseñanza de una lengua. Sin embargo, tomamos la decisión de indagar sobre las prácticas de corrección utilizadas, entre otras razones porque dentro del currículo de la Licenciatura existen asignaturas que se concentran en las metodologías de enseñanza y los modelos pedagógicos más que en la corrección de errores.

El interrogante inicial que surge es si los profesores de lenguas extranjeras enseñan o corrigen la pronunciación en las clases de inglés. Frente a esto, y como se verá más adelante en el trabajo, algunos autores como Judy B. Gilbert afirman que la pronunciación y su enseñanza están en un segundo plano por dos razones. En primer lugar, porque su enseñanza surge cuando se presenta un problema que interfiere con la comunicación y no como actividad fundamental del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y en segundo lugar, porque aunque la pronunciación no se abandona por falta de interés de los docentes en enseñarla, muchas veces los profesores no tienen los conocimientos teóricos de la pronunciación o las habilidades prácticas en la enseñanza de la misma (2008).

Lo anterior nos llevó a preguntarnos cuáles son las prácticas de corrección de errores de pronunciación que utilizan los profesores en la Pontificia Universidad

Javeriana, más específicamente las prácticas de corrección de errores utilizadas por los profesores de inglés con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas. En este caso las investigadoras consideran que para este grupo el dominio de las técnicas de enseñanza y de las prácticas de corrección de la pronunciación es crucial, dado que los estudiantes se preparan para ser docentes de lenguas.

La investigación que se describe a continuación está dividida en siete secciones. En la primera se introduce el tema de la investigación y la situación problemática. La segunda sección contiene la justificación de la realización de este trabajo. Seguidamente, se incluyen los objetivos de la investigación. La cuarta sección está dividida en dos partes: para empezar se hace un recuento de investigaciones previas y de documentos que se relacionan con la temática de este trabajo; y luego, se recopilan teorías y conceptos concernientes a la pronunciación tales como la definición del error, los conceptos de interlengua y fosilización de errores, y la diferencia entre "*mistake*" y "*error*". Además las tipologías de errores, las prácticas de corrección del error, las tipologías de las mismas y la definición de enseñanza de la pronunciación (distintas tipologías de enseñanza de pronunciación).

La quinta sección está dedicada a la descripción de la metodología, el enfoque investigativo, el tipo de investigación y la población utilizada - es decir los profesores de los niveles *elemental* y *básico* de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas -; los instrumentos de registro de las observaciones, que en este caso fueron fichas de observación y cronogramas de observación. En las últimas dos secciones se presentan los resultados de las observaciones, el análisis de la información y las conclusiones con el fin de dar respuesta al interrogante.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Durante el proceso de formación como licenciadas en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, se identificó una serie de hechos problemáticos relacionados con la pronunciación, principalmente en los niveles *elemental* y *básico* de los cursos de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Dado que son los niveles con los promedios de notas generales más bajos en producción oral.

Por una parte, durante el proceso de formación de las investigadoras se observó que los estudiantes: 1. No reciben retroalimentación sistemática de los errores de pronunciación de sus exámenes de producción oral, o de hacerlo, ésta se limita a una calificación numérica y no se da de manera detallada. Es decir, no se le informa a los aprendientes qué tipo de errores de pronunciación están cometiendo, o bien, se les dice cómo deben pronunciar, sin explicar los porqués de dicha pronunciación, 2. Estos errores no tienen un valor significativo para los estudiantes en cuanto al desarrollo de la habilidad oral, lo que da lugar a que el aprendiente se preocupe más por obtener una nota aprobatoria que por corregirlos, y 3. Desde la experiencia de las investigadoras, y con base en el promedio de notas finales (Anexo1) de los estudiantes de nivel *elemental* y *básico* del primer semestre de 2012, del total de estudiantes de estos dos niveles que aprueba la asignatura, el 13% reprueba la habilidad oral (speaking).

En razón de estos hechos se decide realizar una observación, sin interferir en lo posible con el desarrollo de las clases, con el fin de analizar las prácticas utilizadas por los docentes para corregir los errores de pronunciación. Este procedimiento permite adentrarse en el ambiente de las clases y facilita la reflexión sobre lo que se observa, sin dejar de lado los detalles de las interacciones docente – estudiante tales como los gestos y señales que los profesores pudieran utilizar para corregir los errores.

En síntesis, los hechos problemáticos evidentes son: que en nuestra experiencia los estudiantes no reciben retroalimentación ni explicaciones sobre los tipos de errores que comenten, que no se le presta la suficiente atención a los errores ni se les da un valor significativo dentro de las sesiones de retroalimentación, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes, y que algunos estudiantes logran aprobar la asignatura, a pesar de reprobado la habilidad oral. Es a partir de estos hechos problemáticos que se configura el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las prácticas utilizadas por los profesores de inglés para corregir los errores de pronunciación de los estudiantes en los niveles *elemental* y *básico* de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana?

2. JUSTIFICACION

“La pronunciación es un área que debe ocupar un lugar importante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la pronunciación es el vehículo que llevará al hablante no nativo a ser entendido en el idioma.”
María T. Otero (2012).

Para vivir esta experiencia de investigación se decidió abordar la corrección de la pronunciación de la lengua inglesa, vista desde la enseñanza del inglés en la facultad de Comunicación y Lenguaje, y más específicamente en los cursos de inglés propuestos para los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas, quienes serán futuros docentes de lengua.

El presente trabajo sigue la segunda línea de investigación de la Licenciatura en Lenguas (Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas), la cual propone como ejes temáticos las apropiaciones de la cultura a través de la enseñanza y el aprendizaje; el bilingüismo, las mediaciones y el diseño de materiales. De igual manera nuestro trabajo es coherente con el trabajo del grupo de investigación Lenguajes, Pedagogías y Culturas, pues éste se relaciona con el diseño de materiales, diseño de currículos y la evaluación de los mismos. Aunque esta investigación no propone ningún material o currículo, sí busca analizar aquellas prácticas (o instrumentos) utilizados para evaluar, corregir y enseñar la pronunciación.

Dada la importancia de la pronunciación en la comunicación, ya que de ella depende en buena medida la transmisión de un mensaje claro, consideramos conveniente conocer cuáles son y qué usos tienen actualmente las distintas formas de corrección de los errores de pronunciación que se aplican en la

Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Esto aportará muy seguramente elementos de juicio para futuras reflexiones acerca del programa al que pertenecemos, en cuanto a que brindará datos e información que contribuirán a la evaluación, ajuste, mejora e innovación de los parámetros y de los métodos utilizados en la organización de materiales y procesos de enseñanza de lenguas, en lo que respecta a la pronunciación tanto para los cursos de la Licenciatura en Lenguas Modernas como para los cursos de servicios.

En efecto, el conocimiento de las diferentes prácticas de corrección de errores de pronunciación es fundamental tanto para los estudiantes como para los docentes. Dicho conocimiento ayudará a los estudiantes a enriquecer su aprendizaje y a orientar de una mejor manera su trabajo autónomo a la hora de practicar, corregir y mejorar el uso del idioma. En cuanto a los docentes, ser capaces de identificar los errores y los modos de corregirlos servirá para encontrar maneras más adecuadas para que sus estudiantes tomen conciencia de los errores que comenten y por qué los cometen, y a tomar acciones eficaces de corrección. De igual manera, saber identificar los distintos tipos de errores y las prácticas de corrección de los mismos, motivará a desarrollar nuevas estrategias y métodos de corrección de errores para su práctica docente, y a aplicar estrategias diferentes de las ya utilizadas, con lo que podrán aprovechar más el tiempo y dar más calidad a su metodología de enseñanza.

Este trabajo será pertinente de igual manera para el área de inglés de la Licenciatura, dado que, por medio de la identificación de las prácticas de corrección de errores de pronunciación, los profesores podrán evaluar y comprender la efectividad de dichas prácticas, o de ser necesario, y según la consideración del área, modificar o reajustar las medidas que ya se tienen.

En cuanto al programa de la Licenciatura, al dar información sobre prácticas de corrección del error y proponer mejoras o cuestionamientos sobre aquellas utilizadas en el área de inglés, se ayudará a incrementar la efectividad y la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa (y otras lenguas) y el nivel de los estudiantes.

Por otra parte, como se verá posteriormente en el desarrollo de esta investigación, existen algunos trabajos previos a la misma, que se relacionan con la temática e incluso se concentran en aspectos similares, pero tratando la pronunciación desde otras perspectivas y con diferentes objetivos. Como se verá en la presentación del Marco de antecedentes, las investigaciones previas a la presente fueron en su mayoría realizadas hace treinta o cuarenta años. Sin embargo, para justificar este trabajo se mencionaran algunas de las investigaciones más recientes, las cuales tratan la corrección de la pronunciación de manera general y en lenguas distintas al inglés.

En resumen, este trabajo abrirá puertas para generar más investigaciones sobre la pronunciación y sobre métodos para su corrección; servirá para el área de inglés, las líneas y los grupos de investigación de la licenciatura, pues motivará a los docentes a desarrollar nuevas estrategias y métodos de corrección de errores para su práctica docente. Igualmente, servirá para futuros investigadores que deseen profundizar sobre prácticas de corrección de errores gramaticales o de escritura; errores de pronunciación en francés y otras lenguas u otros temas relacionados con la temática.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Determinar cuáles son las distintas prácticas de corrección de errores de pronunciación utilizadas por los docentes de inglés en los niveles *elemental* y *básico* de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)

3.2.1. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las prácticas de corrección de errores de pronunciación, empleadas en los niveles *elemental* y *básico* de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- ✓ Describir las prácticas de corrección de errores de pronunciación utilizadas por los profesores del área de inglés en los niveles *elemental* y *básico* de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- ✓ Analizar las convergencias y divergencias de estas prácticas con respecto a las tipologías identificadas a partir de investigaciones previas.
(Pág. 28)

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1. Antecedentes

Sobre la pronunciación de las lenguas, su enseñanza y su corrección hubo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. Sin embargo, con la aparición del enfoque comunicativo comenzó a recibir menos atención en los materiales didácticos. "[...] A pesar de que cumple un papel relevante en la comunicación oral, la atención a la pronunciación ha sido relegada de la enseñanza de L2 durante largo tiempo. Y mientras la didáctica de las lenguas en general ha evolucionado constantemente y ha incorporado nuevas perspectivas, la enseñanza de la pronunciación se ha mantenido inalterada durante décadas." (Iruela, 2007a).

Es por este motivo que muchos de los trabajos de investigaciones que se encuentran sobre el tema fueron desarrollados hace 30 o 40 años. Sin embargo, "tras el surgimiento de un renovado interés en la década de 1990 por la pronunciación, la tendencia es a situarla en un marco general de enseñanza de lenguas extranjeras." (Iruela, 2007a). Aun así surgen investigaciones más recientes (posteriores a los años setenta) tales como algunos trabajos realizados por Brown, 1995; Dalton, 1994; Kenworthy, 1987; Leather, 1983; Morley, 1991, 1994 y Murphy, 1991, junto con trabajos centrados en su enseñanza como los de Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996; Poch, 1999 y Llisterri, 2003. (Iruela, 2007a), pero en últimas, no son tan novedosos y se caracterizan más por ser intentos de recuperar aspectos teóricos y conceptuales sobre la enseñanza de la pronunciación que por profundizar en la corrección de la misma.

Entre las causas de este aislamiento de la pronunciación como parte fundamental de la enseñanza de las lenguas se encuentran, según Agustín

Iruela, la aparición del enfoque comunicativo, el cual adoptó el principio de que para aprender una lengua solamente debían realizarse actividades comunicativas, es decir, aquellas en las que los estudiantes pudiesen intercambiar información. Este cambio también afectó la enseñanza de la pronunciación pues de tener ejercicios de repetición, para practicar la correcta articulación de los fonemas, la pronunciación pasó a estar integrada en el significado y a ser utilizada para transmitir información (2007a).

Kelly (citada por Hernández) afirma que existen otras dos causas por las cuales la pronunciación y su enseñanza han pasado a un segundo plano. En primer lugar, la enseñanza de la pronunciación tiene lugar en las aulas, cuando en clase surge un problema que interfiere con la comunicación más no como actividad fundamental. Es decir, la enseñanza de la pronunciación se basa en la corrección de la misma cuando el docente lo considera necesario para corregir algún error o porque existe una interferencia comunicativa y no como parte de la planeación de la clase. En segundo lugar, para la autora la pronunciación no se abandona por falta de interés de los docentes en enseñarla, sino porque muchas veces no tienen los conocimientos teóricos de la pronunciación o las habilidades prácticas en la enseñanza de la misma (2008).

Recientemente se han publicado artículos, realizado investigaciones y trabajos de grado, que tienen una relación directa con la pronunciación en tanto que tratan temas como la importancia de la pronunciación en la comunicación, la historia de pronunciación, la diferencia y relación entre fonética y pronunciación, entre otros. Estos trabajos muestran la necesidad de realizar una investigación centrada en las prácticas de corrección de errores de pronunciación en inglés, puesto que dejan ver que es un aspecto que no se ha trabajado o investigado a profundidad.

Entre estos trabajos se encuentra, la disertación de Elizabeth Woodward (1991) titulado *Estrategias para la corrección de los errores en inglés oral y escrito*.

En este escrito se pretende demostrar que los errores son un hecho cotidiano en la vida estudiantil y que éstos deben comprenderse como inherentes al proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Dentro de los conceptos que se exponen en el texto se encuentra el término *malentendido*, el cual se define como “el hecho que impide generar una comunicación eficaz entre los hablantes” (p.129). También se hace referencia al concepto de *error sociocultural*, el cual no impide la interacción entre los hablantes pero genera disgustos y falta de cortesía entre ellos (p.130). Los errores que son provocados en la segunda lengua, por la interferencia de la lengua materna son mencionados como: “errores que se generan a raíz de la intersección entre la lengua materna y la segunda lengua” (p.130). Con este análisis, la autora buscaba explicar de manera detallada lo que ocurría en cada ocasión. Las situaciones cotidianas, las discusiones informales y otros contextos fueron la base principal para poder entender lo que sucedía dentro de las conversaciones, e igualmente permitieron identificar los errores que se cometían.

A manera de resultado se obtuvo que los aprendientes de lengua siguen cometiendo errores de todo tipo. Es decir, puede tratarse de *malentendidos*, *errores por contextos socioculturales* y tener o causar *confusiones*. Se observó también que algunos docentes, de vez en cuando, al evitar incomodar a sus estudiantes, dejan a un lado las necesidades de sus alumnos ya que cuando se efectúa una corrección inmediata los alumnos se sienten algo frustrados y en muchas ocasiones pierden la concentración y la fluidez.

Las conclusiones a las que llega la autora son las siguientes:

- Tanto las correcciones inmediatas como las que se realizan después de cometer un error, son formas adecuadas para corregir las falencias de los estudiantes, aunque los estudiantes prefieran la segunda.
- La “autocorrección” es una salida viable a la hora de corregir los errores comunes dentro de la producción oral y escrita.
- Los estudiantes pueden recurrir a la corrección por parte de sus compañeros de clase para no generar tensión en la relación profesor-alumno.
- Siempre se tiene presente que el docente tiene un rol fundamental a la hora de corregir los errores en los estudiantes. Nunca se menosprecia el papel que tiene el docente en el proceso de aprendizaje y en la corrección de errores en la producción oral y escrita.

Este artículo describe una serie de errores comunes cometidos a la hora de pronunciar y escribir en inglés, así como algunas de las reacciones de los estudiantes y los docentes en el momento de corregir y ser corregidos. En este sentido, este trabajo se relaciona con nuestra investigación puesto que presenta los errores como parte del proceso de aprendizaje y hace énfasis en algunas estrategias para la corrección de los errores en el inglés oral. Sin embargo a diferencia de nuestro trabajo, el cual busca identificar cuáles son las prácticas de corrección del error en la pronunciación enfocándose en una población determinada de profesores de inglés de la Licenciatura, el texto de Elizabeth Woodward trata también la corrección de errores del inglés escrito y algunas de las reacciones de los estudiantes frente a la corrección.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de master realizado por Virginia Barbero (2008-2009) titulado *¿Cómo acertar en la corrección?: ventajas e*

inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral. En palabras de la autora, el objetivo planteado era "investigar acerca de algunas de las diferentes técnicas de corrección en la expresión oral que existen, así como dar alguna orientación para poder utilizarlas con un mayor grado de efectividad" (2008). Con lo cual se pretendía encontrar mecanismos y procedimientos que ayudaran a mejorar la corrección del error en los estudiantes de español como L2, con referencia a su producción oral, respecto a las técnicas de corrección que fueron utilizadas durante la investigación y que fueron pertinentes en el momento.

La autora consideró el método cualitativo y realizó una entrevista sobre las opiniones de los docentes del Instituto Cervantes de Estocolmo, Suecia, implementó la grabación de videos y realizó encuestas a los estudiantes para identificar sus perspectivas psicológicas y afectivas, frente a la manera en que los docentes les corregían.

Dentro de los resultados se obtuvo una definición que identifica la reacción y la actitud de las dos poblaciones encuestadas frente a la corrección del error. Se encontró que, por parte de los docentes, el error no es visto como un hecho que interfiera en el proceso de aprendizaje, sino como una herramienta que les ayuda a los estudiantes a aprender y mejorar su habilidad comunicativa. También señalan que las causas de los errores pueden variar y que dependen de la capacidad de cada estudiante.

Respecto a si estos errores son de gravedad o no, señalan que ningún error puede considerarse peor que otro, puesto que todos los estudiantes aprenden de una manera diferente. En cuanto al momento en que se corrige el error, la mayoría de los profesores prefirieron darle alguna pista al estudiante para que notara su error.

Con base en los resultados obtenidos, la autora concluyó que hay dos tipos de técnicas de corrección: uno en la que el error es corregido inmediatamente y otro en el que es corregido al finalizar la intervención del

estudiante. No obstante, a diferencia de la investigación realizada por Virginia Barbero, nuestro trabajo busca describir las prácticas utilizadas por los docentes al corregir los errores de pronunciación de los estudiantes, más no señalar si son o no acertadas (es decir no busca juzgar o evaluar las metodologías de los profesores observados, sino identificar las practicas que utilizan). Además, la investigación reseñada se concentra en la corrección de la pronunciación del español, mientras que la nuestra se concentra en la pronunciación del inglés.

El trabajo de Virginia Barbero se relaciona con nuestra investigación, pues identifica y describe prácticas de corrección de errores de pronunciación utilizadas por los docentes. Este trabajo aporta a nuestra investigación una base teórica y un ejemplo que sirve para guiar por analogía la metodología de nuestro trabajo, pues aunque tiene aspectos similares, muchos aspectos socioculturales como la muestra, el país donde fue desarrollado y el idioma son diferentes.

Por otra parte, en 2003 se publica el reporte de investigación de Joaquim Llisterri, titulado "*La enseñanza de la pronunciación*" que busca reflexionar sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en ELE. Para ello realizó una revisión de los enfoques y los materiales con el fin de proponer un esquema de trabajo que ayudase a mejorar la enseñanza de la pronunciación. Todo esto con el objeto de exponer un método efectivo de enseñanza de la pronunciación de ELE.

