Incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el Juego de Roles y los Trabalenguas para el mejoramiento de la pronunciación de los sonidos fricativos y africados que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca

Por:

Santiago Quintero Restrepo

Laura María Vélez Calderón

Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA)

Facultad: Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras

Tuluá – Valle del Cauca

2017

Incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el Juego de Roles y los Trabalenguas para el mejoramiento de la pronunciación de los sonidos fricativos y africados que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca

Por:

Santiago Quintero Restrepo

Laura María Vélez Calderón

Tesis de Grado para optar por el título de

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras

Director

Fabio Nelson Giraldo Arcila

Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA)

Facultad: Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras

Tuluá – Valle del Cauca

2017

DEDICATORIA

Dedicamos esta investigación primeramente a Dios que nos dio la fortaleza para no desfallecer en nuestros propósitos académicos. A nuestras familias, que nos brindaron su apoyo incondicional, por la paciencia que han tenido, por ser los guías que nos orientan por el mejor camino, enseñándonos e inculcándonos las mejores bases para enfrentar la vida, el respeto por los demás, los valores, los principios y ante todo la fuerza de voluntad para salir adelante y poder crecer en la formación personal y profesional que elegimos.

AGRADECIMIENTOS

El presente Trabajo de Grado es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndonos paciencia, dándonos ánimo, acompañándonos en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad “Gracias a todos”.

CONTENIDO

	P.
CAPITULO I	16
1. ELEMENTOS PRELIMINARES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
CAPITULO II	35
2. MARCO TEÓRICO	35
2.1 Fonética y Fonología	35
2.2 Clasificación de los sonidos del lenguaje articulado a nivel general	38
2.3 Los sonidos fricativos y africados	42
2.4 La pronunciación	44
2.4.1 La pronunciación en la expresión oral	45
2.4.2 La pronunciación en la comprensión auditiva	46
2.4.3 La pronunciación en la interacción oral	48
2.4.4 La pronunciación en la lengua escrita	49
2.4.5 La pronunciación en la competencia comunicativa	50
2.4.6 la competencia fónica y el léxico	52
2.4.7 La competencia fónica y la gramática	52
2.4.8 La competencia fónica y la ortografía	54
2.4.9 La competencia fónica y la ortoepía	54

2.5 Fonética y pronunciación 54

2.6 Diferencias fonológicas del español y el inglés 57

2.7 Errores más comunes en la pronunciación del inglés 60

2.8 Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la pronunciación en inglés 62

2.8.1 La estrategia del juego de roles o “Roleplay” 64

2.8.2 La estrategia de “Tongue Ttwisters” o trabalenguas 66

CAPITULO III 68

3. DISEÑO METODOLÓGICO 68

3.1 Método 68

3.2 Tipo de investigación 69

3.3 Alcance de la investigación. 70

3.4 Hipótesis 71

3.4.1 Hipótesis alterna 71

3.4.2 Hipótesis nula 71

3.4 Participantes 72

3.5 Variables 72

3.5.1 Variable Independiente 72

3.5.2 Variable dependiente 73

3.6 Instrumentos 73

3.8 Descripción de la intervención 76

CAPITULO IV 83

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS 83

4.1 Resultados de la encuesta tipo Likert 84

4.2 Resultados Prueba de Entrada 99

4.3 Resultados de la intervención 109

4.3.1 Resultados grupo focal 110

4.3.1.1 Relación de la pronunciación con la metodología implementada 112

4.3.1.2 Enseñanza de la metodología tradicional vs. Metodología implementada 113

4.4 Resultados de la prueba de salida 116

CAPITULO V 122

6. CONCLUSIONES 128

7. RECOMENDACIONES 129

8. BIBLIOGRAFÍA 130

9. ANEXOS 133

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Niveles de dificultades fonológicas 38

Gráfica 2. Triángulo vocálico español 40

Gráfica 3. Punto y modo de articulación en inglés 40

Gráfica 4. Semestre en el que ve inglés 84

Gráfica 5. Conocimiento programa de Lenguas Extranjeras de la Uceva 85

Gráfica 6. Lengua materna 85

Gráfica 7. Sitios donde ha estudiado inglés 86

Gráfica 8. Estudio de inglés en instituto 87

Gráfica 9. Adquisición de inglés en un país angloparlante 87

Gráfica 10. Vivir en un país angloparlante 88

Gráfica 11. Estudio en un país angloparlante 88

Gráfica 12. Nivel de inglés 90

Gráfica 13. Interés por la lengua inglesa 90

Gráfica 14. Contacto con la lengua inglesa 91

Gráfica 15. Fortaleza en el inglés 92

Gráfica 16. Debilidades en el inglés 93

Gráfica 17. Conocimientos en fonética 94

Gráfica 18. Conocimiento fonología 94

Gráfica 19. Trabajo anterior con fonética 95

Gráfica 20. Importancia de la fonética 95

Gráfica 21. Conocimiento sobre fonema 96

Gráfica 22. Conocimiento punto de articulación 96

Gráfica 23. Conocimiento modo de articulación 97

Gráfica 24. Fonemas más difíciles 97

Gráfica 25. Conocimiento de los sonidos fricativos 98

Gráfica 26. Conocimiento de los sonidos africados 98

Gráfica 27. Fonema /s/ 100

Gráfica 28..fonema /ʃ/ 101

Gráfica 29. Fonema /h/ 102

Gráfica 30. Fonema /v/ 103

Gráfica 31. Fonema /f/ 104

Gráfica 32. Fonema /θ/ 104

Gráfica 33. Fonema /ð/ 105

Gráfica 34. Fonema /ʒ/ 106

Gráfica 35. Fonema /d3/ 107

Gráfica 36. Fonema /tʃ/ 107

Gráfica 37. Fonema **/z/** 108

Gráfica 38. Prueba de salida del fonema /tʃ/ 113

Gráfica 39. Prueba de salida del fonema /d3/ 115

Gráfica 40. Prueba de salida del fonema /z/ 116

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las consonantes según el modo de articulación en el idioma inglés 42

Tabla 2. Clasificación de las consonantes inglesas según el modo de pronunciación 43

