

ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA FORTALECER LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS Y
DISMINUIR LA TRANSFERENCIA FONÉTICA NEGATIVA DEL ESPAÑOL HABLADO EN EL
MUNICIPIO DE LA PAZ, CESAR



EVELING MIRANDA TAPIAS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
TUNJA, 2020**

Estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de La Paz, Cesar



Eveling Miranda Tapias

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística

**Director de tesis:
Mauricio Uricoechea Guzmán Ms.**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Posgrados
Maestría en Lingüística
Tunja, 2020**

Nota de aceptación

Firma del director

Firma del jurado

Firma del jurado

Tunja, 2020

ÍNDICE DE CONTENIDO

	pág.
Resumen	08
Abstract	09
Introducción	10
CAPÍTULO UNO. Momento empírico de la investigación	
1.1. Planteamiento del problema	13
1.1.1 Descripción	13
1.1.2. Formulación o pregunta de investigación	16
1.2. Objetivos	16
1.2.1 General	16
1.2.2 Específicos	16
1.3. Justificación	17
CAPÍTULO DOS. Momento teórico	20
2.1. Estado de la cuestión	20
2.2. Referentes conceptuales	27
2.2.1 Análisis contrastivo del sistema fonético del inglés americano y el español hablado en Colombia	28
2.2.1.1 El sistema vocálico	31
2.2.1.2 El sistema consonántico	34
2.2.1.3 Fenómenos fonológicos característicos del español costeño	40
2.2.2 Transferencias lingüísticas	40
2.2.3 Transferencia fonética	42
2.2.4 Pronunciación	43
2.2.4.1 Problemas de pronunciación	45
2.2.4.2 La corrección fonética	46
2.2.4.3 El recipiente fonológico	47
2.2.4.4 Estrategias para la enseñanza de la pronunciación	47
2.2.5 Las teorías para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras	49
2.2.5.1 Conductismo	49
2.2.5.2 Racionalismo y Cognitivismo	50
2.2.5.3 Enfoque Comunicativo	51
2.2.5.4 Enfoque Humanístico	52
CAPÍTULO TRES. Diseño metodológico	
3.1. Línea de investigación	54
3.2. Enfoque de investigación	54
3.3. Paradigma de investigación	55
3.3. Tipo de investigación	55
3.4. Fases del proyecto	56
3.5. Población, muestra y contexto de intervención	58

3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de la información	59
3.7	Proceso de interpretación de los datos	60

CAPÍTULO CUATRO. Momento del diagnóstico

4.1	Diagnóstico y análisis	62
4.2	Interpretación de resultados	64
4.3	Conclusión del diagnóstico	76

CAPÍTULO QUINTO. Momento de la planeación

5.1	Contexto educativo y características del grupo de intervención	79
5.2	Objetivos	80
5.2.1	Objetivo general del plan de acción	80
5.2.2	Objetivos específicos del plan de acción	81
5.3	Metodología	81
5.4	Recursos educativos	83
5.4.1	Materiales	83
5.4.2	Espacio	84
5.5	Cronograma de actividades	85
5.6	Secuencias didácticas	85
5.6.1	Reconocimiento de fonemas	86
5.6.2	Dictado de palabras que contengan los fonemas trabajados	88
5.6.3	Pronunciación de fonemas que no existen el español	90
5.6.4	Sonidos que se confunden (pares mínimos)	92
5.6.5	Sonidos que se confunden (trabalenguas sencillos)	94
5.6.6	Sonidos que se confunden (dramatizaciones y juegos de roles)	96
5.7	Evaluación de la propuesta	98

CAPÍTULO SEXTO. Resultados de la intervención pedagógica

6.1	Análisis y evaluación de la propuesta por secuencias	100
6.2	Secuencia 1: Identificación de fonemas	101
6.2.1	Ejercicio escrito	101
6.2.2	Ejercicio oral	102
6.3	Secuencia 2: dictado de palabras que contengan los fonemas trabajados	103
6.4	Secuencia 3: Pronunciación de fonemas que no existen el español	105
6.5	Secuencia 4: Sonidos que se confunden (Pares mínimos)	106
6.6	Secuencia 5: Sonidos que se confunden (Trabalenguas)	108
6.7	Secuencia 6: Sonidos que se confunden (Dramatizaciones y juegos de roles)	112
6.8	Evaluación de la secuencia	114
6.8.1	Grupo 1	114
6.8.2	Grupo 2	115
6.8.3	Grupo 3	116
6.8.4	Grupo 4	117
6.8.5	Grupo 5	117

6.8.6 Grupo 6	118
Conclusiones	120
Recomendaciones	122
Referencias	124
Anexo 1: Evaluación secuencia didáctica nº 1: reconocimiento de los fonemas	131
Anexo 2: Write the words pronounced	133
Anexo 3: Posters with the phonemes that do not exist in Spanish	134
Anexo 4: Listen carefully then circle the word pronounced	135
Anexo 5: Tongue twisters	138
Anexo 6. Script for sequence number 6	139
Anexo 7: Role plays rubric	140
Anexo 8: Consentimiento informado	141
Anexo 9: Prueba de entrada (PRETEST)	143
Anexo 10: Prueba de salida (POST-TEST)	144

ÍNDICE DE TABLAS

N°		Pág.
01	Variedades dialectales del español hablado en Colombia	30
02	Sistema vocálico del inglés	32
03	Resumen de las diferencias entre los principales acentos del inglés	32
04	Sistema vocálico del español	33
05	Sonidos consonánticos del inglés	35
06	Sonidos consonánticos del español del caribe	35
07	Momentos de las actividades de la propuesta investigativa	56
08	Técnicas e instrumentos de investigación	59
09	Grupos de fonemas estudiados	65
10	Cronograma de actividades	85
11	Estructura de la secuencia	86
12	Planificación de la actividad reconocimiento de fonemas	87
13	Planificación de la actividad dictado de palabras	89
14	Planificación de la actividad de pronunciación de fonemas que no existen el español	91
15	Planificación de la actividad sonidos que se confunden o pares mínimos	93
16	Planificación de la actividad sonidos que se confunden o trabalenguas sencillos	95
17	Planificación de la actividad sonidos que se confunden: dramatizaciones y juegos de roles	97
18	Rúbrica de evaluación del plan de intervención	99

ÍNDICE DE CUADROS

N°		Pág.
01	Pronunciación del primer grupo consonántico	67
02	Pronunciación del segundo grupo consonántico	68
03	Pronunciación del tercer grupo consonántico	70
04	Pronunciación del cuarto grupo consonántico	72
05	Pronunciación del quinto grupo consonántico	74
06	Pronunciación del sexto grupo consonántico	76
07	Resumen de asertividad de reconocimiento de los fonemas en la prueba escrita	101
08	Resumen de asertividad de reconocimiento de los fonemas en la prueba oral	102
09	Resultados del dictado de palabras	104
10	Resultados del dictado de palabras por fonemas	104
11	Resultados de pronunciación acertadas de palabras con fonemas no existentes en español según el contexto fónico	105
12	Resultados de pronunciación de pares mínimos	107
13	Resultados de pronunciación de trabalenguas	110
14	Resultados de la pronunciación de palabras que contienen los fonemas estudiados, presentes en la dramatización	113
15	Pronunciación del primer grupo consonántico	115
16	Pronunciación del segundo grupo consonántico	116
17	Pronunciación del tercer grupo consonántico	116
18	Pronunciación del cuarto grupo consonántico	117
19	Pronunciación del quinto grupo consonántico	118
20	Pronunciación del sexto grupo consonántico	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N°		Pág.
01	Grupo 1	67
02	Grupo 2	69
03	Grupo 3	70
04	Grupo 4	72
05	Grupo 5	74
06	Grupo 6	76
07	Identificación de fonemas resultados secuencia # 1	102
08	Oral	103
09	Pronunciación de fonemas que no existen el español	106

Resumen

El proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras requiere que los aprendices estén en capacidad de procesar los datos lingüísticos y usar ese conocimiento en situaciones de interacción comunicativa. Para lograr una comunicación oral efectiva es necesario que la pronunciación de cada uno de los segmentos que conforma la cadena hablada se haga con los hábitos articulatorios adecuados, de lo contrario se puede ver comprometida la comprensión oral y la inteligibilidad del habla. Sin embargo, tradicionalmente se han privilegiado las destrezas que aluden al componente escrito dejando a un lado la producción oral y la microhabilidad de la pronunciación. Por tal razón, la presente investigación tuvo como objetivo general, implementar una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas que permitan el fortalecimiento de la pronunciación en inglés, como microhabilidad comunicativa, en los estudiantes del grado 11 del colegio Ciro Pupo Martínez de La Paz (Cesar). La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, específicamente en el método de la investigación acción. El grupo de intervención lo conformaron 25 estudiantes, del respectivo grado. Los datos fueron recolectados por medio de la observación participante y la elicitación, además se aplicó un test de entrada y de salida para medir los avances realizados. La información obtenida fue codificada y analizada a través de un análisis fonético contrastivo en rejillas y tablas de cotejo. Dentro de los resultados más relevantes, se pudo establecer que los sonidos consonánticos fricativos reciben gran influencia de la variante dialectal costeña y que los contextos de mitad y final de palabra y sílaba son los que mayor dificultad generan cuando se intenta pronunciar correctamente. El proceso de intervención permitió fortalecer la pronunciación, disminuir los fenómenos de transferencia fonética negativa y generar conciencia fonética en los participantes.

Palabras clave: Pronunciación del inglés, transferencia fonética negativa, estrategias lingüísticas, español hablado en Colombia.

Abstract

The foreign language learning process requires learners to be able to process linguistic data and use that knowledge in communicative interaction situations. To achieve effective oral communication, it is necessary that the pronunciation of each of the segments that make up the spoken chain is done with the proper articulatory habits, otherwise oral comprehension and speech intelligibility may be compromised. Traditionally, however, the skills that allude to the written component have been privileged, leaving aside the oral production and the subskill of pronunciation. For this reason, the present research had as its general objective, to implement a didactic sequence with linguistic strategies that allow the strengthening of pronunciation in English, such as communicative subskill, of the 11th grade students of Ciro Pupo Martínez de La Paz (Cesar). The research was framed in a qualitative approach, specifically in the method of action research. The intervention group was made up of 25 students from the respective grade. The data were collected through participant observation and elicitation, and a pretest and post-test test were applied to measure the progress made. The information obtained was coded and analyzed through a contrastive phonetic analysis in grids and correlation tables. Among the most relevant results, it was possible to establish that the fricative consonant sounds are strongly influenced by the coastal dialectal variant and that the contexts of half and end of word and syllable are the ones that generate the greatest difficulty when trying to pronounce correctly. The intervention process made it possible to strengthen pronunciation, reduce negative phonetic transfer phenomena and generate phonetic awareness among the participants.

Keywords: Pronunciation of English, negative phonetic transfer, linguistic strategies, Spanish spoken in Colombia.

Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras, hoy en día, se ha convertido en una necesidad ineludible e indispensable, puesto que, a juicio de Meno (2004), se han constituido como instrumentos de comunicación en distintos ámbitos de la vida de los seres humanos, tales como; relaciones políticas y económicas, contextos académicos, inserción laboral, ocio, entre otros; al punto de considerar que estas incrementan la capacidad cognitiva, mejoran el conocimiento de la lengua materna y desarrollan la capacidad de comunicación.

Es importante destacar la diferencia teórica que existen entre los procesos de adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera. Siguiendo a Vez (2001), la distinción entre adquisición lingüística y aprendizaje lingüístico radica en que la primera es un “proceso por el que una lengua se adquiere como resultado de una amplia y natural exposición al lenguaje y aprendizaje lingüístico como proceso en el que la exposición está estructurada en virtud de los factores de enseñanza” (p.327). En el primero hay una exposición del hablante con la lengua en su contexto natural, en el que los procesos lingüísticos que están implicados en la adquisición son independientes y distintos a los procesos cognitivos. En cambio, en el aprendizaje de una segunda lengua o una extranjera está vinculado con dos tipos de procesos: a) los específicos para el aprendizaje de lenguas y los relacionados con el funcionamiento intelectual.

Sin embargo, la relación existente entre la lengua materna y la extranjera no siempre genera procesos positivos, sino que puede dar lugar a fenómenos como la transferencia lingüística negativa, descrita por Trubetzkoy (1987) como la forma en la que la lengua materna (L1) filtra elementos a una segunda lengua (L2) durante los intercambios comunicativos. Aunque a través de los años se ha analizado este fenómeno con gran amplitud, aun en la actualidad su estudio sigue cobrando relevancia ya que es inconcebible analizar y estudiar el aprendizaje de una lengua extranjera sin ignorar que el hablante ya trae consigo un cúmulo de experiencias, prácticas y conocimientos que lo configuran como hablante. Ante lo previamente descrito, afirma Fernández (2007, p. 112), que “la relación entre la primera y la segunda lengua siempre va a ser un capítulo insoslayable del debate académico”.

La transferencia lingüística negativa, también llamada por Benítez (2015), Selinker (1983) y Weinreich (1974) como interferencia, es el resultado de la coexistencia de dos sistemas

lingüísticos diferentes, donde se transfieren estructuras propias de una lengua a otra y se presenta en todos los niveles de la lengua: fonético, fonológico, gramatical, lexical y pragmático. La presente investigación se centra en el nivel fonético.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, en especial del inglés es importante el desarrollo de pronunciación, ya que permite que se fijen aspectos fonéticos relacionados con la articulación de los fonemas vocálicos y consonánticos para que se conviertan en hábitos lingüísticos que puedan ser usados de forma espontánea en las actividades de interacción comunicativa. Al obviar las actividades de pronunciación, se pueden llegar a fosilizar hábitos inadecuados que se pueden originar, entre otras causas, por la incidencia de la lengua materna, en este caso la variedad dialectal del español costeño que suscita fenómenos de transferencia fonética negativa. Estos fenómenos afectan la inteligibilidad del habla, la comprensión auditiva y, por ende, la comunicación oral efectiva.

El presente estudio se inscribió en la **línea de pedagogía y lenguaje**, ya que el objetivo de esta investigación está enmarcado en un contexto de enseñanza y se centra en describir como la implementación de una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas puede disminuir la transferencia fonética negativa del español costeño hablado en La Paz, Cesar, en la pronunciación del inglés de los estudiantes del grado 11 del colegio *Ciro Pupo Martínez*. El grupo con el cual se desarrolló la intervención pedagógica está compuesto por 25 estudiantes, los cuales reciben 3 horas de instrucción en inglés semanal, la mayoría de ellos está ubicado en un nivel básico (A2), según la escala global de los Niveles Común de Referencia establecido por el Marco Común de Referencia para las lenguas del Conselho da Europa (2001), esto les permite en ocasiones comunicarse en tareas rutinarias y sencillas, que requieran un intercambio de información simple y directo sobre temas familiares y rutinarios.

Esta investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo que se interesa por el estudio de las cualidades de los sujetos como un todo integrado, no obstante, no se excluye el focalizarse en una cualidad específica, pero se trata de considerar todo el conjunto de nexos y relaciones que pueda tener con el todo, para lograr así darle una significación propia. El propósito de este enfoque es identificar “la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquellas que da razón plena de comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2010, p.66). Dentro del conjunto de métodos y tradiciones de investigación cualitativa, se recurrió a la investigación-acción que,

junto a la etnografía clásica, las historias de vida, y el método endógeno tienen como objetivo describir el mundo de vida de los grupos humanos (Martínez, 2010).

La IA se estructura en cuatro etapas de carácter cíclicas: a) diagnóstico, b) elaboración del plan de acción, c) ejecución y d) evaluación y reflexión de la acción. Para el análisis de la información que surgió del diagnóstico y de la evaluación y reflexión de la acción recurrió al método contrastivo que es método válido en fonética, ya que los hábitos fonéticos de la L1 suelen interferir continuamente en la articulación de los sonidos de la L2. Fue propuesto por Robert Lado, en 1957, para Alcaraz y Martínez (1997) su propósito es “comparar y ordenar las dificultades estructurales dirigidas sobre todo al aprendizaje de lenguas extranjeras y de la traductología” (p.47).

Este trabajo surgió de la complejidad que supone el aprendizaje de los hábitos de pronunciación en una lengua extranjera y la influencia que tiene en él la lengua materna. Este estudio sentó sus bases en un análisis interdisciplinar en el cual se hizo un abordaje del aprendizaje de la pronunciación del inglés desde la fonética, la fonología, la sociolingüística y la dialectología.

Esta investigación cobró su relevancia, entonces, en el desarrollo de la conciencia fonética de los estudiantes sobre la importancia de la pronunciación y, de esta forma, evitar la transferencia negativa y la fosilización de errores que esta trae consigo y que al mismo tiempo genera que la comunicación oral no sea efectiva. Este estudio pretendió proporcionar mejoras al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que, según Vez (2001), para que “tenga lugar, será necesario dar a los aprendices la oportunidad de poder procesar los datos lingüísticos y de poner a prueba o evaluar el conocimiento ya adquirido por medios de la comunicación” (p.334).

CAPÍTULO UNO

Momento empírico de la investigación

Este capítulo presenta la situación problemática que dio origen a esta investigación, y los intereses y motivaciones que lo gestaron. Además, en este apartado se delimitan los alcances temáticos asumidos y la vigencia sobre el estudio de las estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés producto de la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de La Paz, Cesar.

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 Descripción

En la actualidad el inglés es reconocido como una lengua de comunicación internacional que ha sido definida por Richards (1992) como "a language in widespread use as a Foreign Language or Second Language" (p.187). Además, cumple un papel fundamental en el proceso de globalización y apertura económica que está viviendo Colombia ya que se configura como una herramienta de producción científica y difusión de nuevos hallazgos en todos los campos de la ciencia.

Sin embargo, el aprendizaje de esta lengua extranjera es un proceso complejo, pues, requiere tener en cuenta la heterogeneidad de los seres humanos, el grado de desarrollo cognitivo, su competencia lingüística y comunicativa en su lengua materna y aspectos afectivos tales como intereses, metas, motivaciones, entre otros. Este no se reduce a la replicación de un compendio de palabras y estructuras lingüísticas que den lugar a la comunicación, sino que implica, además, la apropiación de aspectos pragmáticos, discursivos y culturales que permitan al aprendiz realizar una verdadera aprehensión de la lengua.

Vez (2001) plantea que la lengua materna es la base o anclaje que permite la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (LE), cuyos procesos son totalmente distintos, ya que la L1 se adquiere de manera natural y espontánea a través del contacto con el entorno. En esta interacción se desarrollan todos los niveles lingüísticos: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico, pragmático y discursivo que posteriormente se

convertirán en un punto de referencia en el aprendizaje de otros sistemas lingüísticos. En el aprendizaje de una L2, generalmente, el individuo hace uso de las experiencias cognitivas construidas en su L1 y las toma como fuente para la construcción de un nuevo saber. En el caso de las lenguas extranjeras, su relación con la L1 es similar a la de la L2, pero se le suma la imposibilidad del aprendiz de tener un contacto cotidiano con la L2. Este factor crea una distancia lingüística y cultural entre el aprendiz y la lengua que aprende; lo que genera fuentes de dificultades en el dominio de las destrezas, habilidades y estrategias de comunicación. Se puede decir que, a diferencia del aprendizaje de una L2 o una LE; la adquisición de la lengua materna es un proceso creativo que viene dado estrictamente por el input del entorno, e implica un estado mental y control específico de la lengua. Para Cortés (2000):

La diferencia clave yace en las condiciones de adquisición: para el niño es de imperiosa necesidad aprender un sistema que le permita comunicarse con los seres de su entorno; el aprendizaje de su lengua nativa forma parte del proceso global de maduración del niño. El adulto que aprende otra lengua (OL) no tiene el mismo grado de motivación: él ya ha madurado, ya conoce el mundo y ya posee un sistema lingüístico para relacionarse con otros seres humanos (p. 30).

Dentro de este proceso de reorganización conductual y experimental, el aprendizaje de la lengua materna juega un papel fundamental, ya que esta es la conexión directa que tienen los seres humanos con su entorno próximo, un rasgo de identidad que los hace parte de una comunidad de habla y una garantía que se tiene de adquirir cualquier proceso de carácter intelectual. La adquisición de una nueva lengua puede generar dificultades, especialmente por el cambio de sonidos y vocales. Estas divergencias en la pronunciación pueden ocasionarles mucho esfuerzo cognitivo a los nuevos hablantes y llegar a generar transferencia o interferencias de una lengua a otra o entre ambas lenguas. Este fenómeno es considerado por Uderzo y Gosciny (1980) como transferencia fonética, ya que se observan dificultades para el aprendizaje de los distintos sonidos de la L2 por la interferencia de su lengua materna.

Esto se debe a que los estudiantes aprendices de inglés perciben sonidos nuevos de esta lengua extranjera y los asocian con los sonidos ya conocidos del español. Esta asociación de sonidos se produce debido a las diferencias que tienen los sistemas fonéticos de ambas lenguas; es en ese momento que se presenta el fenómeno de la transferencia fonética. Esta se genera con mayor frecuencia en sonidos característicos de la variante dialectal, en este caso del costeño, variedad de la Costa Atlántica interior de Colombia, hablado en el departamento del Cesar y el municipio de

La Paz, respectivamente (Bernal y Díaz, 2017). Con base en lo expresado con anterioridad y partiendo de estos supuestos teóricos se plantea la premisa o punto de partida sobre la cual se centra esta propuesta.

Mediante un proceso de observación sistemática, se realizó un diagnóstico que fue recogido por medio de anotaciones de campo, durante la realización de ejercicios orales tales como conversaciones, actividades de juegos de roles y diálogos semidirigidos. Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes de grado once del colegio Ciro Pupo Martínez presentan transferencia fonética negativa en la producción de fonemas como: /θ/, /ʃ/ que, al ser ajenos a su sistema lingüístico, los asimilan y los producen involuntariamente como en su lengua materna. Es normal, escuchar que los estudiantes pronuncien de manera incorrecta palabra como: [flætʃ] por [flæʃ] > *flash*, [ʃou] por [ʃou] > *show*, [tɛŋkjʊ] por [ˈθæŋkjʊ] > *thank you*. Por otro lado, presentan dificultades, producto del mismo fenómeno, en los fonemas /t/ /m/, /s/ y /h/, todo por la influencia del dialecto costeño de La Paz (departamento del Cesar). Es desde la situación previamente mencionada que surge la presente propuesta investigativa **“estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de La Paz, Cesar”** en estudiantes de grado once de educación básica secundaria de la Institución, antes mencionada.

Se pretendió con este proyecto que los estudiantes optimizaran sus habilidades comunicativas, en especial en lo que se refiere a la pronunciación o dicción de palabra, en consonancia con las Políticas Nacionales de Bilingüismo, las cuales apuntan al mejoramiento del aprendizaje del inglés, centrando especial atención en la pronunciación desde los niveles iniciales hasta la básica y media, lo que se evidencia en herramientas como los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Esquema Curricular sugeridos, recursos que tienen como finalidad buscar que los estudiantes alcancen un nivel de inglés que “les permita comunicarse, interactuar y compartir conocimiento, de manera que puedan potencializar sus capacidades humanas y profesionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2016,p.4)

De la misma manera, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006) enfocados en los grados primaria y secundaria, enmarcan las habilidades de producción oral por medio del monólogo y la conversación, como estrategias comunicativas que requieren de manera implícita la pronunciación, ya que su dominio es básico para hablar una lengua extranjera y lograr comprender a sus interlocutores. Siguiendo la premisa de que, si la pronunciación es la

adecuada, no surgirán obstáculos en la comunicación y se desarrollará de forma fluida; de lo contrario se producirán ruidos o bloqueos entre ambos que pueden llevar a la incomunicación. Además, esta es una microhabilidad fundamental dentro de la producción oral que les permitirá a los estudiantes desarrollar las actividades requeridas al momento de expresarse y cumplir con las asignaciones solicitadas dentro y fuera de la clase.

1.1.2. Formulación o pregunta de investigación

De acuerdo con los planteamientos realizados, a través del presente estudio se indaga:

¿Hasta qué punto la implementación de una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas disminuye la transferencia fonética negativa del español costeño hablado en La Paz, Cesar, en la pronunciación del inglés de los estudiantes del grado 11 del colegio *Ciro Pupo Martínez*?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Describir como la implementación de una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas disminuye la transferencia fonética negativa del español costeño hablado en La Paz, Cesar, en la pronunciación del inglés de los estudiantes del grado 11 del colegio *Ciro Pupo Martínez*.

1.2.2 Específicos

Describir los fenómenos de transferencia fonética del español costeño hablado en La Paz en la pronunciación de los fonemas consonánticos del inglés (/f/, /θ/, /m/, /t/, /h/ y /s/) en los estudiantes del grado 11° de Educación Media.

Proponer una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas para el fortalecimiento de la pronunciación de los fonemas consonánticos del inglés (/f/, /θ/, /m/, /t/, /h/ y /s/) como microhabilidad comunicativa de los estudiantes del grado 11° de Educación Media.

Analizar si la aplicación de la secuencia didáctica contribuye a fortalecer la pronunciación de los fonemas consonánticos inglés (/f/, /θ/, /m/, /t/, /h/ y /s/), para generar la conciencia fonética de los estudiantes del grado 11° de Educación Media.

1.3 Justificación

Esta propuesta investigativa buscó el fortalecimiento de la pronunciación del inglés de los estudiantes de grado once del colegio *Ciro Pupo Martínez*, a través de la implementación de estrategias lingüísticas que lograran disminuir la transferencia fonética negativa generada por el español hablado en la Costa Atlántica interior, específicamente en el municipio de La Paz, departamento del Cesar. De esta manera, se traduce en un cambio significativo en el proceso de aprendizaje de las distintas habilidades comunicativas necesarias para alcanzar el nivel lingüístico necesario para poder establecer interacción comunicativa en distintos contextos.

Por otra parte, se buscó analizar hasta qué punto, la implementación de la secuencia didáctica contribuyó a generar conciencia fonética de la población objeto de intervención de manera que pudieran producir y comprender mensajes variados con distintos fines comunicativos en inglés, la cual, como ya se ha mencionado antes, se ha convertido en una herramienta fundamental de comunicación en una nuestra sociedad, cada vez más globalizada. La conciencia fonética es entendida, siguiendo a Chela-Flores y Chela-Flores (2007) como el conocimiento consciente necesario conocer y manejar “los procesos fonetológicos¹ propios de cada registro para que el mensaje sea emitido de la forma más natural posible” (p.89)

A pesar de que la Unesco (2003) reporta que el inglés no es la lengua más hablada en el mundo, ésta ha sido considerada como lengua franca, ya que aproximadamente 400 millones de personas hablan inglés como lengua materna, 375 millones como segunda lengua y otros 750 millones la emplean como lengua extranjera.

En consonancia con las tendencias y políticas internacionales, el Ministerio de Educación Nacional (2015) ha propuesto el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) para el período 2004-2019, en el que se establecen metas que apuntan al mejoramiento de los estándares de enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua, en las comunidades bilingües de San Andrés. Este proyecto se fundamentó en el Marco Común Europeo (Conselho da Europa, 2001) que sirve de referente nacional e internacional y su propósito principal fue elevar la competencia

¹ Es importante destacar que los autores usan consistentemente el término fonetológico que engloba los procesos fonéticos y fonológicos, ya que, desde su perspectiva, no se puede hacer estudios fonéticos sin interpretaciones fonológicas, ni viceversa. Además, por ser una cita textual, se mantienen los términos tal como aparecen en el original.

comunicativa del idioma antes mencionado, en todo el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional e internacional.

Según el Plan Nacional de Bilingüismo, para los estudiantes de Educación Superior se esperaba que para el año 2010 se graduaran y que alcanzaran el nivel B2 de inglés, dentro de los Niveles Comunes de Referencia en la Escala Global, (A1, A2, B1, B2, C1, C2), es decir, se esperaba que fueran competentes comunicativamente. Para tal fin, se debe, considerar como objetivo fundamental de la educación bilingüe “el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (Congreso de la República de Colombia, artículo 2 Literal g de la Ley 1651 de 12 de julio de 2013). En esta ley, no sólo se traza como objetivo el desarrollo de todas las habilidades, sino que se establece la predominancia del inglés sobre cualquier otra lengua extranjera, por lo que el trabajo se justifica.

A pesar de que la pronunciación no es un criterio medible, establecido directamente por el Marco Común Europeo, este juega un papel relevante en el desempeño de los hablantes, puesto que puede determinar el éxito del intercambio oral, ya que para alcanzar una comunicación óptima es necesario tener conocimientos básicos de la lengua meta que generen, a su vez, una mejor producción y comprensión de la lengua. No obstante, el MEN pone a la disposición de los docentes en su portal Colombia Aprende, una rúbrica para medir esta microhabilidad. Este marco situacional e institucional justifica la presente investigación, puesto que tiene como propósito dar aportes significativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia que según el MEN (2016) busca el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de educación básica secundaria y media, que son los beneficiarios directos.

Igualmente, se revisaron las teorías sociolingüísticas y dialectológicas con la finalidad de hacer un análisis contrastivo de los casos en que los estudiantes incurren en malas pronunciaciones y, a su vez, dar una explicación sustentada en que las posibles causas pudiera deberse a las diferencias que existen entre los sistemas fonéticos y los fenómenos fonológicos que se dan en ambas lenguas. Este contraste de fundamentos teóricos le otorga la relevancia teórica.

Desde el punto de vista práctico, los resultados de la investigación les permitirán a los docentes, tomar en consideración la interferencia fonética como un fenómeno presente en el aprendizaje de la lengua extranjera. Al respecto, Salazar, Batista y Delmastro (2009) plantean que:

Este aprovechamiento del propio conocimiento del mundo en general, y del lingüístico en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la cual se compensa algunas limitaciones en la LE (transferencia positiva), pero también fuertes confusiones y errores, muchos de ellos fácilmente fosilizables (transferencia negativa) (p.78).

De la misma manera, se espera que las estrategias aquí propuestas puedan servir de base pedagógica para disminuir la incidencia del fenómeno lingüístico, así como evitar la fosilización y divulgación de los errores cometidos por los discentes, durante el proceso de aprendizaje. Su relevancia metodológica radica en el diseño de los instrumentos para el registro de los fenómenos de transferencia lingüística negativa y de los errores cometidos durante la producción oral en inglés; en la generación de la propuesta y en la evaluación del proceso de intervención pedagógica; también servirá de insumo para acrecentar cuantitativa y cualitativamente, el acervo teórico y el estado del arte sobre la temática estudiada.

CAPÍTULO DOS

Momento teórico

El presente trabajo se fundamenta en los estudios relacionados con las estrategias lingüísticas para la enseñanza de la pronunciación y la interferencia o transferencia lingüística negativa en el nivel fonético y fonológico de la lengua española. En el presente capítulo se presenta el estado de la cuestión o estado del arte, que hace un recorrido sobre los estudios relacionados con la temática que se analiza en el mundo y en el país. Además, se expone el marco conceptual que muestra la fundamentación teórica que asumió la investigación. Esta última sección sirvió para orientar y delimitar el problema y la forma de estudiarlo.

2.1. Estado de la cuestión

El estado de la cuestión o estado del arte cumple la función básica de registrar las investigaciones realizadas sobre el tema o relacionadas con él; en este caso, las estrategias para el fortalecimiento de la pronunciación o la expresión oral en inglés y los estudios de transferencia fonética negativa del español en el inglés, preferentemente en contexto colombiano o en países cuya variedad dialectal sea el español del caribe. Se les da énfasis a estos contextos por dos razones; la primera, por las características fonéticas y fonológicas que existen entre las variedades dialectales del español y, la segunda, desde el aspecto metodológico y sustentado en Martínez (2010), porque los estudios de contextos afines comparten “más nuestra cultura e idiosincrasia. Lo extranjero, especialmente lo anglosajón, podría distorsionar la comprensión de nuestra realidad” (p.77).

Dado que la pronunciación es una de las destrezas que el alumno de una lengua extranjera debe aprender, según Llisteri (citado en Hernández, 2011), el profesor debe incorporarla a las actividades de la clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión lectora. Esta posee un valor relevante dentro de la interacción oral y la comprensión auditiva, por tal razón se han adelantado distintas investigaciones dentro y fuera del campo de enseñanza de la lengua.

La revisión documental y de antecedentes que aquí se presenta incluye tesis de maestría, doctorado, monografías y artículos desarrollados dentro de espacios académicos diversos. Fueron

seleccionados debido a sus similitudes teóricas, estudios afines, contribuciones y aportes teóricos y metodológicos sobre la temática de la interferencia fonética y los campos en lo que esta se presenta. Se inicia la reseña con trabajos que conforman el contexto internacional hasta llegar al ámbito nacional.

En ese sentido, desde el panorama internacional se pueden mencionar algunos autores que se han preocupado por el estudio de este fenómeno, tal y como se ve evidenciado en las investigaciones realizadas por autores como Rodrigues (2017) en su artículo llamado: “Interlengua: un análisis de las interferencias sonoras en la enseñanza del español como lengua extranjera de estudiantes del curso de Letras”. Este trabajo se basó en los estudios de interlengua de Selinker (1972) y tiene como objetivo analizar los principales errores de pronunciación relacionados con la interferencia de la lengua materna a causa de la interferencia sonora entre el portugués y el español que determina que todo alumno pasa por el proceso de interferencia, es decir, la lengua materna sufre influencia de la lengua extranjera estudiada y, al contrario, la lengua extranjera de la materna.

La muestra analizada estuvo comprendida por 8 (ocho) alumnos brasileños, estudiantes del curso de Letras con un nivel de español avanzado (3 años estudiando los diferentes aspectos de la lengua – morfología, sintaxis, fonología, etc.) los hallazgos más representativos de la investigación se identificaron en el análisis de los fonemas alveolares, los cuales fueron los que más errores produjeron, principalmente en lo que se refiere a los fonemas vibrantes.