En este reporte, se buscó diferenciar tres conceptos: la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. En este trabajo, con respecto a la *fonética*, se afirma que ésta está ligada a la filología y se presenta en niveles avanzados de lengua en este caso de español para extranjeros. La enseñanza de la pronunciación, se define como un factor fundamental que debe estar presente en el proceso de

aprendizaje de una segunda lengua, y finalmente, acerca de la corrección fonética se dice que es “necesaria cuando se presentan errores en la producción oral que son precisos de corregir” (Llisterri 2003). El trabajo recurre al análisis contrastivo, el cual está orientado, entre otras cosas, hacia la predicción de los errores en el aprendizaje de una segunda lengua. Así pues, describe el análisis contrastivo entre L1 y L2 como “un procedimiento para predecir los errores con los que se encontrará el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje” (Llisterri. 2003 p.25).

Del mismo modo, Llisterri establece una relación con las tipologías de errores catalogadas por W, Moulton (1962) quien los clasifica como errores de tipo fonológico, fonéticos, alofónicos y distribucionales, y por R. Renard (1979), quien agrupa las estrategias para la corrección de errores de pronunciación en: métodos articulatorios, oposición de pares mínimos, procedimientos basados en la audición e imitación y el sistema verbo-tonal.

Dentro de los resultados encontrados en el reporte de Llisterri, se observa que a través del estudio de los distintos enfoques y teorías relacionadas con la producción oral, se pueden plantear metodologías como la imitación y la repetición, entre otras, para el mejoramiento de la enseñanza de la pronunciación y la corrección de los errores que puedan presentarse en el estudiante.

Como conclusión, según el autor, en la enseñanza de lenguas extranjeras la importancia de la pronunciación dentro del proceso de aprendizaje radica en que es la destreza fundamental para la buena comunicación, cuando se trata de hablantes de una segunda lengua. Sin embargo el estudio de la fonética (producción de sonidos de una lengua), de la pronunciación (producción del habla y de sus componentes como la entonación, el acento, etc.) o de las habilidades necesarias para el correcto aprendizaje de una segunda lengua, no reciben suficiente atención.

La investigación presentada por Llisterri se relaciona con nuestro trabajo porque reconoce la importancia que tiene la corrección de errores de la pronunciación en los estudiantes de L2. También porque expone una serie de teorías que deben ser tomadas en cuenta a la hora de corregir los errores que se presentan en la fonética y la pronunciación.

Sin embargo, a diferencia de nuestra investigación, que busca identificar las prácticas de corrección de errores en la pronunciación del inglés como segunda lengua, Llisterri se centra en factores como la enseñanza de la pronunciación, la importancia de metodologías que ayudan a mejorarla, y en las formas de corrección de la fonética en el español como segunda lengua.

En 2010 se realiza el trabajo de pregrado de Gina Marcela Orozco Velásquez titulado “El papel que desempeñan los conceptos de error y de corrección en el actuar docente de algunos profesores del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana frente a la producción oral de sus estudiantes”.

El interrogante que motivó esta investigación fue ¿Por qué a pesar del entrenamiento de los docentes en los métodos de enseñanza, el error parece tener poca utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Y para resolverlo, la autora se propuso encontrar "¿Qué concepto de error y qué concepto de corrección del error tienen algunos de los profesores del centro latinoamericano y cómo se ven reflejados éstos en su práctica individual durante la producción oral de sus estudiantes?" (Orozco, G. 2010. p. 20). De la misma manera, se propuso saber "¿En qué convergen los conceptos de errores, los conceptos de corrección del error y el papel que desempeñan éstos en el actuar docente de algunos de los profesores del centro Latinoamericano frente a la producción oral de sus estudiantes?" (p. 20)

El trabajo de Gina Orozco es una investigación etnográfica en educación en la cual se describen los procesos educativos así como las prácticas y los comportamientos de un grupo de docentes, frente a las prácticas del error. Para este fin inicialmente la autora definió el origen y el fin de los distintos instrumentos utilizados para la recolección de datos (entrevistas y observaciones).

El trabajo reseñado aporta elementos para esta investigación dado que muestra las reacciones y opiniones de algunos profesores sobre el error y sobre la corrección del error tanto en la producción oral como escrita, un tema que parece implícito en la enseñanza de lenguas, pero que parece no ser trabajado de manera suficiente.

Esta investigación se enfoca en el español como lengua extranjera y tiene como población a los docentes del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana, mientras que el presente trabajo pretende identificar y describir las prácticas de corrección del error que son utilizadas en los niveles de inglés *elemental* y *básico* de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

De la misma manera, la autora trata otras habilidades lingüísticas además de la producción oral, y su interés es la opinión de los docentes y su forma de ver las prácticas del error, mientras que nuestra investigación se centra en las prácticas que son utilizadas por los docentes.

Las temáticas de las investigaciones son similares, sin embargo el proceso y el enfoque de las mismas es distinto en cuanto a que, en primer lugar, el elemento etnográfico de la investigación de Gina Orozco es más marcado y además se concentra en un componente psicológico que no es esencial para nuestro trabajo; en segundo lugar, en cuanto a que la nuestra es una investigación descriptiva con un método cualitativo.

De otra parte, el trabajo realizado por Gina Orozco se ocupa de los conceptos de corrección y de error que se relacionan en sí mismos con la manera de proceder de los docentes, mientras que el nuestro pretende centrarse en las prácticas de corrección del error que están siendo utilizadas en la facultad para identificarlas y describirlas.

Como se ve, las investigaciones mencionadas muestran de qué manera, a pesar del renovado interés por la pronunciación, la mayoría de estas se concentran en la enseñanza más que en la corrección, y aunque reconocen y se preocupan por su interés pedagógico, no logran dar claridad sobre una tipología definida de errores, ni sobre métodos para corregirlos. Esta situación da lugar entonces a que nuestro trabajo tenga un lugar específico en el proceso de "resurrección" del interés en la pronunciación, y adicionalmente, a identificar algunas clasificaciones de errores que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones además de satisfacer las necesidades de este trabajo.

4.2. Marco teórico - conceptual

Los errores de los estudiantes siempre han sido un tema de interés para muchos autores. Este interés ha generado distintos puntos de vista sobre la importancia de su corrección o no corrección por parte de los docentes. En años anteriores, se consideraba que los errores eran impedimentos a la hora de aprender un idioma, se pensaba que debían ser eliminados del proceso de aprendizaje para poder adquirir una segunda lengua con la mayor precisión, ya que en ningún momento se entendía que pudieran ser parte fundamental dentro del proceso de aprendizaje de una lengua (Leal & Sánchez. 2009). En las teorías conductistas los errores se consideran como sucesos negativos que deben ser omitidos, ya que afectan el aprendizaje de una segunda lengua. (Barbero, V. 2008).

En el mismo sentido entre los autores que señalan la corrección como un aspecto negativo se encuentran Cohen y M. Robbins, y J. Truscott quienes (citados por Barbero. 2008), mencionan que “la corrección de errores es ineficiente e inútil, ya que no mejora la producción de los alumnos.” (1976). Por su parte y en el mismo año, Stevick (citado por Bueno, A. 1992) afirma que "la corrección de errores puede llevar al estudiante a sentirse frustrado ya que tenderá a fijarse más en la forma “correcta” de lo que esta intentando decir o escribir y se coartan sus posibilidades creativas."

Por otro lado, Krashen. S (citado por Barbero V. 2008) sostiene que la corrección de errores, no sólo no facilita la adquisición de una segunda lengua, sino que también puede inhibirla. A pesar de que la lingüística contrastiva y las teorías conductistas rechazan la importancia de la corrección de los errores, nace una preocupación por “encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos” (Barbero, V. 2008), esto a partir del auge del análisis contrastivo.

Sin embargo, en la década de los 70 surge otra perspectiva de la corrección de los errores en la cual Corder (citado por Barbero, V. 2008) plantea que el análisis contrastivo no es suficiente para analizar los errores cometidos por los estudiantes ya que algunos errores no solo provienen de la interferencia de la L1. Es así que, tiempo después, se da paso a una nueva visión sobre los errores llamada *análisis del error* en la cual el error se presenta como “un fenómeno inevitable y necesario en el aprendizaje de una nueva lengua. Esto porque proporciona información sobre las diferentes etapas por las que atraviesa el alumno en el proceso de adquisición.”

Entre otros autores que reafirman la importancia de la corrección de errores, se encuentran Chaudron. C. y Long, M. (Citados por Barbero V. 2008) los cuales manifiestan que “la corrección es un fenómeno beneficioso, ya que favorece el proceso de adquisición de L2” (p.8).

Entre las investigaciones más recientes sobre la importancia de la corrección de errores se encuentran las realizadas por James y Sierra (citados por Barbero V. 2008) quienes coinciden en que “la corrección de los errores es un proceso que se desarrolla esporádicamente pero en el cual debe invertirse un mayor número de recursos y tiempo.” (p.9).

Dentro del marco de dicha investigación se considera que aunque es válida la perspectiva que indica que en muchas ocasiones, corregir los errores tiene aspectos negativos (puesto que puede influir en la confianza y la fluidez de los estudiantes), es más valioso utilizar dichos errores para que los estudiantes aprendan a evitarlos y a analizar su progreso en el manejo de la lengua, a la vez que avanzan en su proceso de aprendizaje de L2.

4.2.1. Pronunciación

El concepto de pronunciación ha variado a través de los años. Por ejemplo investigadores de lenguas como Brown, 1992; Encina, 1995; Dieling y Hirschfeld, 2000 (citados por Usó Viciado, 2008. p. 108), consideran que la pronunciación no es solo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. Dalton y Seidlhofer (1994) definen la pronunciación como la producción de sonido significativo en dos sentidos: porque es parte del código de una lengua y porque se utiliza para obtener un significado en sus contextos (Usó Viciado, 2008. p. 108).

Otros autores como Seidlhofer (2001) amplían este concepto de pronunciación al afirmar que es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. También se encuentra Cantero (2003) quien define la pronunciación como la producción y la percepción del habla (Usó Viciado, 2008. p. 109).

Más recientemente, Agustín Iruela Guerrero establece que la pronunciación es “el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte” (Iruela, A. 2007).

Cabe aclarar que la pronunciación está compuesta, por una parte fonémica relacionada con la articulación de los fonemas y los aspectos segmentales de la lengua como la sonoridad, el modo de articulación, la zona de articulación, y el timbre, entre otros, y una parte prosódica la cual comprende los aspectos suprasegmentales de la misma tales como el acento, el tono, etc. (Llisterri, 2003).

Según Hernández (2008) la pronunciación en su parte prosódica tiene las siguientes características:

Acento: “es la energía respiratoria extra que se emplea para dar prominencia a ciertas sílabas en el nivel léxico (palabra) o frase. El acento se indica con un mayor volumen, en cambio de tono y duración vocálica.” (p.195).

Tono: “es la propiedad de un sonido que permite ubicarlo en una escala de alto a bajo. A través de la variación del tono, podemos comunicar diferentes tipos de información. Indica características personales como género y hasta cierta medida de edad; puede comunicar las emociones de los hablantes (enojo, tristeza, felicidad, vergüenza)” (p.195).

Entonación: Según Scarcella & Oxford (1994) citados por Hernández, E (2008) la entonación es “el patrón de cambios del tono que ocurre en una frase y generalmente en una oración completa. Comunica significados a nivel oracional, como el cambio que hay de una oración declarativa a una interrogativa.” (p.195 - 196).

Ritmo: “Se caracteriza por los patrones temporales de sílabas sucesivas. En algunas lenguas cada sílaba tiene la misma duración; en inglés ocurre que las sílabas varían entre sí. El ritmo puede distinguirse entre ritmo rápido y ritmo lento.” (p.196).

4.2.2. Error:

Para definir el concepto de error se considera más pertinente hacer una descripción histórica de las características que se le han asignado, dado que éstas han cambiado con el paso del tiempo: inicialmente, según la definición de Hendrickson de 1978, citado por Macdonald (2005), un error

es una palabra, forma o estructura que le resulta inaceptable al profesor de idiomas por su uso inapropiado o por su poca relación con los discursos reales de la L2. Liski y Putnanen (1983, citados por Macdonald 2005), consideraban que los errores ocurrían cuando el hablante no lograba seguir el patrón discursivo de la lengua en la que pretendía comunicarse.

Una perspectiva más reciente expuesta por Lennon (1991, citado por Orozco 2010) indica que el error es una “combinación de formas lingüísticas que, en un mismo contexto y bajo condiciones de producción semejantes, no se producirían por la contraparte nativa del hablante” (p.22). El papel del error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera varía considerablemente a lo largo del siglo XX. Tradicionalmente, el error se concibe como un hecho indeseable, como un “fallo” (del alumno o del método) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Diccionario de términos clave de ELE)

Para Corder (1967), los errores aparecen en la producción oral como una desviación lingüística del hablante causada por el desconocimiento o la falta de dominio de una regla. En otras palabras, es una transgresión o uso incorrecto de una norma.

La definición de Corder es la que más se adecúa al desarrollo de esta investigación porque tiene en cuenta a la persona que comete el error y su conocimiento de las reglas además de su capacidad de comunicar o pronunciar.

4.2.3. “Mistake” y “error”

Para aclarar esta diferencia se considera la definición utilizada por Gaspar Cuesta (2007), pues tal definición se deriva de la dualidad chomskiana entre "competencia y desempeño", de la cual se estableció la distinción

"equivocación / error" (*mistakes / errors*). "la equivocación pertenece al plano de la ejecución, se produce por un uso inadecuado de los conocimientos lingüísticos, pero no indica ignorancia de la regla, sino precipitación en su empleo. El error, sin embargo, indica que dicha regla aún no ha sido adquirida, es decir, es una deficiencia de la competencia." (Ferrán citado por Cuesta, E 1997).

Por otra parte se encuentra la distinción entre "error y mistake" expuesta por Corder (1967-1971, citado por Bueno, A 1992) quien define los errores "*errors*" como "violaciones del código de una lengua concreta. Son propios de personas que están aprendiendo una lengua y pueden deberse a múltiples causas, siendo la ignorancia una de ellas." Por otro lado, el término equivocación "*mistake*" se define como la forma incorrecta causada por lapsos de memoria y otras falencias (p. 54). Corder afirma que los estudiantes pueden corregir sus equivocaciones, más no sus errores, ya que su etapa de desarrollo lingüístico, su interlengua, no tiene la capacidad de reconocer la diferencia entre sus expresiones propias y las del hablante nativo." (Sook Park, 2010. p. 6).

Corder (citado por Bueno, A 1992) afirma de igual manera que las equivocaciones, "*mistakes*", "los cometen los mismos hablantes nativos y se refieren al uso incorrecto de algo que se conoce y que se puede autocorregir si el hablante vuelve sobre lo que dijo o escribió."

4.2.4. Tipologías de errores

Para Richards (1973, citado por Bueno, A. 1992), existen tres tipos de errores, los interlingüísticos o errores de transferencia de la lengua madre; los errores intralingüísticos que ocurren cuando la regla es aprendida pero se siguen cometiendo de manera generalizada, y los errores de desarrollo, que ocurren cuando existen falsos conceptos sobre la lengua.

Por su parte, Corder (1974, citado por Bueno, 1992) expone otros tipos de errores que clasifica como: errores presistemáticos, errores sistemáticos, errores post-sistemáticos y errores impredecibles.

Los errores presistemáticos ocurren cuando “el alumno desconoce la existencia de un sistema particular o de una regla en la lengua meta” Los errores sistemáticos están presentes cuando los errores son regulares pero se pueden predecir, es decir: “el alumno conoce la regla pero la utiliza mal”. Los errores post sistemáticos e impredecibles. Los errores post sistemáticos aparecen cuando el alumno produce formas correctas, pero de manera inconsistente; cuando se le pide que se corrija lo sabe hacer y sabe enunciar la regla correcta. Los errores impredecibles ocurren cuando el profesor pensaba que el alumno no cometería un error (p.61).

Se destaca la tipología planteada por Menzel et al. (2000) basada en los datos recolectados por el ISLE (Institute for the Study of Learning and Expertise). La realización de esta tipología destaca el hecho de que en primer lugar existen dificultades articulatorias producidas por sonidos particulares o por grupos de sonidos, y en segundo lugar existen errores de dificultades receptivas en los que el estudiante es incapaz de percibir y producir la distinción entre dos sonidos.

Por otro lado, los errores ortográficos transferidos por la lengua materna se definen como la interferencia entre la ortografía nativa del estudiante y su pronunciación en inglés. También se describen los errores que son producto de las dificultades ortográficas del inglés, en los cuales debido al alto grado de ambigüedad entre la escritura y el habla del inglés, los estudiantes tienden a generalizar las reglas de la escritura y usarlas para hablar.

Por último Alexopoulou (2005) propone una tipología de errores basada en el AE (Análisis del Error) la cual divide los tipos de errores según algunos criterios preestablecidos. Estos criterios son:

Criterio descriptivo: “constituye el primer nivel de descripción y clasifica los errores según la forma en que la estructura superficial de las instancias se ve alterada atendiendo a cinco categorías: la adición, la omisión, la elección falsa, la forma errónea y la colaboración falsa de un elemento o estructura en la oración.” (p.111)

Criterio lingüístico o gramatical: “clasifica los errores sobre la base de la categoría gramatical que se ve afectada por el error.” (p.111). Aunque este tipo de error no hace parte de los errores de pronunciación, sí se considera pertinente nombrarlo ya que para que exista una buena transmisión del mensaje oral, los estudiantes deben tener claras las estructuras gramaticales.

Criterio etiológico: con el cual se trata de “inferir las causas del comportamiento lingüístico de los aprendientes a partir de la descripción de los errores efectuados previamente, formulando hipótesis acerca de los orígenes que han llevado a los estudiantes a producir las desviaciones en cuestión.”(p.111-112). Los errores etiológicos se dividen en errores interlinguales y errores intralinguales.

Los errores interlinguales son los que ocurren por la interferencia de la lengua materna, de una tercera lengua o de la traducción literal.

Por otra parte, los errores intralinguales ocurren por dos razones: la reducción a un sistema simplificado en donde se presentan errores de simplificación, neutralización, aplicación incompleta de las reglas y de evasión, y por la generalización en donde se presentan errores de

hipergeneralización, analogía, asociación cruzada, hipercorrección, y de ignorancia de las restricciones de las reglas (p.113).

4.2.5. Interlengua y fosilización de los errores

Uno de los procesos por medio de los cuales los estudiantes adquieren una segunda lengua es la interlengua, en donde los errores y su corrección juegan un papel muy importante, pues de no corregirse podrían desencadenar en un proceso de fosilización como se explica a continuación:

El proceso de interlengua, término expuesto por Selinker (1972 citado por Calvo 2010) se define como “un sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendiz utiliza la segunda lengua. Este sistema lingüístico contiene errores o desviaciones de la lengua meta que el aprendiente va revisando hasta llegar a la forma correcta” p.225.

Partiendo de esta teoría, la interlengua es el sistema que ayuda al estudiante a superar las dificultades durante su proceso de adquisición de una segunda lengua. Por eso mismo se puede decir, como lo afirma Ellis (1999 citada por Calvo 2010), que “la interlengua en los aprendientes es permeable porque las reglas que comprenden el conocimiento del lenguaje de éste no están fijas sino que están abiertas a posibles correcciones” (p.225). Es decir, que el estudiante durante su proceso de adquisición de la lengua meta tiene derecho a cometer errores, los cuales deben estar respaldados por las oportunas correcciones de sus profesores, con el fin de ir modificando ese preconcepto erróneo de una regla gramatical o de pronunciación.