Tabla 3. Fonemas vocálicos españoles e ingleses 59

Tabla 4. Diferencias fonológicas inglés-español 59

Tabla 5. Compendio de conceptos de estrategia pedagógica 63

Tabla 6. Instrumentos de recolección de la información 73

RESUMEN

Los sonidos fricativos y africados, resultan para los estudiantes una de las mayores dificultades para la pronunciación del inglés. Partiendo de esta problemática, el trabajo de investigación realizado tuvo como objetivo " Determinar la incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en los sonidos fricativos y africados para el mejoramiento de la pronunciación que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca", lo que se alcanzó bajo un diseño metodológico con enfoque cualitativo y cuantitativo, un tipo de investigación cuasi-experimental, de acción y un alcance de tipo explicativo, que permitieron mediante la utilización de instrumentos de recolección de datos, como; la encuesta tipo Likert, evaluaciones diagnósticas de entrada y de salida para evaluar sonidos y africados, rubricas de pronunciación y la técnica de grupo focal, aplicados a una población de 28 estudiantes, obtener inicialmente los insumos necesarios para la intervención, la cual se enfocó en el mejoramiento de la pronunciación de los fonemas "/tʃ/ /dʒ//z/", los que se lograron mejorar por medio de una intervención basada en las estrategias del Role Play y el Tongue Twister.

Palabras clave: Pronunciación, role play, tongue twister, sonidos fricativos y africados.

ABSTRACT

The fricative and affricate sounds, are for the students one of the biggest difficulties for the pronunciation of English. Based on this problematic, the research carried out was aimed at "Determine Incidence of the implementation of a pedagogical strategy based on the Role play and Tongue twisters game for the improvement of the pronunciation of the fricative and affricate sounds that present the students of IV semester of the program of degree in Basic Education with Emphasis on Foreign Languages of the Unidad Central del Valle del Cauca ", which was achieved under a methodological design with qualitative and quantitative approach, a type of quasi-experimental research, of action and scope of explanatory type, which allowed through the use of data collection instruments, such as; the Lickert type survey, diagnostic entrance and exit evaluations to evaluate fricative and affricate sounds, pronunciation rubrics and the focal group technique, applied to a population of 28 students, initially obtain the necessary inputs for the intervention , which focused on the improvement of the pronunciation of the phonemes "/ tʃ / / dʒ // z /", which were improved trough an intervention based on the strategies of Role Play and Tongue Twister.

Key words: Pronunciation, Role play, Tongue twister, fricative and affricate sounds.

INTRODUCCIÓN

La adquisición de una lengua extranjera se ha convertido en un requisito para la vida, lo que involucra ser competente tanto en el campo académico como en el profesional y el laboral; dicha competencia implica el manejo adecuado de las habilidades lingüísticas que se supone, se han desarrollado durante el proceso de aprendizaje. La carencia o el mal manejo de dichas habilidades puede tergiversar la comunicación desde los problemas gramaticales y fonéticos, estableciendo este último como parte fundamental en el desarrollo de este trabajo investigativo, por lo que se hace necesario mencionar que a partir de esta problemática, quienes la presentan, producen una afectación en la calidad de pronunciación y, por ende, de comprensión por parte de quien recibe determinada información.

Así pues, es importante que quienes se encuentren inmersos en un contexto que implique el aprendizaje de una lengua extranjera o, siendo específicos, de la lengua inglesa, adquieran conocimientos que les permita evitar y cometer errores que afecten la comunicación o errores de pronunciación. En ese sentido, se planteó llevar a cabo este trabajo de investigación, donde los estudiantes objeto de estudio, tuvieron la oportunidad de reducir sus dificultades fonéticas en aquellos sonidos en los que presentaban mayores problemáticas.

En este trabajo se podrá encontrar una contextualización con respecto a la problemática encontrada desde diferentes fuentes de información, las cuales recopilan de manera precisa el bajo nivel de inglés que presentan los estudiantes en Colombia mediante resultados de pruebas Nacionales (SABER) e internacionales (PISA). Así mismo, se abordó

un marco de antecedentes desde los cuales se obtuvo información precisa y adecuada en lo que corresponde a la teoría. Por otro lado, será posible encontrar un recorrido teórico sobre fonética, fonología y lo referente a estos dos conceptos (sonidos fricativos y africados). Del mismo modo, se mostrarán los resultados del diagnóstico (donde se logró establecer las debilidades fonéticas que presenta los estudiantes objeto de estudio en sonidos específicos de la lengua inglesa), también, los resultados de las intervenciones realizadas basadas en una estrategia pedagógica fundamentada en el juego de roles y trabalenguas, haciendo énfasis en los sonidos que fueron difíciles para la población intervenida.

En cuanto a la parte metodológica, se utilizó la metodología mixta donde se tiene la recolección de datos cuantitativos y el reporte, donde se plasma desde la perspectiva de los estudiantes, la incidencia que ha tenido el proceso de intervención en ellos (Cuali-cuantitativa y cuanti-cualitativa).

El diseño utilizado es cuasi-experimental, teniendo en cuenta que no se realizó un control de las variables de la población intervenida; además se realizó una encuesta, una prueba de entrada y una prueba de salida, a lo que cabe mencionar que el análisis de los resultados se realizó mediante la mirada de una persona nativa estadounidense, la cual permite brindarles veracidad desde su condición de angloparlante.

Al final de la investigación se muestra cuál es el resultado de la intervención realizada con los estudiantes del programa de Educación básica con énfasis en Lenguas Extranjeras de cuarto semestre de la Unidad Central del Valle del Cauca, y en qué medida

ésta incide en la pronunciación de los sonidos fricativos y africados de la lengua inglesa en ellos.

CAPITULO I

1. ELEMENTOS PRELIMINARES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, el inglés se ha convertido en un requisito de obligado cumplimiento a nivel profesional, que permite mayor acceso al mercado laboral, lo que se hace especialmente relevante para los docentes que tienen mayores posibilidades de acceder a plazas bilingües. De igual forma, la necesidad de interactuar con otras culturas para mejorar las oportunidades de estudio y trabajo ha ido convirtiendo a este idioma en una llave que abre a las personas las puertas del mundo.