Además, dentro de las conclusiones del autor se pueden resaltar los aspectos relacionados con la transferencia positiva que se presenta entre la lengua castellana y la lengua portuguesa debido a su filiación, ambas originarias del latín, basado en la consideración de que entre más se relacionen las lenguas mayor facilidad se genera dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio de Rodrigues (2017) refuerza la hipótesis de la presente investigación, ya que ambas coinciden en que la interferencia es un fenómeno muy recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras y que su estudio es fundamental para la identificación y creación de técnicas y estrategias para mejorar la pronunciación de los alumnos y evitar que se llegue a la fosilización del error.

Dentro del estudio de este fenómeno, también es relevante mencionar otras investigaciones como la de Mayordomo (2014) con su tesis de maestría “Interferencia lingüística entre el español e inglés desde una perspectiva práctica”. La autora presenta un trabajo de investigación sobre las

interferencias que se han producido en un período de dos meses en un aula de 22 estudiantes de 4° de educación secundaria obligatoria de un instituto concertado perteneciente a la ciudad de Valladolid durante el curso académico 2012-2013. La finalidad de este trabajo era determinar si la lengua materna (L1) de los estudiantes - el español en este caso -, influía o interfería en la adquisición de su segunda lengua (L2), que es el inglés, y de qué manera, para así poder implementar nuevas estrategias metodológicas que generaran beneficio pedagógico.

En este estudio se analizaron los niveles fonéticos, léxico-semánticos y sintáctico-morfológicos. Se empleó una rejilla y tablas para compilar los datos obtenidos al aplicar un total de 3 ejercicios dirigidos y dos actividades de producción libre. En los resultados arrojados se observaron 32 interferencias escritas de producción guiada generadas por traducciones literales de estructuras y unidades fraseológicas españolas y las interferencias restantes se han debido a que no se estaban teniendo en cuenta las normas por las que se rige la gramática inglesa, y por ello, se dan casos en los que los alumnos añaden *una a*, a adjetivos que en su L1 la llevarían; escriben el artículo determinado al hablar de nociones generales y emplean las mayúsculas del mismo modo que lo harían en español.

A través de los resultados obtenidos, la autora concluye que las interferencias se producen en su mayoría porque los hablantes piensan y entienden las lenguas de un modo diferente, pero muchas veces no son conscientes de este hecho por lo que simplemente aplican a la lengua en proceso de adquisición, patrones generales que sólo son válidos en su L1. Queda así comprobado que las interferencias son un innegable recurso para los docentes ya que contribuyen a mejorar no sólo la competencia lingüística de los alumnos, también su competencia pragmática.

Otro estudio que es relevante reseñar para esta investigación es el de Benítez (2014), titulada, “Estudios de la transferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera”. Esta tesis doctoral fue realizada con los estudiantes de pregrado de la UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja) y tuvo como objetivo analizar el grado de interferencia en el uso de la mayoría de las estructuras gramaticales como también en el uso del vocabulario presente en tres trabajos de fin de carrera de los estudiantes de Inglés de la Modalidad Abierta y a Distancia. La idea de la investigación de corte analítico-descriptiva surgió luego de que se revisaron algunos de los marcos teóricos que escribieron los estudiantes que iniciaban el desarrollo de su trabajo de fin de titulación y en sus marcos teóricos presentaban interferencias como los *falsos amigos*, el uso de preposiciones inadecuadas y descontextualizadas y uso erróneo de los signos de puntuación.

El análisis de la muestra recolectada se realizó de manera descriptiva y se dividió en dos partes. La primera se centró en la identificación y argumentación ante casos de mal uso de los falsos amigos, la cual se realizó de forma comparativa teniendo en cuenta: identificación, búsqueda de sinónimos o palabras cercanas al español, identificación de la función o funciones gramaticales que cumplen las dos palabras en una oración, información semántica de ambas palabras y la explicación de la razón por la cual el error se produce. Además, se corrige la frase con la palabra que se debió utilizar, de la que también se provee información semántica, se termina el análisis de las palabras con su origen etimológico. La segunda parte de la investigación es un análisis de tipo gramatical en el que se examinaron las preposiciones, las cuales fueron el problema más recurrente que se presentó en los trabajos que sirvieron de fuente para recoger la información.

A manera de conclusión la autora afirma que la interferencia sí es un fenómeno constante en los hablantes bilingües pero que en este caso se observó que la mayoría de errores en los trabajos demostraban falta de competencia gramatical, como, por ejemplo, mala aplicación de las reglas gramaticales que a su vez derivaba en la dificultad en la producción de las distintas habilidades comunicativas. Este trabajo le aporta a la investigación orientaciones en lo que se refiere a los posibles resultados que pudieran encontrarse en el análisis de los resultados obtenidos.

Por otro lado, en España Casanovas (1996), adelantó otra investigación intitulada “Consecuencias de la interferencia lingüística en la morfosintaxis del español hablado en Lleida”, la cual se centró en la transferencia negativa, enfocándose en las peculiaridades del español hablado en la ciudad de Lleida (territorio de contacto entre el español y el catalán) y registró la influencia negativa del catalán sobre las variantes dialectales española que allí convergen. Es relevante resaltar que la investigación se realizó con hablantes cuya lengua materna era el catalán, por lo que se analizaron los rasgos diferenciales entre los hablantes del mismo espacio geográfico. Los resultados obtenidos demuestran dificultades marcadas en los hablantes para los cuales el español es su segunda lengua, puesto que aplican patrones de su lengua materna, lo que genera interferencias fonético-fonológicos y léxico y en menor caso, gramatical. Esta situación de contacto conlleva a que el español hablado en esta área tenga características lingüísticas peculiares.

El aporte de este estudio está representado por el análisis de la interferencia fonético-fonológica desde la variable geográfica, punto central en el desarrollo de la presente tesis, por lo cual puede ser considerado como un estudio relevante en el momento de analizar y comparar los resultados obtenidos en ambas investigaciones.

Ahora bien, en el ámbito nacional sobresalen estudios como el de Vera (2014), intitulado “Fenómenos de reducción vocálica por hablantes colombianos de inglés como L2: Un estudio acústico”, este trabajo tuvo como objetivo conocer la manera en la que los hablantes del inglés como L2, que tienen una variedad del español específica como L1 perciben y producen la vocal inglesa *schwa* /ə/, con respecto a los hablantes nativos del inglés. Se buscaba analizar la adquisición de este fonema y al mismo tiempo evaluar, la hipótesis propuesta por el Modelo de Aprendizaje del Habla propuesto por Flege, incluyendo como factor novedoso la variable de la ortografía y su incidencia en la pronunciación.

Esta investigación guarda las mismas fases de la tesis aquí propuesta: a) Diagnóstico de capacidades de iniciales de los hablantes de L2, b) Entrenamiento fonético, c) Evaluación de las mismas instancias posterior al entrenamiento.

La muestra seleccionada constó de 15 sujetos que fueron seleccionados al azar, quienes participaron como informantes; el grupo estaba dividido en 10 colombianos nativos de español, divididos a su vez, en grupo de tipo: experimental y de control; y 5 hablantes nativos del inglés de Inglaterra. Estos participantes oscilaban entre 22 y 34 años y habían estado en el Reino Unido de 4 a 34 meses.

Los recursos empleados fueron un cuestionario de caracterización para establecer aspectos generales sobre el proceso de aprendizaje de los hablantes y su nivel lingüístico. Además, en este proyecto se emplearon dos tipos de datos: perceptuales y de proyección, estos últimos fueron grabados según fue necesario, el análisis de estas grabaciones fue realizado en el laboratorio de fonética de la Universidad de Leeds, a través de un software de análisis de habla denominado *Praat*.

Los resultados obtenidos a partir de esta investigación evidenciaron que los hablantes de L2 sí fueron influenciados por la forma escrita de las palabras (forma ortográfica), por tal razón ellos no percibieron la *schwa* como un sonido nuevo, sino que parecen haberlo asimilados a diversas instancias de sus vocales de L1, generando interferencia de tipo fonético. Además, los hablantes nativos del inglés produjeron *Schwas* diferentes entre sí.

Las conclusiones arrojadas en esta investigación apuntan a considerar que a los hablantes de L2 se les dificulta adquirir los fonemas de L2 similares, aspecto analizado en la presente investigación que fue observado como resultado del diagnóstico inicial y que es un dato esencial para el análisis y tratamiento fonético y sus consideraciones finales; también se observó que éstos,

a su vez, están asimilando a *Schwa* como diversas instancias de sus vocales de L1, tal como lo predijo el Modelo de Aprendizaje del Habla, lo cual según la autora parece haber bloqueado la creación de una categoría fonética para este sonido.

Dentro de este mismo ámbito geográfico, encontramos el trabajo de maestría adelantado por Salazar (2013), intitulado “Uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos /ʃ/, /ʒ/ y /θ/ de inglés americano”. Esta investigación de corte descriptivo y experimental, con un paradigma cuantitativo tuvo como principal objetivo proporcionar al estudiante principiante de habla hispana herramientas prácticas y teóricas dentro y fuera del salón de clases, de tal manera que pudiera mejorar su pronunciación y, a su vez, la capacidad de comunicación tanto en la expresión oral como en la comprensión auditiva.

Para el desarrollo de esta investigación se tomó como muestra la aplicación de un conjunto de estrategias, basadas en el Modelo de Dale y Poms (1985,2004), a nueve estudiantes cursantes del primer nivel de inglés del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. Los instrumentos empleados para el entrenamiento consistieron de un pretest y postest, los cuales fueron evaluados y analizados a través de gráficos y tablas, así como del diseño y ejecución de 38 actividades que consistían en una secuencia de palabra, oraciones y diálogo, todos estos partían de niveles básicos hasta alcanzar niveles más complejos, analizando los fonemas /ʃ/, /ʒ/ y /θ/, en los que se encontró mayor dificultad cuando estos fonemas estaban ubicados al final de palabra. La autora concluye que uno de los mayores problemas encontrados fue la pronunciación del fonema [ʒ], el cual generó altos porcentajes de error en su pronunciación (100), ya que fue asimilado y reemplazado por los fonemas que más se le asemejaban en la lengua materna de los estudiantes; /s/, /ʃ/. El sonido [ʃ], por su parte, presentó mayor dificultad en las palabras que incluían los grafemas x, c, t, s.

La tesis de Salazar es de gran relevancia para el presente trabajo, puesto que considera los postulados de Dale y Poms y el uso de las estrategias de corte comunicativo-funcional, así como, por la descripción y análisis de dos de los fonemas considerados en el actual trabajo y de esta misma forma el alcance de un objetivo similar; suministrar herramientas que los estudiantes puedan usar dentro y fuera del aula de clases para el mejoramiento de sus habilidades orales, que para este caso se materializan a través de la pronunciación.

Seguidamente, se encontró el estudio adelantado por Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) quienes realizaron una investigación que quedó plasmada en el artículo “Interferencia lingüística

en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras”, cuyo objetivo se centró en la identificación y descripción de la interferencia lingüística que se presenta en el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras aprendidas de manera simultánea, y generar a su vez posibles recomendaciones a nivel pedagógico y curricular.

La metodología utilizada se basa en el análisis de varios registros escritos de las clases de inglés, francés, italiano y alemán, tomados de estudiantes que han experimentado el aprendizaje simultáneo de estas lenguas. Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información fueron la encuesta a 50 estudiantes del Programa de Lenguas Modernas, quienes cursaban entre primero y octavo semestre, la entrevista a 13 profesores de diferentes Lenguas Extranjeras mencionadas previamente y el análisis de los registros tomados de textos auténticos escritos por 20 estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas.

Los resultados arrojados por este estudio llevaron a los autores a concluir que las similitudes fonéticas, morfológicas y semánticas entre varios idiomas provocan interferencia lingüística durante su aprendizaje simultáneo. Este hecho puede ocurrir porque quienes los aprenden, estratégicamente, hacen analogías y asociaciones entre L1 y L2, como lo expresan los mismos sujetos participantes en el estudio.

La investigación de Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) es un importante antecedente para la presente tesis, particularmente en el cuestionamiento que estos autores hacen al carácter o influencia negativa de las transferencias lingüísticas durante el aprendizaje de segundas lenguas; así mismo, debido a la vinculación con las habilidades comunicativas aquí estudiadas.

Finalmente, es relevante reseñar el artículo publicado por Llerena (2005) llamado “Interferencia fonológica del castellano hablado en Colombia- Costa Atlántica- Córdoba en el aprendizaje del inglés”, el cual se constituye como uno de los antecedentes más significativos para la presente investigación debido a la similitud en los estudios y porque sirve de fundamento para la propuesta investigativa aquí descrita. El principal objetivo de esta investigación es identificar y analizar las relaciones estructurales de los fonemas consonánticos del castellano hablado en Colombia-Costa Atlántica-Córdoba y la interferencia fonológica que puede ocurrir al aprender el idioma inglés. En este trabajo se hace una presentación de los fonemas del castellano hablado en la Costa Atlántica-Córdoba y sus realizaciones seguida de los fonemas del inglés y una aproximación a las interferencias con respecto al castellano.

Esta investigación surge en el marco de la educación universitaria y pretendió generar un aporte a la enseñanza de las lenguas extranjeras a través del mejoramiento de la pronunciación, partiendo de la premisa de que la producción de materiales propuestos en los cursos ofertados en la mayoría de universidades de este país, generalmente, no tienen en cuenta la variante dialectal del castellano, el contexto cultural y pragmático de los alumnos para la enseñanza-aprendizaje de este tipo de competencia, obviando de esta forma un aspecto relevante dentro del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, la inclusión del entorno próximo del estudiante.

Llerena propone el abordaje de esta investigación basándose en el análisis de autores como Dale y Poms (1985,2004), quienes proponen un modelo comparativo para analizar el fenómeno de la interferencia fonológica con la intención de contribuir en el mejoramiento de la pronunciación, el cual será a su vez aplicado para el diseño de las estrategias planteadas en el presente estudio. Este artículo presenta inicialmente una descripción detallada de las realizaciones fonológicas de la costa atlántica colombiana- Córdoba, posteriormente presenta la caracterización de los fonemas consonánticos del inglés con una aproximación contrastiva con el castellano y a partir de su contraste propone finalmente los posibles problemas en la pronunciación del inglés que se les podrían presentar hablantes de castellano, hallazgos que se consideran fundamentales para la presente investigación.

2.2 Referentes conceptuales

El marco referencial en una investigación enmarcada en la Investigación-Acción busca referir los núcleos temáticos sobre la problemática objeto de estudio, puesto que la teoría surge del proceso de confrontar las categorías que emergen del análisis con las referencias teóricas que se exponen en este apartado. Por lo tanto, se hace una explicación de los principales aspectos teóricos relacionados con la propuesta investigativa. Los núcleos temáticos son el análisis contrastivo del sistema fonético del español hablado en Colombia y el inglés americano, la transferencia o interferencia fonética, la pronunciación o la dicción y las teorías para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

En esta parte del presente documento se estudiaron y se definieron estos conceptos que fueron empleados a lo largo de la investigación, con la finalidad de aportar a docentes o expertos en la materia que estén interesados en el mejoramiento u optimización de enseñanza de lengua extranjera en aprendices y que avisten en este documento una guía para la consecución de los objetivos acordes al enseñar.

2.2.1 Análisis contrastivo del sistema fonético del inglés americano y el español hablado en Colombia

El español y el inglés son lenguas que presentan variadas similitudes, así como marcadas diferencias; ambas son lenguas de origen indoeuropeo, la primera perteneciente a la rama romance y la segunda a la germánica. No obstante, dentro de la unidad de cada una de las lenguas presentan un conjunto de variedades dialectales que también tienen rasgos diferenciales entre sí. En el caso del español, se ha presentado una diferenciación básica que establece dos grandes variedades dialectales: el peninsular y el de América. Otra clasificación que se puede mencionar es la que plantea la distinción entre español peninsular y el del atlántico que incluye a las variedades dialectales de Andalucía, Islas Canarias y el español de la zona dialectal del Caribe en América.

En el español de América también se han intentado establecer diversas zonas dialectales. En 1921, Pedro Henríquez Ureña citado por Marimón Llorca (2006), tomando en cuenta el sustrato indígena establece cinco áreas dialectales: 1) Río de La Plata, por su influencia guaraní; 2) Chile por la herencia araucano o mapuche; 3) Países andinos, por el quechua; 4) México, por el náhuatl y 5) Mar Caribe, gracias al arahuaco y el caribe. A esta clasificación se le suma la propuesta de José Pedro Rona, en 1964, quien consideró la combinación de cuatro rasgos fonológicos y morfológicos como son el zeísmo, el yeísmo, el voseo y las formas verbales que acompañan al pronombre *vos*, para así establecer 23 zonas dialectales, que Chumaceiro y Álvarez (2004) presentan:

1. México (excepto cuatro estados), Antillas, la costa atlántica de Venezuela y Colombia y la mitad oriental de Panamá.
2. Los estados mexicanos de Chiapas, Tabasco, Yucatán, Quintana Roo; América Central, la mitad occidental de Panamá.
3. La Costa Pacífica de Colombia y el interior de Venezuela.
4. Zona andina de Colombia.
5. Zona costera de Ecuador.
6. Zona serrana de Ecuador.
7. Zona costera del Perú, excepto su parte meridional.
8. Zona andina del Perú.
9. Zona meridional del Perú.
10. Norte de Chile, noroeste de la Argentina, Oruro y Potosí en Bolivia.

11. El resto de Bolivia.
12. Paraguay, exceptuando Concepción, y Misiones, Corrientes, Formosa de la Argentina.
13. Chile central.
14. Chile meridional y una pequeña parte de la Patagonia argentina;
15. Las provincias gauchescas de la Argentina y el Uruguay, menos la zona ultraserrana y la frontera.
16. La zona ultraserrana del Uruguay.
17. La zona estadounidense de habla hispana.
18. Cuba y Puerto Rico.
19. Zona frontera del Uruguay, exceptuando la variedad *tacuaremoense*.
20. La variedad *tacuaremoense* de la Zona frontera del Uruguay.
21. La zona de Concepción, en el Paraguay;
22. *Caingusino*, en Misiones, Argentina.
23. La Provincia de Santiago de Estero, en la Argentina

Otra clasificación, que se debe inicialmente a Pedro Henríquez Ureña en 1921, pero que fue conformada y explicitada por Rosenblat en 1984, es la de variedad de tierras altas o dialectos conservadores y variedad de tierras bajas o dialectos radicales. Esta dicotomía fue revisada por Chela-Flores (1998, 2000), Chela-Flores y D' Aquino (2003) y Chela-Flores y Chela-Flores (2007) quienes plantean una tercera distinción, dialectos intermedios para poder explicar fenómenos fonológicos que se presentan en el español hablado en los Andes venezolanos, que no podían ser ubicados en la propuesta de Rosenblat.

En el caso del español hablado en Colombia, se pueden destacar la clasificación que hace Zamora y Guitart en 1982, citados por Patiño (1991) quienes con base en tres rasgos principales como son: “la pronunciación de la /-s/ posnuclear, la realización de /x/ y el voseo” (Patiño, 1991, p.150), ubican al español colombiano en tres zonas, dentro de la diversidad de zonas del español de América:

- 1) la Zona I, la “costa norte de Colombia”, que se encuentra junto a las Antillas, la costa oriental de México, la mitad oriental de Panamá y Venezuela, menos la cordillera andina.

- 2) La Zona IV, “Colombia, excepto las costas”, que comparte rasgos con la cordillera andina venezolana.
- 3) La Zona V “Costa del Pacífico de Colombia y Ecuador”

Por su parte, Montes (2000) plantea la existencia de dos superdialectos: el costeño y el andino. Dentro de cada uno establece dos dialectos: Para el costeño, el costeño caribe que incluye los departamentos de Córdoba, Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena, La Guajira, Cesar y Norte de Santander; y el costeño Pacífico que abarca los departamentos del Chocó y áreas occidentales del Valle, Cauca y Nariño. Para el andino, establece los dialectos centro-oriental y el centro-occidental. En cada uno se encuentran diversas subzonas que se resumen en la tabla 1:

Tabla 1
Variedades dialectales del español hablado en Colombia

SUPERDIALECTO COSTEÑO		SUPERDIALECTO CENTRAL O ANDINO	
Dialecto	Subzona	Dialecto	Subzona
Costeño caribe	Cartagenero	Centro-Oriental	nariñense-caucano
	Samario		tolimense-huilense
	Guajiro		cundiboyacense
	caribe interior		
Costeño Pacífico	nortesantandereano	Centro-Occidental	valluno
	septentrional		paisa o
	meridional		antioqueño

Fuente: Montes (2000, p.141)

Sea cual sea la distinción, lo que queda verdaderamente claro es que ni el español peninsular, ni el español americano, ni el español de Atlántico son una unidad sino una compleja diversidad dentro de una unidad diasistémica. Sánchez (1994), López (2000), Haensch (2001) y Chumaceiro y Álvarez (2004) plantean esa pluralidad y unidad al mismo tiempo. En la siguiente cita de las dos últimas autoras se recoge las razones:

El español que hoy se habla en América es producto de un complejo proceso histórico, político, social, migratorio y cultural, de un desarrollo continuo evidenciado en todos los planos de la lengua. Sin embargo, a pesar de esa diferenciación, se evidencia también una unidad fundamentada en el sistema lingüístico general. Prevalece sobre dicha diferenciación un sentimiento de unidad fundamentada en el sistema lingüístico que tiene su origen en la noción interiorizada que los hablantes tienen de pertenecer a una misma mancomunidad de lengua, la de

la lengua española. De allí que los hispanoamericanos hablemos español y no mexicano, venezolano o chileno (Chumaceiro y Álvarez, 2004, p.22).

Esta situación no es ajena al inglés que también presenta diversidad de áreas o zonas dialectales. En un trabajo realizado por Ferragne & Pellegrino (2010), para el sistema vocálico del inglés en las islas británicas, establece por lo menos catorce variaciones acentuales, entre los que se destacan: Birmingham, Cornwall, el este de Anglia, el este de Yorkshire, Glasgow, el interior de Londres, Lancashire, Liverpool, Newcastle, el norte de Gales, la república de Irlanda, las tierras altas de Escocia Scottish, el inglés estándar del sur y la región del Ulster en Irlanda del Norte. Además de estas variaciones hay diferencias dialectales en el inglés de los Estados Unidos, en el canadiense, tanto en el Quebec como en Canadá anglófonas, en Australia, Nueva Zelandia, entre otros. No obstante, en este trabajo no se ahondó en las diferencias dialectales que existen en el inglés, puesto que, al momento del aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiz se enfrenta al estándar de una variedad dialectal.

Dentro de la enseñanza del inglés se encuentran dos grandes vertientes: en América se tiende a enseñar el estándar de la variedad americana o estadounidense y en Europa, Asia y África no inglesa, el estándar de la variedad británica. Por lo tanto, en este análisis contrastivo del inventario fonémico, la estructura silábica y el acento, se tomó en cuenta el estándar de la variedad americana, sin considerar ninguna de sus áreas dialectales y el dialecto costero Caribe, subzona Guajira, que es la variedad que se habla en el municipio La Paz y en Valledupar, departamento del Cesar. Esta subvariedad del español americano presenta rasgos comunes con la variedad estándar del español, debido al principio de diversidad dentro de la unidad diasistémica.

2.2.1.1 El sistema vocálico

Para la clasificación de los sonidos vocálicos se han considerandos tres parámetros que siguiendo a Alonso-Cortés (2008) y Chela-Flores (2007) son: a) la altura del dorso de la lengua, b) el punto de articulación y c) el abocinamiento o protrusión de los labios. El primer parámetro está relacionado con el grado abertura de la boca y establece siete grados: abierta, semiabierta, media abierta, media, mediacerrada, semicerrada y cerrada. El segundo parámetro que está vinculado con el avance de la masa lingual en el plano horizontal, distingue entre sonidos anteriores o palatales, posteriores o velares y centrales que también son sonidos palatales.

Finalmente, el tercer parámetro distingue entre sonidos labializados o redondeados y sonidos deslabializados o no redondeados.

En la variedad estándar del inglés, el sistema vocálico está conformado por doce fonemas vocálicos que siguiendo los parámetros antes mencionados y utilizando los símbolos de la Tabla del Alfabeto Fonético Internacional (versión 2015) se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2
Sistema vocálico del inglés

	Anteriores		Centrales		Posteriores	
	Labializado	No labializado	Labializado	No labializado	Labializado	No labializado
Cerrada		/ɪ/			/u/	
Media cerrada		/ɪ/	/ʊ/			
Semicerrada		/e/			/o/	
Media				/ə/		
Semiabierto		/ɛ/			/ɔ/	/ʌ/
Mediabierta		/æ/				
Abierta						/ɑ/

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al sistema vocálico del inglés, existen ciertas diferencias fonéticas, evidenciadas tanto en lo acústico como en lo articulatorio, entre tres de las principales variedades dialectales del inglés. Las variaciones pueden deberse a diptongaciones, alargamientos vocálicos de naturaleza fonética, cambios en el grado de abertura de la vocal, entre otro; en la tabla 2 se resumen estos cambios.

Tabla 3
Resumen de las diferencias entre los principales acentos del inglés

Word	Word Southern British	Northern British	American English
Bead	i:	i:	i:
Bid	ɪ	ɪ	ɪ
Bay	eɪ	e:	eɪ
Bed	ɛ	E	E
Bad	æ	Æ	Æ
Bard	ɑ:	æ:	ɑ:
Cot	ɒ	ɒ	ɑ:
Caught	ɔ:	ɔ:	ɔ:
Cooked	ʊ	ʊ	ʊ

Boat	əʊ	oʊ	oo
Coot	u:	u:	u:
Cut	ʌ	ʊ	ʌ
Curt	ɜ:	ɜ:	ɜ:
Buy	aɪ	aɪ	aɪ
Bout	aʊ	aʊ	aʊ
Boy	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ
Mere	əɪ	əɪ	ɪ
Mare	ɛə	ɛə	E
Mire	aɪə	aɪə	aɪ
Moor	ɔ:	ʊə	ʊ
About	ə	ə	ə

Fuente: Jeffries (2006, p.38)

Estas variaciones fonéticas provocan mayor complejidad para los hablantes no nativos que según Cala (1997, p. 222) presentan rigidez en las cuerdas vocales al momento de articular una vocal inicial; además, hay un cierre de la glotis si precede una vocal. Es por esto que algunos aprendices del inglés tienden a cometer errores, al momento de pronunciar estas vocales rígidas del inglés; por ejemplo: pueden llegar a pronunciar *hat* como [a] *hot* (caliente) en vez de [æ] *hæt* (sombrero, que es su intención inicial) o al tratar de pronunciar *this* pueden pronunciarlo como *these* al usar el fonema inadecuado [i] en vez del fonema [ɪ].

En el caso del español estándar y de las dos grandes variedades dialectales el peninsular y el de América existen cinco fonemas vocálicos, clasificados según tres grados de abertura: abierto, medio y cerrado. En la tabla 4 se detallan su ubicación, considerando todos los parámetros antes mencionados.

Tabla 3

Sistema vocálico del español

	Anteriores		Centrales		Posteriores	
	Labializado	No labializado	Labializado	No labializado	Labializado	No labializado
Cerrada		/i/			/u/	
Media		/e/			/o/	
Abierta				/a/		

Fuente: Obediente (2013, p. 271)

En el caso del español, en sus dos grandes variedades, las variaciones alofónicas de las vocales son escasas o casi inexistentes. El fenómeno que aparece es el de relajación vocálica: [e]

vocal media anterior no labializada / [ɛ] vocal semicerrada descendida anterior no labializada, [o] vocal media posterior labializada / [ɔ] vocal semicerrada descendida posterior y [a] vocal baja central / [ɑ] vocal baja retraída no labializada, en ciertos contextos fónicos. En el caso del español de América, en especial del Caribe, que incluye a Colombia, el fenómeno fonológico que se puede destacar es la nasalización suprasegmental de los sonidos vocálicos, cuando están antecedido, precedido o entre nasales (Obediente, 2013); por ejemplo [ˈeɲtr̃aŋ] *entran*; [taˈp̃oŋ], *tapón*. En algunas zonas colombianas de la costa se evidencia la caída de la nasal implosiva en posición final de palabra, como lo reseña Markič, citado por RAE-ASALE (2011).

2.2.1.2.El sistema consonántico

Para la categorización de los sonidos consonánticos, se han establecido cinco parámetros funcionales o tipos articulatorios que son la fuente de la corriente de aire, el estado glotal, la acción del velo del paladar, el modo y el punto de articulación. Cada uno de estos patrones permite distinguir entre diversos tipos de sonidos. El primer parámetro que está relacionado con el origen del aire permite establecer dos grupos de sonidos: los pulmonicos o egresivos y los no pulmonicos o ingresivos. En los primeros, la columna de aire que permite la producción del sonido proviene del proceso natural de espiración, es decir, el aire sale de los pulmones; y el segundo, el aire proviene de afuera y al momento de entrar en la cavidad bucal se produce un cierre momentáneo bien sea a nivel del velo del paladar, dando origen a los chasquidos o clic; o bien en la glotis, en el caso de los sonidos eyectivos o detrás de la laringe, en los sonidos implosivos. En el caso del inglés y el español, todos sus sonidos consonánticos son de naturaleza pulmonica.

El estado glotal sirve para establecer la distinción de sonidos sordos y sonoros, y en caso de la acción del velo del paladar, los sonidos producidos pueden ser nasales u orales. Considerando este último parámetro, tanto el inglés como el español presentan consonantes nasales, pero no vocales nasales. El parámetro modo de articulación clasifica los sonidos en nasales, oclusivos, fricativos, africados, aproximantes, vibrantes, fricativas laterales y laterales. Por su parte, el quinto tipo articulatorio, punto de articulación, organiza los sonidos en bilabiales, labiodentales, dentales, alveolares, postalveolares, velares, retroflejos, palatales, velares, uvulares, faríngea, epiglotales y glotales. La Tabla del Alfabeto Fonético Internacional organiza las consonantes siguiendo estos cinco parámetros.

En el caso del inglés, de acuerdo con el modo de articulación, presenta sonidos oclusivos, nasales, fricativos, africados, aproximantes, vibrantes simples (flap) y laterales; y según el punto

de articulación sus consonantes son bilabiales, labiodentales, interdental, alveolares, postalveolares, palatales, velares y glotales. En tabla 5 se muestran los sonidos consonánticos. Se sigue la organización de la Tabla AFI por lo que los sonidos ubicados a la izquierda son sordos y a la derecha sonoro.

Tabla 4
Sonidos consonánticos del inglés

	bilabial		labiodental		interdental		alveolar		post-alveolar		palatal		Velar		glotal	
	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn
nasal		m				n								ŋ		
oclusivo	p	b					t	d					k	g		
africado									tʃ	dʒ						
fricativo			f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ						h
aproxim.		w										j				
Vibrnt S (flap)								r								
lateral								l								

Fuente: Jeffries (2006, p.26)

Leyenda: sr: sordo, sn: sonoro, aproxim: aproximante; vibrnt.sim: vibrante simple

En el caso del español, los sonidos consonánticos tienen una organización similar. Según el modo de articulación se cuenta con sonidos nasales, oclusivos, fricativos, africanos, aproximantes, vibrantes, fricativas, vibrantes simples (tap), vibrantes múltiples y laterales y según el punto de articulación hay sonidos bilabiales, labiodentales, dentales, alveolares, postalveolares, palatales, velares y glotales. En la tabla correspondiente se muestra a continuación dichos sonidos.

Tabla 5
Sonidos consonánticos del español del caribe

	bilabial		labiodental		dental		alveolar		post-alveolar		palatal		velar		glotal	
	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn	sr	sn
nasal		m				n						ɲ				
oclusivo	p	b			t	d							k	g		
africado									tʃ							
fricativo			f				s	z				j				h
aproxim.		w										j				
vibrnt.sim (tap)								r								
vibrnt mul								r								
lateral								l								

Fuente: Obediente (2013, p.26)

Leyenda:

sr: sordo, sn: sonoro, aproxim: aproximante; vibrnt.sim: vibrante simple, vibrnt mul: vibrante múltiple

No obstante, pese a las similitudes existentes entre ambas lenguas, hay diferencias en cuanto a los sonidos que se poseen, lo cual afecta la pronunciación de los aprendices no nativos del inglés. En las siguientes líneas se detallarán dichos aspectos organizados de acuerdo con el modo de articulación.

Oclusivos

Los fonemas oclusivos bilabiales sordo /p/ y sonoro /b/ en inglés presentan similitudes con los del castellano como en *baseball*, *boat* y *between* o *parrot*, *open* o *help*, sin embargo, el fonema sordo, en inglés presenta una mayor aspiración. En lo que respecta a los fonemas oclusivos velares el sonoro /g/ tiene un sonido similar al de la <g> española cuando precede la <a, o, u>, como en *golf*, *gate* o *gut*. Mientras que el sordo /k/ suena como la correspondiente <c> en español cuando esta precedido de la vocal <a> y <u> y como <qu> antes de la <e> e <i>, como en *kill*, *Kentucky*, *karate*.

La dupla de los siguientes fonemas oclusivos si presentan diferencias en cuanto a su punto de articulación. En inglés se realizan como oclusivos alveolares sordo y sonoro /t/ y /d/ *tea*, *tomatoe*, *set*, *do*, *donkey*; y en español son dentales /t/ y /d/. Otra diferencia radica que al igual que las anteriores en inglés presentan una mayor aspiración, esta se hace más marcada cuando están precedidas por vocales tónicas, así *pot*, *town*, *cat* y tras /s/, no se aspiran, como en *spot*, *stop* y *Scott* (Mott, citado por Cala, 1997 y Gorman & Stubbe, 2000)

Como consecuencia de las diferencias entre el punto de articulación de la voz y la aspiración presentes en los sonidos consonánticos, un aprendiz no nativo puede transferir al inglés los rasgos característicos de su lengua, en este caso del español. Un hablante nativo monolingüe tendrá dificultad al entenderlo, ya que la producción de palabras como *bear* puede ser muy similar a *pear* o *time* y *dime*.