Por otra parte, Ellis (1999, citada por Calvo 2010), también hace referencia al dinamismo de la interlengua el cual se refiere a que durante el proceso

de aprendizaje el estudiante empieza a reflexionar la manera de superar los errores que ha cometido.

Por último, Ellis afirma que la interlengua es sistemática porque “a pesar de la variabilidad en la interlengua, el aprendiente selecciona su propio stock de reglas en formas predecibles” (p.225).

Sin embargo, dentro de este almacén o "stock" de reglas que el estudiante selecciona, puede presentarse un fenómeno de fosilización de los errores, el cual consiste en que la interlengua del estudiante se ve afectada por la interiorización de una regla que no fue aprendida de manera correcta. Este término, expuesto también por Selinker (1972 citado por Torijano, J 2006) se define como “el mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, como reglas, unidades léxicas o subsistemas lingüísticos de su lengua materna o de otra lengua cualquiera en relación con la lengua objetivo” (p.169). En la fosilización de los errores influyen diferentes factores como la presión que siente el estudiante por el contenido, la forma de lo que busca expresar, lo mismo que otros factores psicológicos o físicos propios de cada estudiante.

Aunque no se conocen exactamente las causas de la fosilización de los errores, Selinker sugiere que algunas pueden ser “la existencia de una estructura psicológica latente en la mente, que se activaría cuando un adulto intenta producir o entender oraciones en una segunda lengua, y que explicaría la estructura superficial de las oraciones de la interlengua, a partir de procesos como la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización de reglas de la lengua objetivo” (1972).

4.2.6. Prácticas de corrección del error

Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones (desviaciones de las normas) que cometen los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. (Diccionario de Términos clave de ELE).

Antiguamente se consideraba que la corrección era tarea exclusiva del docente. Hoy en día, es común que el profesor comparta esta responsabilidad con los estudiantes (coevaluación); otros docentes (heteroevaluación), o la realice a través de herramientas tecnológicas (como software de corrección de errores).

4.2.7. Tipologías de prácticas de corrección del error

Se han seleccionado tres tipologías de corrección de errores en las cuales se especifican de manera clara las distintas prácticas de corrección que se pueden aplicar a la hora de corregir errores en L2.

La primera tipología es la expuesta por Tedick y De Gortari (1998) en la cual se describen seis tipos de corrección a saber:

*Corrección explícita (explicit correction)*¹ en la cual, al descubrir el error cometido por el estudiante el profesor corrige dando la respuesta correcta sobre el error cometido.

Corrección implícita (recast) en donde el profesor no indica de manera directa el error cometido por el estudiante, pero le informa de manera implícita al estudiante que ha cometido un error.

¹ Los términos entre paréntesis en esta tipología corresponden con los encontrados en el texto original. Los títulos dados en español junto con las definiciones son una traducción de las investigadoras.

Petición de clarificación (clarification request) en la cual el profesor usando frases de como “no entiendo” o “perdón” indica al estudiante que su mensaje no ha sido entendido o que aún sigue cometiendo errores, lo cual genera en el estudiante la necesidad de volver a repetir o reformular lo que quiere decir.

Pistas metalingüísticas (metalinguistic clues) Sin indicar la respuesta correcta, el profesor realiza preguntas o comentarios relacionados con el error cometido por el estudiante.

Estimulación (elicitation/"soscamiento") el profesor estimula directamente al estudiante a corregir sus errores por medio de preguntas que lo motiven a ser consciente de los errores cometidos. Las preguntas de estimulación se diferencian de las pistas metalingüísticas ya que éstas generan mayor razonamiento en el estudiante.

Repetición: (repetition) el profesor repite el error cometido por el estudiante y adiciona una entonación especial para que el estudiante fije su atención en el error cometido.

Por su parte Leal y Sánchez (2009) describen una serie de tipos de corrección de errores que se clasifica como:

Corrección colectiva: “en este tipo de corrección el profesor juega un papel fundamental como elemento corrector. Se hace uso de una corrección colectiva cuando se detecta que un cierto tipo de error es reproducido por la mayoría o un grupo importante de los estudiantes que están en el aula” (p.5).

Corrección cooperativa: “en este tipo de corrección, el profesor pasa a ser más un elemento de monitorización ya que simplemente dirige el proceso de corrección. No es el profesor quien interrumpe la clase para corregir el error sino que son los propios alumnos los que se señalan entre ellos los errores cometidos y proveen la corrección necesaria.” (p.5).

Corrección individual: “Dentro de la corrección individual entendemos dos tipos. Por un lado, el profesor corrige a un alumno que ha cometido uno o varios errores, por otro, los alumnos corrigen a un solo alumno.” (p.5).

Autocorrección: “el propio estudiante que ha cometido un error es capaz de corregirse a sí mismo cuando se le muestra la naturaleza del error y se le dan unas ligeras pautas de cómo hacerlo.” (p.6).

4.2.8. Enseñanza de la pronunciación

En algunas ocasiones la corrección de la pronunciación se confunde con la enseñanza de la misma. Por este motivo para mayor claridad de los conceptos y una mejor comprensión de los resultados encontrados en este trabajo, se consideró pertinente hacer mención de la enseñanza de la pronunciación y una tipología de algunas técnicas de su enseñanza.

En relación con la enseñanza de la pronunciación existen diferentes posiciones, las cuales según Llisterri (2003), hacen que a veces se confunda la pronunciación y su enseñanza con la enseñanza de la fonética o con la corrección fonética, las cuales, aunque están relacionadas, tienen objetivos diferentes. De esta manera, la enseñanza de la pronunciación " persigue el desarrollo de la destreza de la pronunciación del alumno de acuerdo con los modelos o estándares que el docente o el programa plantea; se trata de una enseñanza planeada y organizada que tiene como centro de atención la habilidad de la pronunciación." (p.92)

Por otro lado, la enseñanza de la fonética “busca un estudio y una reflexión explícita sobre el sistema." (p.91). Es decir, que se tenga un conocimiento más detallado de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua por ejemplo desde las perspectivas articulatorias o acústicas (Hernández, 2008). Mientras que la corrección fonética "se realiza cuando en la producción oral de

los estudiantes se identifican errores que es necesario corregir. Su objetivo, por tanto, es detectar errores para corregir y así mejorar la pronunciación." (p.92)

De igual manera, cuando se trata de definir la enseñanza de la pronunciación, aparecen distintos conceptos y definiciones, las cuales varían dependiendo del objetivo u objetivos que se planteen para enseñarla. Desde la perspectiva didáctica por ejemplo, se busca capacitar al alumno para que pueda usar su competencia fónica de la segunda lengua de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación (Iruela, 2007). Se identifican tres objetivos: el primero centrado en la forma de la lengua, el segundo que se concentra en el significado y el tercero que gira alrededor del aprendizaje.

De acuerdo con Agustín Iruela, *la enseñanza centrada en la pronunciación* pretende que el estudiante "...sea consciente de la existencia de los fenómenos relacionados con la competencia fónica. Por ejemplo saber qué letras representan un fonema, o bien saber que /p/ y /b/ son dos fonemas distintos, o bien conocer las características del ritmo de la lengua." el autor también afirma que *la enseñanza centrada en la pronunciación* "pretende que el alumno adquiera control y precisión en la percepción y la producción de los elementos fónicos"(Iruela, 2007, p. 7-8).

Por otro lado *la enseñanza centrada en el significado* el estudiante utiliza la lengua oral para comunicar. Es decir, el estudiante "centra su atención en el intercambio de información y de actitudes con otro hablante y de esa forma la pronunciación interviene de forma necesaria y automática como un componente más de la lengua oral" (p.8).

Finalmente, sobre *la enseñanza centrada en el aprendizaje*, el autor afirma que pretende "capacitar al alumno para que progrese de forma autónoma en la adquisición de su competencia fónica" (p.8).

4.2.9. Tipologías de enseñanza

Desde la perspectiva de Edith Hernández (2008), La enseñanza de la pronunciación implica la enseñanza de habilidades productivas y de habilidades receptivas o perceptivas, por tanto al referirse a técnicas para enseñar la pronunciación es necesario identificar cuáles técnicas son más útiles para cada una de las habilidades. A continuación se explica la tipología de técnicas que la autora describe en su publicación sobre *perspectivas y experiencia docente en la enseñanza de la pronunciación*.

Repetición: la autora la define como: "la repetición por parte de los estudiantes de la palabra o frase modelada por el instructor."

De acuerdo con esta técnica, los estudiantes hacen la repetición antes de ver la forma escrita de la palabra o frase en cuestión. Esto se propone en razón de las inconsistencias de representación entre la ortografía del inglés y los sonidos de la misma lengua. Afirma además que la repetición es valiosa para la enseñanza del acento, la entonación y el ritmo e indica que existen varias maneras de realizar la repetición como repetición coral, repetición en cadena, repetición en parejas y repetición con sustitución.

Repetición coral: toda la clase repite en unísono después del profesor.

Repetición en cadena: ésta puede ser en cadena progresiva o regresiva. Es decir, se repite un enunciado empezando por la o las primeras palabras y gradualmente se van agregando o quitando más palabras a la frase hasta completar todo el enunciado.

Repetición en parejas: repetición de preguntas y respuestas en toda la clase, con un estudiante que pregunta y otro que contesta. Puede combinarse con sustitución para evitar la monotonía.

Repetición con sustitución: ésta implica la repetición de una estructura, pero sustituyendo elementos léxicos como nombres o verbos.

Pares mínimos

La autora entiende por par mínimo "aquel par de palabras o frases que difieren únicamente por un fonema." El uso de pares mínimos puede ser muy útil para enfocarse en aquellos que estén causando problemas en los estudiantes" aunque puede suceder que en el uso de pares mínimos se utilicen palabras que el estudiante no conoce y que pueden representar retos para la memoria o dificultar su aprendizaje. La autora recomienda cuatro actividades que pueden ayudar a aplicar esta técnica:

1. *Discriminación de un fonema en particular en una listas de palabras.*

Ejemplo: *Tick the words which have the sound /p/:*

receipt pet photo psychology cap

2. *Discriminación de sonidos al escuchar palabras consecutivas y subrayando las veces que escuchan determinado fonema.*

Ejemplo: *How many times do you hear /el/?*

Underline each one you hear:

pepper paper letter later pen pain we wait get gate late let

3. *Contraste de sonidos en cierta proximidad. Puede haber repetición coral individual.*

Ejemplo: *Pass me the pepper and the paper. I'll post the letter later.*

They won't let us in if we're late.

4. *Discriminación del sonido extraño o diferente escuchando una lista de palabras:*

cart class heart learn smart part

Actividades de pronunciación y ortografía

Ejercicios con palabras homógrafas y homófonas.

Las palabras homógrafas son aquéllas que se escriben igual, pero se pronuncian diferente y homófonas son aquellas palabras que se pronuncian igual, pero se escriben diferente.

Ejercicios de descubrimiento

En este tipo de ejercicios, los estudiantes se concentran en las propiedades o efectos de ciertas letras cuando aparecen en las palabras. Por ejemplo, pueden estudiar pares de palabras y deducir reglas a partir de ellas.

En esta lista de palabras se puede deducir la regla de cómo el sonido vocálico cambia cuando se agrega una *e*. *hat hate kit kite cut cute*

Estos ejercicios pueden realizarse de varias maneras: por discriminación, dictados, o bien presentados en actividades de comprensión auditiva o ejercicios de lectura, de repetición, a través de juegos de mesa, crucigramas, etc.

Grabación de los estudiantes en la lengua meta

Grabar de vez en cuando a los estudiantes puede resultar muy beneficioso, ya sea individualmente o en grupos trabajando (Hernández, 2008).

5. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se justifica la elección de la metodología de investigación del presente trabajo, los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se hace una breve descripción de cada uno y se plantea la manera en que se pretende realizar el análisis de la información una vez recolectada.

5.1. Enfoque

Por la naturaleza de esta investigación, se decidió que el enfoque cualitativo es el que más se ajusta a nuestros objetivos, puesto que se busca comprender una realidad, obtener conocimientos de situaciones concretas y describir lo observado tal y como lo viven las personas involucradas, todo con el objeto de comprender en profundidad las razones de la problemática (en este caso, los errores de pronunciación en inglés y las prácticas de corrección utilizadas por los profesores) (Hernández, S et al. 2006).

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este trabajo (la observación, identificación y análisis de las prácticas de corrección del error de la pronunciación en inglés), se consideró que para el desarrollo de esta investigación, el método cualitativo permitirá adentrarse en situaciones sociales, y mantener un papel pasivo, a la vez que permitirá reflexionar continuamente sobre lo que se observa sin dejar de lado los detalles de los momentos y de las interacciones.

5.2. Tipo de investigación

Esta investigación es por tanto cualitativa, descriptiva y de naturaleza etnográfica, puesto que se observan y describen comportamientos de un grupo social en un contexto determinado, lo mismo que sus acciones

comunes y sus significados (Alvarez-Gayou, 2003). En este caso se observarán las prácticas de corrección del error de los profesores de inglés presentes en las actividades orales de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

5.3. Población

La población con la que se trabaja en esta investigación corresponde a un grupo de cuatro profesores de inglés (tres hombres y una mujer) de la Licenciatura en Lenguas Modernas. De los docentes observados, uno es nativo de los Estados Unidos y los demás son hispanohablantes colombianos que enseñan el inglés como segunda lengua. Se seleccionaron los niveles *elemental* y *básico*, es decir el primero y segundo nivel de los siete propuestos para la carrera, ya que se observó en los registros de notas del área de inglés que son los niveles con promedios más bajos en producción oral y pronunciación (ver Anexo 1), y según la experiencia de las investigadoras, son los niveles donde los estudiantes presentaban más errores de pronunciación que debieron ser eliminados o superados en niveles anteriores.

5.4. Instrumento de recolección de datos

Luego de haber identificado la población y sus características se decidió aplicar el modelo de observación cualitativo, el cual permite apreciar los hechos en su escenario natural sin las interferencias o alteraciones que pueden representar las opiniones personales de las personas observadas, lo cual significó que se seguiría un proceso de observación donde las investigadoras no harían parte de las actividades de la clase (Hernández Sampieri, R 2006).

Por este motivo, las investigadoras asumirán un rol que consiste en tomar notas y registrar los acontecimientos de las clases que se relacionen con la corrección realizada por los docentes frente a los errores de pronunciación de los estudiantes.

Debido a que los propósitos esenciales de la observación en el enfoque cualitativo son, según Hernández (2006), explorar ambientes, subculturas y aspectos de la vida social, las personas que participan y los significados de las mismas. Se decidió tomar como base algunos aspectos específicos, mencionados, los cuales se consideraron como elementos presentes en los espacios de observación esperados para el desarrollo de esta investigación.

Por lo anterior, se resolvió explorar y describir brevemente, en las fichas de observación, en primer lugar el ambiente físico, en este caso el salón de clase, los estudiantes y el desarrollo de las clases y en segundo lugar, el ambiente social y humano, para identificar las formas de organización de los grupos y sus interacciones o vínculos así como sus características. Esto permitirá encontrar patrones típicos del grupo a estudiar, los cuales junto con las características, facilitarán el análisis de procesos y de resultados.

Por último, una vez recolectada la información y teniendo en cuenta el criterio de las investigadoras basado en la investigación bibliográfica, se procederá a identificar y clasificar las prácticas de corrección de errores de pronunciación utilizadas por los docentes en el aula de clase.

Para la realización de esta investigación se utilizó como principal instrumento de recolección de datos una ficha de observación (ver Anexo 2) la cual se aplicó y se almacenó para su posterior análisis teniendo en cuenta la información de las distintas prácticas de corrección de errores de pronunciación encontradas mediante la investigación bibliográfica.

De acuerdo con Grinnell (citado por Hernández et al., 2003. p. 460), para llevar el registro de las observaciones es necesario realizar ciertas anotaciones. Existen diferentes clases de anotaciones cada una de las cuales centra su atención en distintos aspectos de la población, del observador y del entorno en el que se observa. De esta manera existen anotaciones de la observación directa, anotaciones interpretativas, anotaciones temáticas y anotaciones personales.

En este orden las anotaciones de la observación directa son “descripciones de lo que estamos viendo, escuchando y palpando del contexto y de las unidades observadas.” Este tipo de anotaciones facilita identificar los qué, quién, cuándo y dónde de las observaciones. Las anotaciones interpretativas son comentarios personales sobre lo que ocurre, “lo que estamos percibiendo” sobre sentimientos, interacciones, y emociones. Por otro lado las anotaciones temáticas son “ideas, hipótesis, especulaciones y conclusiones preliminares que, a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones.” Finalmente las anotaciones personales son los sentimientos y las sensaciones del propio observador durante la observación.

Con base en lo anterior, la ficha de observación utilizada (ver Anexo 2) contiene anotaciones de la observación directa. La ficha tiene una estructura de 5 columnas, con espacio para comentarios y análisis inmediatos de lo que sucede en el momento de la observación, tiene espacio para escribir lo observado literalmente para evitar posibles interferencias por parte de las observadoras. Se centra en la conducta de los docentes, es una ficha descriptiva y cronológica puesto que permite plasmar una secuencia de sucesos en su orden de ocurrencia e introduce conceptos y terminología tomados del marco teórico-conceptual a la vez que profundiza en las prácticas de corrección utilizadas por el profesor.

Esta ficha permitió identificar las formas en que los docentes corrigen los errores de los estudiantes, qué errores de pronunciación corrigen y cuáles no; permite a su vez reflexionar sobre cómo reaccionan los profesores frente a los errores y facilita la identificación de las prácticas que aplican a la hora de corregir dichos errores.

La ficha contiene una sección para el registro de la información del profesor observado y de la localización de la clase, seguidamente contiene una columna destinada para registrar el tipo de error cometido por los estudiantes (transcrito literalmente) y su frecuencia de aparición en la clase y otra columna para aclarar si hubo o no corrección por parte del docente. La tercera columna indicaba si el estudiante que cometió el error era hombre o mujer. La cuarta y quinta columna, permitían registrar en qué momento se cometió el error y como fue corregido por parte del profesor respectivamente. Finalmente en la parte inferior de la ficha se designó un espacio para registrar datos adicionales que no pudiesen ser incluidos en las columnas mencionadas, tales como la descripción del ambiente, de los estudiantes o de situaciones relevantes de la clase.

Para el diseño y análisis de la ficha de observación se siguió el procedimiento que se describe a continuación:

Se detallaron los aspectos conceptuales a tener en cuenta, es decir, los tipos de errores que podían cometerse, las posibles formas de corrección y los distintos momentos en que podía ser efectuada la corrección, a partir de una exploración de investigaciones realizadas anteriormente sobre el tema, las cuales ayudaron a la construcción del Marco teórico.

Para la recolección de datos, las investigadoras asistieron a distintas clases de los niveles elemental y básico de inglés con el fin de recopilar y registrar los datos en las fichas de observación diseñadas con anterioridad.

Se realizaron en total 16 observaciones, las cuales incluyeron cuatro clases de inglés de dos grupos de nivel elemental y dos de nivel básico de la Licenciatura en Lenguas Modernas, durante un transcurso de cuatro semanas.