Sin embargo, aunque las oportunidades y los accesos al idioma hoy están más vigentes que nunca, para Jimena Ponce de León profesora de inglés de la Universidad de Chile citada por Educarchile (2015), en los currículums educativos se ha incorporado una visión que busca integrar las habilidades de expresión y la comprensión del idioma dejando por fuera la enseñanza sistemática de la fonética, que incluye los sonidos que conforman el idioma, la profundización en cómo y en qué lugar del aparato fonador se producen, además de la educación del oído para distinguirlos, de allí que considera que la pronunciación resulta crítica para los estudiantes del inglés, ya que sin ésta, se cambian los sonidos vocales o consonantes, o si no se pronuncia adecuadamente un diptongo, se estaría cambiando una palabra.

Para corroborar estas afirmaciones, la misma docente hace uso de ejemplos entre los que se encuentran experiencias vividas por periodistas o ejecutivos, tales como: “Una bien

intencionada persona va a felicitar a otra por un premio que ésta ganó, pero en vez de preguntarle cuál había sido su “premio” (prize /praɪz/), le preguntó que cuál había sido su “precio” (price /praɪs/)”; en otro caso, en una reunión de ejecutivos chilenos con un director japonés de una conocida multinacional japonesa, uno de dichos ejecutivos le pregunta al señor director sobre qué opina él del hecho que los gerentes latinoamericanos de la empresa fueran “basura” (chatarra o desperdicios), ya que utilizó “junk” /dʒʌŋk/en vez de young” /jaŋ/, lo que generó gran descontento entre los nativos del inglés (Educarchile, 2015).

Estos pequeños pero sustanciales ejemplos demuestran la importancia de la pronunciación, como uno de los aspectos fundamentales para ser entendido desde el idioma inglés, de allí que diferentes autores se hayan ocupado con anterioridad del tema en cuestión, en este orden de ideas, se destacaron estudios previos que se relacionaban con el marco investigativo propuesto, para lo cual se presenta el siguiente marco de antecedentes.

A nivel internacional, se tiene la investigación realizada por Luchini y Ferreiro (2009) “Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata”, en la cual se hace énfasis en la necesidad que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma, se haga uso apropiado del discurso oral, ya que se ha convertido en un requisito para toda persona que pretenda comunicarse efectiva y eficientemente en inglés, de allí la importancia de la enseñanza de la pronunciación y la preocupación de los docentes con respecto a este tema, ya que no se cuenta con modelos, metas, sistemas de evaluación e intervenciones pedagógicas relacionadas.

En ese sentido, la investigación tuvo como objetivo general presentar una propuesta pedagógica fundamentada en la enseñanza a través de tareas para mejoramiento de la pronunciación en inglés, basada en el aprendizaje reflexivo que buscó combinar la fluidez con precisión lingüística y con periodos de reflexión y análisis. En el estudio participaron los estudiantes de Discurso Oral II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

A nivel teórico, se sustentó la investigación en Camillioni (1996), que se inclina por enfocar la pedagogía en aspectos enseñables y aprendibles; Dalton y Seidlhofer (1994) que propuso aspectos de la fonología del inglés y la entonación, considerando esta última como difícil de enseñar, debido a que depende de circunstancias particulares del estudiante; Jenkins (2000), que considera que los problemas de comunicación entre un hablante nativo y otro que no lo es, es la desviación en la producción de un sonido.

La propuesta didáctica se enmarca en promover el manejo fluido y eficaz del idioma inglés manifestado en cuatro macro-habilidades escuchar, hablar, leer y escribir, donde los estudiantes debieron desarrollar contenidos que luego deberán enseñar, reflexionando al mismo tiempo acerca del uso de la lengua y los procesos que la generan, todo esto con el fin de generar una reflexión propia acerca del desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros docentes.

Como conclusión final, el autor afirma que esta fue una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del idioma inglés, cuyas estrategias de auto-regulación y

monitoreo logran transformar problemas de pronunciación en adquisiciones fonológicas reales.

La relevancia que tiene este antecedente para la propuesta investigativa presentada, es que, de igual manera, presenta una propuesta pedagógica con la finalidad que la población intervenida mejore la pronunciación en inglés.

La segunda referencia internacional, se tomó del trabajo realizado por Kalhosova (2014) denominado "Análisis de las interferencias fonético-fonológicas del español en el inglés de los hispanohablantes nativos", esta autora afirma que los problemas de pronunciación que se da en las personas que desean aprender el idioma inglés y son nativos del español, radica en que el español es una lengua románica y el inglés, una lengua germánica, por lo cual evolucionaron de manera muy distinta y estuvieron en contacto con varias lenguas, de allí que la pronunciación actual de las dos lenguas sea muy diferente, como también, que la pronunciación del inglés parece carecer de normas fijas y contiene muchas irregularidades, razones por las cuales resulta complicado para los hispanohablantes.

Ante estas dificultades, se planteó una investigación que buscó contrastar la pronunciación del inglés con el español con el objetivo de ofrecer a los estudiantes españoles, como también a los latinoamericanos un análisis de las causas de las dificultades del aprendizaje del idioma, basándose en las diferencias entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas. En la parte teórica de la investigación se destacaron elementos de la pronunciación inglesa que podrían resultar difíciles a los hispanohablantes por falta de sus equivalentes en la lengua española.

En la parte metodológica, se describió un experimento realizado con veinte personas de origen español, en el cual se utilizaron instrumentos de recolección de datos como las grabaciones de entrevistas y la lectura en inglés de los participantes. El propósito fue comprobar qué elementos del sistema fonológico inglés causan realmente problemas a los hispanohablantes, por lo cual se analizaron los errores cometidos por los encuestados estableciendo las incorrecciones que aparecen con más frecuencia.

Al llegar a las conclusiones se encontró que para poder establecer un conjunto de elementos de la pronunciación del inglés que causan dificultades a los hispanohablantes, es necesario en primer lugar comparar el sistema fonológico español y el sistema fonológico inglés con el propósito de señalar sus semejanzas y diferencias. También se encontró que el tiempo de estudio del inglés no tuvo influencia en los participantes en su mejoramiento, pero lo que sí tiene influencia para mejorar la pronunciación, es permanecer en un país de idioma inglés durante un tiempo mínimo de 3 meses.