Nasales

Los sonidos nasales presentan similitudes en ambas lenguas, en el caso de los fonemas bilabiales /m/ y alveolares /n/ sus pronunciaciones son muy similares, suenan como *mother*, *mountain*, *millionaire*, *nice*, *know*, *note*. En el caso del sonido palatal [ŋ], este fonema se articula como la <ñ> española, pero con una pronunciación suave por la “g”, ejemplo: *tongue*, *single* o *triangle*.

Los sonidos nasales /m/ y /n/ se producen de la misma manera en inglés y español, cuando se usan en una sílaba libre, estos sonidos generalmente no generan dificultades para los hablantes de español que están aprendiendo inglés. Sin embargo, cuando estos sonidos aparecen agrupados, tales como la palabra “*sometimes*”, es usual para el aprendiz del inglés sustituir la /m/ con la /n/ y viceversa, especialmente cuando esta sustitución facilita la coarticulación (Merino, citado por Cala, 1997, p. 9), es decir que estos fonemas no presentan confusión generalizada en la pronunciación de los aprendices del inglés.

No ocurre lo mismo, con el fonema /ŋ/ no existe en el inglés solo en el español, aunque se presente como alófono, particularmente en los dialectos caribeños; así, que los aprendices pueden sustituirlo por el sonido más cercano, el cual es /n/, por lo cual un aprendiz de inglés podría pronunciar “lon” en vez de “long”, queriendo pronunciar este último.

Fricativos

Esta clase de fonemas presenta contrastes significativos entre ambas lenguas, aunque haya similitudes en ambos sistemas lingüísticos. A juicio de Cala (1997) “en español hay menos fricativas, esta simplificación facilita la pronunciación a un anglófono” (p.224). En ambos existen los fonemas /s/ y /f/, hay dos fonemas españoles que no existen en inglés; el fonema /j/ y el /v/ y fonema fricativo post-alveolar sordo del inglés /ʃ/ no existe en español. Igualmente se presentan diferencias dialectales en el español, entre los fonemas /h/ y /x/ que según Obediente (2013) no hay diferencias fonológicas, por lo tanto, “en el mundo de habla española no existen oposición entre /x/ y /h/, ambos cumplen la misma función, son intercambiables y se oponen paralelamente a todos los demás fonemas, y ellos a pesar de ser de naturaleza diferente” (p.318). Esta diferenciación no existe en inglés, y el sonido fricativo glotal sordo tiene similitudes con la pronunciación del español del caribe pero más suave.

En inglés, los fonemas fricativos /z/, y /ʒ/ no existen como fonemas del español. Los fonemas fricativos interdientales sordos y sonoros /θ/, /ð/ son alófonos en español con cierta variación del punto de articulación ya que se hace dental. Su aparición depende de ciertos contextos fónicos como es el caso del fonema fricativo dental sonoro /ð/ o dialectal, por el fenómeno del ceceo en el español peninsular /θ/. El fenómeno del ceceo no se presenta en español del caribe que incluye el español de Colombia, pues el fonema que se utiliza es el fricativo alveolar sordo /s/ para las realizaciones gráficas de <s>, <ce, ci> y <z>, este fenómeno es conocido como seseo.

Esta situación hace que los aprendices colombianos del inglés tengan dificultades para producir estos sonidos fricativos interdental.

Según Cala (1997), la transferencia en estos sonidos podría llegar a presentarse a través de la sustitución de los fonemas en inglés por los más cercanos en el español, por ejemplo, los fonemas en español más similares al fonema sordo /θ/ y el sonoro /ð/ son los sordos /t/ y /d/, respectivamente. Así, un aprendiz de inglés podría llegar a pronunciar las palabras *thick* como [tick] o *path* como [pat], *those* como [dose]. Esto es mucho más frecuente en fricativas como la /z/, ejemplo: *zip* como [sip] y en el fonema /v/ el cual es el mismo que /b/ en muchos dialectos del español, ejemplo: *Valentine* como /b/alentine, algo similar ocurre con el fonema fricativo sordo /ʃ/ que al no estar integrado al sistema fonético español es pronunciado como /tʃ/, en palabras como *show* podría ser pronunciado como [tʃ]ow o *ship* puede ser pronunciada como [tʃ]ip.

A continuación, se presentan detalladamente los fonemas fricativos del inglés y sus similitudes o diferencias con el español:

/f/ Es similar al del español, ambos son labiodental sorda, fuerte como en: *fox, fight* o *false*.

/v/ Este fonema no existe en español. Es parecido al de la /f/ pero aquí las cuerdas vocales deben vibrar, como en *vice* o *value*.

/s/ Este fonema es similar a la <s> española, sus características son alveolar sordo, fuerte, ejemplos: *super, sample* o *sarcastic*.

/z/ Este fonema no se produce en castellano. En inglés se produce de la misma forma que para la /s/ pero las cuerdas vocales deben vibrar. Tiene dos alófonos uno sonoro como en *busy, clumsy* o *puzzle* y otro que sordo como en *zone, lose* o *hosepipe* (Finch y Ortiz, 1982).

/θ/ este sonido es equivalente a la /z/ de España, pero no existe en el español hablado en Colombia, en palabras como *thanks, third* o *thin*.

/ð/ este fonema no existe en español, como ya se mencionó antes. Los aprendices del inglés lo pueden llegar a articular de forma similar a /d/. En inglés sus características son: fricativa interdental sonora, ejemplos *rather, although* o *then*.

/ʃ/ este fonema no existe en el castellano colombiano, los aprendices suelen cambiarlo por /tʃ/ fonema equivalente a la <ch> española, tal y como fue descrito previamente.

/ʒ/ este fonema no se produce en español, pero en el inglés tiene características como fricativa post-alveolar sonoro, ejemplo *measure, vision* o *usual* o sorda como en *genre* o *page*.

/h/ este fonema fricativo glotal sordo se produce similar al del español. Sin embargo, la garganta y la lengua están más relajadas. La fricción ocurre en la glotis y no en el velo. Tiene realizaciones sordas como en *who* o *hi* y sonoras como en *behind* o *alcohol*.

Africadas

En lo que corresponde a las africadas, los aprendices de inglés pueden llegar a sustituir el fonema africado post-alveolar sonoro /dʒ/ con el sordo /tʃ/, lo mismo ocurre cuando sustituyen el fonema aproximante palatal /j/ por el sonido /dʒ/ y pronuncian [j]ust en vez de [dʒ]ust. Según Gorman & Stubbe (2000) este es el patrón de transferencia más común durante el aprendizaje de esta clase de sonidos. Las características que presentan estos sonidos son las siguientes:

/tʃ/ es un fonema africado post-alveolar sordo fuerte, similar al del español, ejemplos: *chop*, *cheese* o *chair*.

/dʒ/ este fonema africado post-alveolar sonoro no existe en español solo como alófono del grafema <y> en posición inicial absoluta con sentido enfático como en yo [dʒo] o en cónyuge [konʒuɦe]. En inglés aparece con dos realizaciones; una sorda como en *joy* o *vegetable* y sonora como en *language*.

Líquidas

Como líquidas se corresponde los sonidos vibrantes simples y múltiples y los laterales, los cuales existen en ambas lenguas. El fonema lateral alveolar /l/ generalmente no causa dificultades para los aprendices del inglés. Este fonema es similar al español, su articulación es alveolar sonoro, como en: *long*, *liquid* o sordo, como en *place* o *class*.

El fonema vibrante simple /r/ sí presenta problemas para su pronunciación, porque se produce de manera muy distinta en ambas lenguas. En inglés es un sonido vibrante de tipo *flap* o de paso, es decir, se produce una curvatura del ápice de la lengua y con la parte posterior es que se tocan los alvéolos. En cambio, en español, es una vibrante simple de toque, es decir, se acerca el ápice de la lengua a los alvéolos dentales con un movimiento balístico.

La vibrante múltiple no existe en inglés, pero sí en español. Debido a que este fonema, es también un alófono del fonema vibrante simple en posición inicial absoluta como en rosa [rosa] y no [rosɑ], los hablantes no nativos, en especial, los de la costa caribe colombiana tienden a pronunciar el sonido vibrante simple de paso en inglés como si fuera múltiple, ejemplo la pronunciación de red podría ser [r]ed y no [r̥]ed que es la forma correcta.

Aproximantes

La aproximante bilabial /w/ y palatal /j/ ocurren tanto en inglés, como en español. Un hablante nativo del inglés podría escuchar diferencias sutiles en la forma en la que aprendiz de inglés no nativo produce estos sonidos. Así /w/ puede ser producido con una constricción velar débil, los hispanohablantes suelen producirla como la <u> española. Puede aparecer en inglés como sonora en palabras como en *wild* o *wait* y sorda en *tweed* o *twitter*. El fonema aproximante palatal /j/ puede ser pronunciado como la <i> española, de forma sonora en palabras como en *yellow* o *Yale* y sorda en palabras como *pure* o *uniform*. Algunos hablantes suelen confundirla con la africada /dʒ/ y pueden llegar a pronunciar *yesterday* como [dʒ]esterday o como la fricativa palatal sonoro del español /j/ [j]esterdey.

2.2.1.3 Fenómenos fonológicos característicos del español costeño

El español costeño presenta una serie de características que lo hace parte del español hablado en el Caribe. Estos aspectos referenciados por Patiño (1991) y Montes (2000) son:

1. **Yeísmo:** rasgo característico del español de América. En algunos casos el grafema <ll> se produce como una semiconsonante palatal *calle* [kaje] o *hoyo* [ojo] y en ocasiones como un cero fonético *gallina* [gaina]
2. **[ŋ] velarización de la nasal en posición implosiva:** rasgo característico del español del caribe.
3. **Neutralización de líquidas:** fenómeno de trueque de la lateral por la vibrante o viceversa, ejemplo *pielna* por *pierna*, *parma* por *palma*.
4. **Glotalización de la sibilante en posición implosiva:** en lo[h] por lo[s] y sus fenómenos concomitantes que es el ensordecimiento de las oclusivas sonoras, las vacas [lah φakah], whisky [wihki], disco [dihko], osco [ohko]. También se reportan casos de la glotalización de la vibrante simple en posición implosiva ca[h]ne por carne.
5. **Carácter sordo del /-s-/ en posición intervocálica.**
6. **Ruptura de diptongos** como caúse, caúcho, cri-ollo.

2.2.2 Transferencias lingüísticas

El intento de hablar una lengua extranjera presenta diversos retos y obstáculos. Algunos de estos están fuera del hablante, pero otros son intrínsecos. En ese sentido se encuentra el término **interferencia** cuya definición tiene raíz en la física, es decir, que su origen no nació propiamente

en el seno de la lingüística; este concepto tiene teóricamente una acepción negativa y ha sido definida por Weinreich (1974), como “esempi di desviazione dalle norma dell’una e della’altra lingua che compaino nel discorso dei bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico” (p.3). Estas pueden considerarse como obstáculos que deben ser superados para poder aprender a comunicarse en una lengua diferente a la materna.

Según Benítez (2015) las interferencias en el estudio de la lengua son desviaciones en términos de las normas de cualquiera de las dos lenguas que entran en contacto con la segunda, es decir, la lengua invade el campo de la otra afectando el estado natural o las reglas naturales de esta para el hablante. Así mismo, es considerada como el uso de reglas o conductas adquiridas, que subconscientemente son usadas al momento de producir respuestas.

Este fenómeno lingüístico es generalmente producto del contacto de lenguas ya sea entre comunidades lingüísticas o desde el plano individual, en cuyo caso estaríamos refiriéndonos a adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o una segunda lengua (L2). Esta consiste en la relación interlingüística que se presenta durante el aprendizaje de una LE dentro de la cual la L1 ejerce una influencia y efecto de desvío negativo sobre las normas de la LE.

Las transferencias han sido ampliamente estudiadas por diversos autores como: Moreno (2002), Odlin (1989), Payrató (1985), Selinker (1972), Silva-Corvalán (2001) y Weinreich (1974). Estos teóricos han aportado distintas definiciones en las que se alternan los términos interferencia y transferencia de acuerdo con los planteamientos de cada uno de ellos, Así, Payrató (1985) asocia este término con injerencia, intromisión e infiltración, otorgándole la caracterización negativa propia de los años 50 y 60 y siguiendo la misma línea de Weinreich (1974).

Por su parte, Odlin (1989) opta por el término transferencia y lo define como una influencia interlingüística que se presenta a partir de las similitudes y diferencias existentes entre la lengua meta y alguna otra lengua que ha sido adquirida previamente. De la misma forma, propone una clasificación; a) transferencia positiva, la cual facilita el aprendizaje/la adquisición de la LE; valiéndose de las semejanzas estructurales que se puedan encontrar entre la lengua meta y la lengua objeto, y b) transferencia negativa, que este autor considera interferencia, la cual ejerce una influencia contraria, puesto que dificulta el proceso de aprendizaje de la LE, debido a las diferencias entre la L1 y la L2. Esta se manifiesta en errores y disconcordancias en los distintos niveles lingüísticos.

Selinker (1983) en lo que a este fenómeno respecta, afirma que es relevante tener en cuenta los planos del proceso y producto para establecer una distinción entre la transferencia positiva y negativa, siendo el primer plano el que describe la actuación del hablante y el segundo en el que se pueden identificar los errores o estructuras resultantes que pueden tener un carácter positivo o negativo. Además, al igual que Odlin (1989) asocia la transferencia al término “interlengua”, a lo que agrega que las transferencias surgen a partir de “la existencia de un componente de estructura psicológica latente en el cerebro del adulto que es activado cuando este intenta producir o entender textos en una L2” (Cáceres, 2013, p.55).

Silva-Corvalán, (2001) también opta por el término transferencia y la define como los elementos transferidos de una lengua a otra que se mantienen en forma más o menos estable en la lengua receptora, los cuales se producen a través del proceso de contacto de lenguas, que se da cuando una lengua exhibe diferencias o desviaciones de la norma lingüística monolingüe a la que corresponde.

Finalmente, Moreno (2002) explica que “en la producción de la L2, por ejemplo, se observa una infinidad de transferencias desde la L1, que también dependen de la lengua de origen y de su distancia lingüística respecto a la lengua meta” (p.25). Esta aseveración es fundamental para la presente investigación puesto que pone de manifiesto la importancia de la procedencia (geolecto) y su influencia dentro del proceso de aprendizaje de una LE/L2. El presente trabajo se adhiere a los planteamientos expuestos por los autores arriba mencionados y asume la noción de transferencia lingüística, en vez de la de interferencia lingüística, término también usado, con bastante frecuencia, en la literatura especializada.

2.2.3 Transferencia fonética

Las transferencias se presentan en todos los niveles lingüísticos; desde el fonético hasta el pragmático; sin embargo, en el siguiente apartado solo se tendrá en cuenta la fonética puesto que es el objetivo de análisis de la presente investigación.

Al momento de hablar una segunda lengua, en múltiples ocasiones, se presta más atención al sentido que tiene la oración, es decir, lo que se dice, dejando a un lado el cómo se dice. Esto implica varios factores, inicialmente, se tiene cuales órganos deben ser usados durante la pronunciación y cómo deben ser usados; implícitamente está incluido el desconocimiento de cómo usar los hábitos articulatorios durante la vocalización, en ocasión de producir el sonido lo más acorde posible al natural o al nativo. Lo anterior conlleva a desconocer el comportamiento que

debe tener el hablante a reemplazar los hábitos de idiomas anteriores con los nuevos. Esta falta o conducta del uso de nuevos hábitos ocasiona dificultad o interferencia en la producción de los sonidos en la nueva lengua y genera dificultades en el aprendizaje del L2; por lo que el personal docente debe implementar estrategias que corrijan este tipo de situaciones que van contra del saber de los aprendices, ya que, como plantean Salazar et al (2009), en muchos casos se llega a fosilizar confusiones y errores lingüísticos.

El problema de la pronunciación es complejo y difícil de superar cuando existe algún grado de ignorancia sobre el cómo deben ser pronunciadas las palabras o en el caso que el aprendiz no aplique las reglas fonéticas específicas de la lengua en el momento que se debe, esto posterior al estudio, y continúe con los antiguos hábitos de pronunciación de la primera lengua con lo cual arraigará una serie de errores que pueden ser evitados y que lo llevará por mucho tiempo hasta no tomar los correctivos. Otro problema muy común que se presenta en el caso específico del aprendizaje del inglés, como segunda lengua, es que la pronunciación depende en gran magnitud de la zona territorial o dialectal del hablante.

Un claro caso sobre la afectación de las costumbres y conductas típicas del hablante nativo al momento de emprender el aprendizaje del inglés, se observa en la pronunciación del sonido /r/. En el caso de los hispanoparlantes, es difícil tanto su pronunciación, como la percepción de la forma debida. El sonido retroflejo /r/ se pronuncia con la lengua dirigida al paladar, efectuando un movimiento encorvado, no produciendo fricción, al momento de hablar español este cambia total y, radicalmente, se convierte en alveolar vibrante.

Es relevante para la presente investigación tener en cuenta que uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos está asociado con las diferentes variedades dialectales y su incidencia en la pronunciación de una segunda lengua. Esta dificultad no solo se ve en la lengua materna, sino que afecta la comprensión y producción de la segunda lengua; ya que el inglés también presenta variedades *geolectales* que dificultan la comprensión y la pronunciación. Esta es la hipótesis principal del presente estudio, el cual pretende analizar y describir como dichas variantes generan dificultades que se convierten en interferencia para el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.4 Pronunciación

El diccionario de lengua española, Vox-Anaya (Pons, 2014) la define como “la acción que consiste en pronunciar y emitir sonidos articulados” (p.1209). Estos sonidos son logrados por la

interpretación de símbolos y reglas gramaticales de un idioma en específico o mediante la escucha de palabras del idioma de terceras personas -lengua nativa. Todo idioma maneja reglas gramaticales que le dan facilidad y orden a la comunicación entre sus hablantes.

No obstante, ante la existencia de algunos criterios en la definición del término pronunciación, Cabodevilla y Aurrecoechea (2017) establecieron que existen diferencias marcadas en la principal caracterización de este término, es decir, ¿es destreza, habilidad o hábito? Afirma que no ha sido claramente diferenciada y que los dos últimos términos son sinónimo de destreza. Frente a lo expuesto por este autor, se puede concluir que la pronunciación se manifiesta en la comunicación del aprendiz, y que esta es una habilidad que implica “el desarrollo de subhabilidades en dos aspectos fundamentales: el de audición... y el de producción del sistema fonológico de la lengua” (Silverio, 2014, p.59).

Al respecto, Castillo (2002) agrega que esta microhabilidad es la forma con que se materializan las ideas del individuo de forma oral teniendo este o no, la necesidad de expresarla, así mismo establece que la producción y la percepción hacen parte de ella, radicando, en ese sentido, la importancia del éxito de la comunicación. En el presente trabajo, se concibe la pronunciación como una habilidad desarrollada y enseñada mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, esta es ofrecida mediante la competencia educativa llegando a un alcance fónico adecuado.

La enseñanza de la pronunciación en los cursos de enseñanza de una lengua extranjera es necesaria porque, siguiendo a Chela-Flores (2012) permite “más oportunidades de practicar y reciclar el sonido y de apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva” (p. 89). La autora considera que el procedimiento para la enseñanza de esta microhabilidad debe partir de las unidades lingüísticas menores que son los segmentos, es decir, las vocales, los diptongos y las consonantes, y, posteriormente, pasar a los rasgos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación. Para cada aspecto fonético que se pretende enseñar, se pueden seguir la secuencia: palabras, frases, oraciones en su respectivo contexto fonético y fonológico.

La autora sugiere que todo programa de enseñanza de la pronunciación considere los siguientes aspectos para lograr así su optimización:

(i) que se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas en las actividades orales del programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) que se tome en cuenta los aspectos

fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) que se les dé prioridad a los aspectos fonéticos del [inglés] que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes, especialmente cuando trabajamos con grupos homogéneos de estudiantes. (Chela-Flores, 2012, p. 101).

La presente investigación concuerda con lo planteado por la autora Chela-Flores (2012) y reconoce que se debe enseñar tanto los segmentos, como los rasgos suprasegmentales, pero por razones de delimitar el tema de investigación y debido a la apatía que mucho de los participantes muestran por la enseñanza del inglés se tomó la decisión artificiosa de concentrarse solo en las consonantes, uno de los segmentos que conforman las unidades lingüísticas menores de la lengua.

2.2.4.1. Problemas de pronunciación

En las etapas iniciales de la adquisición de lengua materna, en términos de fonología, el niño empieza a hablar con patrones de entonación; posteriormente, inicia la imitación y producción de cualquier sonido. En ese sentido, cuando el ser humano adquiere la lengua materna, empieza a pasar por una serie de etapas que en determinada edad le permiten comunicarse con las personas de su entorno.

En el nivel educativo, la correcta pronunciación de palabras del idioma propio como el extranjero es una de las destrezas que todo estudiante debe manejar a cabalidad, toda vez que requiere expresar ideas de forma clara y concisa, por lo tanto, este término debe formar parte de los contenidos en los diseños curriculares, siendo imperativo incluirla en las actividades académicas. Mediante esta, se logrará adaptar el oído del estudiante a diversos sonidos y aprender a diferenciarlos de la manera adecuada.

Al momento de hablar de manera correcta el idioma inglés se ha determinado, con frecuencia, que los problemas de pronunciación que pueden tener los hispanoparlantes se dan por las diferencias entre los sonidos de cada idioma. El inglés tiene un total de 12 vocales y 8 diptongos, mientras que la lengua española posee 5 vocales y 15 diptongos. En conclusión, mientras el hispanohablante aprende a diferenciarlas encuentra un conflicto en el entendimiento y pronunciación de palabras que para él suenan muy similares, es el caso de las palabras como "beat (golpe)" y "bit (pedazo, trozo)" o "pull (halar)" y "pool (piscina)", en el idioma inglés.

Así mismo, es muy común encontrar la confusión en consonantes "v" y "b" y la "s", como en "Sue", con el sonido de la "z" en "zoo (zoológico)"; donde no alcanza percibir diferencia hasta

que el aprendiz tenga un grado avanzado del entendimiento en el idioma aprendido. En el español, palabras como “stand” son pronunciadas como [estand], esto sucede porque se ha insertado “un elemento no etimológico con el fin de hacer más fácil la pronunciación” (Obediente, 2013: 195), en este caso es la vocal “e” antes de la “s” + consonante. Este proceso no asimilativo de aumento silábico se conoce como prótesis.

2.2.4.2.La corrección fonética

En términos del aprendizaje, el docente debe comprender la importancia que posee la pronunciación, por lo tanto, debe usar las herramientas que la fonética le ofrece a modo de estrategia para lograr minimizar los errores de los aprendices y maximizar, por ende, la correcta pronunciación de las palabras en la LE. Se introduce entonces una herramienta fundamental para mejorar y optimizar la enseñanza de forma oportuna. Este término se conoce como **corrección fonética**. Posee métodos que son útiles en virtud de alcanzar objetivos de enseñanza: una es la tradicional, la fonética tradicional, en donde los aprendices deben seguir las normas lingüísticas, debiendo palpar y aplicar las reglas denominadas “pronunciación de la ortografía”. Otro método es el de técnicas de articulación que ofrece el método audio-lingual o fonoarticulatorio y está basado en los gráficos de articulación de los sonidos (Cantero, citado por Bartolí, 2005).

El objetivo fundamental de la corrección fonética es evitar la fosilización, es decir, que los errores no perduren y, por consiguiente, el emisor se dé a entender y no se limite la comunicación (Cárdenas y Basurto, 2017). Al no cumplir con los parámetros establecidos o por la regla de pronunciación de la LE nace el término que Cantero, citado por Bartolí, (2005), denominó perspectiva preceptiva de la corrección fonética. El autor plantea que el aprendiz no es responsable de la inadecuada pronunciación, sino su lengua materna y se debe tratar como un paciente que sufre de una patología del habla.

Es por eso que autores como Cassany, Luna y Sanz (2003) sugieren que la pronunciación debe tratarse de forma constante, ya que es difícil alcanzar avances significativos sino se mantiene la continuidad. Las prácticas de esta habilidad deben ser consecuentes y sistemáticas desde las etapas iniciales de aprendizaje. Es importante que los aprendices se enfoquen en los sonidos que deben pronunciar y no adentrar mucho en la morfología en sí. Resaltando de esta forma la destreza que se adquiere, es decir, que es necesario enfocarse en la práctica de palabras de forma oral, sin darle mucha atención a la ortografía en las instancias iniciales.

2.2.4.3. El recipiente fonológico

Un concepto íntimamente ligado a la pronunciación es el denominado *recipiente fonológico*. Se trata de los conocimientos lingüísticos adquiridos en los primeros seis años de vida de un individuo (García, 2012). La importancia de este término radica en que durante este período de tiempo, las estructuras fónicas de los hablantes en su lengua materna se van configurando, convirtiéndose en elementos útiles que van a mejorar la pronunciación y la producción lingüística, los cuales juegan un papel fundamental en las manifestaciones del hablante al momento de aprender una lengua extranjera; por ejemplo, el determinado grado de acento extranjero que llega a frenar el acercamiento de la pronunciación de palabras a las de un hablante nativo.

2.2.4.4. Estrategias para la enseñanza de la pronunciación

En la enseñanza de la producción se han presentado distintas propuestas de modelos didácticos, entre las que se encuentran el el *Modelo para la Enseñanza de la Pronunciación en inglés* (Dale & Poms, 1985, 2004), que fue seleccionado para el desarrollo del presente trabajo ya que se centra en la enseñanza de la pronunciación que es el objeto del presente trabajo. Igualmente, usa el método contrastivo o análisis contrastivo que permite estimar que algunos de los errores de pronunciación de los estudiantes pudieran estar en la transferencia negativa de las estructuras y patrones lingüísticos de la lengua materna hacia la segunda lengua o lengua extranjera.

El modelo propone una secuencia de estrategias para facilitar el adecuado desarrollo de la pronunciación. Estas son factibles de ser usadas con el grupo de intervención por su posible comprensión y estar acorde a las destrezas y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En el presente trabajo se seguirán las cinco estrategias que Dale & Poms, 1985, 2004 proponen y se presentan a continuación:

1. **La fonología contrastiva:** esta técnica se emplea para mostrar las similitudes entre la primera y segunda lengua, y emplear estas semejanzas para facilitar la asociación entre la producción de los sonidos de la lengua meta y la materna.
2. **Uso del alfabeto fonético internacional (AFI):** consiste en la identificación y empleo del alfabeto fonético como instrumento o guía de distinción entre los distintos fonemas para evitar errores a causa de la confusión en los patrones de deletreo presentes en el inglés. Esto permite la estimulación auditiva a través de las ayudas visuales.

3. **Uso de las reglas de pronunciación en inglés:** Se muestran reglas básicas de pronunciación que faciliten la asimilación de los sonidos en distintas palabras que comparten los mismos fonemas.
4. **Metodología de ubicación fonética:** la ubicación o colocación fonética y las explicaciones anatómicas son usadas cuando los otros métodos fallan. Estas son muy útiles porque ayudan a los estudiantes a visibilizar sus propios patrones fonéticos.
5. **Prácticas de discriminación auditivas:** esta es una parte esencial de la adquisición fonética. Los pares mínimos son el aspecto central del trabajo de pronunciación ya que los estudiantes generalmente confunden el sonido de la lengua meta con el más similar en su lengua materna. Hay muchos ejercicios de discriminación auditiva, dentro de los que estos autores recomiendan las siguientes secuencias:
 - a) **Presentación de palabras en pares mínimos:** Se deben identificar la palabra que se pronuncie. El sonido a trabajar debe variarse para incrementar la dificultad en el ejercicio. Para el desarrollo de esta tarea, los estudiantes deben ver las palabras escritas mientras que el docente indica que debe encerrarse con un círculo la palabra que se escucha.
 - b) **Presentar tres series de palabras en la cual dos son iguales y una es diferente:** Se reconoce cual palabra es diferente de acuerdo con el fonema dado. Los estudiantes no pueden ver las palabras escritas.
 - c) **Presentar oraciones, con una pronunciación errónea con una palabra que incluya el sonido a estudiar:** Se analiza si la palabra que incluye el fonema estudiado fue pronunciada correcta o incorrectamente.

Además de las tareas previamente señaladas estos autores sugieren una secuencia de enseñanza que requiere un aumento progresivo del nivel de dificultad. Se trabaja en cuatro niveles, de la siguiente manera:

- i. **Palabras:** Se simula el sonido en las palabras, escuchando y repitiendo después del instructor la producción del sonido en posición inicial, media y final.
- ii. **Oraciones:** Se trabaja la producción de sonido en frases y oraciones que incluyan de manera reiterativa el fonema estudiado.

- iii. **Conversación espontánea y estructurada:** Se recurre a diálogos, actividades de juego de roles, ejercicios con vocabularios, ejercicios de pregunta y respuesta y conversación casual.
- iv. **Desarrollo de actividades y ejercicios suplementarios** desarrollados fuera de la clase.

De esta secuencia la presente investigación recurre a los cuatro niveles, aunque el último es difícil de monitorear porque depende del grado de motivación que tengan los participantes. La intervención pedagógica busca propiciar espacios motivacionales para que ellos puedan interesarse en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y se preocupen por mejorar, progresivamente, su pronunciación, para así tener una comunicación fluida. Esta secuencia de actividades parte del conocimiento lingüístico de palabras y oraciones que, luego, son utilizadas en contexto reales de comunicación como son las conversaciones, las dramatizaciones, el juego de roles, lo que hace que dichas actividades sean significativas para los estudiantes.

2.2.5. Las teorías para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras

En la búsqueda de encontrar nuevas formas que permitan el fortalecimiento y mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras se han propuesto distintos modelos, métodos, enfoques y estrategias que intentan abordar la lengua desde distintas concepciones. En el presente apartado se explican, de manera general, los principales sustentos y postulados de estos modelos, a través de un abordaje histórico. Se tienen en cuenta los autores más relevantes, la concepción de la lengua, el rol del estudiante y del docente. Se hace esta explicación teórica dentro del presente trabajo, ya que la secuencia didáctica diseñada se sustenta en los principios del enfoque comunicativo sin dejar de reconocer los aportes del conductismo y el racionalismo-cognitivismo a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

2.2.5.1. Conductismo (1940- 1950)

Los autores que tuvieron mayor relevancia en esta teoría fueron Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett, Charles Fries, Ivan Pavlov, Skinner y Watson. Esta teoría da sustento a métodos como el **Tradicional** o el **de Traducción gramatical** y al **Audiolingüe**. Según estos métodos se concibe la lengua desde un análisis descriptivo en el que el lenguaje es visto como un comportamiento verbal condicionado, el cual está conformado por un conjunto complejo

de estímulos, respuestas y hábitos. De acuerdo a los principios conductistas es necesario tener en cuenta las siguientes asunciones:

1. El lenguaje es discurso no escritura
2. El lenguaje es un conjunto de hábitos
3. Un lenguaje es lo que los hablantes nativos dicen y no lo que alguien considere que se deba decir.
4. Las lenguas son todas diferentes.

El aprendizaje se observa como un proceso continuo en el que los aprendices juegan un rol relativamente pasivo. De acuerdo con este modelo los seres humanos nacen sin preconcepciones acerca del lenguaje; sus mentes son como una “*tabula rasa*” en las que los estímulos operan para capacitar el desarrollo del lenguaje. Se esperaba que los estudiantes dieran una respuesta activa a todos los estímulos y análisis a todas las estructuras del lenguaje que no consideren correctas. Este enfoque está basado en la habilidad de analizar el lenguaje, pero no en la forma de usarlo, dándole prioridad a las estructuras gramaticales, el significado de las palabras desconocidas y del vocabulario en general se hace a través de la traducción.

El docente por su parte es la autoridad en el salón, juega un rol activo. Es el encargado de proporcionar los estímulos necesarios a través de la selección del material necesario para obtener la respuesta adecuada. De acuerdo a las asunciones de este método sin la repetición y el condicionamiento correcto los estudiantes no pueden aprender.

2.2.5.2. Racionalismo y Cognitivism (1960)

Este surgió a partir de los postulados de Noam Chomsky, otros autores relevantes dentro de este modelo son Ausubel (1976) y Ellis (1990). El lenguaje es concebido como un código cognitivo, creativo y especializado, un sistema complejo de sonidos y significados cuyo origen se centra en las operaciones mentales. Según Ausubel (1976), es definido como un fenómeno mental, no es una forma de comportamiento sino un sistema creativo de reglas, que permite la producción de afirmaciones u oraciones que nunca han sido dichas o escuchadas antes. De acuerdo con lo planteado por esta teoría, los hombres nacen con la habilidad de aprender códigos cognitivos especializados que en este caso se denomina lenguaje humano.

En este modelo, los aprendices juegan un rol más activo, aunque solo deben responder un conjunto de operaciones mentales condicionadas por el docente. Uno de los supuestos principales es que el hombre es un ser racional equipado con un cerebro altamente organizado, lo que le

permite al estudiante adquirir procesos mentales, más allá de generar una formación de hábitos producto de estímulos. El rol del docente es más activo y creativo, estos crean hipótesis, revisan errores gramaticales, coherencia y cohesión; su función está enfocada en perfeccionar las habilidades que los aprendices ya poseen acerca de la lengua.