5.5. CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE OBSERVACIONES

Agosto

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

Septiembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

Niveles:	# Clase	Profesor	Salón	Observa
Elemental	3849	July Andrea Blanco	Lun. 27-610	Elena Buitrago
Elemental	3890	Justin Harris	Mié. 67-409	Andrea Londoño
Básico	3917	Jorge Mejia	Ma. 67-402	Elena Buitrago
Básico	3910	Pedro Chalá	Ju. 50-302	Andrea Londoño

6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas a la población mencionada. Se enunciarán las prácticas de corrección de errores de pronunciación identificadas en las clases observadas, y se describirán a partir de los aspectos trabajados (ver Marco teórico-conceptual p. 35-41), finalmente se realizará un análisis de las convergencias y divergencias encontradas entre los tipos de corrección definidos en la literatura citada y los que se aplican en la universidad, con el fin de ver cuáles se usan, cuáles no e identificar si se utilizan o no prácticas de corrección distintas a las encontradas en las tipologías.

Para el análisis de la información se utilizó una serie de tablas y gráficas con el fin de facilitar la representación de la información obtenida, las cuales permiten visualizar los datos de forma bastante detallada. Sin embargo esto no significa que se realizará un análisis cuantitativo de la información. A diferencia del análisis cualitativo, en el análisis cuantitativo se toman en cuenta variables (datos) medibles o cuantificables con el objetivo de establecer estadísticas y este no es el caso de la presente investigación.

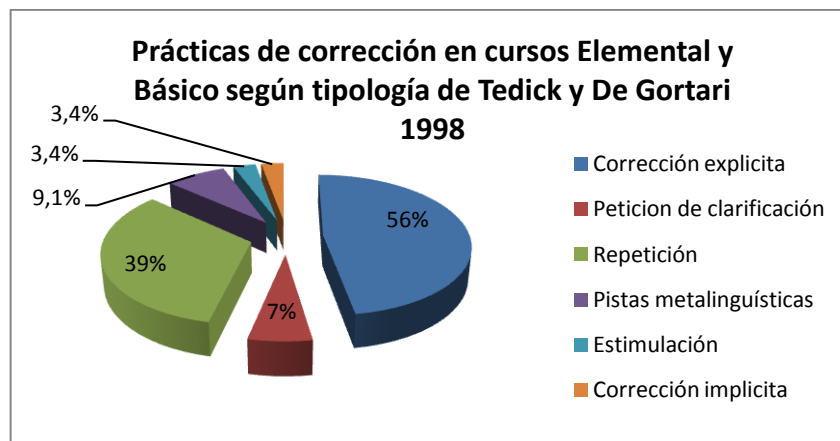
Las clases tuvieron en promedio una duración de 90 minutos y un número de estudiantes asistentes de entre 9 y 15 estudiantes en elemental y entre 7 y 12 estudiantes en básico. De los cuatro docentes de la licenciatura, dos privilegian la variedad americana del inglés y dos la británica.

En relación con el aspecto específico que estudiamos, se identificaron en total 157 errores de pronunciación cometidos por los estudiantes, de los cuales 87 fueron corregidos, lo que representa un poco más de la mitad del total de los errores. (Ver Anexo 3)

A partir de Richards (citado por Bueno, A. 1992), autor mencionado en el Marco teórico-conceptual de este trabajo (ver página 33), se puede afirmar que de la triple distinción existente entre los tipos de errores (interlingüísticos o errores de transferencia, intralingüísticos y de desarrollo), la mayoría de los errores cometidos por los estudiantes son de tipo intralingüístico. Definidos como la reducción a un sistema en donde se presentan errores de simplificación, neutralización, aplicación incompleta de las reglas, evasión y generalización de la regla. Este tipo de error es muy frecuente dado que en estos niveles *elemental* y *básico* los estudiantes aún no conocen todas las reglas de pronunciación, y se alejan de la norma tanto prescriptiva como de la norma estadística.²

Debido a estos errores, se identificó dentro del actuar docente y según la tipología de Tedick y De Gortari (1998), que las prácticas de corrección de la pronunciación más utilizadas en los niveles *elemental* y *básico* de la Licenciatura son en su mayoría de **corrección explícita** y de **repetición**, mientras que las **pistas metalingüísticas** y la **petición de clarificación** no son muy utilizadas. Por otro lado, la **corrección implícita** y la **estimulación** son las menos utilizadas, como se puede apreciar en la Gráfica 1, ya que cada una cuenta con un porcentaje de apenas 3,4 de utilización en las clases observadas.

² La Norma prescriptiva conocida como *normativa*, trata de “corregir” formas de uso las cuales considera “incorrectas”. Estos criterios de “corrección” van variando con el tiempo, son preferencias de una época o un lugar. La norma estadística o *democrática* establece que lo correcto es la frecuencia más alta de uso de una forma o costumbre expresiva. Marín Vergara, S (2008). Norma o normativa. Disponible en: <http://imverbe.blogspot.com/2008/03/norma-o-normativa.html>



Grafica 1. Prácticas de corrección según Tedick y De Gortari (1998).

Según la tipología de Tedick y De Gortari (1998) y los resultados obtenidos, las prácticas de corrección de la pronunciación más utilizadas en los niveles *elemental* y *básico* de la Licenciatura son la **corrección explícita** con el 56% y la **repetición** con un 39%. Lo cual significa que los docentes tienden a dar la respuesta correcta en cuanto notan el error por parte del estudiante y a repetirla ellos mismos dando una entonación diferente o utilizando acentos de otros países para propiciar que los estudiantes noten la diferencia e identifiquen el error.

En cuanto al 14% correspondiente (según la Gráfica 1) a las pistas metalingüísticas y a las peticiones de clarificación, se deduce que los docentes no recurren con frecuencia a realizar preguntas o sugerencias a los estudiantes para que ellos mismos identifiquen los errores que están cometiendo.

A continuación se muestra una tabla que contiene el registro del número de veces que se utilizó cada uno de los tipos de corrección propuestos por Tedick y De Gortari durante las clases observadas.

Tipo de corrección	Nivel Elemental	Nivel Básico	Total Correcciones
Corrección explícita	36	13	49
Petición de clarificación	1	5	6
Repetición	25	9	34
Pistas metalingüísticas	1	7	8
Estimulación	1	2	3
Corrección implícita	1	2	3

Tabla 1. Tipos de corrección utilizadas por nivel según la clasificación de Tedick y De Gortari (1998)

Como se puede apreciar en la Tabla 1, de acuerdo con la tipología de corrección propuesta por Tedick y De Gortari (1998) los tipos de corrección más utilizados tanto en elemental como en básico son la **corrección explícita** y la **repetición**. No obstante, se observó que en los grupos del nivel elemental la corrección se hace con más frecuencia, es decir, los docentes procuran corregir a los estudiantes en casi cada uno de los errores que cometen, incluso si esto significa corregir un mismo error varias veces y en una misma clase. A veces incluso al mismo estudiante.

Por otro lado, se hizo evidente que en los cursos de inglés básico, las correcciones se hacen de forma más general y sólo cuando causan confusión en el mensaje que el estudiante pretende transmitir o cuando afectan demasiado la comprensión de la palabra.

Las correcciones de repetición tienden a ser repeticiones de la forma correcta de una sola palabra que ha sido mal pronunciada por parte de un estudiante, no repeticiones de la forma incorrecta (que darían al estudiante la posibilidad de identificar por sí mismo el error). Sin embargo, en el nivel *elemental* los docentes muestran la pronunciación correcta varias veces y los estudiantes deben repetir dicha palabra dos o tres veces hasta que su pronunciación sea aceptada por el docente, mientras que en el nivel *básico*

el profesor indica la pronunciación correcta una vez y la repetición por parte del estudiante no siempre es solicitada.

Respecto a las **peticiones de clarificación**, las **correcciones implícitas**, la **estimulación** y las **pistas metalingüísticas**, se evidenció que estas son más utilizadas en los dos cursos observados de nivel básico, y aunque no son muy utilizadas ni en básico ni en elemental, parecen ser utilizadas generalmente con los alumnos que muestran un nivel de inglés más alto, al parecer porque intentan exigirle un poco más a los estudiantes con mejor manejo del inglés.

A continuación se hace un análisis más profundo de los tipos de correcciones que se utilizaron para tratar algunos de los errores fonémicos que se presentaron con más frecuencia en los niveles elementales:

-La pronunciación de la /z/ como sonido alveolar fricativo sonoro (ver Anexo 4), pues los estudiantes lo pronunciaban como la letra C del español. Este error ocurrió cuatro veces, tres veces al recitar la letra en el alfabeto y dos veces al decir "*New Zealand*". Para corregir este error, un profesor de elemental recurrió a la **estimulación**, mientras que el otro utilizó la **corrección explícita** y la **repetición**. Esto muestra que frente a un error similar, los docentes utilizan metodologías diferentes.

Cabe aclarar que en la clase en la que se corrigió por medio de la **estimulación** el número de estudiantes era mayor que en la clase en la que se utilizó la **repetición** y la **corrección explícita**.

- La pronunciación de la /r/ como sonido pos alveolar aproximante (ver Anexo 4). Los estudiantes pronunciaban el sonido fricativo alveolar del español. Se encontró que estos errores ocurrieron 4 veces, en palabras como *married* y *shorter* y en general, al pronunciar la consonante *r*. Sin embargo, en ninguna de las dos clases fue corregido.

- La pronunciación del sonido dental fricativo /θ/ del grupo *Th* en palabras como *thousand, thirty, three*. Los estudiantes pronuncian como la /t/ plosiva alveolar del español. Este error ocurrió 4 veces y fue tratado por los profesores de maneras distintas. Un profesor corrigió el error de manera individual y explícita en una clase dos veces y en otra clase el mismo profesor corrigió el mismo error fonético utilizando la **repetición coral** que se considera como una técnica de enseñanza; otro docente hizo la corrección explícita de este error y pidió al estudiante que repitiera la palabra correctamente.

Por otro lado, en los grupos de nivel básico los errores que ocurrieron con más frecuencia fueron:

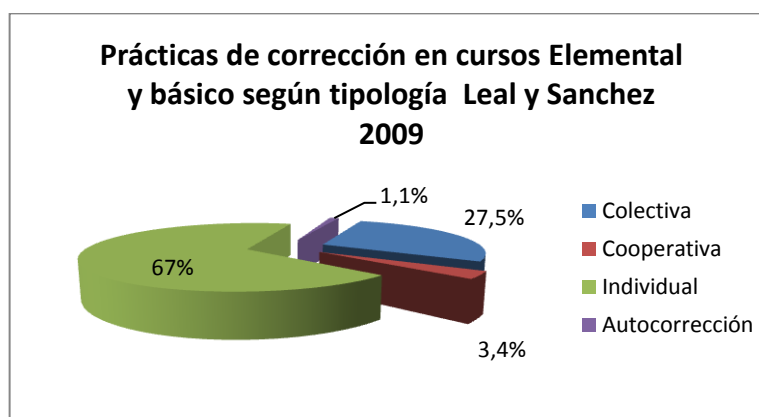
- Los estudiantes confunden la pronunciación de *it* con *eat* pues no logran identificar el alargamiento del fonema /I/ en el verbo y por tanto no lo producen. Este error se cometió dos veces y el profesor lo corrigió de forma **explícita**.

- La palabra *rewrite* fue pronunciada de forma incorrecta tres veces por la misma estudiante, quien pronunciaba la *w* como la *g* del español. Este error no fue corregido por el docente.

- Los estudiantes pronunciaron la palabra *slides* pronunciando la *i* con la pronunciación del español y no con la pronunciación /ai/ del inglés. Este error se cometió tres veces y fue corregido por el profesor por medio de la **corrección explícita**.

- Los estudiantes pronuncian la *a* de la palabra *danger* como la vocal del español y no como el fonema (eI) del inglés. Este error se cometió dos veces y el profesor lo corrigió por medio de la **petición de clarificación** y la **corrección explícita**.

Por otra parte, como se puede observar en la Gráfica 2, de acuerdo con los conceptos de Leal y Sánchez (2009), de los cuatro tipos de prácticas existentes para corregir los errores de pronunciación, se encontró que los más utilizados son la **corrección individual** con más de la mitad de la frecuencia de utilización y la **corrección colectiva** con un 27,5% de utilización, mientras que la **corrección cooperativa** y la **autocorrección** fueron las menos utilizadas durante las clases observadas.



Gráfica 2. Prácticas de corrección según Leal y Sánchez. (2009)

En la Tabla 2 se pueden apreciar los tipos de corrección correspondientes a Leal y Sánchez (2009) y el número de veces que cada uno de ellos fue utilizado por los docentes durante el transcurso de las observaciones.

Tipo de corrección	Nivel elemental	Nivel básico	Total Correcciones
Corrección colectiva	12	12	24
Corrección cooperativa	0	3	3
Corrección individual	17	42	59
Autocorrección	0	1	1

Tabla 2. Tipos de corrección utilizadas por nivel según la clasificación de Leal A. y Sánchez P. (2009)

Como lo muestra la tabla, la corrección individual es más utilizada por los docentes en ambos niveles. Esta corrección se realiza generalmente en presencia de toda la clase y es causa, en la mayoría de las ocasiones, de una corrección colectiva, pues en algunas ocasiones luego de que un

estudiante comete el error, el profesor se da cuenta de que otros estudiantes también lo cometen. Esto lleva a los profesores a corregir al grupo luego de haber corregido a un solo estudiante, para lo cual generalmente recurren a la repetición coral en ambos niveles.

Sin embargo, en las actividades que generaban una calificación, se observó que las correcciones eran dadas de forma individual o centradas en el grupo evaluado de manera más privada y generalmente al finalizar la clase, mientras los demás estudiantes se retiraban de los salones.

La **corrección cooperativa**, de acuerdo con las observaciones, sucede principalmente en los grupos de nivel básico y de forma accidental. Es decir, sucede cuando un estudiante pronuncia mal una palabra y un compañero que conoce la pronunciación correcta, casi por acto reflejo, le corrige inmediatamente anticipándose al profesor.

La autocorrección no fue muy frecuente en ninguno de los dos niveles durante el periodo observado, como se puede ver en la Tabla 2. No obstante, la única vez que se observó, el estudiante de nivel básico notó su error durante una exposición y se corrigió inmediatamente aunque no estaba muy seguro de si su propia corrección era adecuada.

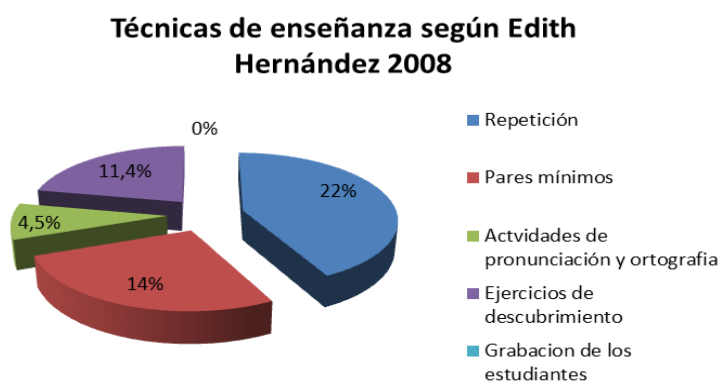
Por otro lado en los grupos de nivel básico los errores que ocurrieron con más frecuencia fueron:

- Los estudiantes pronunciaban la palabra *saw* de tal forma que sonaba como la palabra *soul*. Esto causó inconvenientes en la comprensión de la idea sin embargo el docente no corrigió el error de la estudiante en ninguna de las 5 veces en que se cometió.

- Los estudiantes al leer la palabra *saw* en voz alta, la leen aplicando las equivalencias de sonido grafía del español, es decir, dicen (*sau*) en lugar de pronunciar /sɔ:/ que es un sonido semi-abierto aproximado al fonema de la vocal o del español. Este error ocurrió en total 4 veces dicho por varias

estudiantes al tiempo, el profesor corrigió este error por medio de la **repetición** y **corrección colectiva** junto con la técnica de enseñanza de **repetición coral**.

Además de las prácticas de corrección mencionadas, se encontró que los docentes recurren a varias técnicas de enseñanza para corregir (ilustradas en la Gráfica 3), en un intento por explicarles a sus estudiantes las razones por las cuáles su pronunciación fue equivocada.



Grafica 3. Técnicas de enseñanza según Edith Hernández (2008).

Las técnicas de enseñanza fueron utilizadas únicamente porque la situación o las preguntas de los estudiantes las hacían necesarias, pero fue evidente que no estaban planeadas, pues cuando los profesores las aplicaban tomaban tiempo extra intentando encontrar ejemplos para dar la explicación. De igual manera, las técnicas de enseñanza no son utilizadas para explicar temas de pronunciación, pues de las observaciones realizadas se podría inferir que no existe dentro de la planeación de la clase un espacio definido para enseñar la pronunciación.

Las técnicas de enseñanza más utilizadas según la Gráfica 3 son la **repetición**, la utilización de **pares mínimos** y los **ejercicios de descubrimiento** mientras que las actividades de pronunciación y ortografía son las menos utilizadas. Por otro lado, la grabación de estudiantes no fue utilizada en las clases observadas.

Es importante aclarar que dentro el 22% de las técnicas de enseñanza utilizadas, dan prioridad a la **repetición coral** teniendo ésta un 21% de utilización, frente a un solo 1% de la **repetición en cadena**, mientras que la **repetición en parejas** y con **sustitución** no fueron utilizadas durante el periodo de observación.

Otro resultado frecuente que se obtuvo de las observaciones fue que todos los docentes observados mezclan las formas de corrección con técnicas de enseñanza, pues utilizan estas últimas para corregir a los estudiantes cómo se puede apreciar en la Tabla 3.

Técnica de Enseñanza	Nivel Elemental	Nivel Básico	Total Correcciones
Repetición	10	9	19
Pares mínimos	2	9	11
Actividades de pronunciación y ortografía	4	0	4
Ejercicios de descubrimiento	8	2	10
Grabación de los estudiantes	0	0	0

Tabla 3. Técnicas de enseñanza utilizadas por nivel según la clasificación de Edith Hernández (2008)

La repetición como técnica de enseñanza sugiere que son los estudiantes quienes deben repetir la palabra o frase que están aprendiendo después de que el docente les brinda un modelo. Mientras que en la repetición correctiva el profesor repite la palabra varias veces utilizando en ocasiones entonaciones especiales para que los estudiantes noten la pronunciación correcta o identifiquen el error que están cometiendo.

De otro lado, con respecto al uso de **ejercicios de descubrimiento**, podemos decir que se concentran en las propiedades o efectos de ciertas letras cuando aparecen en las palabras, y que junto con los **pares mínimos**, sirven para que el estudiante aprenda a identificar diferencias y reglas de pronunciación o de escritura y para que identifique cuál es el error que están cometiendo al pronunciar. Es decir, por medio de los pares

mínimos los profesores le hacen saber al estudiante cuál es la palabra que se le está entendiendo y cómo debe ser pronunciada para exprese lo que realmente quiere decir.

Las actividades de pronunciación y ortografía se observaron en las clases de niveles elementales, cuando los estudiantes escribían una palabra pero pronunciaban otra o viceversa. En estos casos los docentes recurrían a la realización de ejercicios o explicaciones de temas como los sonidos de las vocales largas y cortas (*long and short vowels sounds*) o el uso de palabras homógrafas y homófonas. Incluso recurrieron a explicar la pronunciación de una palabra escribiendo en el tablero la transcripción fonética de la misma para mostrar a los estudiantes la manera en que debía pronunciarse determinado sonido o sílaba en una palabra.