También se encontró que se cometen menos errores a la hora de escribir, que al momento de tener que hablar y que los mayores errores de pronunciación se dan cuando los hispanohablantes pretenden reemplazar fonemas que no existen en el español, pero si en el inglés, también se da la confusión entre las vocales breves y largas, lo que quedó demostrado en las entrevistas donde los participantes no distinguieron entre las vocales /ɪ/, /i/ e /i:/ (75 %) y /ʊ/, /u/ y /u:/ (35 %).

El mayor aporte de esta investigación se encuentra presente en el diseño metodológico utilizado, ya que los instrumentos de recolección de datos se asemejan a los utilizados en la investigación realizada.

Los antecedentes nacionales que aportaron conocimiento al estudio propuesto, fueron: la investigación realizada por Salazar (2013) “Estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [ɵ] del inglés americano” llevado a cabo en el municipio de Samaniego, con estudiantes del primer nivel de inglés de la Universidad de Nariño, mediante el cual se buscó mejorar la pronunciación de los estudiantes a partir de tres sonidos del inglés americano [ʃ], [ʒ], [ϴ]. Se escogieron estos tres sonidos debido a la dificultad que presentan los estudiantes en su pronunciación y el temor que se produce en el estudiante al hablar el idioma inglés, al no sentirse seguros ni preparados para entablar comunicaciones en este idioma.

La dificultad del hispanohablante hacia estos fonemas, fueron ratificados en el marco teórico, con las teorías de Dale y Lillian Poms (1986), Katherine Quiroz y Lilian Ortiz (2002), Pérez, E. (2008), Millán (2010), los cuales coinciden en sus apreciaciones de los errores frecuentes que se cometen al pronunciar estos sonidos y cómo los estudiantes que llegan a la universidad y al haber asistido a clases de inglés en primaria y secundaria tienen arraigada la mala pronunciación de los mismos, de allí que el cambio a una correcta pronunciación se haga más dispendioso.

En cuanto a la metodología utilizada, se diseñó una estrategia didáctica compuesta por 38 actividades divididas entre tablas de palabras clave, frases y diálogos que incluyeron

los tres fonemas objeto de este estudio localizado en la posición inicial, intermedia y final de la palabra. También se propusieron alternativas de enseñanza-aprendizaje de pronunciación en inglés de manera práctica, amena y fácil de aplicar. La muestra estuvo compuesta por 45 estudiantes, a los cuales se les aplicó un pre-test para hacer el diagnóstico de pronunciación de los sonidos claves para el estudio, donde se identificaron los problemas de pronunciación y se procedió a implementar la estrategia didáctica de las 38 actividades, haciendo uso de tablas que contienen las palabras clave ubicados en posición inicial, intermedia y final en las palabras. Seguido a esto, se hace uso de estos sonidos en frases que involucran de cinco hasta siete palabras localizados igualmente al inicio, intermedio y final. Para concluir se continuó el proceso de mejoramiento de la pronunciación de estos sonidos mediante el uso de oraciones completas con diálogos que contienen desde 35 y hasta 38 palabras clave, ubicados al igual que en los apartes anteriores.

En una segunda parte, se aplicó un post-test en donde se determinó el avance y mejoramiento adquirido, como elemento innovador se utilizó la filmación como herramienta para identificar de forma apropiada la manera cómo los estudiantes articulan cada uno de los fonemas evaluados.

En las conclusiones se pudo determinar, que la estrategia didáctica utilizada tuvo una mejora significativa en el 90% de los estudiantes, en cuanto a la pronunciación de los fonemas objeto de estudio, cuya mayor dificultad consistió en superar la pronunciación de estos sonidos cuando estaban ubicados en la parte final de las palabras, se ratifica también el hecho que el estudiante hispano continúa pronunciando de manera semejante estos

sonidos en el inglés, buscando formas de reemplazo con otras consonantes; los sonidos con mayor dificultad fueron [ʃ], y [ϴ],

La relación que tuvo esta investigación con el presente trabajo investigativo, radica en la similitud que presenta de acuerdo a la intención de mejorar algunos sonidos específicos del inglés americano. A partir de allí, en su metodología se establece una estrategia didáctica, en las cuales se incluyeron los fonemas objeto de estudio. Además, se pudo tomar como base su metodología ya que realizó un pre-test para hacer el plan diagnóstico de pronunciación, lo cual permitió identificar los problemas que se presentaban de acuerdo a esta variable. Del mismo modo, se pudo determinar el avance y mejoramiento adquirido por medio de un post-test.

El siguiente aporte nacional, corresponde a la investigación realizada por Castillo (2016), denominada "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", el cual subyace de la problemática presentada en esta alma mater al momento de los estudiantes tomar los cursos de inglés, a los cuales llegaban estudiantes muy avanzados en el conocimiento del mismo, pero otros que requerían de mayor intensidad, debido principalmente a problemas con la pronunciación, lo que generaba traumatismos para darle continuidad a los cursos en los tiempos estipulados, de allí que se veía la necesidad de diseñar un plan de acción que ayudara a resolver esta problemática, desde la enseñanza de la fonética.

A nivel metodológico el estudio se realizó como mixto porque se combinó el reporte y la recolección de datos de manera concurrente. La muestra estuvo compuesta por 17 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés Francés de la Universidad Santiago de Cali, periodo 2015ª, a los que se les aplicó una encuesta a través de la cual se caracterizaron los estudiantes objeto del estudio, pudiendo visualizar las fortalezas y debilidades en cuanto a su formación académica y profesional. Se utilizó el diario de campo, fotografías y grabaciones de video y se hizo una prueba de salida para la verificación del proceso.

Para los ejercicios de fonética se emplearon diferentes materiales didácticos especializados: presentación de los fonemas en el color predeterminado en un octavo de cartulina, tarjetas didácticas con palabras que contienen los fonemas con su color y el fonema del color de los grafemas que lo representan en la palabra, grabaciones realizadas por hablantes nativos de preferencia de acento americano que se utilizaron en los dictados etc.