Dentro de este modelo se gestan variedad de métodos como: el Código Cognitivo, el Método Serial y el Método Directo. Según Cortés (2000), este último obtuvo relevancia por el cuestionamiento que hacía al Método Clásico. Surgió en 1900 y su énfasis está centrado en el refuerzo de las habilidades orales y de escucha como destrezas principales. Dentro de sus características fundamentales se pueden destacar:

1. El significado está directamente relacionado con la lengua meta.
2. Los conceptos y el vocabulario son enseñados a través de mímica, pantomima, materiales visuales y objetos de la vida real (*realia*).
3. Está basado en patrones pregunta-respuesta.
4. La lengua materna no debe ser usada en el salón de clases.
5. La gramática debe ser enseñada de forma inductiva.

2.2.5.3. Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo se centra en la premisa que el aprendizaje adecuado de una lengua es resultado de la comunicación con significado auténtico. Es decir, lo que hacemos en clase debe tener algún valor comunicativo en la vida real. Sus autores principales son J. Firth, M. A. Halliday, J. Austin, Richards y Rodgers (2007). Estos dos últimos autores proponen las principales características de este modelo:

1. El significado es lo más importante.
2. Los diálogos giran en torno a la función comunicativa y por lo general, no se memorizan.
3. La premisa básica del enfoque es la contextualización.
4. Aprender una lengua es aprender a comunicarse en ella.
5. El objetivo es la comunicación efectiva, es decir, la competencia comunicativa.
6. Se utilizan ejercicios de repetición, pero de forma periférica.
7. Se busca que el estudiante alcance una pronunciación clara y comprensible.
8. Permite el uso de cualquier recurso que pueda ayudar al progreso del estudiante.
9. Desde el nivel básico se anima a que el estudiante se comunique.

10. La lengua nativa del estudiante se puede utilizar de manera razonable, por ejemplo, cuando se debe explicar un concepto muy abstracto que tomaría mucho tiempo y esfuerzo con pocas posibilidades de comprensión por parte del alumno, si se explica en inglés.
11. Permite el uso de traducción siempre que beneficie al estudiante.
12. Desarrolla la comunicación oral y escrita desde el nivel básico.
13. El sistema lingüístico se aprende a través del proceso de adquisición de habilidades comunicativas.

Dentro de este modelo tanto el estudiante, como el docente juegan un papel relevante y activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, de hecho, es un enfoque centrado más en el estudiante. Se deja de lado la concepción del docente como único dueño del conocimiento. La atención en la lengua materna disminuye y se le da prioridad al aprendizaje de los distintos elementos fundamentales de la LE.

2.2.5.4. Enfoque Humanístico (1978)

Sus principales autores Rogers y Vygotsky, Abraham Maslow, John Holt y Malcolm Knowles. Según este modelo, el lenguaje es concebido como un medio de interacción social cuyo objetivo es establecer relaciones que deriven en el crecimiento individual y personal y que permitan llevar a cabo transacciones sociales. Así mismo, el lenguaje se aprende a través de las relaciones con otras personas por medio del uso de la lengua meta, dentro y fuera del aula de clases. Este modelo también considera que el aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino un proceso de autodesarrollo personal. Maslow (1991) propone otros logros del aprendizaje como:

1. Descubrir la vocación y el destino de cada quien.
2. El conocimiento de los valores.
3. La realización de la vida como un don
4. Adquisición de experiencias
5. Satisfacción a las necesidades psicológicas
6. Conciencia de la vida como fuente de belleza y perfección.

Los estudiantes en este modelo son observados como seres completos, pero con necesidades intelectuales y emocionales. Estos aprenden de su relación con las otras personas, lo que les permite crecer y mejorar como seres humanos. Como forma de comunicación, pueden

emplear gestos y otras formas no verbales que les permitan, acompañados del lenguaje verbalizado, expresar sus sentimientos y emociones. El docente humanista es un facilitador, no un diseminador del conocimiento, es visto como conciliador más que instructor. Deben tener en cuenta las necesidades emocionales de sus estudiantes y ayudarlos a establecer relaciones dentro y fuera del aula de clases. Su objetivo es formar al estudiante como ser humano. A partir de este modelo, surgen una variedad de métodos como el método silencioso, la Sugestopedia y el Aprendizaje de la Lengua en Comunidad (CLT).

CAPÍTULO TRES

Diseño metodológico

En esta sección del trabajo se presentan las decisiones metodológicas que sirvieron para establecer la ruta de la investigación. Estas decisiones corresponden a la línea de investigación, el enfoque de investigación, el paradigma de investigación, el tipo de investigación, las fases del proyecto, la población, muestra y contexto de intervención, las técnicas e instrumentos de la recolección de la información y el proceso de interpretación de los datos.

3.1 Línea de investigación

La investigación se inscribió en la línea de investigación *Pedagogía y lenguaje*, de la Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, ya que el objetivo de esta investigación está enmarcado en un contexto de enseñanza y se centra en proponer estrategias que fortalezcan la pronunciación del inglés de estos hablantes, a través de la disminución de las transferencias fonéticas negativas.

3.2 Enfoque de investigación

La presente investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo que, según Martínez (2010), tuvo como propósito interpretar la realidad social desde la visión humanista del ser. En este caso, la investigación se propuso develar la transferencia fonética negativa que genera la variedad costeña del departamento del Cesar, durante el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado 11° de educación básica secundaria, para luego generar un proceso de intervención pedagógica que fortalezca la microhabilidad de la pronunciación. Aunque se interesó por obtener un dato numérico o valor estadístico, también se adentró en las interpretaciones sobre lo que ocasiona el fenómeno lingüístico; con el fin de “darle su significación propia” Martínez (2015, p. 136). Esta comprensión del grupo de intervención y su contexto sirvió para formular la intervención pedagógica con la finalidad de hacer una transformación de los actores del proceso, es decir, fortalecer sus habilidades en la pronunciación en inglés.

No se recurrió a un enfoque mixto, pues solo se recurre a la utilización de los datos estadísticos en el análisis e interpretación de los resultados del diagnóstico y la evaluación de la

aplicación de la secuencia didáctica. Los fundamentos epistemológicos y la orientación metodológica en general corresponden al enfoque cualitativo y, en especial, a la Investigación Acción. Este método o tradición investigativa dentro de este enfoque, junto a la etnografía clásica, la historia de vida y el método endógeno buscan “describir el mundo de vida de grupo humanos” (Martínez, 2010, p.68)

3.3 Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico, que, siguiendo Ramos (2015), se fundamenta en la crítica social que presenta un marcado carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento surge de las necesidades e intereses de los sujetos estudiados. Este paradigma busca la autonomía racional y liberadora del ser humano. Utiliza el conocimiento interno y personalizado y la autorreflexión del sujeto para lograr la toma de consciencia dentro del grupo al que pertenece y finalmente, lograr su transformación social.

La investigación surgió de las necesidades y dificultades en la pronunciación del inglés de los estudiantes de grado 11°, producto de la transferencia fonética negativa de la variedad de habla de La Paz, departamento del Cesar. Desde este paradigma, los participantes son considerados sujetos activos de investigación y su conocimiento personal y autorreflexivo le permite al investigador construir y reconstruir las teorías que emergieron a partir de la interrelación entre la teoría y la práctica. El investigador-docente y los sujetos investigados forman parte del contexto. La transformación o cambios de las debilidades encontradas en la diagnosis fueron el punto que marcó el fin de la investigación.

3.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación se inscribe en la tradición de la Investigación-Acción que para Martínez (2010) tiene como objetivo fundamental darle solución a una situación problemática, en este caso dentro de la praxis educativa; a partir de una diagnosis que fue el punto de partida para generar un plan de acción, aplicarlo y evaluarlo con el fin de hacer una transformación de la situación inicial. Este método investigativo o tradición se caracteriza por ser cíclico, ya que “el conocimiento procede, entonces, como un espiral de ciclos de reconocimiento reiterativo” (Martínez, 2010, p.253). Es decir, Una vez realizado el diagnóstico se procede a crear el plan de acción sobre la base de esas debilidades. Durante la fase de ejecución del plan de acción, se hace

evaluación y reflexión sobre los logros obtenidos. En caso de que estos no faciliten la transformación del objeto de estudio, se procede a reprogramar las acciones y estrategias del plan hasta que sean más precisas; “y, así, con esta retroalimentación y espiral de autorreflexión, relacionado la teoría y la práctica en ciclo constructivos acumulativos de acción y reflexión, hasta lograr las metas deseadas en cada caso” (Martínez, 2010, p.253). La situación inicial fue descubierta por la investigadora-docente que interactúa con la situación-problema y la ha reconocido por sus capacidades intelectivas sobre la temática y por formar parte de la comunidad educativa como profesora del área de inglés.

3.4 Fases del proyecto

De acuerdo con lo planteado por Martínez (2010), el método Investigación Acción (IA) se desarrolla en cuatro fases: la problematización y reflexión inicial, 2) la elaboración del plan de acción, 3) la aplicación del plan de acción y 4) la evaluación y reflexión del proceso de aplicación y de los resultados. Estas fases tienen un carácter recursivo, puesto que están en permanente evaluación y cambio para lograr su fin último, la transformación de la situación inicial. La investigación culminó una vez que los participantes obtuvieron mejoras sustantivas de la pronunciación en inglés del grupo de intervención. En la siguiente tabla se muestran las actividades que se desarrollaron durante la investigación de acuerdo con cada etapa:

Tabla 6

Momentos de las actividades de la propuesta investigativa

Problematización y reflexión inicial
Esta fase de la investigación se tuvo como propósito realizar un diagnóstico de la situación problemática. En ella se busca precisar las causas que la generan, las personas implicadas, destacando sus conocimientos, experiencias previas, actitudes e intereses. Esta fase es muy importante ya que el investigador debe ser capaz de comprender la realidad y determinar los valores y las metas que la sustentan.
En la presente investigación, esta etapa se desarrolló en dos momentos:
1. Momento de descripción permitió caracterizar la situación problemática. Para lograr tal fin se hizo una observación sistemática, recogida en un cuaderno de campo, durante la realización de ejercicios orales tales como: conversaciones, actividades de juegos de roles, presentaciones orales y diálogos semidirigidos. Con los datos recogidos, se establecieron las falencias que presentan los estudiantes en la

pronunciación de algunos fonemas consonántico del inglés, producto de la transferencia fonética negativa del español hablado en La Paz, Cesar.

2. Momento de diagnóstico se realizó mediante la lectura de palabras seleccionadas, en donde se presentaba falencias observadas en la fase de descripción.

Elaboración del Plan de Acción

Una vez delimitado el problema, a partir del conocimiento de la realidad, se procede a generar el plan de acción que se aplicará. Dicho plan debe ser flexible, abierto y susceptible de cambios ya que la Investigación Acción se caracteriza por tener una estructura abierta y flexible. El plan general debe permitir incorporar aspectos no previstos en la diagnosis o que surjan durante el proceso de intervención pedagógica.

Con los resultados obtenidos de la lectura de palabras se realizó un círculo de discusión con el grupo de intervención en donde se discutieron las falencias observadas y se establecieron las estrategias lingüísticas con sus correspondientes actividades. El plan se diseñó mediante una secuencia didáctica pues conjugaba estrategias docentes y de evaluación. Para su diseño se recurrió al modelo propuesto por Mosquera (2017).

Aplicación del Plan de Acción

Según los principios epistemológicos de la Investigación Acción esta es la fase primordial, puesto que es el momento de la acción, es decir, la intervención pedagógica que busca poner en marcha cambios que transformen la realidad estudiada. La puesta en práctica del plan no puede ser una acción lineal ni mecánica; se caracteriza por tener algo de incertidumbre.

Durante la acción, se parte de la premisa de que los datos recogidos por medio de los diversos instrumentos no son suficientes para que el investigador pueda establecer relaciones, interpretaciones y extracción de significados relevantes sobre el problema estudiado. Se necesita un análisis contextualizado e incluir juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones del investigado, puesto que el análisis y la elaboración de los datos se deben alternen o superponer.

En la investigación se desarrolló una secuencia didáctica organizada en diez sesiones de dos horas académicas cada una. Cada sesión se dedica a un fonema consonántico. Estas se organizaron siguiendo los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre y considerando los tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Evaluación y reflexión del proceso de aplicación y de los resultados

El momento de la evaluación y reflexión exige el análisis, interpretación y el establecimiento de conclusiones organizadas no solo de los resultados, sino también del proceso. Se puede decir que es una autorreflexión compartida. Aunque es la última fase

del proceso, no se puede considerar que se haya finalizado, pues esta etapa constituye el punto de partida para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades.

En cada sesión de la secuencia didáctica, se evaluaron tanto los resultados de las actividades, como su proceso de aplicación. Esta se realizaba al otro día de haber finalizado la sesión. Los cambios que surgieron del proceso reflexivo se introdujeron en la secuencia didáctica y se continuaba con su aplicación. Culinada todas las sesiones se hizo una reflexión final de todo el proceso.

Fuente: Elaboración propia

3.5 Población, muestra y contexto de intervención

En las investigaciones cualitativas y en especial en la Investigación Acción, generalmente se tiende a referir a los sujetos de investigación como actores o grupos de intervención que referirse a ellos con las denominaciones de población y muestra que son usadas en el enfoque positivista. La razón se debe al carácter activo y protagónico del grupo que muchas veces, son considerados coinvestigadores. No obstante, en esta investigación se mantiene el uso de la denominación propia del enfoque cuantitativo o positivista. En lo que respecta a la población estuvo conformada por 65 estudiantes de grado 11°, de la cual se seleccionó una muestra de 25 estudiantes que conforma la sección 11-01. Los criterios para su selección se debieron al dominio de inglés que tienen los estudiantes, la receptividad hacia la investigación y el compromiso que manifestaron con ella. A esta muestra se sumó la docente-investigadora que labora en la institución educativa y es licenciada en Lengua Castellana e inglés y cuenta con doce (12) años de experiencia laboral.

El contexto de intervención de la presente investigación fue la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, Sede principal; ubicada en la carrera 2, N° 1-23 del barrio Jorge Eliecer Gaitán, en el municipio La Paz, departamento del Cesar. La institución educativa es de carácter oficial y tiene 2 jornadas; la diurna de 6:30 a.m. a 2:30 p.m. y la nocturna que va de 6:00 a 9:30 p.m. Cuenta con 1620 estudiantes, distribuidos en tres sedes: una principal y dos subsedes y ofrecen a la comunidad, atención en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media.

Dentro de las características de la planta física de la Sede principal se puede referenciar que cuenta con 15 aulas de clases, dos baños, un restaurante escolar, una coordinación, dos salas de informática, un aula múltiple, una biblioteca, dos patios de descanso y una cancha deportiva. Cada aula cuenta con un promedio de 30 a 50 pupitres de acuerdo al número de estudiantes; además de un tablero acrílico, un escritorio, una silla para el docente y dos ventiladores de techo. Dos de

los quince salones, están dotados con aires acondicionados, cuatro lámparas fluorescentes y un proyector digital. Los demás son de techo de Eternit y dos calados para la ventilación, los cuales los comunican directamente con la calle. Todos los salones cuentan con puertas metálicas.

Las actividades que se desarrollan dentro del área de inglés están enmarcadas en el enfoque comunicativo. Son cónsonas con lo planteado por el MEN (2016) en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras que contempla el desarrollo de la competencia comunicativa y está organizado en cinco competencias: escucha, lectura, escritura, monólogo y conversación. Las dos últimas competencias corresponden al desarrollo de la habilidad lingüística de hablar y se llevan a cabo actividades relacionadas con la narración de experiencias, presentaciones orales, sustentar planes y proyectos, expresar opiniones, ideas propias, estilos de vida de la gente de otras culturas, conversaciones. En ningún momento, se realizan actividades de pronunciación dentro del aula.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas y los instrumentos le permiten al investigador la recolección de información intencionada y sistemática que gravita en la realidad circundante, la cual se puede caracterizar como natural y compleja. En la investigación acción se pueden mencionar una gama de métodos, procedimientos y soportes que le prestan ayuda al investigador para lograr tal fin, algunos con mayor tradición dentro de ella. Entre este grupo de procedimientos, se pueden mencionar la entrevista a profundidad, la observación participante, los grupos focales, el análisis de contenido, entre otros; los instrumentos se diseñaron en función de cada técnica seleccionada. Su selección adecuada y pertinente estuvo vinculada con los objetivos de la investigación *per se*. En la presente investigación se seleccionaron las siguientes técnicas e instrumentos, las cuales se resumen en la tabla 8, de acuerdo con la fase de la investigación:

Tabla 7
Técnicas e instrumentos de Investigación

Problematización y reflexión inicial		
Técnica	Instrumento	Finalidad
<i>Observación participante</i>	<i>Anotaciones de campo</i>	Hacer una diagnosis sobre la transferencia fonética negativa de la

<i>Elicitación</i> ²	<i>Lista de palabras y oraciones. Videograbadora</i>	variedad del español costeño en el aprendizaje del inglés.
Elaboración del plan de acción		
<i>Análisis de contenido</i>	<i>Planilla de registro</i>	Permitió recoger la estructura, estrategias y actividades encontradas. Sirvió para hacer una revisión de otras propuestas de estrategias para la enseñanza de la pronunciación del inglés existentes en la literatura
<i>Círculos de discusión</i>	<i>Notas de campo</i>	Permitió recoger las impresiones de los resultados de la diagnosis y las propuestas para desarrollar la secuencia didáctica. Estos círculos de discusión se hicieron con dos grupos, los estudiantes participantes y los docentes de inglés.
	<i>Videograbación</i>	
Aplicación del plan de acción		
<i>Observación dirigida</i>	<i>Anotaciones</i>	Sirve para recoger los resultados de la aplicación del plan de acción.
<i>Portafolio de actividades</i>		
Evaluación y reflexión del proceso de aplicación y de los resultados		
<i>Análisis de contenido</i>	<i>Rúbrica para la evaluación de las actividades</i>	Permite evaluar los resultados de la sesión para ver los logros, e introducir cambios en caso de ser necesario
<i>Círculos de discusión</i>	<i>Notas de campo:</i>	Permite evaluar los resultados del proceso para ver los logros, e introducir cambios en caso de ser necesario. Este grupo de discusión se hará el día intermedio entre una sesión y otra con los estudiantes participantes.
	<i>Audio o videograbación</i>	

Fuente: Elaboración propia

3.7 Proceso de interpretación de los datos

Para interpretar los datos, se utilizó el proceso de categorización. Este se logra primero identificando las categorías conceptuales que emerjan de la información analizada y luego los rótulos a esas categorías que fueron tomados, primordialmente de la literatura. Para Martínez (2010), el proceso de elaboración conceptual por medio de categorías permite desarrollar la capacidad creadora y de cuestionamiento del investigador, gracias a un pensamiento reflexivo y

² Según Bravo, Delgado, García y Guillén (2012) es un tipo de “entrevista estructurada a un informante clave con la finalidad de provocar una respuesta deseada” (p. 187). Es muy usual en las investigaciones lingüísticas descriptivas en lengua materna o en lenguas amerindias.

lógico: un proceso de análisis y síntesis. Según el autor, la categorización es el verdadero proceso de análisis e interpretación de la investigación porque permite iniciar la etapa de teorización. Las categorías establecidas se contrastan con la teoría referencial o de encuadre teórico y de esta contrastación surge la teorización, propia del enfoque cualitativo.

También se recurrió al uso del método estadístico, prueba de frecuencia que a pesar de no ser típico de las investigaciones cualitativo sirvió para establecer los porcentajes de aprobación y determinar en qué momento la ejecución del plan de intervención había logrado la transformación de la situación problemática y se daba por finalizada la investigación.

CAPÍTULO CUATRO

Momento del diagnóstico

En esta sección del trabajo se presenta el análisis e interpretación obtenidos en el momento de diagnóstico de la fase *Problematización y reflexión inicial*. El capítulo está organizado en el análisis del diagnóstico, las estrategias utilizadas, la interpretación por grupo y las respectivas conclusiones. Los grupos se conformaron en función de las consonantes que debían producirse en las respectivas actividades.

4.1 Diagnóstico y análisis

La pronunciación como micro habilidad comunicativa juega un papel fundamental en las actividades ligadas a la producción oral; sin embargo, su enseñanza ha sido relegada, en muchas ocasiones por habilidades como la lectura y la escritura (mayor relevancia a la gramática); dejando de lado que las falencias en este componente comunicativo producen en muchos de los casos desinterés, frustración, falta de seguridad e incluso aversión al aprendizaje de una lengua extranjera.

Tal y como se mencionó previamente y teniendo en cuenta los postulados de Cuq y Gruca; y Dufeu, citados por Torres y Cortés (2017), la pronunciación ha sido desatendida, razón por la cual se propuso este diagnóstico, acorde con las Políticas Nacionales de Bilingüismo, con el propósito de identificar los casos de transferencia fonética negativa del español costeño en el inglés, así como analizar las variaciones que se producen en los fonemas consonánticos, los contextos de aparición más frecuentes y su comportamiento, para llegar posteriormente a la proposición de estrategias lingüísticas que permitieran la disminución en la ocurrencia de este fenómeno y, así mismo, el mejoramiento en la pronunciación de los 25 estudiantes del grado 11^a que conformaron la muestra de la presente investigación.

Es relevante resaltar que este trabajo se realizó considerando las políticas de privacidad, el consentimiento informado y la veracidad. Cada uno de los informantes tenía conocimiento de la naturaleza de la investigación, así como su objetivo principal. A pesar de que la docente está a cargo de la instrucción directa de la asignatura, ninguno de los hablantes estuvo obligado a participar en ella, de allí que, de una clase de 35 estudiantes, solo 25 fueron incluidos en el estudio. Cada participante de la muestra debió presentar un consentimiento firmado por sus acudientes, pues todos son menores de edad, esta se constituyó como la fase 0.

En lo referente a la recolección de la información (fase 1), se utilizó como instrumento actividades de producción oral que fueron videograbadas; se presenta la elicitación de un listado de palabras que incluyen fonemas que, según observaciones previas de la investigadora, generaban dificultades en cuanto a la correcta pronunciación y articulación. El instrumento usado consta de 5 palabras por cada grupo de fonemas, para un total de cuarenta lexías, que debían ser leídas por la población en estudio (Anexo 9). Este instrumento se diseñó de tal forma que pudieran cuantificarse los resultados para después tabularlos y facilitar su interpretación particular y global.

La segunda fase consistió en la interpretación de la información de cada uno de los videos que fueron analizados cuantitativamente, a partir de una rúbrica diseñada por la autora de la presente investigación. En esta fase, se realizó un contraste descriptivo entre los fonemas del alfabeto anglófono y los de la fonética española, especialmente de la variante costeña caribe empleada en La Paz, departamento del Cesar, teniendo en cuenta el punto y modo de articulación de los sonidos producidos por los hablantes que participaron como muestra. De esta manera, se pretendió determinar algunos de los problemas de pronunciación más recurrentes en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés, específicamente relacionados al fenómeno de la transferencia fonética negativa de las consonantes, particularmente en los fonemas /ʃ/, /θ/, /m/, /t/, /h/ y /s/.

Es también pertinente mencionar que, la muestra analizada en este diagnóstico presenta un nivel de inglés básico A2, equivalente a lo que el Marco Común Europeo describe como:

Capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (Conselho da Europa, 2001: 49)

El grupo de intervención tenía una carga horaria de tres (03) horas semanales, establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para la asignatura de inglés. Esta carga le impide tener más práctica constante con la pronunciación y situaciones comunicativas en la lengua extranjera, de allí el uso de actividades como los videos y conversaciones. Otra decisión metodológica tomada que es cónsona con las investigaciones con seres humanos se utiliza las etiquetas muestra 1, muestra 2, etc., para mantener el

anonimato de los estudiantes que participan y cumplir así con las políticas de privacidad que se establecen. De tal manera que, ninguno de ellos fuera reconocido ni pudieran inferir su información personal, ni los resultados obtenidos en el instrumento.

4.2 Interpretación de resultados

En este apartado se muestran los gráficos por fonemas seleccionados, en cada uno de ellos están las palabras que los contienen en inglés y su fonema similar en el idioma español; para posteriormente, hacer la comparación contrastiva entre ambas lenguas, tomando en cuenta la particularidad de la variedad dialectal costeña; esto con el fin de que se pueda evidenciar los errores más comunes en la pronunciación, en términos de confusión con su lengua materna (español), es decir, las transferencias fonéticas negativas.

La escogencia del nivel fonético se debe a que es el nivel donde se pueda contrastar más claramente, las diferencias entre el inglés y el español y sus implicaciones pedagógicas; dicho de otra manera, es el nivel donde más claramente se puede observar la transferencia negativa de la L1 sobre la L2 (Mejía y Garzón, 2016).

Es importante resaltar que para el presente trabajo de investigación solo se hace énfasis en la pronunciación del fonema específico o segmento y no en la palabra como un todo; por lo que no se consideran los rasgos suprasegmentales implicados en la emisión de las palabras o de la cadena fónica, tales como la prosodia y la entonación. El propósito central es la identificación de los fonemas con mayor dificultad para ser articulados, para, posteriormente, por medio de un proceso de intervención didáctica, mejorar su la pronunciación. Los fonemas analizados se clasificaron en ocho grupos, que se muestran en la tabla 9. Los grupos se conformaron con los problemas de pronunciación que tuvieron los estudiantes durante la lectura de las palabras seleccionadas durante el proceso de elicitación que fueron recogidos en videograbaciones.

Tabla 9

Grupos de fonemas estudiados

Grupo de Sonido	Fonemas del inglés				EN CONTRASTE	Fonemas del español							
1	[r]					[r]		[r]					
	vibrante alveolar					vibrante simple		vibrante múltiple					
2	[t]		[ð]	[θ]		/d/		[t]					
	Oclusiva alveolar sorda		fricativa interdental sonora	fricativa interdental sorda		oclusiva dental sonora		oclusiva dental sorda					
3	[m]		[n]			[n]		[ŋ]	[kan]	[ø]			
	nasal bilabial		nasal alveolar			nasal alveolar		nasal velar	Forma silábica	cero fonético			
4	[dʒ]		[ʃ]	[j]		[ʝ]							
	africada post-alveolar sonora		fricativa post-alveolar sorda	aproximante palatal sonora		africada palatal sonora							
5	/b/		[v]			/b/		[β]					
	oclusiva bilabial sonora		fricativa labiodental sonora			oclusiva bilabial sonora		fricativa bilabial sonora					
6	[ʃ]		[tʃ]			[tʃ]							
	fricativa post-alveolar sorda		africada palatoalveolar sorda			africada palatal sorda							
7	[h]					[h]		[ø]					
	fricativa glotal sorda					fricativa glotal sorda		cero fonético					
8	[θ]		[s]	[ʃ]		[s]		[tʃ]	[es]	[h]	[ø]		
	Fricativa interdental sorda		fricativa alveolar sorda	fricativa post-alveolar sorda		fricativa alveolar sorda		africada palatal sorda	compuesto fonético	muda	cero fonético		

Fuente: Elaboración propia

Grupo 1

En este grupo se analizaron, como se mencionó en la tabla anterior, el contraste entre el fonema [r] vibrante alveolar sonoro del inglés con el [r] vibrante simple alveolar y [r] vibrante múltiple alveolar del español. Para el análisis de este grupo, se utilizaron las palabras *berry*, *zebra*, *red*, *teacher* y *carrot*, en donde se encuentran fonemas en posición inicial, central y final. Se observó que el 52% empleó el fonema consonántico vibrante múltiple español [r] en vez [r] del perteneciente al sistema fonético inglés al pronunciar la palabra *Berry*, situación similar ocurre con el lexema *carrot* en el que el 44% de los estudiantes optó por la pronunciación de este mismo fonema. Este caso se debe a la escritura transparente (Guzmán y Martínez, 2013). Sin embargo, un 52% de los estudiantes utilizaron el fonema adecuado en su pronunciación.

Al pronunciar el lexema *red* se evidenció una situación similar, ya que los hablantes escogieron pronunciar el fonema español [r] (56%), lo cual hace concluir que existe una dificultad marcada al producir este fonema correctamente en posición inicial, es decir, que la L1 se impone sobre la LE, generando transferencia negativa. Este fenómeno está asociado no solo con la variante dialectal costeña sino con el sistema fonético del español estándar, en el cual, la articulación de la vibrante simple [r] en posición inicial de sílaba se hace usando como alófono, el fonema de la vibrante múltiple [r]. Este rasgo distintivo ha sido analizado por autores como Cury Lambrano, citado en Escamilla (1995), quien afirma que con la pronunciación de la [r] "bastaría para diferenciar el habla costeña nororiental de la noroccidental, pues mientras en la zona oriental se mantiene como vibrante simple (...) en la occidental casi siempre se asimila a la consonante que le sigue" (p.10). Esta característica es similar en el dialecto en el costeño del departamento de Bolívar-Colombia (Flórez, 1963).

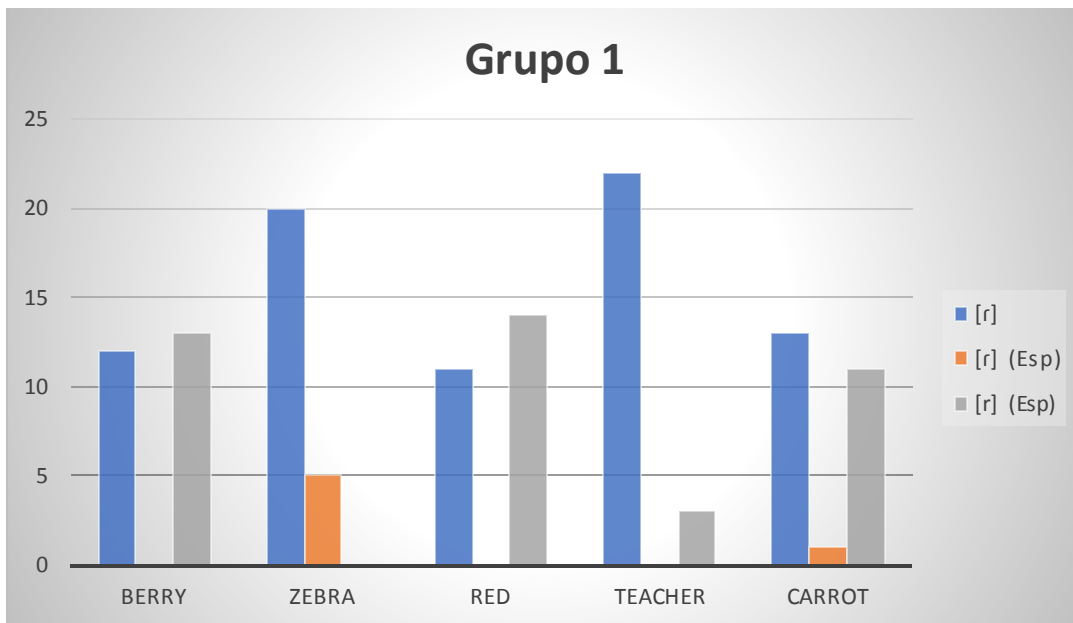
En cuanto a la producción de los lexemas *zebra* y *teacher*, se observó en la producción de ambas lexías un patrón de frecuencia alta en la pronunciación correcta. Esta obtuvo un porcentaje del 80% y del 88%, respectivamente; lo que indica que los hablantes optaron por el debilitamiento o relajamiento de manera consistente de este fonema en posición final, la cual es una característica del dialecto costeño, como lo ha resaltado autores como Flórez (2015), y Bernal y Díaz (2017). En el cuadro 1 y en el gráfico 1, se resumen los valores para cada uno de los casos de la prueba de lectura.

Cuadro 1

Pronunciación del primer grupo consonántico

	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL	
	[r]	[r]	[r]
Berry	48,00%	0,00%	52,00%
Zebra	80,00%	20,00%	0,00%
Red	44,00%	0,00%	56,00%
Teacher	88,00%	0,00%	12,00%
Carrot	52,00%	4,00%	44,00%

Fuente: Elaboración propia



Grupo 2

El segundo grupo analizado fue en donde, se contrastaron los fonemas /θ/ del inglés con /d/ y /t/ del español, del cual se obtuvo como resultado las siguientes observaciones:

1. Cuando los fonemas no hacen parte del inventario cerrado de sonidos de la L1 el hablante opta por emplear los sonidos que más se asemejen, tal es el caso de la variación entre /θ/ y /t/ y /d/ del español (Llisterri, 2019).
2. Cuando el hablante desconoce por completo los fonemas puede optar por la característica antes mencionada o por elidir el fonema desconocido; esto puede

ejemplificarse en la pronunciación de la palabra *birthday* como [ber. dei] que el 8% de los estudiantes omitieron totalmente el fonema [θ]. Lo que demuestra una transferencia fonética negativa, puesto que evidencia la influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera, como lo expone Ellis, citado por Guzmán y Martínez (2013).