A continuación se hace un análisis más profundo de las técnicas de enseñanza utilizadas por los dos profesores de nivel elemental para corregir los errores de pronunciación de los estudiantes.

- La pronunciación del sonido dental fricativo /θ/ del grupo *Th* en palabras como *thousand, thirty, three*. Los estudiantes pronuncian como la /t/ plosiva alveolar del español. Este error ocurrió 4 veces y fue tratado por los profesores de maneras distintas. Un profesor corrigió el error de manera individual y explícita en una clase dos veces y en otra clase el mismo profesor corrigió el mismo error fonético utilizando la **repetición coral** que se considera como una técnica de enseñanza; otro docente hizo la corrección explícita de este error y pidió al estudiante que repitiera la palabra correctamente.

- El sonido fricativo glotal (ver Anexo 4) de *w* en palabras como *what, when, why, which* y *where* el cual es pronunciado por los estudiantes como si fuera la *g* del español. Este error ocurrió cuatro veces en solo una de las dos clases y fue corregido por el profesor de forma explícita dos veces, con **repetición** y con **pares mínimos**. Recordamos que la utilización de los

pares mínimos es una técnica de enseñanza y no una práctica de corrección. Esto mostraría que el profesor no tiene una forma definida para corregir el error, sino que lo corrige de acuerdo con la circunstancias.

Los demás errores que se cometieron en los niveles elementales son esencialmente errores de pronunciación de diptongos, de vocales largas y cortas, o de la pronunciación de las vocales cuando están al inicio o al final de la palabra. Por ejemplo, se encontraron errores en palabras como *goat, got, rooster, brave, adventurous, walk, would, wool, doubt, sweet, suit, sweat, above, clouds, sow y saw*.

Por otra parte, se encontró que los “errores”³ de entonación, acento y encadenamiento, se observaron solamente en algunas de las clases, pero cada vez que hubo errores de este tipo, se hicieron correcciones por parte del docente. Resultado que podría indicar que estos aspectos no se trabajan regularmente en las clases, a menos que aparezcan de manera inesperada causando dificultades en la comprensión de una palabra, cuando el profesor necesita explicar la diferencia entre dos palabras con pronunciación similar o en la pronunciación de una misma palabra dicha desde distintas variedades dialectales de una misma lengua.

Además de estos errores, se encontraron tres errores de acentuación en las palabras *hotel, sentence* e *injury*, en las que los estudiantes pusieron el acento en las sílabas equivocadas. En estos tres casos, un profesor corrigió con repetición y con **corrección explícita**, mientras que el otro no corrigió.

Esto demuestra que, a diferencia de los niveles *elementales*, en *básico* se corrigen algunos aspectos suprasegmentales de la lengua.

Se encontró que en los grupos de inglés observados en general el desempeño lingüístico de los estudiantes no era el mismo aun entre grupos

³ Respecto a una de las variedades dialectales del inglés.

de un mismo nivel. Es decir, en los niveles *elementales*, uno de los grupos se comunicaba permanentemente en inglés aun si tenían errores de gramática u otros, mientras que el otro grupo se comunicaba la mayor parte del tiempo en español.

También se observó que en ambos niveles los estudiantes con "mejor comportamiento", es decir con mayor rango de atención y de motivación, no cometieron muchos errores. Mientras que los estudiantes que no prestaban atención cometían más errores. Algunos de los estudiantes de *básico* que eran distraídos no solo cometieron más errores sino que cometían los mismos errores que se observaron con más frecuencia en los niveles elementales.

Se encontró que en ambos niveles los estudiantes tienden a esperar que el profesor les indique la correcta pronunciación de la palabra o frase que pronunciaron mal para corregirla.

Por último, al parecer el número de estudiantes influye en el número de correcciones que se realizan. Esto dado que en los niveles con mayor número de estudiantes, se hicieron menos correcciones que en los niveles con pocos estudiantes.

A partir de las observaciones, las investigadoras pudimos conocer muchos más detalles que se desprenden del objetivo principal de nuestra investigación, la cual se centra en determinar cuáles son las prácticas de corrección utilizadas por los profesores en dos niveles tan significativos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua como el nivel *elemental* y *básico* de inglés.

Para concluir el análisis de datos, es importante mencionar que no se encontró evidencia en las observaciones que indicara un proceso de fosilización de errores. Sin embargo, es un aspecto importante a tener en

cuenta ya que la no corrección de errores, podría, significar el riesgo de iniciar un proceso de fosilización temprana en los estudiantes.

Posterior al análisis de la información obtenida a partir de las observaciones se procedió a enumerar las conclusiones a que dio lugar la investigación y a dar respuesta al interrogante de la misma.

7. CONCLUSIONES

Como se mencionó al inicio de este trabajo la pronunciación es muy importante para la transmisión de un mensaje claro que no dé lugar a malentendidos. Motivo por el cual se consideró conveniente identificar cuáles son las distintas prácticas de corrección de los errores de pronunciación que se aplican en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, específicamente en los niveles *elemental* y *básico* de inglés y a partir de los resultados de las observaciones hechas en esta investigación, se logró responder a dicho interrogante.

Cabe anotar que las conclusiones que aquí se presentan se desprenden únicamente de la información recopilada en las observaciones de dos niveles de inglés (Elemental y Básico). En ese sentido, al ser un estudio descriptivo, en él se refleja una imagen de las prácticas de los docentes adscritos al área de inglés del Departamento de lenguas, lo que permite dar cuenta de algunas características y formas de corrección que fueron observadas en los docentes de primeros niveles de inglés. Sin embargo, no se pretende generalizar, es decir que los resultados y las conclusiones que se presentan en esta investigación no pueden extenderse a todo el programa de la licenciatura, pues para ello sería necesario ampliar la muestra, diseñar nuevos instrumentos y modificar la metodología.

De igual forma la intención de esta investigación es observar las prácticas de los docentes para dar respuesta a la pregunta de investigación. En ningún momento se pretendió juzgar o evaluar la actuación de los docentes observados.

En el mismo sentido, dentro de la experiencia que significó este trabajo, se encontraron situaciones y resultados que fueron muy significativos para la investigación y para las investigadoras, otros que no eran esperados y algunos que si lo eran, no ocurrieron, o lo hicieron de manera diferente a la

expectativa de las investigadoras. Otras experiencias no resultaron de la forma en que las investigadoras lo habían previsto.

Como se mencionó previamente, encontramos que los docentes de los niveles *elemental y básico* de inglés utilizan más algunas de las prácticas de corrección de errores como la **corrección explícita**, la **corrección individual** y la **repetición**, pues son las que presentan mayor frecuencia de manejo y apropiación por parte de los profesores.

La aparición repentina de los errores durante la sesión de clase, causa reacciones en los docentes que parecen improvisadas o repetitivas, quizás debido a que la inmediatez de la situación, no le da tiempo para recurrir a otras prácticas. Aunque esta reacción espontánea por parte del profesor puede enriquecer la clase y evitar la monotonía, también podría interpretarse como una reacción que surge de la necesidad del momento y parecería no haber sido planeada como parte de la corrección de los posibles errores que pudieran cometer los estudiantes durante la sesión de clase.

Se encontró que algunos de los estudiantes cometen los mismos errores repetidamente, lo que podría entenderse como una falta de autocorrección cuya causa podría ser que los estudiantes reciben en su mayoría la respuesta y la corrección inmediata de sus errores por parte de los docentes. Esta situación parece originar en los estudiantes una dependencia del docente, pues el profesor no les brinda un espacio para razonar sus propios errores de pronunciación⁴. Esta dependencia es la que en ocasiones impide que los estudiantes corrijan errores diferentes de los que su docente les indica específicamente, pues no hay un espacio en

⁴ Entendido el trabajo autónomo como prácticas y repases realizados de manera voluntaria e independiente de la clase y self-regulation como la búsqueda de información cuando es requerida y la toma de acciones para comprenderla. Traducido y adaptado de: Zimmermand, Barry J. (1990).

el que ellos puedan tomar conciencia de su proceso e identificar otros errores.

La repetición de los mismos errores, como los que se transmiten de *elemental a básico*, podría interpretarse como una fosilización temprana de los errores, de acuerdo con la teoría de Selinker (1972). Sin embargo, de acuerdo con los resultados hallados en esta investigación no se podría afirmar o negar la existencia de un proceso de fosilización, esto sería asunto de otra investigación.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de los errores que se corrigen son de tipo fonémico (articulación de fonemas) más que prosódico (errores de entonación, acento y encadenamiento). Sin embargo, algunos docentes aprovechan este tipo de errores para corregir de forma innovadora imitando acentos de diferentes regiones, lo cual ayuda a los estudiantes a identificar los errores más fácilmente y a habituarse a acentos diferentes del británico y el americano.

Sería pertinente para fines aclaratorios, y como base para otras investigaciones, saber qué entienden los profesores como una *buena pronunciación*, pues parece ser una variable importante que afecta las prácticas de corrección que utilizan los docentes y los tipos de errores que corrigen. Pues cómo se mencionó en los resultados, de los profesores observados, la mitad favorecía la variedad británica y la otra mitad la variedad americana del inglés. Esto significa por ejemplo, que si un estudiante pronuncia con acento británico en una clase de un profesor que privilegia el acento americano, el profesor tiende a corregir esa pronunciación como errónea e intenta que el estudiante la modifique. Dicha situación podría generar confusión en los estudiantes que prefieren una de las variedades mayoritarias y se podría causar en los estudiantes desconfianza o rechazo frente a ellas y frente a su propia pronunciación.

De acuerdo con Kelly (citada por Hernández), la enseñanza de la pronunciación se basa en la corrección de la misma, cuando el docente lo considera necesario para corregir un error o porque existe una interferencia comunicativa y no como parte de la planeación de la clase. Es claro que la pronunciación no se abandona por falta de interés de los docentes en enseñarla. Quedarían por explorar las causas de esa situación para confirmar si, como dice Kelly, en verdad no tienen los conocimientos teóricos de la pronunciación o las habilidades prácticas en la enseñanza de la misma (2008), o simplemente no dedican un tiempo específico para enseñarla ni para corregirla, lo cual tendría que ser comprobado por medio de otra investigación.

Respecto al carácter etnográfico de esta investigación, hay indicios para pensar que la presencia de las investigadoras en algunas de las clases, y contrario a lo esperado, pudo modificar el comportamiento de los estudiantes y de los docentes, puesto que, al ser las investigadoras personas desconocidas y ajenas al grupo, los estudiantes en algunas ocasiones mostraron rechazo, curiosidad o malestar durante las observaciones.

Por ejemplo, cuando una de las observadoras llegaba al salón, los estudiantes se ubicaban en el extremo opuesto a ella, o la miraban constantemente. Más adelante se descubrió que los estudiantes creían ser ellos los observados, pero al darse cuenta de que no lo eran, cambiaban su actitud. Por su parte algunos de los profesores observados también modificaban su conducta y lo hacían evidente al buscar con la mirada a la observadora luego de hacer una corrección de pronunciación.

Es así que, después de identificar y analizar las diferentes prácticas de corrección utilizadas por los profesores, se pudo conocer que estas prácticas también están relacionadas con factores como el nivel de lengua

de los estudiantes, el conocimiento de las reglas de pronunciación por parte de los mismos, su conducta dentro del salón de clases e inclusive el número de estudiantes presentes en los salones. Esto se concluyó durante el análisis, al identificar que en los grupos con determinadas características, como aquellos que tenían más estudiantes o una mayor frecuencia de asistencia, utilizaban más a menudo determinadas prácticas de corrección y enseñanza (ya mencionadas en el capítulo dedicado a los resultados).

En relación con la experiencia de investigación, este trabajo es gratificante para las investigadoras, puesto que representa el producto de la dedicación, el esfuerzo y la perseverancia de un trabajo de casi dos años, que culminó con la realización de los objetivos planteados tanto de la investigación como a nivel personal, pues nos permitió disfrutar del trabajo en equipo, a la vez que nos enseñó a afrontar las adversidades que se presentaron durante el desarrollo de nuestra investigación.

Igualmente, este trabajo representa una base y un recurso que futuros investigadores interesados en temáticas afines a la pronunciación y a la corrección de errores, tanto del inglés como de otras lenguas, podrían utilizar para el desarrollo de sus trabajos, bien sea por analogía o para trabajos ligados a las relaciones estudiante-docente, estrategias docentes del manejo de clases, análisis de las técnicas de enseñanza de pronunciación y prácticas de corrección de otras habilidades o aspectos de una lengua, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXOPOULOU, ANGÉLICA. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de ELE desde la perspectiva del análisis de errores. En: Estudios en lingüística aplicada. Vol. 23. No 041; (jul., 2010) p. 100- 125. ISSN 0185-2647. Disponible en línea en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/588/58804106.pdf>

BARBERO, VIRGINIA. (2008-2009). ¿Cómo acertar en la corrección?: ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral. [En línea] En: Trabajo de grado de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP. Estocolmo. (Consultado el día 10 de noviembre de 2011). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185

BLÁZQUEZ CRUZ, LAURA. (2009). Propuestas didácticas para la enseñanza de estrategias de pronunciación del inglés a españoles en la enseñanza obligatoria. [En línea] En: Revista Digital. Ciencia y Didáctica. Vol. 23. (01, Oct.,) p. 28-42. ISSN: 1989-2462. (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_23.pdf#page=28.

BUSTO SANTAMARÍA, ENRIQUE. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. Fundación IES Abroad. [En línea] En: redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. No. 20; ISSN 1571-4667 (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564

CALVO GARBARINO, NOELIA. (2010). Capítulo 29: La transferencia lingüística en la interlengua de aprendientes de inglés como segunda lengua. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino. La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. 2010. p.253-259. ISBN 978-950-774-193-7. Disponible en línea en: http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csai12/Calvo_31_CSAL12.pdf

CANTERO, FRANCISCO JOSÉ. (2003). “Fonética y didáctica de la pronunciación” en MENDOZA, Antonio (coord.), Didáctica de la Lengua y la Literatura para la educación primaria. Madrid. Prentice Hall.

CORDER, STEPHEN PIT. (1985) (1967). “The significance of Learners’Errors” En: Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, pp. 19 – 27. (Originally in the International Review of Applied Linguistics. Vol. 5. No. 4).

CUESTA ESTÉVEZ, GASPAR (1997). Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de ELE. [En línea] En: Centro Virtual Cervantes Actas VIII p. 264. (Consultado el 11 de noviembre de 2011). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0261.pdf

DALTON, CHRISTIANE. Y SEIDLHOFER, BÁRBARA. (1994). Pronunciation, Oxford University Press. Oxford. ISBN: 0 19 437197 2. Disponible en línea en: http://books.google.co.uk/books?id=rDp7SITbwHEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

DICCIONARIO de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes Consultado el 7 de noviembre de 2011 [En Línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm

GALLARDO DEL PUERTO, FRANCISCO Y GÓMEZ LACABEX, ESTHER. (2008). La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español. Universidad del País Vasco. [En línea] En: Pulso. Revista de Educación. No. 31 p. 37-66. ISSN:

1577-0338. (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/83.pdf>

GILBERT, JUDY B. (2008). Teaching Pronunciation, Using the Prosody Pyramid. Cambridge University Press. ISBN: 13 978-0-521-98927-5. Disponible Online en: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Gilbert-Teaching-Pronunciation.pdf

GONZALEZ, JORGE Y ROMERO, GLADYS. (2003). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad Simón Bolívar – Núcleo del Litoral, Venezuela. En: PERFILES: Revista De Investigaciones En Educación Y Ciencias Sociales p. 139-151. (Consultado el día 11 de noviembre de 2011). Disponible Online en: <http://www.perfiles.dsm.usb.ve/pdf/perfiles%202003.pdf> o en: http://www.perfiles.dsm.usb.ve/perfiles_03/pronunciacion.pdf

HERNÁNDEZ SAMPIERE, ROBERTO ET ALL. (2006). Metodologías de la investigación. Cuarta edición. Editorial: McGraw-Hill. ISBN: 97-0105-753-8.

HERNÁNDEZ MÉNDEZ, EDITH. (2008). Perspectivas y experiencia docente en la enseñanza de la pronunciación. XXII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras. Tuxtla Gutiérrez: UNACH. p.192 – 208. (Consultado el día 27 de Agosto de 2011). Disponible Online en: <http://www.unicach.edu.mx/desw/lenguas/feule2008/descargas/Memoria%20F EULE%202008.pdf>

IRUELA GUERRERO, AGUSTÍN. (2007a). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. [En línea] En: MarcoEle. Revista de didáctica. No. 4; ISSN: 1885-2211 (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/4/iruela-pronunciacion.pdf>

IRUELA GUERRERO, AGUSTÍN. (2007b)¿Qué es la pronunciación? [En línea] En: redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. No. 9; ISSN 1571-4667 (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_02lruela.pdf?documentId=0901e72b80df39da

KELLY, GERALD. (2000). How to teach pronunciation? England. Pearson Education Limited. 2000. p.p. 154. ISBN: 978-0-582-42975-8

LEAL, ADELINA Y SÁNCHEZ, PABLO. (2009). El tratamiento del error en lengua inglesa dentro del aula de idiomas. [En línea] En: Innovación y experiencias educativas. Revista digital. No 24; ISSN: 1988- 6047 (Consultado el día 10 de septiembre de 2012)

Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ADELINA_LEAL_1.pdf

LENNON, PAUL. (1991). Error: Some problems of definition, identification and distinction. Applied Linguistics Oxford University Press Vol. 12 No. 2. (jun. – 1991) p. 180-196. ISSN: 0142-6001

LLISTERRI, JOAQUIM. (2003). La enseñanza de la pronunciación [En línea] En: Revista del instituto Cervantes en Italia. Vol. 4. P.91-114. ISSN: 1593-4896. [En línea] (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

LUCHINI, PEDRO LUIS Y FERREIRO, GABRIELA. (2009). Una nueva propuesta didáctica para la Enseñanza de la pronunciación del inglés como Lengua extranjera en la Universidad Nacional De Mar De Plata. [En línea] En: Didáctica, Lengua y Literatura. Vol. 21. p. 203-225. ISSN: 1130-0531. (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/dida/article/view/dida0909110203a/18837>

MACDONALD, PENELOPE (PENNY). (2005). An analysis of inter-language errors in synchronous/asynchronous intercultural communication exchanges II Tesis doctoral. Valencia. Servei de publicacions Universitat de València.