Dentro de las conclusiones más importantes a las que se llegó con este estudio, se tiene que los fonemas /ə/, /ɜ:/, /æ/ e /ɪ/, fueron los más difíciles del inglés para su aprendizaje y producción, se ratificó además que son los fonemas vocálicos y no los consonánticos los más complejos para mejorar la pronunciación.

Este aporte nacional sirvió como referencia para tomar bases metodológicas en cuanto a la recolección y análisis de los datos donde se emplea el acompañamiento de una

persona nativa americana, además su propuesta didáctica sirvió como apoyo para el desarrollo de las intervenciones.

A nivel local, se acudió a la referencia del trabajo realizado por Londoño y López (2014) “Análisis del juego de rol como técnica para desarrollar la pronunciación inteligible del sonido /D/ en final de la palabra”. El objetivo de este trabajo fue incluir en la preparación de la clase comunicativa la pronunciación como una condición que permite realizar el intercambio comunicativo oral.

Dentro de los aspectos del intercambio comunicativo oral se encuentra la inteligibilidad, definida por Kenworth (1980) como el hecho de ser entendido por un oyente en una situación dada. Estas situaciones se relacionan con el sonido, en tanto, si el sonido deseado no se alcanza, se estaría planteando una problemática en la comunicación, de allí que el trabajo realizado por Londoño y López (2014) plantea esta situación en relación a la pronunciación del sonido consonántico /D/ en posición final, que dificulta la inteligibilidad y por ende la comunicación.

A nivel de la metodología utilizada se tomó como población objeto de estudio el Colegio San Miguel Arcángel- Sede central, de la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, cuya muestra estuvo representada por estudiantes del grupo 5º conformado por 10 estudiantes, 6 niñas y 4 niños con edades entre los ocho y diez años, en cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección de la información se contó con grabadoras, video beam y sala de sistemas.

Para hacer el diagnóstico y presentar los resultados, en primer lugar, se aplicó un pre-test en el cual se valoró la pronunciación del sonido en estudio al final de los adjetivos, se llenaron diarios de campo donde se consignó el avance de los estudiantes después de cada intervención y finalmente se aplicó un post-test para analizar la influencia del rol en la pronunciación del sonido /D/.

Los test utilizados, al inicio y al final del proceso es una adaptación del test TELC (The European Languages Certificate) y el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE), que incluye las habilidades de lectura, escritura, la producción oral y la capacidad auditiva, siendo adaptados y aplicados, después de que un examinador externo evaluara su validez en cuanto a veracidad y confiabilidad, en donde se tuvo en cuenta la inclusión de los adjetivos que tuvieran sonido /d/ final en todos los juegos de rol.

Algunas de las conclusiones a las que se llegó se relacionan con la necesidad de de pronunciar inteligiblemente el sonido /d/ en final de palabra, con el fin de diferenciar los adjetivos de los verbos de los cuales provienen, como también que la articulación persistente del sonido /d/ en el transcurso de situaciones comunicativas permite la apropiación y el mejoramiento en la inteligibilidad del mismo.

Esta investigación tuvo un aporte importante para la realizada, ya que permitió tomar bases teóricas en cuanto a la estrategia que se empleó durante el desarrollo de la presente investigación (el juego de rol o "roleplay"), constatando la importancia que ésta tiene en el mejoramiento de la pronunciación del inglés.

El último antecedente presentado, corresponde al trabajo realizado por Toro (2013) “La influencia del juego de roles en la pronunciación de sonidos específicos de la lengua inglesa, en estudiantes de cuarto grado”, cuyo objetivo general fue comprobar dicha influencia en la población objeto de estudio, tomando el juego de roles como instrumento que permite el fortalecimiento de la pronunciación de la lengua inglesa, porque refuerza el proceso natural por el cual la mente capta sonidos para después emitirlos de manera correcta, lo que se produce gracias a la interacción, la repetición y la comprensión de lo que se dice en cada rol, teniendo como enfoque que las palabras no se pronuncian como se escriben, ya que el juego de roles a pesar de que se escribe, tiene en cuenta la oralidad.

En su aspecto metodológico, la investigación se enmarcó como comunicativa ya que, a partir de la comprensión de las necesidades del aprendiz, se da respuesta a las mismas. Estas necesidades pueden ser de tipo gramatical, de competencia sociolingüística y competencia estratégica, para lo cual se pensó en la utilización de una técnica pedagógica didáctica con el fin de cumplir con el objetivo que es, fortalecer el nivel de pronunciación de sonidos específicos.

El tipo de investigación fue cuantitativa, ya que se utilizaron instrumentos mediante los cuales se recogieron datos para estudiarlos y analizarlos de forma numérica. También tuvo un carácter experimental porque en su desarrollo se llevó a cabo un proceso de intervención. La técnica del juego de roles utilizada se dividió en cuatro etapas: motivación, preparación de la dramatización, el desarrollo del rol que les fue asignado y la última, el análisis de la situación presentada.

Este diseño metodológico contribuyó a que los niños logren diferenciar los sonidos sordos de los sonoros, así mismo, que los sonidos fueran bien articulados y en concordancia con las buenas prácticas de pronunciación, los alumnos entendieron la necesidad de utilizar correctamente las partes del sistema fonatorio humano para poder pronunciar correctamente y además, la utilización del juego de roles fue satisfactorio en tanto que, se logró el objetivo del estudio, se aportó un nuevo modelo socio comunicativo para propiciar un mejor desarrollo de las clases de inglés, y por otro lado, se demostró a los docentes que es posible jugar y aprender.

El hecho de haber tomado como referencia estos trabajos, permitió identificar aspectos como la complejidad de la pronunciación la cual no depende únicamente del idioma, sino también de cómo se utiliza el sistema fonatorio, el contexto en el cual se haya desarrollado lingüísticamente el estudiante para el desarrollo de una segunda lengua, la motivación que este tenga para lograrlo, las técnicas y las estrategias que utilizan los docentes para ayudar al estudiante a alcanzar sus metas.