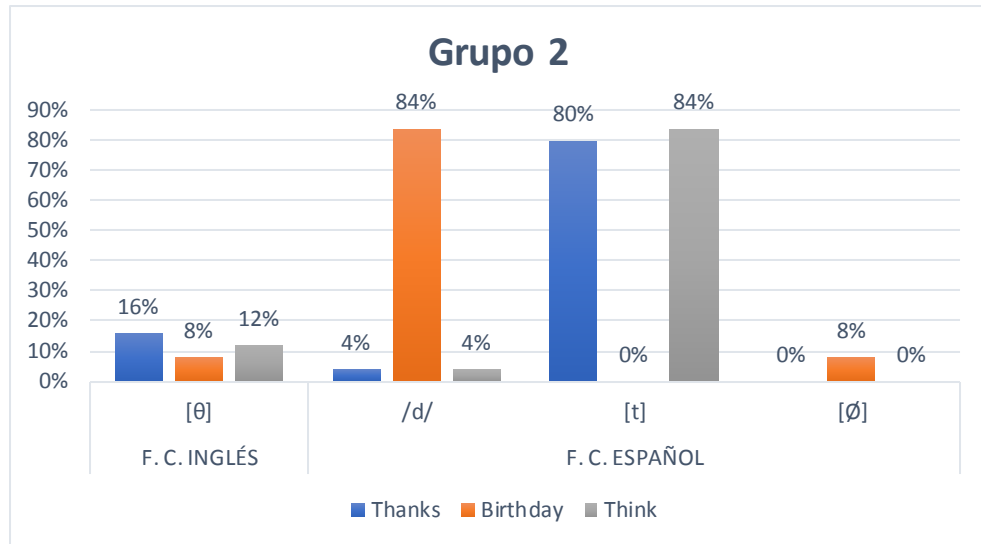
Las características antes mencionadas pueden evidenciarse en los siguientes hallazgos. En los lexemas *thanks* y *think* hay un cambio de fonema, fricativo dental sordo [θ] por el alveolar oclusiva sordo [t], con un porcentaje de 80% y 84%, respectivamente. En el caso de la lexía *Birthday* se generó una confusión entre el fonema fricativo dental sordo [θ] y el oclusivo dental sonoro [d] del español. Este caso, porcentualmente obtuvo un puntaje de 84%. Los datos permiten inferir que hay dificultades en la comunidad estudiada para la pronunciación del fonema fricativo dental sordo /θ/, cuando está en interior de palabra. También, se evidencia que un bajo porcentaje de estudiantes identifican los fonemas requeridos para producir los lexemas propuestos, es decir, en el lexema *thanks* el 4%, *birthday* el 0% y *think* el 4%. En el cuadro 2 y en el gráfico 2, se resumen los valores para cada uno de los casos estudiados.

Cuadro 2

Pronunciación del segundo grupo consonántico

	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL		
	[θ]	[d]	[t]	[Ø]
Thanks	16%	4%	80%	0%
Birthday	8%	84%	0%	8%
Think	12%	4%	84%	0%

Fuente: Elaboración propia



Grupo 3

En este grupo se analizaron las consonantes nasales principalmente el fonema nasal bilabial [m] en contraste con el nasal alveolar [n], el nasal velar [ŋ] y [Ø] cero fonético. Es importante destacar que los sonidos nasales son sonoros por naturaleza. En general, se percibió que el fonema nasal bilabial [m] es pronunciado como una nasal alveolar [n], esto ocurre en lexemas como *sometimes* [sʌm.taɪnz], en el que el 80% lo articuló con la nasal velar [ŋ] española; *film* con un 32% que optó por la pronunciación [fɪlŋ] y *come* con 28%, presentando la siguiente pronunciación [kʌŋ]. Aquí se presentó transferencia fonética negativa ya que en el español la *m* al final de palabra se pronuncia corrientemente como *n* como por ejemplo en *pénsun*, *mare magnun*, *Efraín*, *Abrán* 'Abraham', *álbum* (Flórez, 1963).

Este fenómeno fonológico ha sido explicado por Obediente (2013) y Álvarez et al. (1992) como la delabialización o alveolarización de la nasal bilabial /m/ en posición intervocálica que los hablantes la articulan como [n]. Se ha estudiado en la variedad dialectal del español del caribe, dentro del que se ubica la variante costeña, así como el habla de Costa Rica y de Venezuela. En este caso, la nasal alveolar en posición postnuclear o implosiva se velariza que es planteado por Chela-Flores y Chela-Flores (2007), Chumaceiro y Álvarez (2004), Sedano y Bentivoglio (2000) y Montes (2000).

Finalmente, en *film*, la nasal bilabial es elidida [Ø], los resultados obtenidos fueron de un 36%. Esta también, es una característica del español estándar, ya que la fonotáctica de la lengua no permite conformar sílabas trabadas con esta consonante. Las pocas palabras que terminen con

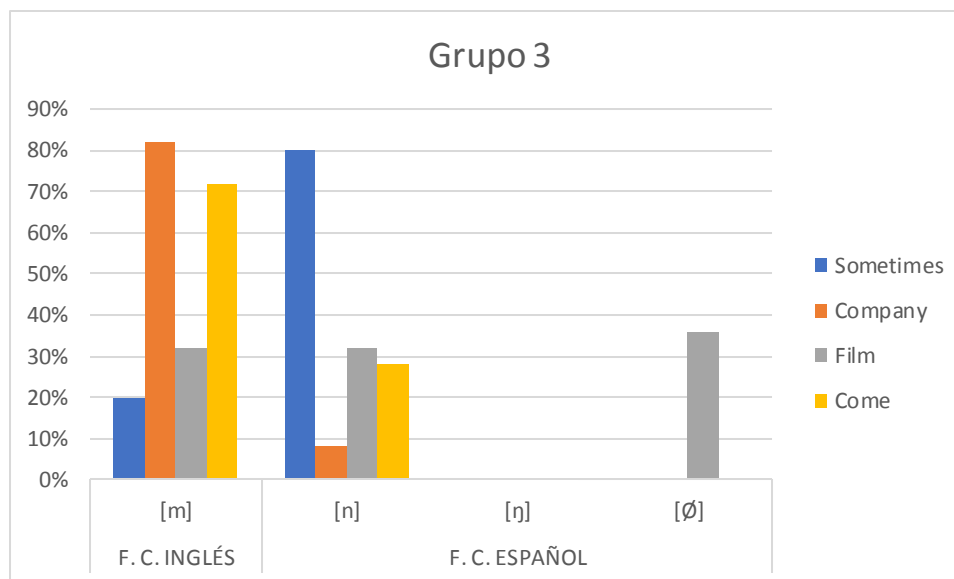
esta consonante son préstamos sin adaptación fonológica, provenientes del latín u otras lenguas, como son los casos de *álbum*, *memorándum* o *curriculum* (latín) y *film* (inglés), lo que puede producir transferencia fonética negativa en la pronunciación de este fonema en posición final, tanto en español como en inglés. En el cuadro 3 y en el gráfico 3, se resumen los valores para las consonantes estudiadas.

Cuadro 3

Pronunciación del tercer grupo consonántico

	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL		
	[m]	[n]	[ŋ]	[Ø]
Sometimes	20%	0%	80%	0%
Company	82%	0%	8%	0%
Film	32%	0%	32%	36%
Come	72%	0%	28%	0%

Fuente: Elaboración propia



Grupo 4

En este grupo se analizaron los fonemas fricativa post-alveolar sordo [ʃ], africado post-alveolar sordo [tʃ] con el fonema español africado palatal sordo [tʃ]. Los siguientes porcentajes de los fenómenos encontrados son los siguientes:

1. El 31.2% de los estudiantes pronunciaron de manera errónea los lexemas *Child*, *Cheap* y *Cheese* que contienen el fonema africado post-alveolar sordo [tʃ] del inglés americano, por influencia del fonema africado palatal sordo [tʃ] del español, su lengua materna. Estos resultados son indicios de la transcripción transparente, mencionada en el apartado teórico.
2. De la misma manera, a la luz del análisis general se evidencia problemas en la pronunciación de lexemas como *she* [ʃi] con un 60% y *shape* [tʃeɪp], con un 80%. Como se ve, un porcentaje significativo de los estudiantes cambió el fonema fricativo post-alveolar sordo [ʃ] por el africado palatal sordo [tʃ] del español. En ambos casos se observa transferencia fonética negativa, bien sea por desconocimiento de la articulación adecuada del fonema, por la mayor facilidad de pronunciar los lexemas desde la fonética materna o por la ausencia del fonema en la lengua materna.
3. Es relevante mencionar que la confusión en la distinción entre los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ puede conducir a problemas de comunicación y dificultades en la decodificación del significado. Esto se pudo ejemplificar con el lexema *cheap* (barato) el cual fue pronunciado reiterativamente como *sheep* (oveja). Los resultados permiten inferir que cuando los hablantes no están familiarizados con los fonemas optan por cambiarlos por los que tengan más similitud en su propia lengua. Tal afirmación se sustenta en lo planteado por Chela-Flores (2012) quien plantea que:

A la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua le cuesta oír las diferencias articulatorias que pueda haber entre los sonidos de su lengua nativa y el idioma que aprende; estos nuevos sonidos los oírán teniendo como base el sistema fonético de su propio idioma” (p. 95).

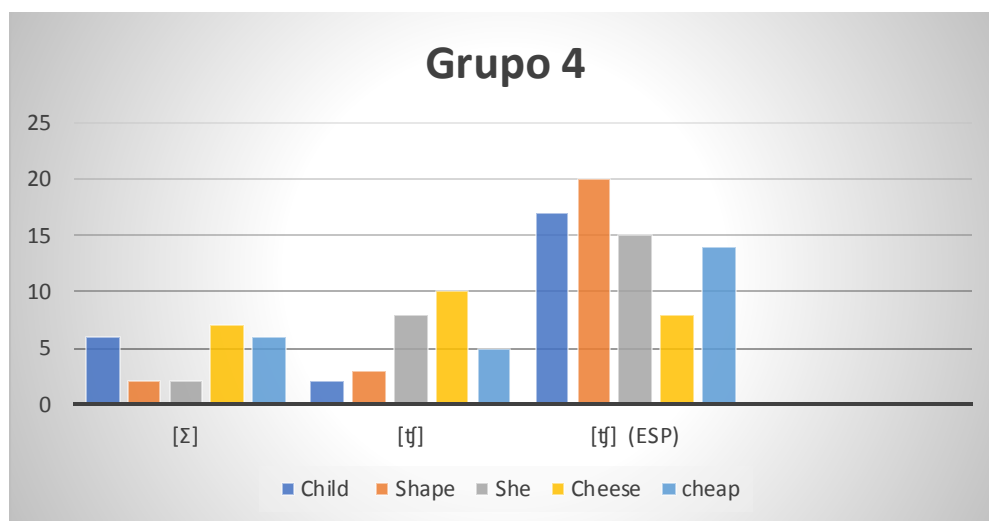
En el cuadro 4 y en el gráfico 4, se resumen los valores para las consonantes estudiadas.

Cuadro 4

Pronunciación del cuarto grupo consonántico

	F. C. INGLÉS		F. C. ESPAÑOL
	[ʃ]	[tʃ]	[tʃ]
Child	24,00%	8,00%	68,00%
Shape	8,00%	12,00%	80,00%
She	8,00%	32,00%	60,00%
Cheese	28,00%	40,00%	32,00%
Cheap	24,00%	20,00%	56,00%

Fuente: Elaboración propia



Grupo 5

En el quinto grupo de sonido, se analizaron los fonemas fricativo glotal sordo [h], con los sonidos o fonemas fricativo glotal sordo /h/ y el cero fonético [Ø] del castellano o español de América. El 53,3% pronunció de forma inadecuada a la fonética del inglés; esto se debía a que los lexemas *help*, *high*, *house* y *hello* fueron pronunciadas con el fonema fricativo glotal sordo /h/ del español del caribe. Estos resultados permiten inferir la existencia de transferencia fonética negativa, ya que al momento de que los estudiantes intentan pronunciar el fonema /h/ que no existe en la lengua materna, lo asimilan al fonema con características similares al inventario fonético de su lengua materna, en especial al de su variedad dialectal. En referencia a la diferencia en la pronunciación de los sonidos [x] y [h] en las dos variantes dialectales del español, el peninsular y el del atlántico o del caribe, RAE-ASALE (2010) plantea que:

La aspiración de la *h* se asimila a menudo al sonido correspondiente al fonema /j/. Por eso hay en el léxico del español palabras que presentan variantes escritas con *h* y con *j*. Las formas con *j* han surgido del reflejo en la escritura de la pronunciación aspirada de la *h* propia del español antiguo o el español de ciertas áreas dialectales, desde donde, en ocasiones, se ha extendido al español general (p. 152).

Al respecto, la RAE-ASALE (2010) registra dobletes léxicos como *bahareque/bajareque*, *hamaquear (se)/ jamaquear(se)*, *hico/jico*, *hipido/jipido*, *jalar/halar*, *hicotea/jicotea*, *hob/job*, *holgorio/jolgorio*, *hondo-da/jondo-da*, *hopo/jopo*, *mehala/mejala*, *pitahaya/pitajaya*, *zahón/zajón*. En la variedad dialectal costeño, este fenómeno ha sido descrito por Montes (2000) y Floréz (1963) que lo extiende a la pronunciación de palabras escrita con el fonema /f/ como es el caso “*jamilia*, *jogón*, *cajé*, *jique*, *jumar*” (p. 271).

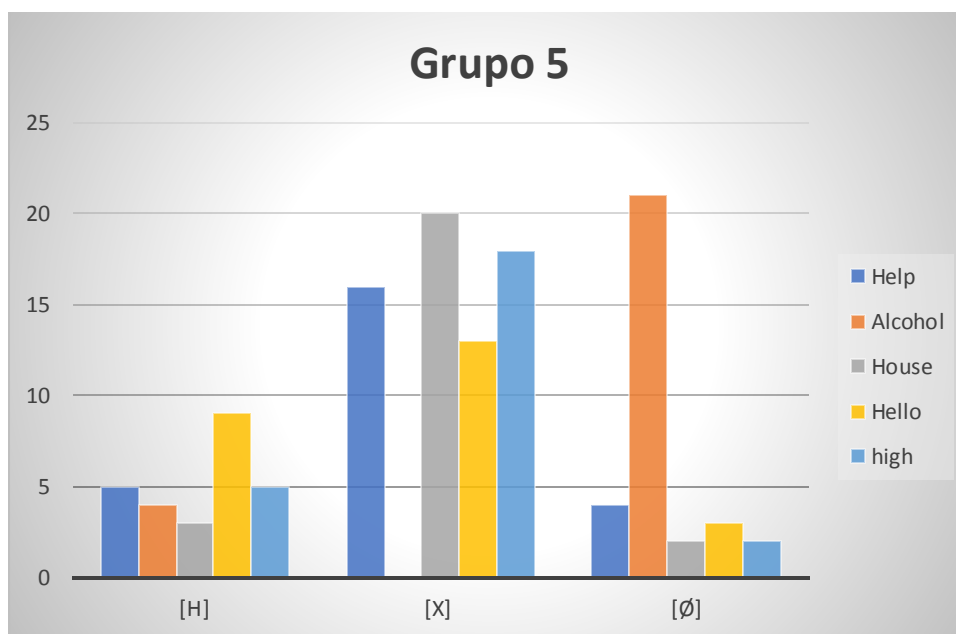
Otro fenómeno observado es la pronunciación inadecuada del fonema /h/ en posición interna de palabra, ejemplo el lexema *alcohol*. Un 84% de los estudiantes lo hicieron como una palabra castellana, es decir, elidiendo totalmente [Ø] el fonema en la palabra en cuestión, como se observa en el cuadro 5 y en el gráfico 5. Las causas podrían ser la escritura transparente de la lexía, puesto que es exactamente igual a la del castellano.

Cuadro 5

Pronunciación del quinto grupo consonántico

	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL	
	[h]	[h]	[Ø]
Help	20,00%	64,00%	16,00%
Alcohol	16,00%	0,00%	84,00%
House	12,00%	80,00%	8,00%
Hello	36,00%	52,00%	12,00%
High	20,00%	72,00%	8,00%

Fuente: Elaboración propia



Grupo 6

Los siguientes fonemas analizados en este grupo fueron el fricativo dental sordo [θ], el fricativo alveolar sordo [s], el fricativo posalveolar sordo [ʃ] del inglés. en contraste con los fonemas fricativo alveolar sordo [s], africado palatal sordo [tʃ], el compuesto fonético [es] y cero fonético [Ø] del español

La tendencia en los hablantes mostró que en aquellas palabras cuando el fonema fricativo alveolar sordo o sibilante /s/ es inicial, es pronunciado como /es/, con un sonido [s^h] aspirado; rasgo típico de los hablante de la costa caribe colombiana (Flórez, 1963, Montes, 2000 y Patiño,

1991). Esto se vio altamente reflejado, ya que en un 76% de las pronunciaciones de los estudiantes articularon de esta manera las palabras *space* y un 88% para *snake*, en el cuadro 6 y gráfico 6 se muestran los datos. El problema radica en que se ve la <s> que conforma la primera sílaba como en español y no en inglés. Esta situación hace que el hablante inserte una vocal para reconstruir la sílaba por la carencia de un sonido vocálico porque la secuencia consonántica *sp* no es permitida por la fonotáctica³ del español, lo cual dificulta la articulación de los sonidos de manera adecuada. Estas adaptaciones fonológicas se han producido para reconstruir tanto palabras provenientes del latín (*scalpelium* > escalpelo, *stella* > estrella o *scriptura* > escritura), como préstamos del inglés como en *special*, *stereo*, entre otras. Según Obediente (2013), este fenómeno fonológico no asimilativo del continuum silábico se conoce como prótesis y consiste en la adición de algún sonido al principio de un vocablo.

Otro caso detectado en la muestra analizada fue la elisión de la /s/ en la sílaba final de palabra, es el caso del lexema *sometimes* (4%). En total ocho estudiantes suprimieron este fonema. Esta característica es un rasgo distintivo del habla costeña. Flórez (1963), Montes (2000) y Patiño (1991) plantean que el fonema /s/ tiende a elidirse en contexto de final de palabra fonológica: mujeres [mu.'he.re], la de atrás [la.dja'tra]. Montes (2000), también registra casos de ensordecimiento de la consonante que sigue después de la /s/ debucalizada, lo que conduce a que expresiones como *los vasos* se pronuncien como [loh.'fa.so] o [loh.'ɸa.so]. Para el autor, un rasgo característico del dialecto costeño es “la aspiración o pérdida de la –s [...] y fenómenos concomitantes (ensordecimiento de sonoras [...]; asimilación de la consonante siguiente, etc.” (Montes, 2000, p. 136). Por hipercorrección, a menudo se registran casos de refuerzo con fricativa alveolar final en nombres y apellidos como *Aracelys*, *Nerys* (Montes, 1982, p. 37).

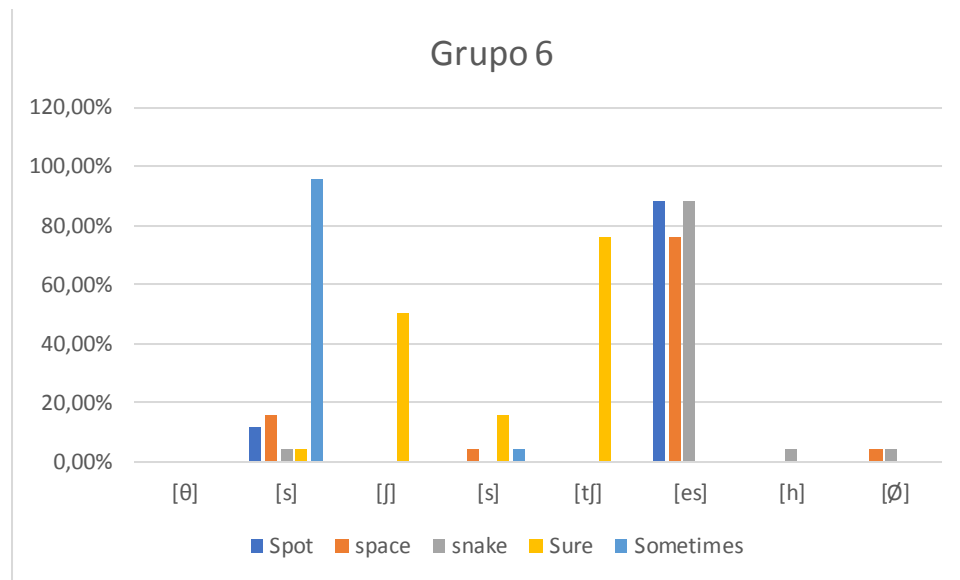
³ La fonotáctica se entiende como el conjunto de patrones combinatorios de los sonidos que conforman la estructura silábica y las restricciones sobre dicha secuencia (Yule, 1998). Chela-Flores y Chela-Flores (2007) plantea que este conocimiento está vinculado con la competencia fonetológica de los hablantes que incluye no solo este conjunto de patrones y restricciones, sino también los rasgos suprasegmentales como las variantes fonosintácticas, de acento, ritmo y de entonación, entre otros.

Cuadro y

Pronunciación del sexto grupo consonántico

	Fonemas consonánticos del inglés		Fonemas consonánticos del español			
	[s]	[ʃ]	[s]	[tʃ]	[es]	[Ø]
spot	12,00%	0,00%	0,00%	0,00%	88,00%	0,00%
space	16,00%	0,00%	4,00%	0,00%	76,00%	4,00%
snake	4,00%	0,00%	0,00%	0,00%	88,00%	8,00%
sure	4,00%	50,00%	16,00%	76,00%	0,00%	0,00%
sometimes	96,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,00%

Fuente: Elaboración propia



4.3 Conclusión del diagnóstico

Tomando en cuenta los datos tabulados y graficados en los párrafos anteriores, se obtuvo que el español como lengua materna y su variante dialectal el costeño de La Paz, departamento del Cesar genera interferencia en la producción de fonemas en inglés, lo cual se evidencia en los siguientes aspectos:

1. Se observó que el 52% de la muestra articuló el fonema consonántico vibrante múltiple español [r] en vez [ɾ] del perteneciente al sistema fonético inglés. Esto se ejemplifica al pronunciar el lexema *red*, ya que los hablantes escogieron pronunciar el fonema español [r] (56%), lo cual hace inferir la existencia de transferencia fonética negativa. Este fenómeno está asociado con las características fonológicas del español estándar en el cual la vibrante simple [r] se torna vibrante múltiple [r] al inicio de palabra.
2. El 56% de los estudiantes confundió la /r/ inglesa con la vibrante múltiple española, durante la pronunciación del lexema *red*, en contraste solo un 12% usó esta misma /r/ en la pronunciación del lexema *teacher*. Como término medio en el lexema *carrot*, obtuvo puntajes relativamente equilibrados: 52% pronunció correctamente frente a un 44% que usó la vibrante múltiple. El restante 4% lo hizo con la vibrante simple.
3. En cuanto a los fonemas [t] y [θ] en las palabras estudiadas. El 92% de los estudiantes pronunciaron las palabras con la oclusiva alveolar sorda [t] del inglés dado la similitud de rasgos fonéticos entre el inglés y el español. La única diferencia articulatoria es el punto de articulación alveolar en la lengua extranjera y dental en la lengua materna. Por otro lado, hay un cambio de fonema del [θ] fricativa dental sorda por la [t] oclusiva alveolar sorda, con un porcentaje de 80% y 84% respectivamente.
4. En lo que se refiere a los fonemas nasales: el nasal bilabial se concluyó que este fonema tiende a articularse como una nasal velar [ŋ], esto ocurre en lexemas como *sometimes* [sʌm.taɪŋ], con un 80% pronunció como la nasal velar sonora española [ŋ], *film* [fɪl] con un 32% de elisión del fonema nasal y *come* [kʌm] con 28% con la pronunciación española.
5. Un porcentaje significativo de estudiantes articularon de manera errónea el fonema africado post-alveolar sordo [tʃ], por influencia del fonema africado palatal sordo [tʃ] del español, en lexemas como *child*, *cheap* y *cheese*. Esto es indicio de la transcripción transparente.
6. La pronunciación del fricativo glotal sordo [h] se realizó de forma no acorde a la fonética inglesa, esto se debió, a que los lexemas *help*, *high*, *house* y *hello*, fueron

pronunciadas con el fonema fricativo glotal sordo /h/ de la variedad dialectal del español del caribe o del atlántico, lo que valida la existencia de transferencia fonética negativa en los estudiantes.

7. Los hablantes de la presente investigación articularon palabras que inician con la secuencia sC (s + consonante) con una vocal protética, en este caso [e]. Esto quiere decir que creaban el grupo consonántico /es/, típico del hablante de la costa caribe colombiana cuando las palabras inician en /s/ seguida de otra consonante.

Se nota por medio de las gráficas y las consideraciones antes expuestas la presencia de transferencia fonética negativa de la variante dialectal costeña del municipio de la Paz, departamento del Cesar en los estudiantes de grado 11. Esto se debe a dos razones: 1) la influencia de la lengua materna sobre la producción de los sonidos de la lengua extranjera (Salazar, 2013) que fue expuesta con amplitud previamente; y 2) el desconocimiento de las características fonéticas de la lengua inglesa (Guzmán y Martínez, 2013) que se observó de manera clara en los resultados del diagnóstico. Aunque durante las clases de inglés, se realizan actividades de pronunciación estas no son suficientes, puesto que, generalmente, se le da mayor prioridad a la producción escritural y a los ejercicios gramaticales que a la producción oral, lo que produce falta de práctica de la fonética del inglés y el conocimiento sobre las diferencias y similitudes de los fonemas del español y del inglés.

CAPÍTULO QUINTO

Momento de la planeación

En esta sección del trabajo se presenta el plan de acción que tiene como finalidad, el fortalecimiento de la pronunciación de los 25 estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa *Ciro Pupo Martínez* del municipio *La Paz*, departamento del *Cesar*. Su propósito es contrarrestar el efecto de la transferencia fonética negativa del dialecto costeño del atlántico interior en la correcta pronunciación del inglés. Está dividido en seis apartados. En el primero se describe el contexto educativo, se puntualiza y caracterizan los rasgos relevantes del grupo de intervención para lograr un mejor entendimiento y análisis de los resultados del plan. Posteriormente, se muestran los objetivos y metas del plan de acción, a fin de realizar un examen autorreflexivo acerca de sus alcances. Seguidamente, se puntualiza la metodología que será utilizada y los preceptos y bases teóricas sobre las que se soporta el plan, así mismo los recursos y herramientas didácticas empleadas en su desarrollo; además del cronograma donde se establecen las actividades y su orden, que permitan el seguimiento, control y cumplimiento de cada una de ellas y, finalmente, la secuencia didáctica con sus correspondientes sesiones.

5.1 Contexto educativo y características del grupo de intervención

Tal y como se había mencionado en otros apartados del presente documento, la muestra analizada estuvo conformada por 25 estudiantes de 11° grado pertenecientes a la Institución Educativa *Ciro Pupo Martínez*, cuyo estrato socioeconómico oscila entre 1 y 2, es decir, que según el Departamento Nacional de Estadísticas son familias de bajos recursos económicos que están categorizadas en clase baja-baja y baja. Está ubicada al sur de la cabecera municipal en el barrio *Jorge Eliecer Gaitán*, es de naturaleza oficial y de carácter mixto. Funciona en el calendario A, en dos jornadas: Mañana y Noche. Los niveles que se ofrecen son: Preescolar, Básica primaria, Secundaria y Media. El establecimiento es de propiedad del Departamento del *Cesar*, fue fundado en 1968 y, actualmente, su rector es el especialista *Javier Arturo Noriega Jaime*.

El Barrio *Jorge Eliecer Gaitán* pertenece a los sectores populares que surgieron del programa nacional y municipal, como consecuencia del atractivo que representaba la ciudad para las familias desplazadas por la violencia de otras regiones de la costa y del interior del país. En él habitan familias mononucleares conformadas, en su mayoría por madres, cabeza de hogar debido al desplazamiento forzado por la guerra interna que vive nuestro país han perdido sus compañeros

y han quedado viudas con sus hijos desamparados. Las familias viven del subempleo o empleo informal: empleadas del servicio doméstico por día, vendedores ambulantes, trabajo temporal o del famoso “rebusque”. Algunas familias tienen negocios de venta de víveres o las conocidas “tienda” y otras de la realización y comercialización de artesanías. Todas las condiciones de los habitantes revelan una baja calidad de vida. Su nivel cultural es condicionado a su entorno. Muchos padres de los niños carecen de preparación académica adecuada para responder a las inquietudes intelectuales que se presenten, a pesar de todo se esmeran para que sus hijos tengan una mejor condición social.

Dentro de la población estudiantil, se identifican las siguientes falencias o dificultades que son las posibles causas del bajo rendimiento del alumno: la falta de preparación académica de sus padres, poco o nulo acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, poco control del padre sobre sus hijos, falta de ánimo, interés o conciencia del alumnado por los estudios, pereza mental, el facilismo, ausencia de proyecto de vida, indisciplina y hábitos de estudio no favorables, violencia intrafamiliar, problemas en el hogar, influencia nociva de la televisión y la internet, un buen ambiente escolar poco atractivo, carencia de recursos didácticos, la inasistencia a clases y deserción, irresponsabilidad y desobediencia. El aspecto económico y cultural del medio también influye en el bajo rendimiento de los educandos, ya que trae como consecuencia una mala alimentación, desnutrición, enfermedades y limitado acceso a los medios para la investigación.

Según el Proyecto Educativo Institucional de IE Ciro Pupo Martínez (2016), a lo anterior se suma el bajo nivel en las habilidades comunicativas orientadas al manejo de la lengua extranjera, específicamente el inglés, la falta de motivación para su aprendizaje, la ausencia de recursos audiovisuales que potencien el desarrollo de las competencias requeridas, el poco acompañamiento e interés que presentan los padres de familia por la calidad de la instrucción recibida por sus hijos.

5.2 Objetivos

El siguiente plan presenta los siguientes propósitos:

5.2.1 Objetivo general del plan de acción

Diseñar un plan de acción para minimizar las falencias en la pronunciación del inglés que surgen de la transferencia fonética negativa del dialecto costeño del atlántico interior, en los

estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez del municipio La Paz, departamento del Cesar.

5.2.2 Objetivos específicos del plan de acción

Desarrollar la conciencia fonémica de los participantes, a partir de la aplicación de la metodología basada en el *Modelo para la Enseñanza de la Pronunciación en Inglés* de Dale y Poms (1985, 2004), para contrarrestar la transferencia fonética del dialecto costeño del atlántico interior, es decir, el de La Paz, Cesar.

Identificar los símbolos fonéticos correspondientes a las consonantes estudiadas (/s/, /θ/, /m/, /r/, /h/, /ʃ/) y producirlos correctamente en distintos contextos.

Usar herramientas interactivas para estimular las habilidades comunicativas y la posterior consecución del aprendizaje autónomo por parte del aprendiz.

Evaluar la pronunciación comparando el diagnóstico inicial con el final, posterior a la aplicación de la metodología propuesta.

5.3 Metodología

En el desarrollo de este plan se estableció una metodología flexible, abierta y centrada en las necesidades de los estudiantes, la cual pretendió tener en cuenta sus niveles lingüísticos para programar cada una de las sesiones que va desde el nivel más básico hasta los más complejos. El principal objetivo de las actividades aquí propuestas está encaminado a la inteligibilidad como requisito fundamental para comunicación, es así como, no se pretende trabajar la pronunciación de manera aislada, sino que se analizaron los sonidos en contexto, teniendo en cuenta el vocabulario que les es familiar a los estudiantes y que ha sido previamente aprendido. Esta decisión se fundamenta en lo expuesto por McCarthy, citado en Castillo (2016) quien señala que: “[...] una notación fonética no debe enseñarse por sí misma, sino como medio para alcanzar un fin [...]” (p.56).

El enfoque metodológico en el cual subyace este plan, está basado en el *Modelo para la Enseñanza de la Pronunciación en Inglés* de Dale y Poms (1985, 2004) y parte de los preceptos teóricos del enfoque comunicativo que según Bartolí (2005), es la primera corriente metodológica en conceder la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas. Del enfoque comunicativo se tomaron preceptos y características planteadas por Vez (2001), tales como:

1. El rol activo de los estudiantes dentro de todo el proceso, pues se analizan las actividades propuestas, se sugieren modificaciones y se hacen adaptaciones de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.
2. El aprendizaje autónomo mediante el descubrimiento, con el cual se espera que estos aprendan a aprender, para que más tarde puedan construir su propio conocimiento. Este va especialmente dirigido al reconocimiento de los símbolos fonéticos y el sonido al que corresponden, de manera que este saber les permita asociar esta transcripción a la pronunciación de nuevas palabras.
3. Implementación de actividades lúdicas y grupales como dramatizaciones y juegos de roles que faciliten el intercambio de funciones comunicativas entre los estudiantes y, a su vez, fomenten su participación activa en las diferentes situaciones comunicativas asignadas.
4. El aprendizaje cooperativo, en el que se asignaron estudiantes con mejor reconocimiento y producción de los sonidos para que ayudaran a aquellos que presentaran alguna dificultad en el desarrollo de las actividades.

La forma de trabajo de los estudiantes es también flexible y modificada de acuerdo con las características de las actividades asignadas; así, algunas de ellas, como la práctica de ejercicios auditivos requiriere de trabajos individuales, otras de índole comunicativo y de corrección y heteroevaluación como el juego de roles y las actividades lúdicas demandan trabajos en equipo. Esta metodología se alterna con clases magistrales y el uso de aplicaciones interactivas, en las cuales se profundizan posteriormente, con el fin de que el estudiante observara y analizara la forma correcta de pronunciar y de manera que pudiera corregir sus propios errores y evitar su fosilización. Otra ventaja de estas actividades en el aula es la realización de la evaluación y la retroalimentación correspondiente en tiempo real.

5.4 Recursos educativos

5.4.1 Materiales

Los materiales que se emplean en el desarrollo de este plan de acción permiten incentivar las interacciones comunicativas y la producción oral a través de la lúdica y las herramientas educativas; además de facilitar la identificación, producción y escucha de fonemas, por medio de la observación y las estimulaciones de las vías sensoriales auditivas, visuales y orales. Su diseño los hace llamativos para crear gran impacto y sea recordada con facilidad por los estudiantes.