Departament de Filologia Anglesa i Alemanya. [En línea] En: Tesis Doctorales en Red. ISBN: 8437062497 Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9786/penny.pdf?sequence=1>

MARÍN VERGARA, SOFÍA (2008). Norma o normativa. [En línea] En: Blogspot.com (Consultado el día 10 de Mayo de 2012). Disponible en: <http://imverbe.blogspot.com/2008/03/norma-o-normativa.html>

OROZCO, GINA. (2010). El papel que desempeñan los conceptos de error y de corrección en el actuar docente de algunos profesores del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana frente a la producción oral de sus estudiantes. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Tesis de grado. (Consultado el día 19 de Octubre de 2011). Disponible en:

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis583.pdf>

OTERO GUTIÉRREZ, MARÍA TERESA. (2008). “Análisis, tipología e importancia de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras” [En línea] En: Revista Digital Innovación y experiencias educativas; p. 7. ISSN: 1988-6047 (Consultado el día 19 de Mayo de 2012). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_TERESA_OTERO_GUTIERREZ01.pdf

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Misión. Documentos Institucionales. www.javeriana.edu.co [En línea] (Consultado el 19 de mayo de 2012) Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/mision.htm>

RAMA, SERXHO. (2012). Algunos conceptos teóricos y problemas sobre el error y su corrección sobre las producciones escritas en español de los estudiantes albaneses. [En línea] En: I congreso internacional Hispano-Albanes: ámbito filológico internacional, historia y cultura española contemporánea. Universidad de Tirana. p. 125 – 137. ISBN: 978-84-615-8145-0. (Consultado el día 25 de septiembre de 2012) Disponible en:

<http://eciencia.urjc.es/dspace/bitstream/10115/7820/1/Serxho%20Rama.pdf>

RAMOS OLIVEIRA, ADRIANA MARÍA. (2009). Los alumnos hablan, pero ¿cómo, cuando y qué corregirles? V Encuentro brasileño de profesores de español. Instituto Cervantes. Belo horizonte. En: Revista Suplementos marcoELE. Vol. 9. ISSN 1885-2211 Disponible Online en:

http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/ramos_fonetica.pdf

RICHARDS, JACK. Y LOCKHART, CHARLES. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press. ISBN: 84 8323 253 7. Disponible Online en: http://books.google.es/books?id=UGyQ-QIQaWwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

SANTAMARÍA BUSTOS, ENRIQUE. (2006). Enseñanza de la prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. Las destrezas orales de la enseñanza del español L2. Edición # 1. Septiembre; p. 1237-1250. ISSN 978-84-96487-19-9

SEIDLHOFER, BARBARA. (2001). Chapter 8: "Pronunciation" En: Carter y Nunan (Editors): The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of other Languages. Cambridge University Press. p. 56-65. ISBN: 9780521805162

SOOK PARK, HYANG. (2010). Teachers' and learners' preferences for error correction. California, Tesis de grado. (Consultado el día 25 de noviembre de 2011). Disponible Online en: http://csus-dspace.calstate.edu/xmlui/bitstream/handle/10211.9/302/thesis_pdf.pdf?sequence=1

TEDICK, DIANE Y DE GORTARI, BÁRBARA. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. [Online] En: ACIE Newsletter. The bridge: from research to practice. Vol. 1. No. 3. (Consultado el día 20 de Octubre de 2011). Disponible en: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Bridge1.3.pdf>

TORIJANO, J. AGUSTÍN. (2006). Lo que nos enseñan los errores. [En línea] En: Universidad de Salamanca. Revista Signum: Estudos da Linguagem. Londrina. Vol. 9. No. 1. (ene.-jun. 2006) ISSN: 1516-3083 (Consultado el día 29 de septiembre de 2012) Disponible en:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3918/3146>

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. Facultad de C.C de la educación. Primer magisterio lengua extranjera. Curso completo de Fonética. (Consultado el 20 septiembre de 2012) Disponible Online en:

http://www.unizar.es/elafuen/FILES_FONETICA/CURSO_COMPLETO.pdf

Usó VICIEDO, LIDIA. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes. En: PHONICA, Vol.4 p. 104-130. ISSN: 1699-8774 (Consultado el día 11 de noviembre de 2011). Disponible en:

<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

Usó VICIEDO, LIDIA. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. En: marcoELE. Revista de didáctica ELE. No. 8. (2009) p. 1-32. ISSN 1885-2211. . (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en: Http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf

VÁSQUEZ, GRACIELA. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. [En Línea] En: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Disponible Online en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/vazquez_b.pdf

VILLORÍA, JAVIER. (2010). Juan Steffan y su Instrucción o tratado para la enseñanza de la pronunciación del inglés. [En línea] En: Porta Linguarum. Vol. 13. (Ene.- 2010) p. 131-147. ISSN: 167-7467. (Consultado el día 13 de noviembre de 2011). Disponible en:

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero13/9.%20Javier%20Villoria.pdf

WIKIPEDIA. La enciclopedia libre. Anexo: Tabla del Alfabeto Fonético Internacional para el inglés. /En línea/ (Consultado el 26 de Noviembre de 2012) Disponible en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Tabla_del_Alfabeto_Fon%C3%A9tico_Internacional_para_el_ingl%C3%A9s

WAJNRYB, RUTH. (1992). Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers. Cambridge. Cambridge University Press. ISBN-10 0-521-40722-2. Disponible Online en: http://books.google.com.co/books?id=Fwjqhd0WghsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

WOODWARD SMITH, ELIZABETH. (1991). Estrategias para la corrección de los errores en el inglés oral y escrito. [En línea] En: Lenguaje y textos, 1991, Anexos 1: 129-133. Editorial Universidad de Coruña. ISBN: 84-600-7842-6 (Consultado el 26 de Junio de 2011) Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7878/1/LYT_Anexo_1_1991_art_15.pdf

ZIMMERMAND, BARRY J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. /online/ En: Educational Psychologist, Vol. 25 No. 1, p. 3-17. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Consultado el día 22 de febrero de 2012). Disponible en: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman90.pdf

Anexo 1. Tabla de notas por Nivel

PROMEDIO DE NOTAS DE INGLÉS POR NIVELES 2012-1

Nivel **Notas de los estudiantes** **Promedio**
Elemental

Speaking	4	3,5	3,4	4,4	3,3	3,1	4	3,2	3,3	2,9												3,5
Pronunciation	4	3,6	3,4	2,6	3,4	3,5	3,3	3,3	3,2	3,1												3,3

Speaking	2	1,7	3,6	4,5	3,2	3,5	4	4														3,2
Pronunciation	3	2,1	3,4	3,9	3,5	3,2	3,9	3,2														3,1

Básico

Speaking	3,9	3,7	4,0	3,8	4,3	4,1	4,0	4,5	3,4	4,1	3,9	4,2	3,0	4,2	4,4	4,1	3,4					3,9
Pronunciation	3,7	3,6	4,0	3,8	4,1	3,9	3,8	4,5	3,8	4,1	3,6	3,9	3,5	4,2	3,8	3,9	3,9					3,8

Speaking	2,9	3,3	3,2	3,3	3,6	3,4	3,3	3,8	3,3	3,0	3,2	3,0	3,7	3,1	3,3	3,9						3,2
Pronunciation	3,7	4,0	3,9	3,4	4,1	3,5	3,3	3,8	3,5	3,3	3,8	3,7	4,0	3,7	3,2	3,1						3,6

Speaking	3,9	3,2	3,4	2,0	2,7	3,5	0,0	3,5	2,7	3,5	3,4	3,0	2,8	3,7	3,3	3,0	3,2	2,9				2,9
Pronunciation	4,0	3,9	3,8	1,3	3,8	3,8	0,0	4,0	3,7	4,0	4,0	3,7	3,6	3,6	3,9	3,7	3,6	3,0				3,4

Pre-intermedio

Speaking	4,1	3,9	3,5	4,0	3,9	4,2	3,4	4,1	4,0	3,6	3,2	3,7	3,7	3,9	3,3							3,7
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--	-----

Speaking	3,5	3,2	3,8	3,7	1,9	3,6	3,6	3,7	4,0	3,9	3,9	3,6	4,0									3,7
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	-----

Speaking	3,1	3,5	3,3	3,2	3,1	3,6	3,1	2,6	3,1	3,2	3,4	3,1	3,9									3,2
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	-----

Intermedio Bajo

Speaking	3,3	4,4	4,2	4,3	3,4	3,2	3,5	3,6	3,7	3,5	3,0	3,8	4,2	3,5	3,7	2,0	4,4	4,7	4,2	4,4	3,7
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Speaking	4,3	3,7	3,9	4,0	3,3	3,7	4,0	3,9	3,8	1,9	3,9	3,7	4,2	3,8	4,2	3,4	3,8				3,7
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	-----

Intermedio

Speaking	3,9	4,0	3,8	3,8	3,6	4,0	3,5	3,6	2,1	3,9	3,9	3,9	3,8	3,9	3,9						3,7
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	-----

Speaking	3,5	3,2	3,1	3,3	4,1	4,1	4,2	3,4	4,0	3,8	3,5	3,7	3,9	3,8	3,7	3,4					3,6
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	-----

Speaking	4,2	2,8	3,6	2,9	2,9	3,3	3,8	3,8	2,7	4,1	3,8	3,3	3,4	3,0	3,3						3,6
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	-----

Intermedio Alto

Módulos	4,5	4,5	4,5	4,2	4,5	3,9	4,0	3,9	4,0	4,0											4,2
----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----

Módulos	4,0	4,8	4,1	4,2	4,7	3,1	4,7	3,9	4,5	3,9											4,1
----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----

Total niveles	Nota promedio más baja	Nota promedio más alta	Total estudiantes	Estudiantes que pierden habilidad oral
15	2,9	4,2	192	22
Niveles con notas promedio inferiores a 3.0			1	
Niveles con promedio más bajo			Elemental y Básico	
Niveles con promedio más alto			Intermedio Alto	
Estudiantes de Elemental y Básico que pierden habilidad oral y aprueban la materia			13	

Anexo2. Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador:			Profesor observado:			
Nivel: Básico _____ Elemental _____			Fecha:			
Duración de la clase:			No. De alumnos:			
	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección? (Sí/ No)		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
1						
2						
3						
4						
Observaciones: (descripción del ambiente, datos importantes...)						

Anexo 3. Tabla de errores

Nivel elemental

Errores Cometidos	Errores corregidos	Errores sin corregir	No. de clase
52	31	21	3849
31	17	14	3890

Nivel básico

Errores Cometidos	Errores corregidos	Errores sin corregir	No. De clase
45	18	27	3917
29	21	8	3910

Total Errores Cometidos	Total Errores Corregidos	Total Errores Sin corregir
157	87	70

Anexo 4.

Glosario de articulación y alfabeto fonético – fonológico internacional

Puntos de articulación

En inglés existen los siguientes puntos de articulación de consonantes:

Velares: el post-dorso de la lengua se posa sobre el velo del paladar obstruyendo la salida del aire. (Ver tablas pág. 85 y 86)

Palatales: En inglés solo el fonema /j/ (*yod*) se articula en posición palatal y su articulación es similar a la de la vocal /i/. Es decir, la parte anterior del dorso de la lengua se posa sobre el paladar duro

Palato-alveolares: Como su nombre lo indica, su punto de articulación se encuentra entre el paladar y la zona alveolar. Existen dos pares de fonemas palato-alveolares con distinta forma de articulación. Al no existir en español deberemos prestarles especial atención.

Post-alveolares: /r/ Se articula justo detrás de la zona alveolar. Diferente de la /r/ española.

Alveolares: La parte anterior de la lengua entra en contacto con los alvéolos.

Existen 6 consonantes alveolares que se articula de 4 formas distintas, es por tanto una posición muy productiva.

Dentales: La punta de la lengua contacta ligeramente con los incisivos superiores. Las dos consonantes dentales sólo se diferencian en cuanto a su sonoridad.

Labio-dentales: Los incisivos superiores se colocan sobre el labio inferior.

Bilabiales: Los labios se juntan obstruyendo completamente la salida del aire.

Modos de Articulación

Los fonemas consonánticos adquieren también su valor distintivo debido a la forma o modo en que se articulan y se pueden clasificar de acuerdo a ese criterio de la siguiente forma:

Oclusivas (plosives): la articulación de una oclusiva tiene lugar en tres fases.

En la primera fase, los órganos articulatorios se aproximan hasta obstruir la salida del aire. En la segunda fase el aire impulsado por los pulmones se comprime

detrás de la oclusión (compresión). Finalmente, los órganos se separan (distensión) y el aire escapa bruscamente.

Fricativas (*fricatives*): en la articulación de una consonante fricativa se aproximan dos órganos lo suficiente como para que el aire en su salida produzca una turbulencia sonora ("*a hissing sound*"), Roach, p. 47). No se produce pues una interrupción en la salida del aire. Además de la /h/ existen cuatro pares de consonantes fricativas que se contrastan por su sonoridad / ausencia de sonoridad.

Africadas (*affricates*): Estas consonantes empiezan como una oclusiva (fase 1 y 2), pero en lugar de producirse una distensión rápida y una explosión, terminan como una fricativa (la lengua toma una posición idéntica a la descrita para la fricativa /ʃ/. A pesar de componerse de una oclusiva y una fricativa /tʃ/ y /dʒ/ se consideran como dos fonemas independientes.

Lateral: En la articulación de la /l/ la punta de la lengua mantiene el contacto con la zona alveolar (y con los molares superiores) obstruyendo el centro de la boca. El aire escapa por uno de los lados sin interrupción.

Aproximantes (*approximants*): Estas consonantes son similares a las vocales, pues en ellas no se obstruye la salida del aire, por ese motivo también se denominan semivocales. Al no existir contacto, es relativamente difícil percibir el punto de articulación (aunque la /w/ muestra un redondeamiento de los labios). Además se trata de fonemas problemáticos para el castellano-parlante y a los que deberemos prestar especial atención.

Clasificación de vocales

Las vocales inglesas, a diferencia de las españolas, se pueden dividir en dos grupos independientes en el contexto en el que aparezcan: vocales largas y cortas.

La longitud o cantidad vocálica (*vowel quantity*) es uno de los rasgos distintivos de las vocales y por ellos las vocales largas se representan fonéticamente seguidas de dos puntos (:).

En la articulación de las 12 vocales inglesas, la lengua adopta una variedad de posiciones y de formas.

Para distinguirlas, normalmente prestamos atención a dos aspectos: La distancia vertical desde la lengua al paladar (grado de apertura) y la parte de la lengua que adopta una posición más elevada (posición en el eje anterior- posterior). Además

de su longitud, se pueden clasificar las vocales dependiendo de su grado de apertura en: cerradas (closed), semi cerradas (half- closed), abiertas (open) y semi abiertas (half open). También se pueden dividir las posiciones del eje longitudinal en: anterior (front) y posterior (back), además de los las dos posiciones intermedias), a saber la de los fonemas / ʊ / e / I /.⁵

⁵ Tomado y adaptado de Universidad de Zaragoza. Facultad de C.C de la educación. Primer magisterio lengua extranjera. (CONSULTADO el 20 septiembre de 2012) Disponible en: http://www.unizar.es/elafuen/FILES_FONETICA/CURSO_COMPLETO.pdf

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

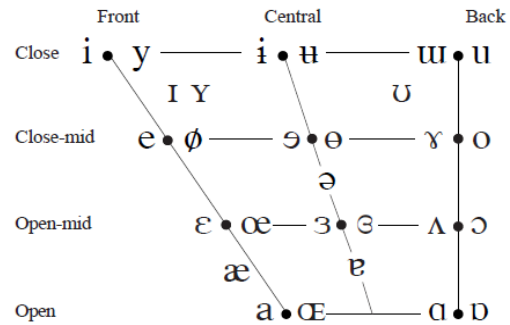
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ		r						ʀ		
Tap or Flap		ⱱ	ɾ			ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative			ɬ ɮ								
Approximant		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant			l			ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ ʘ	◌ ɓ	◌ ʼ
◌ ǀ	◌ ɗ	◌ ɓʼ
◌ ǃ	◌ ɟ	◌ tʼ
◌ ǁ	◌ ɡ	◌ kʼ
◌ ǂ	◌ ʄ	◌ sʼ
		◌ ʔ

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

◌ ɱ	Voiceless labial-velar fricative	◌ ɕ ʑ	Alveolo-palatal fricatives
◌ ʋ	Voiced labial-velar approximant	◌ ɭ	Voiced alveolar lateral flap
◌ ɰ	Voiced labial-palatal approximant	◌ ɥ	Simultaneous ʃ and x
◌ ɦ	Voiceless epiglottal fricative		
◌ ʕ	Voiced epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.	
◌ ʔ	Epiglottal plosive	◌ kp	◌ ts

SUPRASEGMENTALS

- ◌ ˈ Primary stress
- ◌ ˌ Secondary stress
- ◌ ː Long ˈfounəˈtʃən
- ◌ ˑ Half-long eˑ
- ◌ ˑ̇ Extra-short ë
- ◌ ˘ Minor (foot) group
- ◌ ˙ Major (intonation) group
- ◌ ˑ̆ Syllable break ri.ækt
- ◌ ˑ̇ Linking (absence of a break)

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɪ̥

◌ ̥	Voiceless	◌ ̤	Breathy voiced	◌ ̦	Dental
◌ ̇	Voiced	◌ ̈́	Creaky voiced	◌ ̈́	Apical
◌ ̥̥	Aspirated	◌ ̥̥	Linguolabial	◌ ̥̥	Laminal
◌ ̙	More rounded	◌ ̙	Labialized	◌ ̙	Nasalized
◌ ̚	Less rounded	◌ ̚	Palatalized	◌ ̚	Nasal release
◌ ̟	Advanced	◌ ̟	Velarized	◌ ̟	Lateral release
◌ ̠	Retracted	◌ ̠	Pharyngealized	◌ ̠	No audible release
◌ ̡	Centralized	◌ ̡	Velarized or pharyngealized		
◌ ̣	Mid-centralized	◌ ̣	Raised	◌ ̣	(̣ = voiced alveolar fricative)
◌ ̤	Syllabic	◌ ̤	Lowered	◌ ̤	(̤ = voiced bilabial approximant)
◌ ̥̥	Non-syllabic	◌ ̥̥	Advanced Tongue Root	◌ ̥̥	
◌ ̦̦	Rhoticity	◌ ̦̦	Retracted Tongue Root	◌ ̦̦	

- | LEVEL | CONTOUR | | |
|--------------|--------------|-------|----------------|
| ◌ ̥̥̥ or ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ or ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Rising |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Falling |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | High rising |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Low rising |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Rising-falling |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Downstep |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Upstep |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Global rise |
| ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | ◌ ̥̥̥ | Global fall |

La siguiente tabla muestra ejemplos de palabras que contienen cada uno de los fonemas de la tabla AFI (Alfabeto Fonético Internacional, página anterior) para el inglés.⁶

IPA: Consonantes		IPA: Vocales		Ejemplos
IPA	Ejemplos	Received Pronunciation	General American	
p	pen, spin, tip	ɑ:	ɑ	father
b	but, web	ɪ	ɪ	Sit
t	two, sting, bet	ɪ	i	City
d	do, odd	i:	i	See
tʃ	chair, nature, teach	ɛ	ɛ	bed ³
dʒ	gin, joy, edge	ɜ:	ɜ	bird
k	cat, kill, skin, queen, thick	Æ	æ	Lad, cat, ran ^{4 5}
g	go, get, beg	ɑ:	ɑ	Arm
f	fool, enough, leaf	ʌ	ʌ	Run, enough
v	Voice, have	ɒ	ɑ	Not, wasp
θ	thing, teeth	ɔ:	ɔ	Law, caught ⁶
ð	this, breathe, father	ʊ	ʊ	Put, wood
s	see, city, pass	u:	u	soon, through
z	zoo, rose	ə	ə	about
ʃ	she, sure, emotion, leash	ə	ə	winner
ʒ	pleasure, beige	IPA: Diptongos		
h	Ham	IPA		Ejemplos
m	man, ham	Received Pronunciation	General American	
n	no, tin	eɪ	eɪ	day, pain
ŋ	singer, ring	aɪ	aɪ	My, wise
l	left, bell	ɔɪ	ɔɪ	boy
r	run, very ¹	əʊ	oʊ	No, tow
w	We	aʊ	aʊ	now
j	Yes	ɪə	ɪ	near, here
m	what ²	ɛə	ɛɪ	hair, there ⁷
		ʊə	ʊɪ	tour
		ju:	ju	pupil