Después de haber realizado el anterior recorrido bibliográfico, se retomó la problemática mencionada inicialmente referente al aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés, que para su aprendizaje en la actualidad requiere de mayor competitividad en el conocimiento de lo que implica desarrollar las habilidades de las lenguas extranjeras; sin embargo, en Colombia la realidad está lejos de llevar a cabalidad este planteamiento, lo que se deduce de los resultados presentados por algunas organizaciones, entre los que se encuentra un informe presentado por la Universidad de la Sabana, que arrojó que el 90% de los estudiantes de bachillerato que presentaron para 2015

las pruebas saber 11, se ubicaron en la categoría A1, es decir el nivel más básico del idioma. En lo que respecta a la educación superior se encontró que el 60% de los estudiantes se encuentra en la misma categoría, es decir, aunque mejora en un 30%, los resultados tampoco son muy alentadores para esta población educativa, ya que tan solo un 6% se ubicó en la categoría B+ que les otorga el título de bilingües (Universidad Colombia, 2015). Esta problemática no solamente toca a los estudiantes, también a los docentes, los cuales, según una investigación del Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República en el año 2013, solo el 35% de los pertenecientes al sector público que enseñaban la asignatura de inglés, alcanzaban el nivel B+ (El tiempo, 2015).

Ahora bien, en contraste con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su Programa Nacional de Bilingüismo y teniendo en cuenta a los estudiantes de último año de bachiller y a los futuros docentes de lenguas extranjeras, se tiene trazado como meta que dichos estudiantes alcancen un nivel C1 como mínimo en las competencias comunicativas en inglés. En adición a ello y en concordancia con la resolución 02041 de 2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2016), la cual establece las características específicas de calidad para los programas de Licenciatura, estipula que tratándose de los programas de Español e Inglés, Lenguas Modernas, Lenguas Extranjeras, Español y Lenguas Extranjeras y Filología e Idiomas y Licenciatura en Bilingüismo que tengan énfasis en inglés, se deberá evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C1, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), verificados con los resultados de la Prueba Saber Pro, o con exámenes estandarizados de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), o referidos en la Lista Actualizada de Exámenes que publica el Ministerio de Educación Nacional.

Teniendo en cuenta esas necesidades de aprender una lengua extranjera y todo lo referente a ella y ubicándose en el contexto regional, la Uceva solicitó la aprobación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras, cuya aprobación se dio en el año 2004, iniciando labores en el segundo semestre de 2005 (Uceva, 2017).

Este programa poco a poco se ha ido posicionando en la región y en el país como una opción académica de calidad regional que responde a las necesidades de formación en lenguas extranjeras, siendo el primer programa en el país con una apuesta curricular que incluye las áreas básicas de la educación en contar con Registro Calificado, emitido por el Ministerio de Educación Nacional en diciembre de 2011. La Uceva, también, ha sido sede de eventos de gran envergadura e impacto, como la Conferencia Anual de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés, ASOCOPI, evento que se desarrolló en la ciudadela universitaria en el año 2012 y que se constituyó en uno de los mayores eventos académicos jamás organizados por la Uceva (El Central , 2013).

Acorde con estas exigencias de calidad en la formación de los docentes por parte del plantel educativo, mediante un proceso de observación progresivo de los investigadores, además del interés por el tema de la pronunciación en el idioma inglés, surgió el interés por el tema de investigación propuesto, es así que se escogió el cuarto semestre de formación en lenguas extranjeras partiendo del hecho que los estudiantes en este nivel ya deben de tener unas competencias comunicativas desarrolladas, en las cuales la pronunciación debería de estar también en un nivel avanzado, pero se ha encontrado que las personas no han obtenido el mismo nivel de conocimiento del idioma en etapas anteriores, ya que

existen algunos que han tenido mayor contacto con este, lo que les permite tener ventajas sobre aquellos que solo han recibido conocimiento académico básico.

Esto ocasiona una serie de problemáticas tanto para los estudiantes, como para el docente, dado que cuando el grupo es homogéneo para adquirir conocimientos del inglés, el docente no requiere devolverse a nuevas explicaciones, sino que le da continuidad al objetivo enseñanza-aprendizaje, pero en caso contrario si el grupo no está en igualdad de condiciones, se requiere que el docente prepare su clase atendiendo al tipo de problemática que presentan sus estudiantes.

De otra parte, si el docente le da continuidad al curso sin tener en cuenta los aspectos anteriores, los estudiantes no desarrollarían sus habilidades comunicativas al 100%, presentando vacíos de aprendizaje, lo cual afectará su futuro como licenciados, pues no van a estar preparados de manera óptima para la enseñanza del inglés, con la gravedad que dichos vacíos van a ser multiplicados a sus futuros alumnos.

Ahora bien, en el caso particular de las problemáticas que se presentan a nivel de la pronunciación, la cual se encuentra inscrita dentro de las competencias orales, que son aquellas mediante las cuales el individuo hace uso de la lengua, de forma oral y escrita, de forma productiva o receptiva, es decir concretando cuatro modalidades que son la expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, se tiene que el estudiante que pretende hablar el idioma americano trata de reemplazar los sonidos del inglés con los sonidos de su lengua materna, lo cual es errado, ya que existen sonidos como los fricativos y africados, donde algunos de ellos no hacen parte de la pronunciación

del español, de allí que se tenga una deficiencia en la producción oral (Robles , 2014, pág. 1), lo que limita el logro del estudiante para alcanzar el nivel bilingüe y a la universidad que no cumple los objetivos de formación profesional en el mismo nivel.

Dentro de las causas de las problemáticas presentadas, se ha observado que las estrategias utilizadas por los docentes hacen énfasis en el aspecto de la escritura mediante la realización de ensayos o ejercicios escritos, lo que limita el mejoramiento de la producción oral del estudiante, pues desarrolla habilidades de escritura y lectura, pero no la de habla en un 100%. De otra parte, también se ha observado que se obtienen mejores resultados en la producción oral, cuando los docentes utilizan otros métodos o estrategias tales como las inmersiones en inglés, que consiste en que cada participante debe hacer el esfuerzo de comunicarse solo en inglés, buscando que se mejoren las competencias lingüísticas, principalmente en las habilidades de recepción y producción al interactuar en la lengua de manera natural, promoviendo igualmente la comprensión de la cultura, las creencias y las tradiciones de la lengua estudiada (Moya, 2005, pág. 32).