El material impreso consiste en *flashcards* con los fonemas consonánticos que se estudian, actividades de apareamiento y asociación, posters y fichas. En cuanto a los recursos informáticos se utilizan páginas web, tableros inteligentes, pistas de audio, computadores, grabaciones, presentaciones para proyectores digitales o *video-beam*, tabletas y celulares con aplicaciones interactivas, tales como:

1. *Cambridge Dictionary*

Es una herramienta electrónica creada por la Universidad de Cambridge, con la cual presenta las siguientes funcionalidades:

- a. Definiciones claras y simples del diccionario británico, americano y de negocios con una sola búsqueda.
- b. Escuchar las palabras pronunciadas en inglés británico y americano con su correspondiente transcripción fonética
- c. Ejemplos reales que muestran cómo se usan las palabras
- d. Usar palabras guías para encontrar el significado exacto que se busca
- e. Palabras y sinónimos relacionados a través de *Smart Thesaurus*
- f. Base de datos de 1500 millones de palabras, elaborada a partir del *Cambridge English Corpus*.

Es importante destacar que la presente investigación ha seleccionado la variedad dialectal del inglés americano o estadounidense, dado que es el que propone el Estado para ser desarrollado por los estudiantes del sistema educativo colombiano, además de ser la variedad que se enseña en la mayor parte de las instituciones que imparten cursos de inglés. Esta herramienta tecnológica le permite escuchar pronunciaciones en las dos primeras variedades dialectales, lo que le facilitará al estudiante discriminar entre las diferencias dialectales y

escuchar la pronunciación de hablantes nativos que le servirá para la discriminación fonética y la práctica constante y autónoma de esta microhabilidad.

2. *Check Pronunciation*

Con esta aplicación se puede revisar y evaluar la pronunciación, la herramienta proporcionará la pronunciación británica y norteamericana.

3. *Phonemic Chart*

Esta herramienta ayuda a escuchar y producir los sonidos del inglés. Presenta las siguientes opciones: Escuchar los sonidos, al hacer clic en el alfabeto fonético internacional para oír cual es el sonido que representa, así como ejemplos de palabras que los incluyen.

4. *Phonetics Lips*

Esta aplicación está diseñada especialmente para adolescentes y tiene por objeto facilitarles la práctica de la pronunciación del inglés. Cuenta en su interfaz gráfica con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), el cual puede ser usado para transcribir cualquier lengua en el mundo y a su vez, direccionar a los aprendices a una mejor pronunciación.

Por medio de este recurso interactivo, se pueden aprender a pronunciar los 38 sonidos del inglés americano (sus 14 vocales y 24 consonantes), además muestra gráficamente, los puntos articulatorios: labios, dientes, paladar, úvula y otros órganos encargados de la fonación como la lengua; de manera que los usuarios puedan observar y aprender a través de la modelación, la forma más adecuada para adquirir una buena pronunciación. Esta visualización viene reforzada con el audio correspondiente de cada sonido (fonema). Mediante el uso de esta se pretende hacer una comparación entre los fonemas para observar sus diferencias y a su vez fortalecer su aprendizaje.

5.4.2 Espacio

Los espacios que se pueden usar son el aula de clases y la sala de informática. Estos lugares permiten organizar la clase de manera que el desarrollo de las actividades sea óptimo. En ocasiones se requiere organizar grupos de estudiantes, bien en mesa redonda o bien en filas para clases magistrales, que generalmente son orientadas por medio de presentaciones *PowerPoint*. Por su parte, la sala de informática cuenta con conexión a Internet, al tablero digital o inteligente y a otros dispositivos interactivos que permite la socialización de resultados individuales y grupales. El aula múltiple también es un espacio que puede ser empleado, sobre todo para las dramatizaciones y los juegos de roles.

5.5 Cronograma de actividades

Los estudiantes de undécimo grado tienen asignadas tres horas de inglés semanalmente, las cuales se utilizaron para el desarrollo del presente plan de acción. En la tabla 10, se presenta el orden cronológico en se desarrollaron todas las actividades:

Tabla 10
Cronograma de actividades

Sesión	Actividad	Duración Total (en horas)
1-2	Reconocimiento de Fonemas	2
3-4	Dictado de palabras que contengan los fonemas trabajados	3
5	Pronunciación de Fonemas que no existen el español	2
6-7	Sonidos que se confunden (Pares mínimos)	3
8, 9	Sonidos que se confunden (Trabalenguas sencillos)	3
10, 11 y 12	Sonidos que se confunden (dramatizaciones y juegos de roles)	5
13 y 14	Evaluación de la propuesta	3

Fuente: Elaboración propia

5.6 Secuencias didácticas

Las siguientes secuencias están diseñadas de acuerdo con las falencias presentadas por la muestra seleccionada en el diagnóstico realizado. En esta se proponen actividades que apuntan a mejorar la pronunciación, a través del desarrollo de la conciencia fonológica. Se parte de los sonidos individuales en distintos contextos fonéticos hasta llegar a frases cortas, trabalenguas y conversaciones.

Mediante el desarrollo de la conciencia fonológica se pretende mitigar el efecto negativo que tiene la transferencia fonética del dialecto costeño de La Paz (Cesar), es por esto que este plan está planteado en el reconocimiento de los elementos fonéticos y el contraste entre los sonidos del inglés y del español, para que los estudiantes puedan identificar sus dificultades y hacer las correcciones pertinentes que derivasen en el mejoramiento de las interacciones comunicativas. Las

actividades programadas se sustentan en la lúdica, el *Modelo para la Enseñanza de la Pronunciación en Inglés* de Dale y Poms (1985, 2004) y los postulados del Enfoque Comunicativo, tal y como fue explicado en apartes anteriores. Para la organización de la secuencia se sigue una adaptación del modelo propuesto por Mosquera (2017) que se muestra en la tabla 11.

Tabla 11

Estructura de la secuencia

ELEMENTOS FONÉTICOS	
Objetivos trabajados	
Sesiones estimadas	
Recursos educativos	
Organización del aula y desarrollo de las actividades	
Evaluación	

Fuente: adaptado (Mosquera, 2017)

5.6.1 Reconocimiento de fonemas

Chela-Flores (2012) afirma que la falta de inclusión de la pronunciación en los programas de estudio de inglés, ha traído como consecuencia que solo 8 de cada 100 estudiantes adultos que aprenden una lengua extranjera, reciban instrucción acerca de la pronunciación de esta; es decir, esta microhabilidad ha sido relegada a un segundo plano, lo que trae como consecuencia deficiencias notables al momento de realizar actividades de producción oral o intentar emitir un mensaje en esta lengua extranjera.

Por lo tanto y tomando en cuenta las consideraciones anteriores, en esta secuencia se propuso el mejoramiento de este componente de la comunicación, a partir de uno de los aspectos fundamentales; los fonemas. El reconocimiento de los símbolos fonéticos trae consigo un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. También le permite al estudiante, la capacidad de asociar la representación abstracta con la representación del propio aparato fonador, lo cual genera un reconocimiento consciente y la modificación de los elementos articulatorios del tracto vocal y a su vez conciencia fonológica y mejoramiento de la pronunciación. Además, a través de esta estrategia, se pueden evitar las interferencias producidas por la representación

ortográfica y la no correspondencia entre la grafía y el sonido. En la tabla 12 se muestra los fonemas consonánticos que se desarrollan en la presente secuencia

Tabla 12

Planificación de la actividad reconocimiento de fonemas

ELEMENTOS FONÉTICOS	Sonidos consonánticos: /θ/, /s/, /ʃ/, /tʃ/, /m/, /r/, /h/
OBJETIVOS TRABAJADOS	Identificar y discriminar las características fonéticas de los sonidos que se representan por medio de los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI).
SESIONES	2 (3 horas)
RECURSOS EDUCATIVOS	<i>Video-beam</i> , presentación PowerPoint que contenga la introducción a la fonética anglófona para niveles iniciales, videos en los que se describe el punto y modo de articulación de cada sonido propuesto, tablero, cuaderno, lapicero, videgrabadora y tabletas en las que se instaló las aplicaciones <i>Phonemic Chart</i> y <i>Phonetics Lips</i> , bajo ambiente o sistema operativo <i>Android</i> (Google).
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DESARROLLO DE LA SESIÓN	La sesión se inicia con una clase magistral en la que se muestra un breve contraste entre los sonidos consonánticos que componen el idioma inglés y español, posteriormente se modelaron los sonidos consonánticos (considerando su punto y modo de articulación). Además, a través de una presentación PowerPoint se explican y ejemplifican cada uno de los sonidos presentes en las palabras seleccionadas. Seguidamente, se repasa lo visto previamente a través del uso de la aplicación <i>Phonetics Lips</i> , en la que de forma interactiva los estudiantes practican la articulación los fonemas. Por medio de este recurso los estudiantes también logran observar y analizar la forma correcta de pronunciar cada fonema de manera individualizada y dentro de una palabra. Finalmente, se les solicita a los estudiantes el uso de la aplicación <i>Phonemic Chart</i> , para desarrollar los ejercicios propuestos, sobre la identificación de fonemas a través de la asociación símbolo-sonido.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	La evaluación consiste en el reconocimiento y producción de los sonidos vistos a través de la aplicación <i>Phonemic Chart</i> y de una prueba escrita (VER ANEXO 1). Para reforzar lo visto en clase, se pegan siete (07) cartulinas de distintos colores en las paredes del salón, cada una contiene uno de los fonemas estudiados y cinco (05) palabras que lo ejemplifican.

Fuente: Elaboración propia

5.6.2 Dictado de palabras que contengan los fonemas trabajados

El dictado de palabras es una actividad muy frecuente cuando se aprende una lengua extranjera; sin embargo, esta puede ser considerada como obsoleta, carente de propósito comunicativo y producto de las metodologías tradicionales. A pesar de lo antes expresado, el dictado tiene diversos beneficios que pueden ser relevantes cuando se trabaja en la precisión y fluidez en el desarrollo de las 4 habilidades, especialmente, en clases cuyo objetivo este enfocado hacia la discriminación auditiva y el mejoramiento de la pronunciación, dentro de las ventajas que este tipo de técnica puede traer a la clase se pueden mencionar:

1. Los aprendices pueden enfocarse tanto en la precisión en la escucha de los sonidos, como en el significado de la palabra dictada.
2. Puede ser utilizado con estudiantes en cualquier nivel lingüístico, ya que es adaptable a clases con niveles variados.
3. Proporciona a los estudiantes la oportunidad de detallar sobre las características de la pronunciación, tales como las formas débiles, la forma en la que se unen los sonidos para estructurar palabras y como se pueden elidir los mismos, especialmente cuando los estudiantes tienen la oportunidad de dictar también.
4. Genera que los estudiantes reflexionen acerca de la relación existente entre el sonido y la grafía.

Con el desarrollo de estas sesiones se pretendió iniciar con la práctica de la discriminación auditiva en palabras sueltas y así mismo su correcta pronunciación, a través de ejercicios que partieron de un nivel inicial con palabras que fueron utilizadas en el diagnóstico de entrada. En la tabla 13 se resume la planificación de la actividad.

Tabla 13

Planificación de la actividad dictado de palabras

ACTIVIDAD	<i>Write the words pronounced</i> (Anexo 2)
ELEMENTOS FONÉTICOS	Sonidos consonánticos: /θ/, /s/, /ʃ/, /tʃ/, /m/, /t/, /h/
OBJETIVOS TRABAJADOS	Discriminar y producir palabras sueltas empleando los fonemas trabajados
SESIONES	2 (3 horas)
RECURSOS EDUCATIVOS	<i>Video-beam</i> , computador, parlantes, tablero, cuaderno, lapicero y tabletas en las que los estudiantes pudieron usar la página web <i>Cambridge Dictionary</i> y la aplicación <i>Check Pronunciation</i> .
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DESARROLLO DE LA SESIÓN	<p>La sesión se inicia con un concurso que consiste en escribir correctamente cinco (05) palabras que fueron reproducidas en el computador a través de la página web <i>Cambridge Dictionary</i>, el estudiante que logre finalizar primero es el ganador y debe proyectar en el <i>video beam</i> las palabras pronunciadas. Se seleccionan palabras como <i>run, study, alcohol, thanks y hello</i>.</p> <p>Posteriormente, luego de finalizar la actividad introductoria, se procede a conformar parejas en las que deben buscar la transcripción fonética de las palabras dadas y practicar su pronunciación con la ayuda de los recursos tecnológicos ya mencionados. Esta práctica debe tomar 30 minutos. Seguidamente, a manera de ejercicio, los estudiantes se reúnen en parejas, nuevamente, y cada uno de ellos deben escoger entre el rol de escritor y corredor, la docente pega las palabras al final del salón para que aquellos que escogieron ser corredores, corran hasta donde están ubicadas las palabras, las lean y se la dicten al escritor, al pasar cinco (05) minutos de la actividad la docente indica el cambio de roles para que todos los estudiantes puedan dictar y recibir dictado. Después de 10 minutos la docente les indica detenerse. Por último, a manera de corrección y realimentación la docente les entrega a los estudiantes, una hoja con la totalidad de las palabras para que puedan auto y coevaluarse.</p>
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Para evaluar la sesión, se lleva a cabo un dictado de dieciocho (18) palabras (MISMAS DEL ANEXO ANTERIOR), haciendo uso de la página web <i>Cambridge Dictionary</i> . Al finalizar esta evaluación se comparan las respuestas con las palabras dictadas y se asignan la práctica de las palabras en las que más se presentaron errores.

Fuente: Elaboración propia

5.6.3 Pronunciación de fonemas que no existen en el español

En esta sesión se pretende contrarrestar uno de los fenómenos que se presenta con mayor frecuencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que genera transferencia fonética negativa en los hispanoparlantes; tal es el caso de la no identificación de fonemas no pertenecientes a su sistema fonético nativo o materno. La no distinción o poca distinción de estos fonemas trae consigo errores de pronunciación que pueden llegar a dificultar la comunicación, debido a que alteran el significado de los lexemas y, su vez, la comprensión de los interlocutores. Tal como lo plantea Díaz Ortega (2006) quien afirma que

“los sonidos que no existen en la lengua materna del alumno/a son los que plantearán más problemas y pueden ser fuente de interferencias en la pronunciación de otros fenómenos que se dan en la lengua extranjera y no se dan en la materna” (p.3).

Por otra parte, también se busca, a partir del diseño de estas actividades, que los estudiantes tomen consciencia de los errores fonéticos producidos y fosilizados e intenten adquirir nuevos hábitos fonéticos, es decir, que reaprendan un sistema fonético diferente obviando o favoreciéndose⁴ (dependiendo el caso) de los presaberes provenientes de su lengua materna. Este proceso natural por medio del cual los hablantes establecen un patrón común para la producción de sonidos similares o sobre los cuales no cuenta con ningún conocimiento es denominado en lingüística como generalización de la norma, siendo esta una etapa propia de la adquisición de la lengua materna, que generalmente da lugar a interferencias.

En relación con este mismo fenómeno de transferencia fonética, Gallardo y Gómez (2008) concluyen que existe una serie de factores que facilitan este proceso; por lo que proponen que el aprendizaje de la segunda lengua está determinado por el nivel de interlenguaje y el evento comunicativo en el que el hablante se desenvuelva (desde el plano formal al inculto o vulgar), dándole mayor relevancia a la edad cognitiva y cronológica del hablante. Entre menor sea esta la favorabilidad hacia el aprendizaje de la lengua extranjera oral es mayor y la transferencia o interferencia fonética tenderá a cero, es decir, existe una relación inversamente proporcional entre la edad del hablante y la transferencia lingüística.

⁴ Entre las ventajas o de manera favorable, se señala que el conocimiento y el dominio de la lengua materna pueden contribuir al establecimiento de relaciones, paralelismos o comparaciones fáciles de recordar para un nativo. Entre las desventajas, se mencionan los errores provocados por aplicar a la nueva lengua aspectos propios de la materna, empleados por una simple regla de extensión (Mosquera, 2017, 21).

Otro modelo de gran importancia que se basa en las etapas cognitivas del hablante, como factor determinante para la adquisición de la una lengua extranjera, es el *Speech Learning Model de Flege*. Este modelo sugiere que una vez que el sistema fonético de la lengua nativa ha sido adquirido (posterior a los 6 años de edad del hablante), finaliza en él un proceso denominado categorización fonética de la primera lengua. Este va a interferir en la discriminación y asimilación de los fonemas de la lengua extranjera, en lo que se conoce clasificación de equivalencia, en este fenómeno los sonidos similares (no idénticos) serán percibidos por el hablante como iguales, lo que impedirá el desarrollo de la pronunciación de la lengua meta como lengua nativa. En la tabla 14 se resume la planificación de la actividad.

Tabla 14

Planificación de la actividad de pronunciación de fonemas que no existen el español

ACTIVIDAD	<i>Posters with the phonemes that do not exist in Spanish (Anexo 3)</i>
ELEMENTOS FONÉTICOS	Sonidos consonánticos: /θ/, /ʃ/
OBJETIVOS TRABAJADOS	Lograr que los estudiantes se apropien de los nuevos sonidos distintos y distintivos de la lengua meta.
SESIONES	2 (3 horas)
RECURSOS EDUCATIVOS	<i>Video-beam</i> , 2 cartulinas; una naranja y la otra azul con los fonemas a explicar, tabletas y videgrabadora, acceso a <i>Cambridge Dictionary</i> y a la aplicación <i>Pronunciation Chart</i> .
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DESARROLLO DE LA SESIÓN	El inicio de la sesión se realiza con dos (02) cartulinas que están pegadas en el aula; una naranja con un listado de palabras que contienen el fonema /θ/ y otra azul con palabras que tienen el fonema /ʃ/, luego se les pide a los estudiantes que se reúnan en parejas e intenten pronunciar las palabras observadas en cada cartelera y comparen su pronunciación con la de su compañero. Seguido a esto, a manera de práctica y corrección de posibles errores, se les solicita que realicen la transcripción fonética de las palabras dadas mediante el uso de la herramienta electrónica de <i>Cambridge Dictionary</i> ⁵ , con esto se pretende que logren reconocer los fonemas expuestos y adquieran a través de la comparación y contraste su correcta pronunciación Posteriormente, como actividad lúdica, se organiza el aula de clase en grupos de cinco (en círculos), a cada uno de ellos se le entrega nueve (09) palabras; una por cada fonema, de manera que se realice un juego en el que uno de los estudiantes debe pronunciar la palabra dada y los demás debe continuar con la pronunciación

⁵ <https://dictionary.cambridge.org/es/>

	hasta que el último de los integrantes pronuncie de manera adecuada la palabra seleccionada. El grupo con mayores aciertos es el ganador.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	A manera de evaluación, la docente le asigna una palabra por cada fonema a cada uno de los estudiantes de cada grupo que deben pronunciar. Para esto se apoya en la aplicación <i>Phonemic Chart</i> , que había sido instalada previamente y empleada en sesiones anteriores. La evaluación consta de una actividad en donde los estudiantes deben darle clic al fonema y se despliega un listado de palabras que lo contenían, las cuales ellos debían pronunciar. Para lograr que los estudiantes noten si han adquirido adecuadamente los nuevos fonemas, se comparan su pronunciación con la que se reproduce en la aplicación.

Fuente: Elaboración propia

5.6.4 Sonidos que se confunden (pares mínimos)

Uno de los fenómenos más frecuentes al aprender una lengua extranjera es la dificultad que se presenta al identificar o discriminar sonidos, ya sea porque poseen mucha similitud con otro sonido de la lengua meta o porque son muy diferentes a los aprendidos en la lengua materna. Esta propiedad del sistema auditivo, juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, si el hablante de una lengua es capaz de establecer una división categórica de los sonidos de la lengua que son emitidos a su alrededor, elaborará un sistema fonémico que repercutirá en la percepción y producción de otra lengua desconocida. Los ejercicios de discriminación auditiva pueden tener igual o mayor importancia que los realizados para desarrollar la destreza oral, dado que estas habilidades son interdependientes, la una no funciona sin la otra. Chela-Flores (2012) afirma que:

En la enseñanza de lenguas extranjeras se ha recomendado una y otra vez que las áreas de comprensión auditiva, producción oral y pronunciación estén adecuadamente interconectadas para que se complementen una con otra. Se ha sugerido, por ejemplo, que la enseñanza de la pronunciación forme parte integral del curso general del idioma extranjero aprendido [...]. También se ha señalado que la integración de la pronunciación a las actividades orales de un programa desde el principio del aprendizaje a través de todo el curso, le permite al estudiante alcanzar el desarrollo fonológico necesario para que el conocimiento fonético impartido se vuelva inconsciente y llegue aplicarse automáticamente (p.88).

Es por tal razón, que este apartado tiene como objeto realizar esta tipología de ejercicios, en los que se lleva a cabo un contraste entre los fonemas que guardan similitudes los unos con los otros, semejanzas que derivan a su vez en problemas de inteligibilidad, a través de la aplicación

de pruebas y actividades en los que se emplean los pares mínimos. Este tipo de ejercicio es una herramienta útil en el reforzamiento de la distinción y el desarrollo de la conciencia fonémica. Además, los pares mínimos permiten presentar los sonidos en contexto y así mismo establecer una relación entre las diferencias semánticas, fonéticas y morfosintácticas. (Morris, 2012). En la tabla 15 se resume la planificación de dicha actividad.

Tabla 15

Planificación de la actividad sonidos que se confunden o pares mínimos

ACTIVIDAD	<i>Listen carefully then circle. The word pronounced. (Anexo 4)</i>
ELEMENTOS FONÉTICOS	Sonidos consonánticos: /θ/, /s/, /ʃ/, /tʃ/, /m/, /r/, /h/
OBJETIVOS TRABAJADOS	Identificar las diferencias entre los sonidos seleccionados a través de la discriminación auditiva y se vale de estas para producirlos adecuadamente.
SESIONES	2 (3 horas)
RECURSOS EDUCATIVOS	<i>Video-beam</i> , videos en los que se explican y pronuncian pares mínimos con cada sonido seleccionado, tablero, cuaderno, lapicero, videograbadora y tabletas en las que los estudiantes pueden acceder a <i>Cambridge dictionary</i> y a <i>Check Pronunciation</i> .
ORGANIZACIÓN DEL AULA	<p>La sesión se inicia con la presentación de un video alojado en YouTube y que se accede por medio de la dirección electrónica: https://www.youtube.com/watch?v=BzU3Xho6dUA. En el que se muestran las palabras que comúnmente se confunden con otras debido a la similitud en su pronunciación (pares mínimos); como esto puede causar errores de percepción y pronunciación en hablantes no nativos y como este fenómeno repercute en la comunicación. Seguidamente, se les solicita a los estudiantes que se reúnan en parejas y realicen la transcripción fonética de un listado de palabras entregado a cada grupo y traten de pronunciar las palabras teniendo en cuenta las clases antes vistas.</p> <p>Para efectos de la evaluación, los estudiantes debían acceder a la aplicación <i>Check Pronunciation</i> en la que contrastan la forma en la que estos articulan los sonidos en comparación con los articulados en la aplicación, posterior a la inserción de la palabra en cuestión. Además, a través de esta mismo recurso informático, los estudiantes logran evaluarse a sí mismos al someterse a ejercicios de pronunciación en los que</p>

	debían enunciar cinco (05) de las palabras proporcionadas con su correspondiente par mínimo. Esta aplicación instalada en sistemas operativos Android valora si la palabra es pronunciada correctamente.
EVALUACIÓN	La evaluación de esta sesión se lleva a cabo a través de un dictado en el que los estudiantes deben encerrar en un círculo las palabras pronunciadas, que a su vez incluyan los fonemas consonánticos trabajados. (Mismas palabras del Anexo 4)

Fuente: realización propia

5.6.5 Sonidos que se confunden (trabalenguas sencillos)

Debido a que una de las dificultades más significativas y comunes dentro del fenómeno de la transferencia fonética negativa es la confusión de sonidos. La presente propuesta está organizada en ocho (08) sesiones de trabajo para afrontar dicha problemática. Va desde los fonemas, las palabras, a las oraciones y finalmente a las actividades de juegos de roles y dramatizaciones, tal y como lo propone el *Modelo para la enseñanza de la Pronunciación* de Dale y Poms (1985, 2004).

Las sesiones anteriores están enfocadas en la discriminación de palabras sueltas a través del empleo de pares mínimos. En esta sesión por su parte, se trabaja en el nivel oracional. En este caso se desarrolla de manera lúdica por medio de juegos de palabras fonéticamente llamativas al oído, denominados trabalenguas y que contienen los sonidos estudiados. Según Walter (citado en Castillo, Almeida, Chiluzza y Mejía, 2017) los trabalenguas se conciben como un conjunto de palabra, frase u oración que se dificulta pronunciar debido a la repetición del mismo sonido, el cual puede ser vocálico o consonántico. En la tabla 16 se muestra la planificación para esta actividad.

Dentro de las ventajas que trae consigo el uso de este recurso lúdico en el aula de lenguas extranjeras, se pueden mencionar las propuestas por Smith (citado en Castillo et al., 2017) que son:

1. Ayuda a los estudiantes a generar conciencia en sus errores de pronunciación.
2. Mejora su comprensión auditiva
3. Permite que los estudiantes practiquen la lengua sin temor a cometer errores, ya que generalmente todos cometen errores al decir trabalenguas, incluso los docentes.

Tabla 16

Planificación de la actividad sonidos que se confunden o trabalenguas sencillos

ACTIVIDAD	<i>Tongue twisters</i> (Anexo 5)
ELEMENTOS FONÉTICOS	Sonidos consonánticos: /θ/, /s/, /ʃ/, /tʃ/, /m/, /r/, /h/
OBJETIVOS TRABAJADOS	Pronunciar los fonemas correctamente al recitar trabalenguas asignados.
SESIONES	2 (3 horas)
RECURSOS EDUCATIVOS	<i>Video-beam</i> , computador, tablero, cuaderno, lapicero, videgrabadora y tabletas en las que los estudiantes pueden acceder a <i>Cambridge Dictionary</i> y a la aplicación <i>Check Pronunciation</i> .
ORGANIZACIÓN DEL AULA	<p>La sesión se inicia después que la docente escribe tres (03) trabalenguas en el tablero y les solicita a cinco (05) de sus estudiantes que los lean en voz alta, uno a la vez, sin equivocarse. Luego de esto para ayudar a los otros estudiantes quienes tuvieron temor de participar, se les pide que reciten trabalenguas que conozcan en su lengua materna. Posteriormente se les pregunta sobre las características comunes que existe entre los trabalenguas en ambas lenguas y las dificultades que presentan al producir los sonidos en el juego de palabras. Esta actividad introductoria pretende orientar a los estudiantes hacia la práctica de la pronunciación de sonidos en los que presentan dificultades.</p> <p>Seguidamente, se les solicita a los estudiantes que se reúnan en grupos de tres (03) y se les entrega una hoja con tres (03) trabalenguas y un fonema resaltado en cada uno de ellos para que estos realicen la transcripción fonética y practiquen su pronunciación. Esta actividad se realiza con el apoyo de <i>Cambridge Dictionary</i>.</p> <p>Al finalizar la actividad, que toma 15 minutos, la docente escoge, al azar, un estudiante de cada grupo para que recite y represente, a manera de mímica, dos de los trabalenguas usando los fonemas que ella considere.</p> <p>Como actividad de cierre y para practicar la evaluación entre pares, los estudiantes se reúnen en parejas y le recitan a su compañero, su trabalenguas favorito e intentan repetir aquel que les genera mayor dificultad.</p>
EVALUACIÓN	Los estudiantes deben sacar de una bolsa dos (02) papelitos que contienen todos los fonemas trabajados y recitar los trabalenguas que los incluyen, los estudiantes son grabados en video durante el desarrollo de esta actividad. El listado de trabalenguas se encuentra en el Anexo 5.

Fuente: Elaboración propia

5.6.6 Sonidos que se confunden (dramatizaciones y juegos de roles)

Bartolí (2005) afirma que al momento de pronunciar un hablante materializa su lengua, en la modalidad oral “y como tal es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos” (p.3). Al ser este un aspecto de enseñanza imperativo en el aprendizaje de una lengua con propósitos comunicativos se requiere pasar de los niveles más inferiores, es decir, el recorrido que hasta ahora se realizó, desde el fonema hasta la actual sesión que contiene la expresión de enunciados y su dramatización. Por lo tanto, con este tipo de actividades se logra el propósito último de esta propuesta que es la adquisición de la inteligibilidad oral en lengua inglesa. Esto le permita al estudiante emplear los sonidos trabajados en la construcción de frases sencillas para lograr manifestar sus ideas, sentimientos y opiniones y, a la vez, pueda convertirse en un usuario competente en la lengua extranjera para poder interactuar con hablantes nativos de forma fluida.

Esta sesión cierra el recorrido lingüístico propuesto por Dale y Poms (1985, 2004) y antecede a la evaluación final de la propuesta de intervención que pretendió ser motivante, lúdica y llamativa para los estudiantes. Esta actividad propone la puesta en escena de situaciones comunicativas en las que los estudiantes pudieran poner en uso todo lo aprendido, lo que la convierte en una tarea activa y dinámica que puede resultar fácil de asimilar por adolescentes. Al respecto, Griffiths (citado en Tlazalo y Basuto, 2012) menciona que consciente o inconscientemente los docentes enseñan inglés en cinco (05) niveles: el mecánico (uso de pares mínimos), el contextualizado (repetición de palabras claves en un texto escuchado), el significativo (en el que se escoge la palabra correcta en una oración); el realista, que se empleó en esta sesión (uso de juego de roles, dramatizaciones de situaciones reales que cualquiera puede enfrentar en su vida diaria) y el real (discusión sobre aspectos de la vida, en general). En la tabla 17 se resume la planificación de la actividad.

Tabla 17

Planificación de la actividad sonidos que se confunden: dramatizaciones y juegos de roles

ACTIVIDAD	<i>Script for sequence number 6 (Anexo 6)</i>
ELEMENTOS FONÉTICOS	Sonidos consonánticos: /θ/, /s/, /ʃ/, /f/, /m/, /r/, /h/
OBJETIVOS TRABAJADOS	Pronunciar mediante la dramatización de frases cortas que contengan los fonemas trabajados a través de diálogos cortos y juegos de roles
SESIONES	3 (5 horas)
RECURSOS EDUCATIVOS	<i>Video-beam</i> , computador en el que se observan videos cortos con vocabulario sencillo, tablero, cuaderno, lapicero, videograbadora y tabletas con acceso a <i>Cambridge Dictionary</i> y <i>Phonetic Lips</i>
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DESARROLLO DE LA SESIÓN	<p>La sesión se inicia con la presentación de dos (02) videos en los que se realizan juegos de roles para introducir a los estudiantes en este de tipo de actividad. Posteriormente, la docente les explica en qué consiste esta técnica aplicada a actividades orales y les pide que se organicen en grupos de cuatro (04) y escojan uno de los dos (02) juegos de roles presentados en clase y lo dramaticen. Estas dramatizaciones duran la sesión completa por la preparación y práctica de los guiones.</p> <p>Para la clase siguiente, la docente asigna practicar un diálogo propuesto por ella para representarlo en la misma, teniendo en cuenta las características de los juegos de roles vistos en clases y el énfasis que se debe hacer en la pronunciación de los fonemas practicados en clases previas. Para facilitar la pronunciación y producción de estos guiones se sugiere el uso de <i>Cambridge Dictionary</i> y <i>Phonetic Lips</i> con la finalidad de que los estudiantes tengan más confianza en lo que representan. La actividad propuesta representa de forma variada diversos eventos comunicativos relacionados con su cotidianidad.</p>
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	La evaluación se realiza con una rúbrica (VER ANEXO 7) teniendo en cuenta la pronuncian de los fonemas vistos. Los aspectos que se consideran son el número de veces en que son utilizados, la precisión al emplearlos y algunas características que enriquezcan la actividad como creatividad y la calidad de la representación. El libreto sugerido para la dramatización se muestra en el anexo número 6.

Fuente: Elaboración propia

5.7 Evaluación de la propuesta

Para cerrar el proceso de entrenamiento fonético que se llevó a cabo la evaluación, esta propuesta de intervención ha asumido que sea de carácter continuo y formativo basado esencialmente en la observación. Es necesario tener en cuenta que el aprendizaje de la pronunciación no es un proceso sencillo, sino que requiere de práctica constante, es por esto que las aplicaciones y las formas en la que se desarrollan las distintas sesiones conlleva al desarrollo del aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes pueden hacer uso de las herramientas dentro y fuera del aula de clases. En el desarrollo de esta propuesta de intervención se pueden presentar algunos otros factores que afecten el trabajo normal con los estudiantes, tales como la falta de confianza de los estudiantes en sus propias habilidades que se deriva en ansiedad, estrés y nervios.

Toda la propuesta se evalúa teniendo en cuenta los objetivos planteados que se resumen y organizan las rúbricas que se muestra en la tabla 18. Esta rúbrica utiliza una escala valorativa de uno a cinco, siendo cinco muy satisfactorio, cuatro satisfactorio, tres poco satisfactorio, dos muy poco satisfactorio y uno no satisfactorio. Estos descriptores permitirán cualificar y cuantificar el desempeño individual teniendo como referencia los objetivos iniciales, sin obviar los avances sostenidos en el nivel grupal.

Finalmente, es relevante mencionar que para culminar este proceso se aplica una prueba de salida que sirve para garantizar el avance de cada uno de los estudiantes en relación a su estado inicial. Esta prueba contiene las mismas habilidades evaluadas en cada una de las sesiones, dándole preminencia al reconocimiento de los elementos fonéticos con su correspondiente símbolo, la producción y articulación de los sonidos y su identificación; y la pronunciación de las palabras que contienen los fonemas trabajados.

Ante de iniciar la actividad de evaluación, se hizo una sesión de trabajo, en donde se explicó su propósito y la importancia que tenía para la investigación. Se hizo una sesión de relajación que consistió en escuchar una canción en inglés, para estimular su participación. La prueba se realiza de forma individual, en ella participaron los 25 estudiantes de la muestra, y consistió en la emisión de un listado de palabras. Las respuestas fueron videograbadas, lo que permitía volver a las respuestas, las veces que fuera necesario durante la etapa de corrección.