⁶ Tomado y adaptado de Wikipedia, la enciclopedia libre. Anexo: Tabla del Alfabeto Fonético Internacional para el inglés. /En línea/ (Consultado el 26 de Noviembre de 2012) Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Tabla_del_Alfabeto_Fon%C3%A9tico_Internacional_para_el_ingl%C3%A9s

Anexo 5. Evidencia de Observaciones.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago	Profesor observado: July Andrea Blanco Rodríguez
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 13 de 2012
Duración de la clase: 11:20 - 1:00	No. De alumnos: 8

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Sí	No			
1	New Zealand	X		Hombre	Respondiendo preguntas al azar	Diciendo "pronunciation" para que el estudiante sepa que cometió un error y pidiéndole al estudiante que repita la palabra.
2	Florida (lo dice en español)		X	Hombre	Comentando sobre la exposición	_____
3	Your (iour / ior)		X	Hombre	Haciendo una pregunta	_____
4	Chinese New Year (casi dicen Cheese)	X		Varios estudiantes	Repitiendo lo que el profesor dijo	Le aclara al estudiante que solo es el sonido de una vocal.
5	Characteristics vs Karacteristics (hacen sonar la CH)	X		Mujer	Justo después de que otro estudiante lo dice mal	Hace que el st. repita después de que la estudiante lo vuelve a decir mal, toda la clase debe repetir la palabra correctamente a coro.
6	Brave / Adventurous (vowels sounds ai - eue)	X		Mujer	Leyendo en voz alta	Dice la palabra correctamente
7	Imaginative (intonation)	X		Mujer	Leyendo	Da un ejemplo y pide que lo repitan

Observaciones: La clase fue sobre la experiencia de un profesor asistente proveniente de Sn. Francisco (Arturo Arguellas). Los estudiantes estuvieron escuchando más que todo. Cuando están preguntando cosas, los estudiantes muchas veces cometen errores (sobre que todo de gramática de orden de las palabras), pero no son corregidos a pesar de que se dificulta la comprensión. Los estudiantes recibieron una felicitación de la profesora por haber dicho "tiger" correctamente en vez de "tyger". La profesora tiene un acento británico y tiende a corregir la pronunciación americana a pesar de que está bien, ya que esta prefiere la variedad del inglés británico. Es muy común que los estudiantes digan "quechon" en vez de "question" / 'kwestʃən/.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago	Profesor observado: July Andrea Blanco Rodríguez
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 14 de 2012
Duración de la clase: 11:20 - 1:00	No. De alumnos: 8

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		¿Hay corrección?	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Sí	No			
1	Married (vocal)		X	Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	-----
2	Three / Tree	X		Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	Dice la palabra correctamente y espera a que el estudiante la repita
3	Likes / licks	X		Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	Dice la palabra correctamente y espera a que el estudiante la repita
4	But / bat	X		Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	Dice la palabra correctamente y espera a que el estudiante la repita
5	Alwis / Always		X	Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	-----
6	Jenuary / January		X	Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	-----
7	Close / clothes		X	Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	-----

Observaciones: La primera actividad fue un quiz. Después, la clase se centra en actividades de lectura del libro. Como el salón está ubicado junto a la carrera séptima es difícil escuchar lo que dicen los estudiantes. La profesora generalmente espera a que los estudiantes terminen oraciones completas o al menos una palabra para corregir los errores.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		¿Hay corrección?	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Sí	No			
8	You / iou	X		Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	Pide que lea correctamente toda la oración.
9	Lik / like	X		Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	Pide que lea correctamente toda la oración.
10	quechon / question		X	Mujer	Leyendo y corrigiendo un quiz	-----
11	Lee una frase larga con entonación y pausas en momentos equivocados	X		Hombre	Lectura en voz alta	Pide que lea correctamente toda la oración.
12	Wolk / walk	X		Hombre	Lectura en voz alta	La profesora pregunta: "is it wolk or Walk?"
13	les / yes		X	Hombre	Lectura en voz alta	-----
14	Aren't / aren'_	X		Hombre	Lectura en voz alta	La profesora le pide que por favor repita la palabra cuando lo hace le dice: "ok, that's better, I didn't hear the "t" at the end the first time"
15	Bread / breath		X	Hombre	Leyendo y corrigiendo un Quiz	-----

Observaciones:

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		¿Hay corrección?	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Sí	No			
16	Tisus / Tissues	X		Mujer	Leyendo una oración	Dice la palabra correctamente
17	Envolops / envelops	X		Mujer	Preguntando sobre el significado de la palabra	Corrige la pronunciación en la respuesta y hace énfasis en ella.
18	Wool / would		X	Mujer	Leyendo del libro	-----
19	Often / ofen		X	Mujer	Leyendo del libro	-----
20	Tost / toust		X	Mujer	Leyendo del libro	-----
21	Dut / doubt	X		Hombre	El chico quiere decir que tiene una duda " I have a dut"	Dice: "Doubt, you say doubt, doubt"
22	Often / ofen	X		Mujer	Leyendo en voz alta	Pregunta: "Often? how is it? "
23	Biscuit / Biscut	X		Mujer	Leyendo y contestando preguntas	Dice la palabra correctamente y pide que la repita
Observaciones:						

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
24	Sweet / suit / sweat	X		Todo el Grupo	Leyendo una oración del tablero	Explica las diferencias entre los sonidos y los significados de las tres palabras
25	Backward / bacuard	X		Hombre	Leyendo en voz alta	Dice la palabra correctamente y pide al alumno que la repita
26	Wader / water		X	Mujer	Contestando una pregunta	-----
27	Avob / above		X	Mujer	Lectura	-----
28	Cluds / clouds	X		Todo el grupo	Contestando una pregunta	Dice: "ok, no core Cluds everybody repeat please Clouds"
29	Changes / changue	X		Todo el Grupo	Lectura en voz alta	Pide a toda la clase repetir la palabra 3 veces y la palabra "languages" ya que son similares
30						
31						
Observaciones:						

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago García	Profesor observado: July Andrea Blanco
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 20 de 2012
Duración de la clase: 11:08 - 1:00	No. De alumnos: 10

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Sow / saw		X	Mujer	La estudiante estaba describiendo una imagen	_____
2	Washing / watching		X	Varias mujeres	Las estudiantes estaban respondiendo algunas preguntas	_____
3	Fron / Front		X	Mujer	La estudiante estaba describiendo una imagen	_____
4	Crouler / Cruler	X		Mujer	""	La profesora pronuncio la palabra.
5						
6						
7						

Observaciones: La clase se centró en actividades de *listening* y *reading*. Las pocas actividades orales fueron para describir imágenes, trabajar adjetivos y formas de describir objetos y demás, luego trabajaron el uso de oraciones dependientes e independientes.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago	Profesor observado: July Andrea Blanco Rodríguez
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 22 de 2012
Duración de la clase: 11:20 - 1:00	No. De alumnos: 8

#	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Stingy / stinjy	X		Hombre	Actividad de lectura y búsqueda de significados	Hace que el estudiante repita la palabra hasta que suene similar a la pronunciación del docente
2	Goat / got		X	Mujer	Actividad de lectura y búsqueda de significados	Hace que el estudiante repita la palabra hasta que suene similar a la pronunciación del docente
3	Rooster / Roostar	X		Mujer	Actividad de Lectura y formulación de preguntas	Hace que el estudiante repita la palabra hasta que suene similar a la pronunciación del docente
4	Dog	X		Hombre	Actividad de lectura	Repite la palabra con la pronunciación correcta y escribe los fonemas correspondientes: dog = /ɔ/ y duck= /ʌ/
5	Concerts / concers	X		Mujer	Contestando preguntas	Repitiendo la palabra para mostrar la pronunciación correcta
6	Entertainment	X		Hombre	Contestando preguntas por inferencia	Repitiendo la palabra para mostrar la pronunciación correcta
7	Food / foot		X	Hombre	Explicando una respuesta	-----

Observaciones: La profesora tiene un acento británico y tiende a corregir la pronunciación americana a pesar de que está bien, solo por no ser británica. Esto se debe a la preferencia de la profesora por la variedad británica y no por la americana. Lo que hace que en algunas ocasiones corrija a los estudiantes que utilizan la pronunciación americana.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	Cassie / Keisie	X		Mujer	Pidiendo ayuda sobre la pronunciación del nombre	Explica que casi siempre antes de una consonante doble el sonido de una vocal es distinto.
9	"I'd like to have the dance workshop in the morning"	X		Todo el grupo	Leyendo y repitiendo un script de una grabación	Explica y pregunta sobre la entonación. (la cual debe subir)
10	Often / ofen	X		Todo el grupo	Leyendo y repitiendo un script de una grabación	Recordándole a los estudiantes que "siempre aunque se escribe often, se pronuncia ofen"
11	Song / son		X	Hombre	Interactuando oralmente en parejas	-----
12	Loyer / Lawyer		X	Hombre	Interactuando oralmente en parejas	-----
13	Desert / Dessert	X		Mujer	Preguntando sobre la pronunciación de cada una y las diferencias de pronunciación	Explica los sonidos de las vocales
14	Irland / Ireland	X		Dos estudiantes	Trabajo en parejas	Dice la palabra correctamente
15						

Observaciones:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Justin Daniel Harris
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 13 de 2012
Duración de la clase: 11:20 - 12:40	No. De alumnos: 15

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Do/does una vez	X		mujer	En seguida	Repite y hace repetir
2	Pack (1)	X		hombre	En seguida	El profesor pronuncia ellos repiten 2 veces
3	Dead (1)	X		Hombre	Repeticiones - En seguida	Explica cómo se pronuncia y la pronuncia varias veces
4	Boy - voice (2) Pares mínimos	X		mujer	En seguida	Haciendo notar las diferencias entre las dos consonantes
5	Hat fricative 1 velar	X		hombre	En seguida	Repetía el sonido con palabras y mostraba la parte donde se realiza
6	*Ted / dead comparación de los sonidos		X	mujer	En seguida	Repetir una oración (Ted is dead)
7	*Desert / acentuación Dessert	X		Toda la clase	Cuando se comparaban las palabras	Los pronuncia y los estudiantes repiten explicando donde se hace la acentuación

Observaciones: La clase trató diferentes maneras de pronunciar las consonantes en inglés, los alumnos tenían algunos conceptos claros. El profesor pronuncia la palabra pero no la escribe en el tablero (algunas sí). Cuando el profesor pide a un solo estudiante repetir para corregir su pronunciación, los otros repiten. Se trabajó entonación y acentuación. Hubo problemas de comprensión cuando el profesor hablaba en inglés debido a que los estudiantes no tienen un nivel muy alto. Los errores que presentan el asterisco (*) ilustran cómo el profesor enseñaba nuevas palabras.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Justin Daniel Harris
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 14 de 2012
Duración de la clase: 11:15 - 12:45	No. De alumnos: 15

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	change	X		mujer	Enseguida	El profesor dio una explicación fonética de como se debía pronunciar
2	Dead (1)	X		hombre	Repeticiones - Enseguida	Explica la diferencia entre las dos palabras y ellos responde en seguida
3	Boy - voice (2) Pares mínimos	X		hombre	Repeticiones - Enseguida	Los alumnos pronuncian y el profesor dramatiza pero para explicar el significado
4	Hat fricative 1 velar	X		hombre	Enseguida	El estudiante pronuncia y el profesor explica cómo es
5	Ted / dead comparación de los sonidos	X		hombre	Después de que el estudiante dijo la frase	El profesor corrige pero el estudiante no lo repite
6	*Desert / acentuación Dessert		X	Toda la clase	Enseguida	Explico la diferencia al pronunciar las dos palabras

Observaciones: Los estudiantes siguen repasando el sonido de las consonantes, la clase es más se concentra en aspectos más fonémicos que prosódicos. Los estudiantes se muestran motivados por aprender esta parte fonémica de la pronunciación. Las correcciones siempre son en grupo. El profesor realiza mímicas para explicar la diferencia de los sonidos. Realizaron un ejercicio de gramática con "wh questions". El profesor siempre enfatiza la diferencia de la pronunciación entre inglés americano y británico. Los estudiantes solo pronuncian palabras sueltas, no frases. El comportamiento de la clase es malo, ya que muchos estudiantes están distraídos en otras cosas como sus celulares o hablando con algunos compañeros (en español).

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	*Witch / which		X	mujer	Una estudiante pregunta cómo se pronuncian las dos palabras	El profesor explica que el sonido de las dos es idéntico
9	Wh questions: why do you study English?	X		mujer	El profesor corrige después de que la estudiante comete el error.	La estudiante los pronuncia bien y el profesor lo grafica con un símbolo de ok
10	Life / live Where do you live?	X		mujer	El profesor corrigió enseguida	El profesor corrigió en seguida pronunciando la palabra de la manera correcta; Hizo énfasis en la diferencia de las dos palabras. y utilizo mímicas para resaltar los sonidos
11	Changes (chang)		X	mujer	El error no fue corregido	Como el error no fue corregido la estudiante cree haber pronunciado bien la palabra
12	Thirty	X		mujer	El error fue corregido después	El profesor hace que todos pronuncien en seguida y le pregunta a uno en particular aunque no lo hace bien
13	*When / pinguen		X		El estudiante pronuncia mal y pregunta cómo debe decirse (es consciente del error)	El profesor pensó que quería saber su significado pero después pronunció la palabra varias veces- corrige en seguida
14	*Fin / fine		X		La palabras se usaron como ejemplos	Explica la diferencia entre las dos palabras
15	Bottle	X		mujer	El erro fue corregido enseguida	El profesor corrige e insiste, le pide a la estudiante que ponga sus manos en su cuello para sentir el sonido y la vibración.
Observaciones:						

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Justin Harris
Nivel: Básico _____ Elemental <u> x </u>	Fecha: 4/09/2012
Duración de la clase: 11:15am-12-45pm	No. De alumnos: 13

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	(z) 3 veces	X		2 hombres 1 mujer	Enseguida que se cometió el error	El profesor quería comprobar si los estudiantes sabían pronunciar el sonido y les pregunto a varios en la clase que lo hicieran. Así comprobó que algunos tenían más errores que otros.
2	*Shorter than Encadenamiento Una vez		X	Toda la clase	El error fue corregido inmediatamente. El profesor quería explicarles como hacer en encadenamiento de las dos palabras.	El profesor pronuncio varias veces las dos palabras. Los estudiantes repetían.
3	*(R) todos Dos veces		X		El error fue corregido enseguida, pero también fue usado para enseñarles a los estudiantes como debía pronunciarse el sonido	El profesor pronuncia el sonido varias veces y enfatizo la diferencia del sonido en inglés y en español.
4	*Is as good as Encadenamiento 4 veces		X	Toda la clase	El error fue corregido enseguida y se uso como manera de confirmar si los estudiantes habían entendido el encadenamiento de las palabras	El profesor pronuncio varias veces la oración y también uso otras para enfatizar en la unión de estas al pronunciarlas.
5	*Thousand dos veces		X	Toda la clase	Enseguida que se cometió el error.	El profesor pronuncio la palabra varias veces y después los estudiantes repitieron.
6	*worst 2 veces		X	Toda la clase	El error fue corregido enseguida. Este fue utilizado como una manera de enseñarles a pronunciar.	El profesor pronuncio varias veces y los alumnos repetían

Observaciones: Al comienzo de la clase los estudiantes estuvieron repasando los sonidos de las letras del abecedario, ya que algunos tenían confusiones con respecto a esto. El profesor suele usar muchas mímicas a la hora de explicar los sonidos, lo que en algunas ocasiones es gracioso para los estudiantes. La mayoría de los estudiantes no hablan en inglés. La clase estuvo enfocada en la gramática (superlativos y comparativos) No hubo muchas intervenciones orales por parte de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes apenas se están familiarizando con las reglas gramaticales. Por último, el profesor me pidió ser parte de uno de los ejemplos de la clase, lo cual cambio mi rol de observadora pasiva a semi activa. Los errores en la tabla que presentan el asterisco (*) son frases que el profesor usaba más como ejemplo para enseñar la pronunciación, más no errores cometidos en intervenciones orales de los estudiantes.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Justin Harris
Nivel: Básico _____ Elemental <u> x </u>	Fecha: 11-09-2012
Duración de la clase: 11:15am – 12:30 pm	No. De alumnos: 14

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Cable car (una vez)	X		mujer	Enseguida que se cometió el error.	La alumna pronuncio mal, el profesor pronuncia la palabra de nuevo y le indica cómo debe ella pronunciarla.
2	*Catch a bus (dos veces)		X	Toda la clase	Después de que los estudiantes pronunciaron en conjunto la frase.	El profesor les pide a los estudiantes que oigan y repitan las palabras, ellos oyen y después repiten como lo ha pronunciado el profesor.
3	*on foot (una vez)		X	Toda la clase	Después de que los estudiantes pronunciaron en conjunto las palabras.	El profesor pronuncia las palabras y los estudiantes repiten.
4	*ticket		X	Toda la clase	Después de que la palabra fue pronunciada por los estudiantes	El profesor pronuncia la palabra, los estudiantes repiten y después el profesor les indica una serie de sonidos que suenan parecidos pero no pertenecen
5						
6						
7						

Observaciones: Al comienzo de la clase, los estudiantes bromeaban con el profesor, después de unas cuantos comentarios empezaron a ver el tema que se relacionaba sobre los medios de transporte y las preposiciones que se deben usar con ellos. Los estudiantes hicieron una actividad de *listening* donde escucharon dos canciones. A la final hubo un juego de mímicas donde los estudiantes tenían que adivinar el personaje que representaban sus compañeros, sin embargo la mayoría de los estudiantes hablaban en español.

*El asterisco representa que los tipos de errores tienen más relación con la enseñanza de la pronunciación que con la corrección de ellos.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago García	Profesor observado: Jorge Mejía
Nivel: Básico	Fecha: Agosto 15 de 2012
Duración de la clase: 11:15 - 12:50	No. De alumnos: 12

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Cold /Call	X		Mujer	Respondiendo cual era la oración que se menciona durante el juego de "Chinese Whisper"	<i>Is it cold?</i> (El profesor actuaba como si estuviera con frio) <i>or is it call?</i> (el profesor actuaba como si estuviera hablando por teléfono)
2	Shower / Chowder	X		Hombre	Respondiendo cual era la oración que se menciona durante el juego de "Chinese Whisper"	El profesor pregunta al estudiante como cree el que se debe pronunciar la palabra: <i>do we say shower or chowder?</i>
3	Stars / Stairs		X	Mujer	Improvisando una "historia" en grupo	-----
4	Wen / Went	X		Mujer	Improvisando una "historia" en grupo	El profesor pronuncia de nuevo toda la oracion .
5	Nife /knife		X	Mujer	Improvisando una "historia" en grupo	-----
6	An /and		X	Mujer	Improvisando una "historia" en grupo	-----
7	Sau / saw (4)	X		Algunas estudiantes	Improvisando una "historia" en grupo	El profesor pronuncia de nuevo la palabra y los estudiantes deben repetirla después de haberla escuchado.