Este último punto deja entrever la importancia de la estrategia que utiliza el docente para el logro del mejoramiento de la producción oral y por tanto de la pronunciación y la acentuación, pues como lo dice Steinberg (2001) “Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los maestros para ayudar a los alumnos a manejar el nuevo idioma son la clave para hacer la diferencia en el proceso de aprendizaje” (Fernández, 2008, pág. 3).

Debido a lo mencionado hasta el momento, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en los

sonidos fricativos y africados para el mejoramiento de la pronunciación que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca?

Dentro de estas coordenadas, la investigación tuvo como objetivo general "Determinar la incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en los sonidos fricativos y africados para el mejoramiento de la pronunciación que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca".

Siendo también preciso mencionar que, para el cumplimiento de este objetivo se propusieron tres objetivos específicos, que fueron:

- Identificar las dificultades fonéticas que presentan los estudiantes objeto de estudio en los sonidos fricativos y africados.
- Implementar la estrategia juego de rol o "Roleplay" y "Tongue Ttwisters" para propiciar el mejoramiento de las dificultades fonéticas que presenten los estudiantes.
- Evaluar la eficacia y la percepción de los estudiantes sobre la implementación de dichas estrategias en el mejoramiento de las dificultades fonéticas presentadas por ellos.

El cumplimiento de estos objetivos, inicialmente, ofrecerá unos beneficios académicos, donde los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de cuarto semestre conocerán sobre sus dificultades fonéticas, el acento de las palabras, el ritmo en el discurso, la apropiada entonación, lo que llevará a un proceso de mejora en su competencia comunicativa.

En segundo lugar, otro beneficio será el institucional, el cual tiene como fin brindar los resultados de esta investigación al personal docente para ayudarlos a tener alternativas en la enseñanza de la fonética y pronunciación del inglés, y como menciona (Lozano, 2016) en su trabajo de investigación, afianzar las bases lingüísticas y graduar profesionales con una alta suficiencia en la lengua estudiada (inglés) y un alto desempeño en el campo laboral.

En tercer lugar, y de acuerdo a lo anterior, se logrará brindar a la región un beneficio social, que aportará futuros docentes, con saberes sólidos sobre fonética y fonología, para que se desempeñen de una manera eficaz y así llegar a cumplir con el objetivo que tiene el actual Ministerio de Educación Nacional; una "Colombia Bilingüe".

Finalmente, se puede constatar la importancia de tener una buena pronunciación y es por esto que surgió esta investigación con el propósito de intervenir en el aula y conocer la importancia e incidencia que tienen las estrategias del juego de rol o "Roleplay" y "Tongue Ttwisters" y las técnicas que éstas traen consigo, en los estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas extranjeras de la UCEVA, que se encuentren con dificultades fonéticas y fonológicas.

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO

Para realizar el marco teórico acorde con los objetivos de investigación, inicialmente se hizo necesario emplear una gama amplia de conceptos que permitieron tener una mayor comprensión al respecto. Para ello, se mencionan algunos aspectos fonéticos, fonológicos y sus componentes, así como la importancia que requiere el abordaje de algunos autores de acuerdo a estas variables y a la estrategia empleada.

2.1 Fonética y Fonología

Según el Diccionario de la Real Academia Española (s.f), la fonética es definida como perteneciente o relativo a los sonidos del habla; dicho de un alfabeto, de una ortografía o de un sistema de transcripción, el cual trata de establecer una relación biunívoca entre los sonidos del habla y su representación escrita. Así como la parte de la gramática que estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye la producción oral.

En ese mismo sentido, (Llisterri, 1999) afirma que la fonética es el estudio de los sonidos utilizados en las lenguas naturales y considerando que los sonidos del habla son elementos primordiales del sistema de comunicación, al establecer divisiones al interior de la fonética se tiene en cuenta la naturaleza vocal y auditiva del lenguaje. Además, para Cantero (2015), como se cita en (Lozano, 2016), la fonética se puede considerar una

disciplina empírica gracias a su carácter instrumental y por su parte, los fonetistas son considerados como los lingüistas de laboratorio, pues ha sido en los laboratorios de fonética donde se han gestado las normas de la correcta pronunciación y avalados posteriormente por las instituciones.

Por otro lado, teniendo en cuenta la fonología como parte concerniente al desarrollo de esta investigación, la RAE (2011) define fonología como la rama de la lingüística que estudia los elementos fónicos, atendiendo a su valor distintivo y funcional. En ese mismo sentido, como se cita en Lozano (2016), Cantero (2015) entiende la fonología como la disciplina teórica que ofrece una interpretación y/o una explicación del funcionamiento lingüístico de los sonidos del habla.

Además, la Fonología consiste en la clasificación de los sonidos desde un punto de vista lingüístico (Cantero 2003), pues los sonidos se organizan en categorías funcionales (llamadas fonemas), de modo que los hablantes puedan reconocerlos y utilizarlos. Es decir, la fonología es una parte de la lingüística, la fonética en cambio, es una ciencia mucho más amplia, en la que convergen estudios de acústica, fisiología, psicología, neurología, computación, etc, además de la propia lingüística, con el objetivo de explicar cómo funciona el habla, desde una perspectiva material.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, es factible mencionar que el uso de estos componentes lingüísticos deriva a que no se lleve a cabo de manera adecuada en cualquier momento, teniendo en cuenta que son empleados por cualquier persona que tenga la posibilidad de adquirir el conocimiento de una lengua extranjera, es por esto que,

(Naranjo, 2010) hace referencia a las dificultades fonéticas, las cuales consisten en un trastorno de la producción de uno o varios sonidos del habla de carácter fisiológico, relacionado con la ejecución de movimientos articulatorios. El fonema afectado no forma parte del inventario fonético del niño y por tanto se producen errores estables, independientes del contexto lingüístico en el que se encuentre; es decir, el niño no es capaz de articular el fonema en ninguna posición de palabra ni en expresiones repetidas.