La evaluación consistió en escuchar cada una de las pronunciaciones de los participantes y usar la rúbrica diseñada, también se hicieron anotaciones cualitativas sobre su participación

durante el proceso de intervención. Los resultados se tabularon y se contrastaron con los obtenidos en el pretest para comparar los cambios en la pronunciación y medir la efectividad de la secuencia.

Tabla 18
Rúbrica de evaluación del plan de intervención

Indicadores de evaluación						
Objetivos de aprendizaje	Comentarios	1	2	3	4	5
1	Identifica y discrimina las características fonéticas que expresen los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) I y los emplea para mejorar su pronunciación.					
2	Discrimina y produce palabras sueltas empleando los fonemas trabajados					
3	Lograr que los estudiantes se apropien de los nuevos sonidos distintos y distintivos de la lengua meta.					
4	Identifica las diferencias entre los sonidos seleccionados a través de la discriminación auditiva y se vale de estas para producirlos adecuadamente.					
5	Emplea los fonemas correctamente al recitar los trabalenguas asignados.					
6	Pronuncia y dramatiza frases cortas que contengan los fonemas trabajados a través de diálogos cortos y juegos de roles					
7	Hacerle seguimiento al plan de intervención y el mejoramiento que se deriva de este en la producción de los fonemas estudiados					

LEYENDA: (1) No satisfactorio, (2) Muy poco satisfactorio, (3) Poco satisfactorio, (4) Satisfactorio, (5) muy satisfactorio

Fuente: Realización propia

CAPÍTULO SEXTO

Resultados de la intervención pedagógica

En este capítulo, se presentan la información recogida durante el proceso de intervención mediante la implementación de la secuencia didáctica y lo evidenciado en la comparación de los resultados entre el pretest y el postest. Por medio de estos, se logró dilucidar, analizar y modificar parcialmente la pronunciación de los fonemas que presentan mayor dificultad, debido a la incidencia de la variante dialectal al momento de su articulación.

6.1 Análisis y evaluación de la propuesta por secuencias

Es importante destacar que la intervención pedagógica se llevó a cabo por medio de la ejecución de siete secuencias que fueron analizadas y cuantificadas de forma individual, hasta llegar al comparativo entre la prueba de entrada y la de cierre. Las actividades inmersas en cada una de las estrategias van de lo más simple a lo complejo. Se inició con la identificación de fonemas, a partir de un ejercicio escrito (ver anexo 1) y uno oral, ejecutado a través de videos y la aplicación *Phonetic Chart*. Seguidamente un dictado de palabras en el cual se incluyeron dieciocho (18) palabras (ver anexo 2) y se evaluaron por medio de la actividad “running dictation”. La sesión 3 fue denominada: *Pronunciación de fonemas que no existen en español* y fue evaluada a partir de la lectura de diez (10) palabras que incluyeron los dos fonemas escogidos de la lista propuesta (anexo 3). La siguiente sesión abordó los sonidos que se confunden, estos fueron evaluados en las sesiones posteriores y se tuvo en cuenta los postulados metodológicos de Dale y Poms (1999) que establece el uso de pares mínimos, trabalenguas y dramatizaciones. (Ver anexos 4, 5 y 6). Finalmente, se ejecutó el examen de cierre que, tal como se expresó con anterioridad, fue similar porque se evaluó las mismas habilidades, actividades y fonemas, con las mismas palabras de la prueba de entrada.

6.2 Secuencia 1: Identificación de fonemas

Tal y como fue descrito en apartados previos, esta sesión se desarrolló en dos partes; una escrita en la que se ejercitó el reconocimiento visual de los símbolos y grafemas de los fonemas seleccionados y su asociación con las palabras que los incluyeran y una parte oral, en donde se buscaba la asociación de los símbolos y grafemas a sus sonidos correspondientes. Este es un ejercicio introductorio que pretendió familiarizar a los estudiantes con los preceptos básicos de la fonética, saberes que fueron requeridos para las sesiones posteriores. Los resultados obtenidos en ambos ejercicios se muestran a continuación:

6.2.1 Ejercicio escrito

Para el desarrollo de esta prueba se utilizaron ejercicios de apareamiento y encerrar en un círculo las palabras en las que se incluyeran los fonemas, los cuales fueron ubicados en posición inicial, intermedia y final de palabra. Estas actividades se ejecutaron con la intención de familiarizar al estudiante con el tipo de ejercicios empleados en este estudio. Aunque el nivel de complejidad aquí requerido fue básico, este presentó algunas dificultades en su realización.

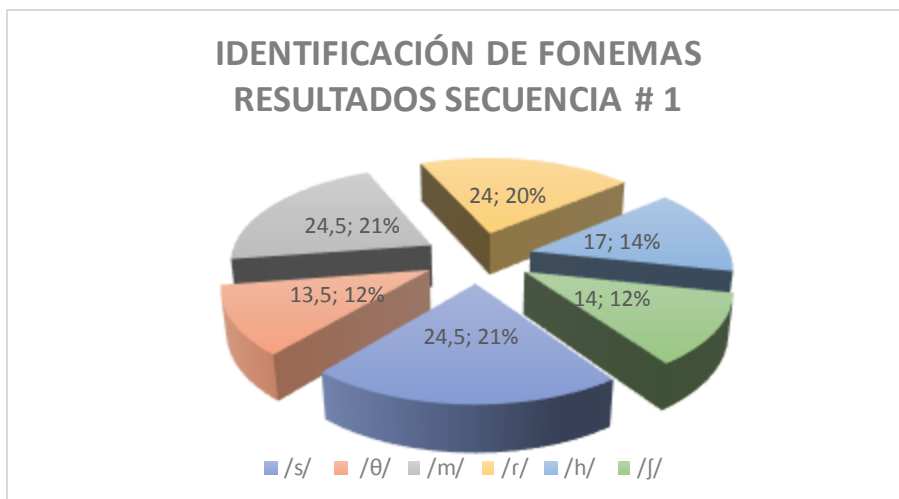
Los resultados obtenidos en esta sesión revelaron que los fonemas que no existen en español presentaron mayor dificultad, esta podría estar asociada con el símbolo fonético que emplean para su representación, el cual no guarda ninguna semejanza con los grafemas o símbolos fonéticos de su lengua materna. Otra razón pudo ser el conocimiento insuficiente que los estudiantes tenían respecto a la transcripción fonética de las palabras. Es importante destacar la dificultad que generó el fonema fricativo dental sordo /θ/, puesto que algunos estudiantes no lograron hacer la asociación entre símbolo-sonido. Estos resultados se reflejan en cuadro 7 que a continuación se presenta. Los datos fueron representados en términos porcentuales, a partir del conteo por estudiante y graficados de la siguiente manera:

Cuadro 7

Resumen de asertividad de reconocimiento de los fonemas en la prueba escrita

/s/:21%	/m/ :21%,	/r/:20%,	/h/ :17%	/j/: 12%	/θ/:12%
---------	-----------	----------	----------	----------	---------

Fuente: Elaboración propia



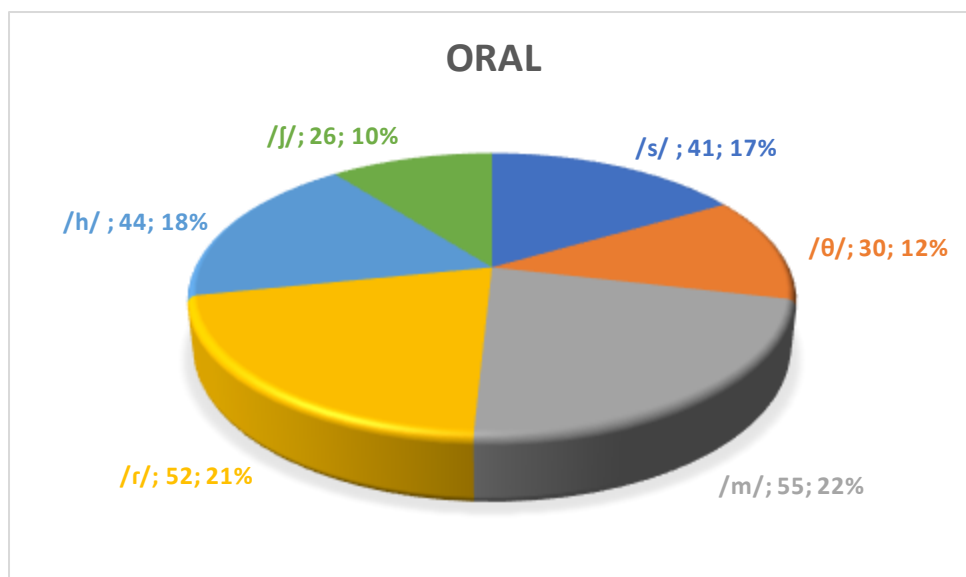
6.2.2 Ejercicio oral

Para el desarrollo de la parte oral se analizaron dieciocho (18) palabras que incluían los fonemas escogidos, que aparecían en distintos contextos fónicos: al inicio, mitad y final de palabra. Estas fueron seleccionadas en su mayoría de las sugeridas en la aplicación *Phonetic Chart* (VER ANEXO 2). A continuación, en el cuadro 8, se muestran los resultados obtenidos teniendo en cuenta la ubicación del fonema en la palabra. Posteriormente, se observan los resultados obtenidos para cada fonema que presentan mayor dificultad y su proceso de mejoramiento, a partir de la implementación del plan de intervención.

Cuadro 8
Resumen de asertividad de reconocimiento de los fonemas en la prueba oral

Fonema	Inicio	Mitad	Final
/h/	16	8	20
/θ/	15	6	9
/j/	12	5	9
/s/	14	11	16
/m/	25	20	10
/r/	16	22	14

Fuente: Elaboración propia



6.3 Secuencia 2: dictado de palabras que contengan los fonemas trabajados

Esta secuencia constó con el dictado de dieciochos (18) palabras, teniendo en cuenta el contexto fónico en donde aparece el fonema (inicio, intermedio y final). Además, se tuvo en consideración la repetición de palabras como: *birthday* y *alcohol*. La última palabra se ha incluido reiterativamente dado que el vocablo en ambos idiomas es muy similar y, precisamente por la semejanza en la escritura, los alumnos la pronuncian como lo harían en su lengua materna (Mayordomo,2014), lo que genera transferencia fonética negativa. Además, se incluyó el vocablo *sometimes*, dada la dificultad significativa presentada en la secuencia anterior.

También, es relevante mencionar que en las actividades sucesivas no se incluyeron palabras con el fonema /h/ a final de palabra, puesto que este presenta características muy similares a las del español en este contexto. Este fonema consonántico tampoco se pronuncia en palabras como *heir*, *hour*, *honest* y *honour* y sus palabras derivadas. Presenta generalmente el mismo comportamiento cuando está precedida de /w/, en palabras como: *why*, *when*, *where*, *when* y *whether*. Las palabras que presentaron mayor frecuencia de aciertos fueron *she*, *teacher*, *birthday*, *help* y *house*; mientras que las que tuvieron puntajes menos acertados fueron *tooth*, *abolishment* y *film*. Los resultados del dictado de palabras se presentan en el cuadro 9 y los porcentajes generales por fonema en el cuadro 10.

Cuadro 9**Resultados del dictado de palabras**

Análisis investigador dictado 80 palabras		Aciertos		Desaciertos	
No.	Palabra	f _a	fr	f _a	fr
1	Red	16	64,00	9	36,00
2	Berry	9	36,00	16	64,00
3	Teacher	23	92,00	2	8,00
4	Company	17	68,00	8	32,00
5	Sometimes	18	72,00	7	28,00
6	Film	10	40,00	15	60,00
7	Birthday	22	88,00	3	12,00
8	Think	17	68,00	8	32,00
9	Tooth	6	24,00	19	66,00
10	Spot	19	66,00	6	24,00
11	Costume	15	60,00	10	40,00
12	Hearts	20	80,00	5	20,00
13	She	23	92,00	2	8,00
14	Abolishment	9	36,00	16	64,00
15	Flash	16	64,00	9	36,00
16	Help	22	88,00	3	12,00
17	Alcohol	19	76,00	6	24,00
18	House	22	88,88	3	12,00

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 10**Resultados del dictado de palabras por fonemas**

Fonemas	Aciertos	Desaciertos
/h/	84%	16%
/s/	72%	28%
/t/	64%	36%
/ʃ/	64%	36%

/θ/	60%	40%
/m/	60%	40%

Fuente: Elaboración propia

6.4 Secuencia 3: Pronunciación de fonemas que no existen el español

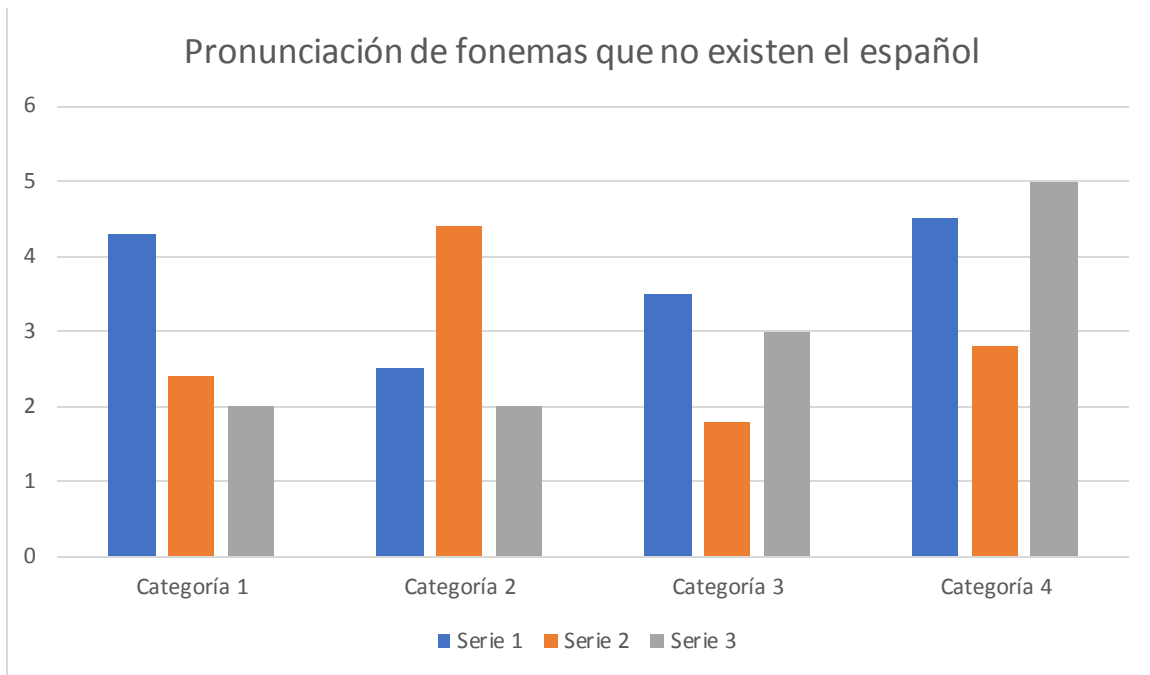
Los fonemas escogidos para esta secuencia son aquellos que no pertenecen a la lengua materna de la muestra; /ʃ/ y /θ/. Para su práctica y evaluación se empleó un ejercicio de pares mínimos e instrucciones acerca del punto y modo de articulación, tomadas de los autores Dale y Poms (1985), quienes proponen que para pronunciar el fonema; /ʃ/ se debe producir un sonido similar al el que hacemos al mandar a callar a alguien “shhh”. Esta consonante sorda se pronuncia doblando la lengua hacia atrás. Mientras que los bordes tocan un poco los dientes de arriba, la lengua doblada se eleva bastante hacia atrás, pero sin llegar a tocar el paladar (Salazar, 2013). Es habitual que este fonema se pronuncie inadecuadamente, cambiándose por /s/ o /tʃ/. En este mismo sentido, el fonema /θ/ se produce como fricativo, interdental, sordo de manera semejante al fonema /z/ de España en palabras como zapato, para producir este sonido la lengua se mantiene entre los dientes y se deja salir el aire. En el cuadro 11 y el gráfico 9 se muestran los resultados de la pronunciación de palabras que contienen estos fonemas en diferentes contextos fónicos. A partir de la aplicación del ejercicio de los pares mínimos se pudo observar claramente que las posiciones intermedias y finales generan mayores dificultades. Aunque se percibieron mejoras siguen surgiendo transferencias fonéticas negativas evidenciables en los errores generados al momento de discriminar y pronunciar los fonemas analizados en esta secuencia, especialmente en las palabras que incluyen el fonema /ʃ/.

Cuadro 9

Resultados de pronunciación acertadas de palabras con fonemas no existentes en español según el contexto fónico

Fonema	Inicio			Medio			Final			Totales		
/θ/	Thanks	Think	Thin	Authority	Healthy	Birthday	Month	Tooth	Math	Inicio	Medio	Final
	21	18	17	6	9	22	18	12	16	56	41	32
/ʃ/	Shape	Shoes	Shirt	Abolishment	Marshal	Dishwasher	Wash	Cash	Finish	Inicio	Medio	Final
	19	17	17	13	9	8	16	13	18	53	47	39

Fuente: Elaboración propia



6.5 Secuencia 4: Sonidos que se confunden (Pares mínimos)

Tal como se ha mencionado previamente, esta investigación pretendía disminuir la transferencia fonética negativa con el fin de mejorar la pronunciación como habilidad comunicativa. Para la consecución de dicho objetivo se hizo necesario confrontar pares mínimos que incluyeran los fonemas seleccionados y que generan errores de producción. La columna de la izquierda corresponde a las palabras que contiene el fonema estudiado. Es importante resaltar que los errores de pronunciación de estos fonemas generan con frecuencia dificultades en la inteligibilidad, por esta razón este tipo de ejercicio es necesario para mejorar tanto la discriminación auditiva como la pronunciación. Las palabras que presentaron mejores porcentajes de aciertos fueron *correct*, *right* y *hold*, a diferencia de *place*, *shoes*, *come* y *Sue* que manifestaron menores desaciertos. En el cuadro 12, se presentan los resultados respectivos.

Cuadro 12

Resultados de pronunciación de pares mínimos

Pares mínimos		Aciertos		Desaciertos	
		f _a	fr	f _a	fr
Shoes	Choose	10	40,00%	15	60,00%
Wash	Watch	11	44,00%	14	56,00%
Come	Cone	10	40,00%	15	60,00%
Am	An	18	72,00%	7	28,00%
Place	Plays	9	36,00%	16	66,00%
Sue	Zoo	10	40,00%	15	60,00%
Thin	Sin	17	68,00%	8	32,00%
Three	Tree	14	56,00%	11	44,00%
Hold	Old	19	76,00%	6	24,00%
His	Is	16	64,00%	9	36,00%
Right	Light	23	92,00%	2	8,00%
Correct	Collect	23	92,00%	2	8,00%

Fuente: Elaboración propia

A través del análisis de estos pares mínimos se observó que las palabras que fueron identificadas con mayor frecuencia son aquellas cuyos pares distan de manera significativa de aquellas que contienen los fonemas analizados en este estudio, tal es el caso de *correct* [kə'rekt] y *collect* [kə'lekt], *light* [laɪt] y *right* [raɪt] y *hold* [həʊld] y *old* [əʊld]. Por otro lado, las causas de que los pares mínimos *place* [pleɪs] y *plays* [pleɪz], *shoes* [ʃu:z] y *choose* [tʃu:z], *come* [kʌm] y *cone* [kaʊn], *Sue* [su:] y *zoo* [zu:] está en la presencia de los segmentos fónicos [ʃ], [tʃ], [s], [z], [n], [m], los cuales ocasionan fenómenos de transferencia fonética negativa por ausencia de los sonidos en la lengua española, específicamente, en la variedad dialectal del costeño.

En el caso del par mínimo *shoes* [ʃu:z] y *choose* [tʃu:z], el español no tiene en su inventario fonémico, el fonema fricativo postalveolar sordo [ʃ] ni el alveolar sonoro [z], por lo que ante la dificultad de su pronunciación, el hablante hace anclaje en su lengua materna y pronuncia el sonido más cercano o similar en sus cualidades articulatoria y acústica, en este caso, el fonema aficado palatal sordo [tʃ] y el fricativo alveolar sordo o sibilante [s]. Esta situación es similar con los pares

mínimos *place* [pleɪs] y *plays* [pleɪz] y *Sue* [su:] y *zoo* [zu:], solo que los sonidos implicados en las emisiones fónicas son el fricativo alveolar sordo [s] y el sonoro [z], este último inexistente en el español.

En el caso del par mínimo *come* [kʌm] y *cone* [kaʊn], aunque hay diferencias articulatorias y acústicas claras entre el sonido nasal bilabial y el nasal alveolar del español y el nasal bilabial y el nasal interdental del inglés, se produce un fenómeno de transferencia fonética negativa, debido a que, siguiendo Obediente (2013), la estructura silábica (CVC) de la palabra *come* [kʌm] viola la fonotáctica de la lengua española, ya que entre las restricciones para la conformación de una sílaba trabada con fonemas nasales, solo los fonemas /m/ y /ɲ/ pueden aparecer, exclusivamente, en posición prenuclear. El fonema /n/ es el único que puede aparecer tanto en posición prenuclear o postnuclear.

Además, en la pronunciación del par mínimo, también interviene el fenómeno fonológico de velarización de /n/ en posición postnuclear que ha sustituido el proceso universal de asimilación por punto de articulación de la nasal a la consonante siguiente. “El comportamiento de /n/ en posición posnuclear demuestra que, aunque [n], alófono alveolar, es el fono preferido de la prenuclear, la tendencia en la coda es hacia [ŋ], alófono velar, que sucede en los dialectos del español atlántico” (Chela-Flores y Chela-Flores, 2007, p.66). Debido a que estos participantes no han internalizado las diferencias fonéticas y fonológicas que existen entre el español y el inglés, hacen anclaje en su lengua materna con su variante dialectal específica y pronuncian el par mínimo de manera similar: *come* (*[kʌŋ]) y *cone* (*) [kaʊŋ], lo que viola la fonotáctica del inglés y las hacen incorrectas.

Estos casos permiten confirmar la necesidad de prácticas constantes de pronunciación, para que, tal como establece Chela-Flores (2012) lograr que se “lleguen a fijarse y utilizarse automáticamente en el habla espontánea” (p. 101).

6.6 Secuencia 5: Sonidos que se confunden (Trabalenguas)

Para el análisis de esta secuencia se requirió evaluar cada fonema dentro de la cadena hablada (columna de la tabla) en cada uno de los participantes (columna), ya que esta determina las características que puedan tener los otros elementos de la cadena fónica, es decir, la producción de cada fonema contenidos en cada una de las palabras depende de los rasgos de los segmentos fónicos que se encuentran cercanos. Por tal razón, se tomaron en consideración aspectos trabajados

en investigaciones de Pomata (2017), quien propone evaluar los errores de los hispanohablantes aprendices del inglés desde criterios como: Presencia de la prótesis vocálica, ensordecimiento imposible o sonorización, omisión de /h/, influencia del plano escrito, articulaciones imposibles, adición de un segmento vocálico o consonántico. Adicionalmente, la investigación consideró los indicadores: Elisiones a final de palabra, aspiración de la /s/ al inicio de palabra y al final y velarización de la /n/, en posición final de sílaba.

La cadena hablada demostró dificultades marcadas en lo relacionado con la pronunciación de los sonidos estudiados por el contacto con otros fonemas. Algunos estudiantes presentaron problemas en rasgos suprasegmentales como la acentuación de las palabras, aunque este tema no está directamente asociado con el objeto de estudio de la presente investigación, este fenómeno genera inseguridad en los estudiantes. En lo que respecta al análisis de los fonemas estudiados, las dificultades más marcadas se evidencian en los sonidos /s/, /m/, /r/ y /ʃ/, en situaciones como:

1. Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra
2. Aspiración de la /s/ al inicio y al final de palabra
3. Elisión a final de palabra.
4. Cambio de los sonidos de /r/ por la vibrante múltiple
5. Velarización de la /n/ en posición implosiva

A pesar de que estas problemáticas habían sido observadas y abordadas en secuencias anteriores, los estudiantes persisten en el error, en especial en los que están relacionados al fonema /s/. Es importante resaltar, además, que algunos errores que no eran cometidos en secuencias previas reaparecieron en la aplicación de este tipo de ejercicios, es decir, que algunos estudiantes mostraron involución. Los resultados se muestran en el cuadro 13.

Cuadro 13

Resultados de pronunciación de trabalenguas

Videos	/s/	/r/	/ʃ/	/h/	/θ/	/m/
1			Cambio de / ʃ/ por /tʃ/	Omisión de la /h/: cambió /h/ por /h/ silenciosa	Influencia del plano escrito cambió/θ/ por /t/ (throws)	Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
2	Aspiración de la /s/ al inicio de palabra.	Articulación imposible: Cambió /r/ y /t/ por /d/ (quarter) Cambió todos los sonidos /r/ por la vibrante (threw, three, throws) Cambió /r/ por la vibrante (treasure)			Influencia del plano escrito Cambió todos los sonidos /θ/ por /t/ (threw, three, throws)	Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
3				Articulación imposible: Cambió /h/ por /dʒ/ en (he)	Influencia del plano escrito Cambió todos los sonidos /θ/ por /t/ (threw, three, throws)	
4		Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante en las palabras (threw, three)	Cambio de / ʃ/ por /tʃ/		Cambió todos los sonidos /θ/ por /t/ (threw, three, throws)	Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
5	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra Aspiración de la /s/ al final	Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante en las palabras (threw, three)				Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
6	Elisión a final de palabra. Articulación imposible: Bus (cambió el sonido /s/ final por /b/)			Omisión de la /h/: cambió /h/ por /h/ silenciosa		Cambió sonido final /m/ por /t/
7	Elisión a final de palabra. Articulación imposible:		Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			

	(cambió /s/ final por /f/. Ejemplo: Hiss					
8		Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante en las palabras (threw, three)		Omisión de la /h/: cambió /h/ por /h/ silenciosa		Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
9	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra. Aspiración de la /s/ al final			Omisión de la /h/: cambió /h/ por /h/ silenciosa		
10	Aspiración de la /s/ al inicio y final de palabra		Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
11	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra. Aspiración de la /s/ al final	Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante en las palabras (threw, three)				Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
12	Aspiración de la /s/ al inicio y final de palabra		Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			
13			Adición de un segmento: she ɪl			Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
14	Elisión a final de palabra.	Articulación imposible: Cambió /r/ por /θ/	Cambio de /ʃ/ por /tʃ/		Cambió todos los sonidos /θ/ por /ʃ/ (threw, three, throws)	
15		Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante en las palabras (threw, three)				Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
16			Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
17	Aspiración de la /s/ al inicio y final de palabra	Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante				

18	Aspiración de la /s/ al final					Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
19	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra Aspiración de la /s/ al final				Cambió todos los sonidos /θ/ por /ʃ/	
20		Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante múltiple	Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			
21	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra		Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
22					Cambió todos los sonidos /θ/ por /ʃ/	Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
23		Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante múltiple	Cambio de /ʃ/ por /tʃ/			
24	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra	Cambió los sonidos de /r/ por la vibrante múltiple				Cambio de /m/ por /n/ y Velarización de la /n/ a final de palabra
25	Presencia de la prótesis vocálica al inicio de palabra Aspiración de la /s/ al final			Omisión de la /h/: cambió /h/ por /h/ silenciosa	Cambió todos los sonidos /θ/ por /t/ (threw, three, throws)	

Fuente: Elaboración propia

6.7 Secuencia 6: Sonidos que se confunden (Dramatizaciones y juegos de roles)

Para la realización de esta secuencia los estudiantes tomaron como base el diálogo de Salazar (2013), llamado *Travelling abroad* (VER ANEXO 7). Este tipo de actividades permitió que los estudiantes pusieran en práctica todo lo aprendido y que a través de la lúdica recrearan una interacción comunicativa real de forma natural y contextualizada. Para la correcta consecución de esta tarea se requirió inicialmente que los estudiantes se familiarizaran con el guion, así como con

su pronunciación para lo cual debieron transcribirlo fonéticamente, además, se les solicitó que practicasen en casa, de tal manera que pudieran considerar aspectos como la creatividad, la precisión al pronunciar los fonemas, la frecuencia de uso de los mismos y la puesta en escena. Los resultados obtenidos se presentan en el cuadro 14 que se muestra a continuación.

Cuadro 14

Resultados de la pronunciación de palabras que contienen los fonemas estudiados, presentes en la dramatización

Palabras con sonidos clave	Transcripción IPA	Sonidos pronunciados por los estudiantes
north	/θ/	/Ø/ 7 estudiantes /θ/ 8 estudiantes /t/ 10 estudiantes
truth	/θ/	/Ø/ 3 estudiantes /t/ 22 estudiantes
cash	/ʃ/	/s/ 5 estudiantes /ʃ/ 20 estudiantes
birthday	/θ/	/θ/ 5 estudiantes /Ø/ 20 estudiantes
short	/ʃ/	/s/ 8 estudiantes /ʃ/ 17 estudiantes
socialize	/ʃ/	/s/ 25 estudiantes
anything	/θ/	/θ/ 10 estudiantes /t/ 15 estudiantes
author	/θ/	/θ/ 4 estudiantes /t/ 21 estudiantes
healthy	/θ/	/t/ 25 estudiantes
theories	/θ/	/θ/ 8 estudiantes /t/ 17 estudiantes
methods	/θ/	/θ/ 5 estudiantes /t/ 20 estudiantes
health	/θ/	/θ/ 6 estudiantes /t/ 19 estudiantes
option	/ʃ/	/s/ 10 estudiantes /t/ 15 estudiantes
unhealthy	/θ/	/θ/ 5 estudiantes /t/ 20 estudiantes
patients	/ʃ/	/t/ 25 estudiantes
dish	/ʃ/	/s/ 10 estudiantes

		/ʃ/ 15 estudiantes
washer	/ʃ/	/s/ 8 estudiantes /ʃ/ 17 estudiantes
finish	/ʃ/	/s/ 9 estudiantes /ʃ/ 16 estudiantes
both	/θ/	/d/ 7 estudiantes /t/ 18 estudiantes
English	/ʃ/	/s/ 5 estudiantes /ʃ/ 20 estudiantes
Spanish	/ʃ/	/s/ 2 estudiantes /ʃ/ 7 estudiantes
something	/θ/	/t/ 25 estudiantes
professional	/ʃ/	/s/ 9 estudiantes /ʃ/ 16 estudiantes
think	/θ/	/θ/ 9 estudiantes /t/ 17 estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de Salazar (2003)

6.8 Evaluación de la secuencia

Como se dijo en líneas anteriores, la evaluación se ejecutó por medio de una prueba de cierre similar a la de entrada porque se evaluó las mismas habilidades, actividades y fonemas, pero con palabras distintas a las de la prueba de entrada. Los resultados obtenidos se muestran de manera similar a los del diagnóstico, es decir, por grupo de consonantes.

6.8.1 Grupo 1

En este grupo corresponde al fonema [r] vibrante alveolar sonoro del inglés con el [r] vibrante simple alveolar y [r] vibrante múltiple alveolar del español y se evaluó por medio de la pronunciación de las palabras *berry*, *zebra*, *red*, *teacher* y *carrot*, en donde se encuentran fonemas en posición inicial, central y final. Se observó mejoras en la pronunciación, ya que, en el postest, al pronunciar la palabra *berry* el 65% empleó el fonema consonántico vibrante simple del inglés [r], en vez del fonema vibrante múltiple del español [r]; situación similar ocurrió con el lexema *carrot* que del 44% del pretest, pasó al 60% en el postest.

Al pronunciar el lexema *red* se evidenció cierta mejora, pues en el postest 60% de los hablantes escogieron pronunciar el fonema del inglés [r], lo cual hace inferir que el entrenamiento logró mitigar la transferencia fonética negativa marcada al producir este fonema

en posición inicial, producto de los rasgos fonéticos que presenta la consonante en la lengua materna, que se impone en LE. En el cuadro 15, se resumen los valores para cada una de las palabras evaluadas en ambas pruebas.

Cuadro 15

Pronunciación del primer grupo consonántico

	PRETEST			POSTEST		
	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL		F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL	
	[r]	[r]	[r]	[r]	[r]	[r]
Berry	48,00%	0,00%	52,00%	65,00%	0,00%	25,00%
Zebra	80,00%	20,00%	0,00%	80,00%	20,00%	0,00%
Red	44,00%	0,00%	56,00%	60,00%	0,00%	40,00%
Teacher	88,00%	0,00%	12,00%	90,00%	0,00%	10,00%
Carrot	52,00%	4,00%	44,00%	70,00%	10,00%	20,00%

Fuente: Elaboración propia

6.8.2 Grupo 2

Los hallazgos evidenciaron mejoras significativas en la pronunciación de las tres palabras evaluadas en contraposición con los resultados del pretest. En el postest, con respecto a los lexemas *thanks* y *think*, el 70 % y el 85%, respectivamente, de los estudiantes lograron articular las palabras, usando el fonema fricativo interdental sordo [θ] del inglés, en vez de la consonante oclusiva alveolar sorda [t] del español, que en el pretest alcanzó porcentaje de 80% y 84%, respectivamente. En el caso de la lexía *birthday*, los logros en el postest fueron de un 95% en contraposición con el puntaje del 84% que se observó en el pretest. Los datos permiten inferir que el entrenamiento mejoró el desempeño de los estudiantes en lo que respecta a esta habilidad. En el cuadro 16, se resumen los valores para cada uno de los casos estudiados.