Observaciones: Los estudiantes estuvieron jugando "Chinese whisper" o teléfono roto. Durante esa actividad el profesor realizo muchos gestos y mímicas para ayudar a los estudiantes a entender lo que él estaba diciendo. El profesor se ausento del salón y los estudiantes tuvieron que trabajar en grupos, allí fue donde todos comenzaron hablar en español. El profesor le pidió a la observadora ser parte de una actividad.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	Hig / hide	X		Mujer	Improvisando una "historia" en grupo	Says the word right
9	Hear / her		X	Hombre	Improvisando una "historia" en grupo	-----
10	Soul - Saw (5)		X	Mujer	Improvisando una "historia" en grupo	-----
11	Toking/Taking		X	Mujer	Respondiendo las preguntas que estaban en el material de trabajo (fotocopias)	-----
12	Wos / was		X	Mujer	Leyendo la oración	-----
13						
14						

Observaciones: Los estudiantes juegan "chinese whisper" o teléfono roto. Durante la actividad el profesor realizo muchos gestos y mímicas para ayudar a los estudiantes a entender lo que él estaba diciendo. El profesor se ausento del salón y los estudiantes tuvieron que trabajar en grupos, allí fue donde todos comenzaron hablar en español. El profesor le pidió a la observadora ser parte de una actividad. La clase se realizo en el edificio 67, en donde los estudiantes estaban organizados en parejas y en tres filas. Los estudiantes trabajaron en parejas y en grupos.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago García	Profesor observado: Jorge Mejía
Nivel: Básico	Fecha: Agosto 16 de 2012
Duración de la clase: 11:15 -	No. De alumnos: 10

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Alwis / always		X	Mujer	Cuando la estudiante le contaba una anécdota a su compañera de trabajo	_____
2	Yiar / year		X	Mujer	Cuando la estudiante le contaba una anécdota a su compañera de trabajo	_____
3	Insoud / inside		X	Mujer	Cuando la estudiante le contaba una anécdota a su compañera de trabajo	_____
4	Start/started	X		Mujer	Mientras explicaba una de las historias	Preguntándole al estudiante la diferencia entre <i>Start or started?</i>
5	Jon / June	X		Mujer	Mientras explicaba una de las historias	Un estudiante y el profesor corrigieron al mismo tiempo pronunciando, it's not Jon it's June
6	Where /weather	X		Mujer	Completando oraciones usando el pasado simple y el pasado continuo simple	El profesor pronuncio la pronunciación de correcta de la palabra y los estudiantes repitieron
7	Washing /watching	X		Algunas estudiantes	Completando oraciones usando el pasado simple y el pasado continuo simple	El profesor no le dio el punto a estas estudiantes, hasta que ellas pronunciaran la palabra correctamente, ya que ellas sabían cómo pronunciarla. El profesor les pidió pronunciar la palabra en conjunto y después una por una debía pronunciarla.

Observaciones: Los estudiantes estuvieron aprendiendo sobre el pasado simple y el pasado continuo. Es decir la clase estuvo centrada en temas gramaticales.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	Dravin / driven		X	Mujer	Completando oraciones usando el pasado simple y el pasado continuo simple	_____
9	Boss / buss	X		Mujer	Respondiendo y completando las preguntas de la actividad	El profesor pronuncio la palabra como la estudiante la había mencionado, para así mostrarle la diferencia entre buss y boss
10	Proud / Praud	X		Mujer	Respondiendo y completando las preguntas de la actividad	El profesor le pidió a la estudiante pronunciar de Nuevo la palabra "proud".
11	Admire /admaire	X		Mujer	Respondiendo y completando las preguntas de la actividad	El profesor pronunció la palabra como esta debería ser.
12	Earquake / earthquake		X	Mujer	Respondiendo y completando las preguntas de la actividad	_____
13	Firs/ first		X	Mujer	Simulando de que la estudiante era <i>Jonh Lennon</i>	_____
14						
15						

Observaciones:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago García	Profesor observado: Jorge Mejía
Nivel: Básico	Fecha: Agosto 21 de 2012
Duración de la clase: 11:10 -	No. De alumnos: 12

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	You/ iu		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____
2	“Regruit”/rewrite (3)		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____
3	Is nos clear/ is not clear		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____
4	Puint /point		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____
5	Errrrór/error		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____
6	Preposichon / preposition		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____
7	Shado/shadow - confusing it for shallow and swallow		X	Mujer	Durante la exposición "correcting writing"	_____

Observaciones: Los estudiantes estuvieron realizando exposiciones sobre *correcting writing*. El profesor estuvo tomando algunas notas sobre las exposiciones, a su vez, hizo algunas preguntas sobre la pronunciación de las palabras (algunas veces intencionalmente) para ver si los estudiantes sabían de que estaban hablando. La observadora “pudo” darse cuenta que el profesor tomo notas relacionadas con errores gramaticales. Durante las exposiciones, los estudiantes cometieron muchos errores gramaticales que no fueron corregidos, lo cual en algunas ocasiones no permitía entender lo que ellos decían. También se observó errores prosódicos como la entonación de algunas palabras y el acento de estas. El profesor en algunas ocasiones no corrigió estos errores. Se pudo observar que el profesor estuvo más intrigado en ver si la observadora tomaba notas sobre las correcciones que este realizaba. Durante el trabajo en grupo, los estudiantes hablaron en español todo el tiempo.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	Slaides / slides (3) (it was corrected just once)	X		Mujer	Cuando el profesor daba la retroalimentación de una actividad	El profesor pronuncio la palabra correctamente, pero no le pidió a la estudiante repetirla.
9	Complete / complite	X		Mujer	Cuando el profesor daba la retroalimentación de una actividad	Cuando el profesor entendió lo que ellos decían exclamo "oh! complete!" y continuo hablando.
10	Dinamic / dainamic		X	Hombre	Cuando el profesor daba la retroalimentación de una actividad	_____
11	Schedule / shedule American vs British	X		Todo el grupo	Respondiendo y corrigiendo una actividad escrita	El profesor explico la diferencia de las dos variedades del inglés (americano y británico). Después, les pidió a los estudiantes repetirla en grupo y uno por uno.
12	Esper / expert	X		Mujer	Respondiendo y corrigiendo una actividad escrita	El profesor pronuncio la palabra correctamente, pero no le pidió a la estudiante repetirla.
13	Hear / heard	X		Mujer	Respondiendo y corrigiendo una actividad escrita	El profesor pronuncio la palabra con un acento y una entonación exagera. Sin embargo no le pidió a la alumna repetir la palabra.
14	The and tha!		X	El profesor	Explanation	El profesor explico porque en algunos casos se pronuncia /ai/ y /a/.
15						

Observaciones: Después de las exposiciones, el profesor dio la retroalimentación de estas. En vez de corregir a los estudiantes, el profesor enfatizo en la corrección de la pronunciación actuando como un modelo de cómo deben pronunciar, mas no explico el porqué de la mala pronunciación de algunas palabras. Durante la retroalimentación de las exposiciones, algunos estudiantes hablando de los puntos positivos de estas. A su vez también hablaron sobre los aspectos negativos y los aspectos que se debían mejorar.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Elena Buitrago García	Profesor observado: Jorge Mejía
Nivel: Básico	Fecha: Agosto 23 de 2012
Duración de la clase: 11:08 -	No. De alumnos: 11

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Injurý//ínjury		X	Mujer	Mientras se corregía la tarea en grupos	_____
2	Period / piriót		X	Mujer	Mientras se corregía la tarea en grupos	_____
3	Walking / Waking		X	Hombre	Mientras se corregía la tarea en grupos	_____
4	Built / Build	X		Hombre	Mientras se corregía la tarea en grupos	Imitando el acento de una persona de la India para evidenciar y hacer énfasis en la pronunciación incorrecta.
5	Ticks / tips		X	Mujer	Durante la exposición de "taking notes"	_____
6	Phoutos / photos		X	Mujer	Durante la exposición de" taking notes "	_____

Observaciones: La clase estuvo enfocada en las exposiciones sobre "taking notes". En vez de corregir a los estudiantes, el profesor enfatizo en la corrección de la pronunciación actuando como un modelo de cómo deben pronunciar, mas no explico el porqué de la mala pronunciación de algunas palabras. Durante la retroalimentación de las exposiciones, algunos estudiantes hablando de los puntos positivos de estas. A su vez también hablaron sobre los aspectos negativos y los aspectos que se debían mejorar. Los estudiantes tuvieron un quiz, lo cual hizo que no hablaran durante el tiempo del quiz.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Pedro Chalá
Nivel: Básico <u> x </u> Elemental <u> </u>	Fecha: 15-08-2012
Duración de la clase: 11:15- 12:55	No. De alumnos: 8

Nº	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Hotel Entonation Una vez*	X		Mujer	Después que la estudiante leyó la frase	La estudiante leyó de nuevo el párrafo y el profesor la hizo repetir la oración en donde se había equivocado para que volviera a pronunciarla mejor después de la corrección.
2	These/this pares minimos (una vez)	X		Mujer	Después de que leyó la frase	El profesor la hizo leer de nuevo y les recordó que la clase pasada ya habían visto la pronunciación de las dos palabras.
3	Variety	X		Mujer	Enseguida que la estudiante cometió el error	La alumna pronuncio mal la palabra, el profesor le dijo que leyera de nuevo la pare donde había pronunciado mala la palara y después de leer de nuevo la estudiante corrigió su error por sí misma.
4	Instead	X		Mujer	Enseguida que el estudiante cometió el error.	La estudiante pronuncio mal la palabra, el profesor la corrigió pronunciando la palabra de la manera correcta. Después la estudiante pronuncio la palabra de nuevo de manera correcta
5	*Television (una vez)		X	Toda la clase	Después que los estudiantes la pronunciaron	Pregunto a cada uno de los estudiantes como debía ser pronunciada y después dio una pequeña explicación de cómo esta debía ser pronunciada.
6	*My vision of the future is optimistic		X	Todos	La oración fue un ejemplo para ver la pronunciación de tres palabras. Corrigió enseguida.	El profesor le pidió a cada uno de los estudiantes que repitieran la palabra, hasta lograr que lo hicieran bien.
7	*She has a good visión of the future		X	Todos	Enseguida que los estudiantes cometen el error.	Los hace repetir la oración varias veces. Después les pide a algunos estudiantes que repitan la oración para así confirmar con los demás si los estudiantes que la pronunciaron lo hicieron bien. Al final todos vuelven a pronunciar de nuevo.

Observaciones: Algunas de las palabras que se presentan en la tabla como error cometido en verdad no son palabras que los estudiantes hayan pronunciado mal, sino que son palabras que el profesor les enseña cómo pronunciarlas durante la clase. Siempre se trató de pronunciar oraciones para contextualizar las palabras. No había interferencias por parte de otros estudiantes de la clase cuando uno le tocaba pronunciar. No hubo una explicación fonética sobre las palabras que se corregían. Durante la clase se integraron las actividades de *speaking* y de *Reading*. En una frase que el profesor utilizó "*i walk to work*" no se cometió ningún error por parte de los estudiantes pero esta fue usada para explicar cómo se debían pronunciar las palabras.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	Shoes/ choose Pares mínimos varias veces se corrigió el error	x		Mujer	Enseguida que la estudiante cometió el error	Escribió una oración en el tablero usando las dos palabras (i choose these shoes). Cada uno de los estudiantes pronuncio la oración y después pregunto a la clase quienes lo habían hecho bien
9	*World / girl/ work/ word (varias veces)		X	Todos	Después de que los estudiantes pronunciaran las palabras.	El profesor explico una serie de palabras con sonidos semejantes y los estudiantes pronunciaron en conjunto.
10	It /eat (dos veces)	x		Hombre	Después de que un estudiante había pronunciado la palabra (it) de la forma no adecuada	El error fue corregido desde un parte más emocional, ya que algunas estudiantes se habían burlado del estudiante que había cometido el error.
11						
12						
13						

Observaciones:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Pedro Chala
Nivel: Elemental	Fecha: Agosto 16 de 2012
Duración de la clase: 11:15 -	No. De alumnos: 8

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Which / witch	X		Mujer	Fue una pregunta que realizo la estudiante y se corrigió en seguida	El profesor explico que la palabra <i>witch</i> tenía la t con mayor acentuación
2	wish	X		Mujer	Otra alumna pregunto sobre como pronunciar la palabra	El profesor explico que el sonido de /sh/ es más suave que /ch/ realizo la acentuación de las palabras.
3	*Science /scientific / scientist	X		Toda la clase	En una lectura que realizaban los estudiantes, uno cometió el error y el profesor los corrigió	El profesor dijo a todos que pronunciaran las palabras e identificaran donde se diferenciaba la acentuación
4	experience	X		Mujer	Una alumna lee la palabra y después de pronunciar la oración le dice que la lea de nuevo, fue corregido después	El profesor hace un gesto con la cara y repite la palabra en forma de pregunta, así la estudiante sabe que está mal pronunciada y repite
5	Laws / loss	X		Hombre	En seguida que el estudiante comete el error	Le pregunta al estudiante que pronuncie de nuevo. como el no sabe le dice al grupo que pronuncie la palabra después de la pronunciación para confirmar
6	participated	X		mujer	Cuando la alumna leía una frase sus compañeros la corrigieron	El profe le dijo que tuviera en cuenta como pronunciar la terminación -ed y la alumna lo repitió bien pronunciado.
7	fell	X		mujer	En una actividad con past simple y fue corregido enseguida	El profe le dijo que se acordara como el pasado de fall ya que ella lo había pronunciado con una t al final.

Observaciones: En clase de hoy, la primera parte estuvo basada en "Relative clauses" un tema gramatical. Algunos estudiantes se interesaron por saber cómo se pronuncian las palabras que suelen tener sonidos parecidos. Uno de los estudiantes preguntó quién era la observadora. El profesor le pidió a la observadora que se presentara ya que algunas veces los estudiantes se sentían "invadidos". Los errores que tienen el signo de asterisco (*) son ejemplos que el profesor utilizo para enseñar la pronunciación de algunas palabras, más no son errores cometidos por los estudiantes.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
8	Effectively effectually (2)	X		hombre	Cuando el alumno leía una lectura en voz alta, fue corregido enseguida	Les pregunto a los demás como se pronuncian las palabras. Después le dijo al estudiante que la leyera de nuevo
9	Sentence Entonación	x		mujer	Cuando la estudiante leía en voz alta fue corregida enseguida	Le pronuncia la palabra y la estudiante la repite
10						
11						
12						
13						
14						
<p>Observaciones: A la hora de leer algunos estudiantes suelen hacerlo en voz baja, lo que dificulta entender lo que están diciendo.</p>						

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Pedro Chalá
Nivel: Básico <u> x </u> Elemental _____	Fecha: 6/09/2012
Duración de la clase: 11:15am -12:45 pm	No. De alumnos: 7

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Lepard (una vez)	x		Mujer	Enseguida que la estudiante cometió el error	El profesor le indica a la estudiante como corregir su error, explicándole como se pronuncian los sonidos que en caso de esta palabra y palabras relacionadas con la regla.
2	Squirrel (dos veces)	x		Mujer	Enseguida que la estudiante cometió el error.	La alumna pronuncia y el profesor le pregunta si cree que está bien pronunciado lo que ha dicho, ella piensa por un momento y vuelve hacerlo pronunciando mejor la palabra.
3	Danger (dos veces)	x		Mujer	Después de que la estudiante pronuncio la palabra, esto porque la palabra se encontraba en un párrafo.	El profesor usa un gesto como si no hubiera escuchado bien la palabra, el estudiante repite pero no consigue hacerlo bien. El profesor debe pronunciar la palabra.
4	Invader (una vez)	x		Hombre	Después de que el estudiante lee la oración donde se encuentra la palabra.	El profesor realiza una explicación de cómo debe pronunciarse según la regla. Después da algunos ejemplos de palabras que suenan igual a la que el estudiante pronuncio.
5	European (una vez)	x		Mujer	Después que el estudiante lee la oración donde se encuentra la palabra.	El profesor usa un gesto como si no oyera bien la palabra utilizando la palabra (what?) después de esto, la estudiante se autocorrige y pronuncia bien la palabra.
6	Spread (una vez)		x	Mujer	Después de que la estudiante cometió el error.	La estudiante pronuncio mal la palabra, el profesor le pide que lea de nuevo el texto donde está la palabra y cuando lo hace, la pronuncia bien.

Observaciones: Una de las actividades estuvo relacionada con el libro guía. Allí debían pronunciar los animales que se muestran en el ejercicio de lectura. La mayoría de las actividades fueron de lectura y vocabulario. En uno de los ejercicios de lectura todos los estudiantes participaron leyendo. El profesor oía atentamente como ellos pronunciaban y en base a lo que leían realiza las correcciones de pronunciación fonética. Los estudiantes de este nivel son capaces de realizar intervenciones en inglés más prolongadas. La palabras señaladas con asteriscos (*) son palabras que el profesor explicaba su pronunciación mas no eran errores por parte de los estudiantes.

FICHA DE OBSERVACIÓN

Observador: Luz Andrea Londoño	Profesor observado: Pedro Chala
Nivel: Básico <u> X </u> Elemental _____	Fecha: 13-09-2012
Duración de la clase: 11.15 am. - 12:50 pm.	No. De alumnos: 8

	Error cometido (Frecuencia y ejemplo)	¿Hay corrección?		Estudiante	Momento en el que se cometió el error	¿Cómo corrige el profesor?
		Si	No			
1	Future	x		Mujer	El error fue corregido enseguida	El profesor pronuncia la palabra y la estudiante repite
2	Futurologist	x		Mujer	El error fue corregido enseguida	El profesor les pregunta a los estudiantes como creen ellos que se pronuncia la palabra. Los estudiantes pronuncian a su manera pero esta sigue siendo errónea. El profesor debe pronunciar la palabra y los estudiantes la repiten.
3	*Third		x	Toda la clase	El error fue corregido enseguida	El profesor hace una pregunta para verificar si los estudiantes pronuncian bien la palabra, la cual está bien pronunciada por parte de los estudiantes.
4	May		x	Mujer	El error no fue corregido por parte del profesor	La estudiante pronuncia mal la palabra, el profesor no lo percibe, sin embargo en una segunda oportunidad la estudiante pronuncia bien y no hay necesidad de una corrección
5						

Observaciones: Los estudiantes comenzaron con un ejercicio de lectura en donde describían objetos utilizados en la casa. Los estudiantes presentaron errores de orden gramatical. El profesor siempre interactuó con ellos para oír sus opiniones. La mayoría de los errores fueron sobre las estructuras gramaticales. Esa misma clase se realizó un ejercicio de *listening* y de *gramática* con relación al futuro simple. Al final de la clase hubo una presentación oral por parte de una estudiante. Durante la presentación, el profesor tomó nota de sus errores. La estudiante tenía un tono de voz muy bajo lo cual interfería a la hora de entender su mensaje. Algunos alumnos realizaron preguntas a la estudiante. El profesor tuvo que corregir errores gramaticales y de conjugación de verbos. A la final el profesor le dio la retroalimentación a la estudiante en privado. Los errores que presentan un asterisco (*) son palabras que el profesor utilizó para enseñarle a los estudiantes cómo pronunciarlas correctamente, más no son errores explícitos de los estudiantes.