Cuadro 16

Pronunciación del segundo grupo consonántico

	PRETEST				POSTEST			
	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL			F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL		
	[θ]	[d]	[t]	[Ø]	[θ]	[d]	[t]	[Ø]
Thanks	16%	4%	80%	0%	70%	4%	26%	0%
Birthday	8%	84%	0%	8%	95%	5%	0%	8%
Think	12%	4%	84%	0%	85%	0%	15%	0%

Fuente: Elaboración propia

6.8.3 Grupo 3

En este grupo se analizaron las consonantes nasales: el fonema nasal bilabial [m] del inglés, en contraste con el nasal alveolar [n], el nasal velar [ŋ] y [Ø] cero fonético del español. Los resultados del postest permiten evidenciar mejoras en la pronunciación de las palabras evaluadas. Sin embargo, la presencia de la utilización del fonema consonántico nasal velar [ŋ] español, producto de la influencia de la variedad dialectal costeña se mantiene presente en algunos estudiantes; sobre todo cuando el fonema nasal bilabial [m] se encuentra en posición final de sílaba o de palabra. Como se dijo en líneas anteriores, fonotáctica de la lengua no permite conformar sílabas trabadas con esta consonante. En el cuadro 17, se resumen los valores para las consonantes estudiadas.

Cuadro 17

Pronunciación del tercer grupo consonántico

	PRETEST				POSTEST			
	F. C. ING.	F. C. ESPAÑOL			F. C. ING.	F. C. ESPAÑOL		
	[m]	[n]	[ŋ]	[Ø]	[m]	[n]	[ŋ]	[Ø]
Sometimes	20%	0%	80%	0%	70%	0%	30%	0%
Company	82%	0%	8%	0%	82%	0%	8%	0%
Film	32%	0%	32%	36%	60%	0%	40%	0%
Come	72%	0%	28%	0%	80%	0%	20%	0%

Fuente: Elaboración propia

6.8.4 Grupo 4

En este grupo se analizaron los fonemas fricativa post-alveolar sordo [ʃ] y el africado post-alveolar sordo y su contraste con el con el fonema consonante africado palatal sordo [tʃ] del español. Los resultados del postest permitieron evidenciar mejoras significativas en las pronunciaciones de las palabras evaluadas, en relación con los puntajes obtenidos en el pretest; ya que se logró que los estudiantes establecieran la distinción fonética entre el sonido fricativo que no existe en su lengua materna y la consonante africana presente en ambas lenguas objeto de estudio. Sin embargo, se siguen presentando casos de estudiantes que articulan la consonante africana post-alveolar sorda del inglés con los rasgos fonéticos de la del español. En el cuadro 18 se resumen los datos respectivos.

Cuadro 18

Pronunciación del cuarto grupo consonántico

	PRETEST			POSTEST		
	F. C. INGLÉS		F. C. ESPAÑOL	F. C. INGLÉS		F. C. ESPAÑOL
	[ʃ]	[tʃ]	[tʃ]	[ʃ]	[tʃ]	[tʃ]
Child	24,00%	8,00%	68,00%	0,00%	68,00%	32,00%
Shape	8,00%	12,00%	80,00%	70,00%	0,00%	30,00%
She	8,00%	32,00%	60,00%	90,00%	0,00%	10,00%
Cheese	28,00%	40,00%	32,00%	0,00%	67,00%	33,00%
Cheap	24,00%	20,00%	56,00%	0,00%	80,00%	20,00%

Fuente: Elaboración propia

6.8.5 Grupo 5

En el quinto grupo de sonido, se analizaron los fonemas fricativo glotal sordo [h], con los fonemas fricativo glotal sordo /h/ y el cero fonético [Ø] del español de América. Los resultados del postest permiten afirmar que se evidenciaron mejoras sustantivas en la articulación de las palabras con dicha consonante del inglés, sin embargo, pese a no presentarse casos con la elisión total del fonema, todavía se evidencia transferencia fonética negativa, ya que algunos estudiantes la asimilan a la de la variedad dialectal del español del Caribe o del Atlántico [h]. En el cuadro 19 se presentan los datos respectivos.

Cuadro 19

Pronunciación del quinto grupo consonántico

	PRETEST			POSTEST		
	F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL		F. C. INGLÉS	F. C. ESPAÑOL	
	[h]	[h]	[Ø]	[h]	[h]	[Ø]
Help	20,00%	64,00%	16,00%	70,00%	30,00%	0,00%
Alcohol	16,00%	0,00%	84,00%	80,00%	20,00%	0,00%
House	12,00%	80,00%	8,00%	93,00%	7,00%	0,00%
Hello	36,00%	52,00%	12,00%	94,00%	6,00%	0,00%
High	20,00%	72,00%	8,00%	77,00%	23,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

6.8.6 Grupo 6

Los siguientes fonemas analizados en este grupo fueron el fricativo dental sordo [θ], el fricativo alveolar sordo [s], el fricativo posalveolar sordo [ʃ] del inglés. en contraste con los fonemas fricativo alveolar sordo [s], africado palatal sordo [tʃ], el compuesto fonético [es] y el cero fonético [ø] del español. Los resultados del postest demuestran que el entrenamiento de la pronunciación y el conocimiento sobre fonética articulatoria sirvió para mitigar la transferencia fonética negativa de la lengua materna sobre la lengua extranjera; puesto que se disminuyó las articulación de palabras en donde se evidencia elisión total del sonido consonántico (cero fonético) y adición de un sonido vocálico al inicio de palabra (prótesis). En el caso de la utilización de la sibilante en palabra como *space*, se mantuvo en ambas pruebas. Los resultados respectivos se muestran en el cuadro 20.

Cuadro 20

Pronunciación del sexto grupo consonántico

	PRETEST						POSTEST					
	FC DEL INGLÉS		FC DEL ESPAÑOL				FC DEL INGLÉS		FC DEL ESPAÑOL			
	[s]	[ʃ]	[s]	[tʃ]	[es]	[Ø]	[s]	[ʃ]	[s]	[tʃ]	[es]	[Ø]
spot	12,00%	0,00%	0,00%	0,00%	88,00%	0,00%	90,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	0,00%
space	16,00%	0,00%	4,00%	0,00%	76,00%	4,00%	93,00%	0,00%	4,00%	0,00%	3,00%	0,00%
snake	4,00%	0,00%	0,00%	0,00%	88,00%	8,00%	80,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	0,00%
sure	4,00%	50,00%	16,00%	76,00%	0,00%	0,00%	0,00%	65,00%	0,00%	35,00%	0,00%	0,00%
sometimes	96,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,00%	96,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,00%

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

A partir de la ejecución de la presente investigación, se concluye que los resultados obtenidos evidencian la presencia de transferencia fonética negativa en la pronunciación en inglés, producida por la influencia de la variante dialectal costeña correspondiente al Atlántico Interior, en los estudiantes de once A del colegio *Ciro Pupo Martínez* del municipio de La Paz, Cesar.

Así mismo, el análisis de los resultados obtenidos permitió observar que la transferencia negativa es un fenómeno natural dentro del aprendizaje de una lengua extranjera y que la aparición del mismo se generó, principalmente, a causa de dos factores predominantes; el primero de ellos es la influencia resultante de la lengua materna, en este caso del dialecto costeño, en la producción de la lengua extranjera tal como se mencionó previamente y se identificó a cabalidad en el nivel fonético durante el proceso investigativo. Este tipo de influencia se genera fundamentalmente, debido a las diferencias existentes entre los sistemas fonéticos de la L1 y la LE, las cuales condujeron a la asimilación de los sonidos a los producidos en español. Dentro de los hallazgos más significativos que surgen a partir de este factor se encuentran:

1. La manifestación constante de la aspiración /h/ de la fricativa alveolar sorda/s/ en contextos de mitad y final de palabra y sílaba. Este fenómeno es denominado también glocalización de la sibilante en posición implosiva, este generó mayor dificultad que Carácter sordo del /-s-/ en posición intervocálica y a final de palabra.
2. La utilización del fonema consonántico nasal velar [ŋ] español como asimilación del fonema /m/ a la fonotáctica del español, producto de la influencia de la variedad dialectal costeña, la cual se mantiene presente en algunos estudiantes; en especial cuando el fonema nasal bilabial [m] se encuentra en posición final de sílaba o de palabra. Este fenómeno es descrito por autores como Obediente (2013) como la nasalización suprasegmental de las vocales, cuando estas están precedidas, precedidas o entre nasales; por ejemplo, *come* [kʌŋ] y *sometimes* ['sʌmtaɪnz].

3. Asimilación del fonema fricativo glotal sordo [h] a la de la variedad dialectal del español del caribe o del atlántico [h].

De la misma manera, se observa un segundo factor que también fue influyente en la aparición de fenómenos producidos por la transferencia fonética negativa, este es la falta de fundamentos conceptuales y lingüísticos orientados a un mejor desempeño fonético-fonológico de los estudiantes en inglés, esta falta de saberes previos condujo a la creación y aplicación de la propuesta de intervención. Sin embargo, a pesar de la realización de actividades de diversa índole enfocadas en la pronunciación, estas no fueron suficientes, puesto que muchos estudiantes traen consigo pronunciación inadecuada de acuerdo con la experiencia vivida en la primaria y secundaria. La repetición de estos errores provoca su fosilización, fenómeno que genera, a su vez, que el proceso de aprendizaje sea mucho más arduo y complejo y que las imprecisiones al momento de pronunciar sean más difíciles de corregir, pues estas ya se han constituido como hábitos.

A pesar de lo antes expuesto, por medio de esta investigación se logró impactar de manera positiva sobre la población analizada, dado que un porcentaje significativo de esta demostró avances considerables en la forma de articular los fonemas en estudio. Además, estos estudiantes evidenciaron mayor apropiación de las estrategias implementadas que buscaban fortalecer esta microhabilidad de orden oral, la cual es fundamental al momento de establecer intercambios comunicativos.

La amplia acogida de estas estrategias y recursos, se basó principalmente en el uso de la lúdica y de herramientas tecnológicas que son llamativas para los estudiantes en la actualidad, despertaron su curiosidad por aprender debido a que, generalmente, no son empleadas en las clases convencionales. Del mismo modo, esto generó la participación activa de los estudiantes durante todo el recorrido del proceso investigativo, creando seguridad en sí mismos y en sus habilidades lingüísticas enmarcadas a la producción oral de este idioma extranjero.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que este estudio sea ampliado a partir de un análisis acústico que permita develar la caracterización de los fonemas analizados mediante el uso de un programa de análisis de voz, debido a que con este tipo de herramienta se posee la capacidad de tener un acercamiento mucho más exhaustivo a los elementos fonéticos observables en la pronunciación de la población estudiada.

De la misma forma, es pertinente acotar que es necesario replantear la manera en la que se aborda la pronunciación dentro de la clase de Lenguas Extranjeras, ya que para lograr el fortalecimiento de esta micro habilidad y, a su vez, el mejoramiento de la producción oral es necesario implementar de forma continua estrategias y actividades que privilegien el uso de las destrezas orales, dada su relevancia en los intercambios lingüísticos. Para alcanzar lo antes expuesto se requiere de un cambio en la concepción enseñanza-aprendizaje y de la utilización de enfoques que concedan relevancia al componente oral sobre el escrito y que den prelación al desarrollo de ejercicios como los propuestos en esta investigación, que incluyan fundamentos básicos en fonética y su implicación en la formación lingüística.

Por otra parte, es fundamental resaltar que el aprendizaje de una lengua extranjera no es un proceso sencillo, sino que supone práctica constante; no basta con tener los materiales, enfoques y estrategias adecuadas si no se hace uso de todo lo aprendido dentro y fuera del aula de clases, en especial cuando se trata del desarrollo y fortalecimiento de habilidades lingüísticas como las pertenecientes a la producción oral.

Para finalizar, esta investigación posee implicaciones pedagógicas que están orientadas no solo a los estudiantes y su forma de aprehender una LE, sino que con este estudio se proponen estrategias que pueden ser utilizadas para facilitar el quehacer docente, especialmente, a aquellos maestros dedicados a la enseñanza de lenguas ubicados en la Costa Caribe colombiana. Las estrategias aquí expuestas están guiadas a promover la conciencia fonológica, tomando en consideración que integrar “las actividades orales y de comprensión auditiva de la lección le dará muchas más oportunidades de practicar y reciclar el sonido y de apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva” (Chela-Flores ,2012).

REFERENCIAS

- Alcaraz, E. y Martínez L., M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, España: Ariel.
- Alonso-Cortés, A. (2008). *Lingüística*. Madrid, España: Cátedra.
- Álvarez, A., Bentivoglio, P., Obediente, E., Sedano, M., y Tejera, M J. (Eds.). (1992). *El idioma español de la Venezuela actual*. Caracas, Venezuela: Cuadernos Lagoven.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjera. *Phonica*, vol.1, 1-27. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf.
- Benítez, D (2015). La interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel académico superior. (Tesis doctoral). Universidad Nacional a Distancia. Madrid, España.
- Bernal, J. A, y Díaz R., C.E. (2017). Panorámica del español hablado en Colombia: Fonología y gramática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 19-37. doi: 10.19053/0121053X.n29.2017.5845.
- Bravo, M., Delgado, A., García, D., y Guillén, T. (2012). La teoría fundamentada y la investigación lingüística: Caminos de encuentro y desencuentro. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Año 13, N° 33, 164-203.
- Buitrago, S., Ramírez, J., y Ríos, J. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-17, Recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a16.pdf>.
- Cabodevilla, T. S., Aurrecoechea, E. (2017). Destrezas Orales: Expresión E Interacción. 2-8. Recuperado de <https://www.e-uned.es/covers/703.pdf>.
- Cáceres, O. (2013). *Transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés en estudiantes del primer nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua*. (Tesis de maestría). Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua. Tegucigalpa, Honduras.
- Cala, R. (1997) Dos sistemas cara a cara. *Actas VIII. Centro Virtual Cervantes*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

- Cárdenas, M., y Basurto S., N. (2017). *Investigación en lenguas extranjeras lingüística y aplicada*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Universidad Veracruzana.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Casanovas, M. (1996). *Consecuencias de la interferencia lingüística en la morfosintaxis del español hablado en Lleida*. Universitat de Lleida. 405-415.
- Castillo, J. (2016). *Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la Universidad Santiago de Cali a través de la enseñanza de la fonética*, Santiago de Cali, Colombia. Universidad del Valle.
- Castillo, D., Almeida, E., Chiluíza W, y Mejía, P. (2017) *Micro-curricular planning based on tongue twisters as a pronunciation strategy*, Quito, Ecuador. EDICIEM.
- Chela Flores, B. (2012). Optimización de la enseñanza de la pronunciación del español. *Lingua Americana*, Año XVI N° 31, 86-106.
- Chela-Flores G y Chela Flores, B. (2007). *Dimensiones fonetológicas del español*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia, Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- Chela-Flores, G. (1998). *Orígenes y estado actual del español de Venezuela*. Cumaná, Venezuela: Ediciones Comisión Regional “Macuro 500 años”.
- Chela-Flores, G. (2000). Conservative and Radical Dialects in America Spanish: New Venezuelan Data and Theoretical Implications. *Opción*. Año 16, No. 33: 34-88.
- Chela-Flores, G. y D’Aquino, G. (2003). Reorientación de la división dialectal hispánica: Datos de variedades venezolanas e ibéricas. *Opción*, Año 19, No. 41: 95-11.
- Chumaceiro, I y Álvarez, A. (2004). *El español, Lengua de América*. Caracas, Venezuela: Los libros del Nacional-Colección Minerva.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1651 de 12 de julio de 2013*. Bogotá, Colombia: República de Colombia.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comun referência para as línguas*. Lisboa, Portugal: Edições ASA.
- Cortés M., M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Dale, P., & Poms, L. (1985). *English Pronunciation for Spanish Speakers*. New Jersey. USA: Prentice Hall Regents.
- Dale, P., & Poms, L. (2005). *English Pronunciation Made Simple*. New York, USA: Longman.

- Díaz B., A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del profesorado*, vol. 17, N° 3 (sept.-diciembre), 11-33. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>.
- Díaz O., H. (2006). La enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera en el aula. *Aldadis*, N° 8, 1-3. Recuperado de <http://www.aldadis.net/revista8/documentos/08.pdf>.
- Ellis, A. (20 de febrero de 2020). La Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC). Recuperado de Psicologiymente <https://psicologiymente.com/clinica/albert-ellis-terapia-racional-emotiva-conductual>
- Escamilla M., J. (1995). Acerca de los orígenes y características del habla costeña. *Revista Amauta*, 1-81 Recuperado de <http://www.aldadis.net/revista8/documentos/08.pdf> .
- Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Arco/libros.
- Ferragne, E. y Pellegrino, F. (2010). Formant frequencies of vowels in 13 accents of the British Isles. *Journal of the International Phonetic Association*, 40/1, 1-34. doi:10.1017/S0025100309990247
- Finch, D., & Ortiz, H. (1982). *A Course in English phonetics for Spanish speaker*. Londres, UK: British Library.
- Flórez, M. (2015). El costeño, variante dialectal del castellano en el caribe colombiano: estudios y características. Cartagena de Indias. Universidad De Cartagena: Facultad de Lingüística y Literatura.
- Flórez, L. (1963). El español hablado en Colombia y su atlas lingüístico. *Thesaurus*. Tomo XVIII. Núm 2, 1-89. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/18/TH_18_002_020_0.pdf
- Gallardo del P., F., y Gómez L., E. (2008). *La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español*. (Tesis de maestría). La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.
- García A., M.V. (2012) Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria. Pamplona: Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>

- Gorman, B., & Kester, E. (2015). *Spanish-influenced English: Typical phonological patterns in the English language learner*. New York City: American Speech-Language-Hearing Association.
- Guzmán M., E., y Martínez T., M. (2013). *Interferencia fonética del español al inglés en la producción de los fonemas /B/ /V/, /θ/ /T/, /ʒ/ /dʒ/, /Σ/ /tʃ/*. (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Haensch, G. (2001). Español de América y español de Europa (1.ª parte). *Panace@* Vol. 2, N° 6, diciembre, 63-72.
- Hernández, I. (2011). *¿Por qué enseñar pronunciación? Análisis y propuesta didáctica*. Hong Kong: Universidad China de Hong Kong.
- Institución Educativa Ciro Pupo Martínez (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. La Paz, departamento del César.
- Jeffries, J. (2006). *Discovering Language*. Cambridge (EUA): The MIT Press
- Llerena, G., E. (2005). Interferencia fonológica del castellano hablado en Colombia- Costa Atlántica- Córdoba en el aprendizaje del inglés. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- López M., H. (2000). Rasgos generales. En M. Álvar, *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (pp.19-38). Barcelona, España: Ariel.
- Marimón Llorca, C. (2006). El español en América: de la conquista a la Época Colonial. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Martínez M., Miguel. (2010). *Ciencias y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Martínez M., Miguel. (2015). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Mayordomo, R. (2014). *Interferencia lingüística Español-Inglés desde una perspectiva muy práctica*. (Tesis de Maestría). Valladolid, España: Instituto Concertado de Valladolid.
- Mejía P., J., y Garzón C., S. (2016). *Análisis de la pronunciación en inglés de los estudiantes de la clase de Fonética y fonología inglesa: Estudio de caso*. (Tesis de maestría) Bogotá D.C.: Universidad de la Salle.

- Meno B., F. (2004). Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida. Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras. M, Blanco. (coord.). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. (pp. 1-25). Madrid, España: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Plan Nacional de Bilingüismo*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media, Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá.
- Montes, J. J. (2000). Colombia. En M. Álvar, *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (pp.134-145). Barcelona, España: Ariel.
- Moreno F, F. (2002). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Morris, E. (2012). *La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Mosquera G., I. (2017). El uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera: perspectivas actuales. *Unir Revista*, <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/usar-o-no-usar-la-lengua-materna-en-el-aula-de-lengua-extranjera-estado-de-la-cuestion/549202604557/>.
- Obediente S, E. (2013). *Fonética y fonología*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer. Cross-Linguistic Influences in Language Learning*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Patiño R, C. (1991). Español, lenguas indígenas y lengua criollas en Colombia. En M, Briceño; I, Chávez y B. Betancur (Eds.), *El español de América hacia el siglo XXI. Presencia y destino. Tomo I* (pp.145-209). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Payrató, LL. (1985). *La interferencia lingüística. Comentaris y exemples català-castellà*. Barcelona, España: Curial.
- Pomata G., A. (2017). *La Pronunciación de los grupos consonánticos de inglés: errores fonéticos - fonológicos en el habla de los estudiantes de español*. (Tesis doctoral) Alicante, España: Universidad de Alicante.

- Pons, J. (2014). *Diccionario lengua española secundaria y bachillerato*. Barcelona, España: Vox-Anaya.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.Psicol.* 23(1), Enero – Julio, 9-17. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/282731622>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Fonética y Fonología*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Richardst, J., & Schmidt, R. (2010). *Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres, UK: Pearson Education Limited.
- Richards. J.C. & Rodgers, T.S. (2007). *Approaches and Methods in Languages Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, Cambridge.
- Rodrigues, J. (2017). Interlengua: un análisis de las interferencias sonoras en la enseñanza del español como lengua extranjera de estudiantes del curso de Letras. *Revista Trama*, 1-23.
- Salazar C., (2013). “Uso de Palabras, Frases y Diálogos Como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos /ʃ/, /z/ y /θ/ de inglés americano
- Salazar, L., Batista, J., y Delmastro, A. L. (2009). Procesos metacognitivos en la transferencia positiva de destrezas lingüísticas. *Lingua Americana*, Año XIII, N° 24, 67-88.
- Sánchez L., J. (1994). El español en América. *ASELE. Actas IV*, 553-570. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2871925.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- Sedano, M y Bentivoglio, P. (2000). Venezuela. En M. Álvar, *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (pp.116-133). Barcelona, España: Ariel.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C., Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Silverio-P., T. (2014). *La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515587.pdf>
- Tlazalo T., A., & Basurto S., N. (2012). Pronunciation Instruction and Students’ Practice to Develop Their Confidence in EFL Oral Skills. Universidad Nacional de Colombia: Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/46146/47732>

- Torres, I., y Cortés C., L. (2017). *El abordaje de la pronunciación en la formación de docentes de FLE: Percepciones*. (Tesis de maestría). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Trubetzkoy, N. S. (1987). *Principios de fonología*. Madrid, España: Editorial Cincel.
- Unesco (2003). Education Today. The Newsletter of UNESCO's Education Sector. N° 6, July-September.p.6
- Uderzo, A. y Gosciny, R. (1980) *Astérix y Cleopatra*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo
- Vera, K. (2014). *Fenómenos de reducción vocálica por hablantes colombianos de inglés como L2: Un estudio acústico*. 11-43. Doi: 10.15446/fyf.v27n1.46940.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario, Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Weinreich, U. (1974). *Lingue in contatto*. Torino, Italia: Editore Boringhieri.
- Yule, G. (1998). *El lenguaje*. Madrid, España: Cambridge University Press.





















Anexo 1: Evaluación secuencia didáctica N° 1: reconocimiento de los fonemas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ESCUELA DE POSGRADOS
 MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

EVALUACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA N° 1:
 RECONOCIMIENTO DE LOS FONEMAS

NAME: _____ DATE: _____

ACTIVITY. PART 1: circle the word that includes the following phoneme

1. /r/			
Berry 	They 	Measure 	Chat 
2. /ð/			
Thing 	Jump 	That 	Zebra 
3. /h/			
Jar 	Month 	Hello 	She 
4. /dʒ/			
Shop 	Visa 	Him 	Just 
5. /θ/			
Thin 	Ship 	Rich 	Rose 

6. /v/			
Usual	Vegetables	Beautiful	Here
7. /ʒ/			
Justice	Valentine	Leisure	Teacher
8. /tʃ/			
Juice	Shell	Run	Thanks

ACTIVITY. PART 2: Match the words on the left to the appropriate sound symbol on the right

A	Calm
B	Vehicle
C	Occasion
D	Justice
E	Wish
F	Hero
G	They
H	Birthday

(EXAMPLE)

A	/m/
	/ð/
	/ʃ/
	/ʒ/
	/h/
	/v/
	/dʒ/
	/θ/

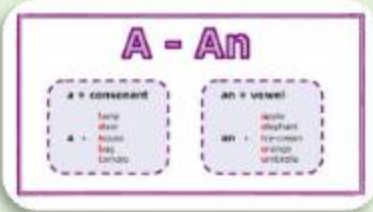
Anexo 2: Write the words pronounced




/r/		/m/		/θ/		/s/		/ʃ/		/h/	
1	Berry	4	Company	7	Birthday	10	Spot	13	Shape	16	Help
2	Teacher	5	Sometimes	8	Think	11	Snake	14	She	17	High
3	Red	6	Film	9	Tooth	12	Space	15	Shop	18	House

Anexo 3: Posters with the phonemes that do not exist in Spanish

θ	ʃ
1. Thanks	1 Shape
2. Think	2 Shoes
3. Thin	3 Shirt
4. Tooth	4 Wash
5. Birthday	5 Cash
6. Math	6 She
7. Three	7 shampoo
8. Month	8 Finish

Anexo 4: Listen carefully then circle. The word pronounced:

1		<p>/tʃuz/ Choose</p>		<p>/ʃuz/ Shoes</p>
2		<p>/wɑtʃ/ Watch</p>		<p>/wɑʃ/ Wash</p>
3		<p>/kʌm/ Come</p>		<p>/kəʊn/ Cone</p>
4		<p>/æm/ Am</p>		<p>/æn/ An</p>
5		<p>/pleɪs/ Place</p>		<p>/pleɪ/ Plays</p>

6		<p>/su/ Sue</p>		<p>/zu/ Zoo</p>
7		<p>/sɪn/ Sin</p>		<p>/θɪn/ Thin</p>
8		<p>/tri/ Tree</p>		<p>/θri/ Three</p>
9		<p>/hoʊld/ Hold</p>		<p>/oʊld/ Old</p>

10		/hɪz/ His		/ɪz/ Is
11		/raɪt/ Right		/laɪt/ Light
12		Correct		Collect

ANSWERS	
1	Shoes
2	Wash
3	Come
4	Am
5	Place
6	Sue
7	Thin
8	Three
9	Hold
10	His
11	Right
12	Correct

EASY TONGUE TWISTERS

- **I SCREAM, YOU SCREAM, WE ALL SCREAM FOR ICE CREAM!**
- **I SAW SUSIE SITTING IN A SHOE SHINE SHOP**
- **I HAVE GOT A DATE AT A QUARTER TO EIGHT; I'LL SEE YOU AT THE GATE, SO DON'T BE LATE.**
- **HE THREW THREE FREE THROWS.**
- **SHE EATS CHEESE.**
- **TOM COMES WITH SOME CORN. I GUESS HE HAS GONE TO HIS HOME**
- **THE TEACHER TEACHES USUALLY THEIR TREASURE**
- **A GENTLE JUDGE JUDGES JUSTLY.**

Anexo 6. Script for sequence number 6

TRAVELLING ABROAD

POR: ALICIA SALAZAR

TOM: Hi Anna, how are you?

ANNA: I'm not very good, because I have to travel to **Asia**.

TOM: Oh my god! Why do you look **shy** and **anxious**?

ANNA: Because I have to go to the **shop** to buy **casual** clothes for every **occasion** and make a good **decision**.

TOM: Where are you going to buy them?

ANNA: There is a good store in the **north** of this city and to tell you the **truth** I don't have **cash**. I have to pay it by credit card.

TOM: By the way, tomorrow is your **birthday**, what are you going to do?

ANNA: I'm going to watch **television** a **short** documentary about famous people's **prestige** and **socialize** with friends. If I don't have **anything** to do I'm going to buy a new book with a new **author** about **healthy** food. In this book you will find some interesting **themes, theories, and methods** to improve your **health**. It can be a good **option** to people who eat **unhealthy** food. A lot of **patients** go to the doctor to ask for it.

TOM. That sounds interesting!

ANNA: Yes, it's a great book. Tell me what do you do?

TOM: I'm a **dish washer** in a restaurant and I **finish** work at about 11.00 o'clock. This job is interesting because there are people from other countries, they speak **both English and Spanish**. It is **something** you can learn easier because you are in contact every day with both languages.

ANNA: So, you are going to be a good **professional** at learning new languages.

TOM: I **think** so. I have a good **vision** about other countries and also a good **mission** to develop. Oh! It's late. I have to go home. See you tomorrow. ANNA: See you.

Anexo 7: Role plays rubric

Phoneme	Frequency of use	Accuracy	Creativity	Performance
<i>/θ/</i>				
<i>/ʃ/</i>				
<i>/s/</i>				
<i>/r/</i>				
<i>/m/</i>				
<i>/h/</i>				

Anexo 8: Consentimiento informado

Señor Padre de familia o acudiente:

Mi nombre es Eveling Miranda Tapias y soy estudiante de la Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Actualmente me encuentro realizando el proyecto de grado, para lo cual debo efectuar una intervención pedagógica que permita conocer el estado actual de la pronunciación de palabras del idioma inglés de su hijo(a) o acudido. Mi investigación de grado lleva por nombre **ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA FORTALECER LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS Y DISMINUIR LA TRANSFERENCIA FONÉTICA NEGATIVA DEL ESPAÑOL HABLADO EN EL MUNICIPIO DE LA PAZ, CESAR**

Con el presente estudio, se pretende demostrar que los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje de la pronunciación del inglés debido a la incidencia de las características fonéticas de su lengua materna, en ese sentido se propondrán estrategias que conlleven al mejoramiento de este aspecto de la producción oral.

En virtud de los objetivos propuestos en la investigación, se hace necesario que usted dé el consentimiento llenando el siguiente formato, para que su hijo (a) o representado (a) de nombre _____, estudiante de mi curso, haga parte activa de las clases y actividades programadas con el mencionado fin. Durante el proceso se realizará una prueba de entrada y una prueba de salida para ver las fortalezas y debilidades de los estudiantes antes y después de la investigación, además de encuestas, entrevistas, registros de audio y video, intervención pedagógica, el correspondiente análisis de resultados y por último se realizará el informe final y publicación de la tesis.

A continuación, se espera que ustedes, padre y estudiante, manifiesten expresamente su acuerdo o desacuerdo con cada uno de los pasos a realizar en este proyecto:



Confirmando que soy el padre o acudiente del estudiante SI_____ NO_____



Autorizo la realización de entrevistas al estudiante SI_____ NO_____



Autorizo a que se registre en audio y/o video al estudiante en ejercicios de pronunciación SI_____ NO_____



Autorizo para que se aplique una prueba de entrada y una prueba de salida al estudiante SI_____ NO_____



Autorizo para que se utilice la capacidad intelectual del estudiante para que ésta haga parte de la presente producción investigativa. SI_____ NO_____



Autorizo para que se publique en el trabajo información del estudiante correspondiente a la caracterización. SI_____ NO_____



Autorizo para que sin ninguna restricción se publiquen los resultados de la presente investigación en la que él toma parte. SI_____ NO_____



Doy mi consentimiento para que se publiquen avances del proyecto de investigación en cualquier medio escrito. SI_____ NO_____

Fecha:

Nombre del estudiante:

Nombre del maestro:

Firma del estudiante:

Nombre del padre o acudiente:

Relación o parentesco:

Teléfono del padre o acudiente:

Firma del padre o acudiente:

Por favor, entregue este formato al profesor lo antes posible. Si este formato no es diligenciado y entregado oportunamente, no serás tenido en cuenta en el presente proceso investigativo.

Gracias por su cooperación.

La copia extra de este Formato de consentimiento es para usted

Nota: Los nombres de los estudiantes participantes en el proceso no se publicarán en el documento.

Atentamente,

EVELING MIRANDA TAPIAS

Maestrante en Lingüística

C.C. 1'065.579.369

Anexo 9: Prueba de entrada (PRETEST)

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA**

NAME: _____ DATE: _____

ACTIVITY: READ THE FOLLOWING WORDS.

[r]	[b] [v]
Berry	believe
<i>Zebra</i>	Berry
<i>Red</i>	Valentine
<i>Teacher</i>	Vegetables
<i>Carrot</i>	Voice
[t] [θ] [ð]	[h]
Foot	Help
Thanks	Alcohol
Birthday	House
Think	Hello
They	high
[m] [n]	[θ] [ʒ] [s]
Know	Spot
Sometimes	space
Company	snake
Film	Sure
Come	Sometimes
[ʃ] [tʃ]	[dʒ] [h]
Child	Just
Shape	Jump
She	Yesterday
Cheese	You
cheap	Large

II. PRONOUNCE THE FOLLOWING SENTENCES

1. The zebras are wild animals, they are black and white and they live in the forest
2. I am very thankful with all the people who trust on me
3. Red roses are always the most beautiful gift to get on Valentine's day
4. In the class today we learnt about vegetables such as carrots, tomatoes and zucchini
5. Do you know that sometimes is better not to think about yesterday to be happy?

Anexo 10: Prueba de salida (POST-TEST)

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA**

NAME: _____ DATE: _____

ACTIVITY: READ THE FOLLOWING WORDS.

[r]	[m]
Berry	Matter
<i>Zebra</i>	Sometimes
<i>Red</i>	Company
<i>Teacher</i>	Film
<i>Carrot</i>	Come
[θ]	[h]
three	Help
Thanks	Alcohol
Birthday	House
Think	Hello
month	high
[ʃ]	[s]
fresh	Spot
Shape	space
She	snake
shine	Sure
wash	Sometimes

II. PRONOUNCE THE FOLLOWING CONVERSATIONS

1. a) She likes to see the sunshine.
b) And Sheldon likes to see the shadows at night.
2. a) The rabbit eats carrots every day, and bears eat grapes.
b) I do not like rats because they transmit rare illnesses
3. a) Susie studies sports in her house sometimes
b) Sam likes to watch the baseball game at the stadium
4. a) Tim comes to the company every Monday morning
b) sometimes watching films makes him calm down
5. a) Thanks for thinking about my birthday, this month was wonderful
b) Nothing is better than turning thirty with the both of you
6. a) Alcohol does not help you to get any better
b) It causes problems in your home, and it harms your health and family.