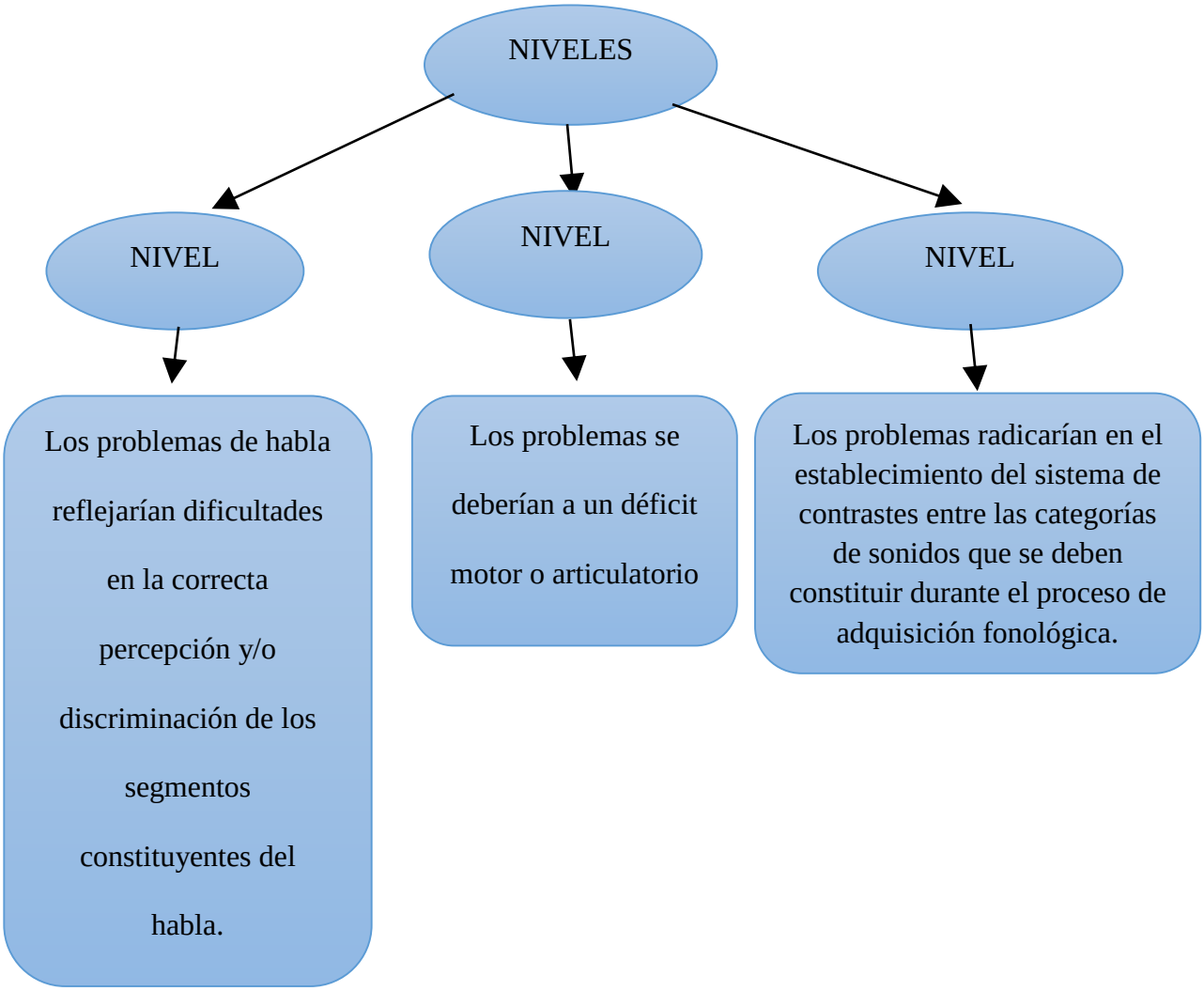
Por otra parte, las dificultades fonológicas consisten en la dificultad para organizar el sistema de contrastes del habla. Aunque el fonema forme parte de su repertorio fonético, se produce una incapacidad para pronunciarlo en un determinado contexto lingüístico, es decir, en una determinada posición de palabra o frente a otro fonema, o se articula sustituyendo a otro de manera errónea.

Hacer una división terminológica de estas dificultades nos permite obtener una visión global de la raíz del problema y puede facilitarnos establecer una respuesta educativa más ajustada a cada caso particular. Según el tipo de error predominante se refiere a:

- Procesos de reducción o relativos a la estructura de sílaba.
- Sustituciones.
- Asimilaciones.

Ingram (1976) establece tres niveles en los que se pueden localizar los mecanismos alterados en las dificultades fonológicas, como se muestra a continuación:

Gráfica 1. Niveles de dificultades fonológicas



Fuente: Ingram (1976)

2.2 Clasificación de los sonidos del lenguaje articulado a nivel general

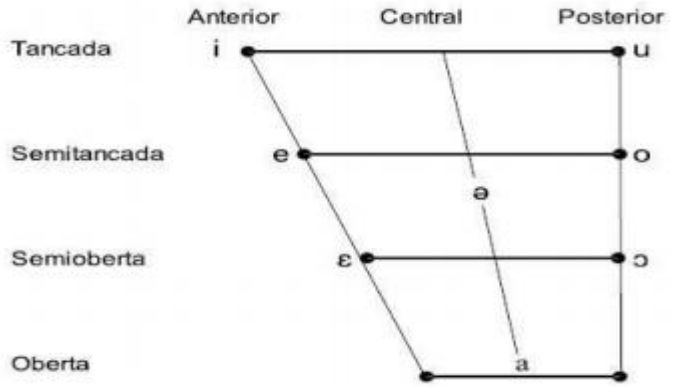
Para hacer esta clasificación no solo se tiene en cuenta la acción de las cuerdas vocales, sino también el punto y el modo de articulación de dichos sonidos, lo cual data de los griegos, pero que todavía tiene vigencia en casi todas las lenguas y que tiene en cuenta

las características de los sonidos vocálicos y los consonánticos para hacer cualquier estudio fonético, como lo dice (CECAR, 2014, pág. 34).

Para realizar estudios fonéticos se debe considerar que en la producción de vocales y consonantes son diferentes los órganos que actúan, los cuales han sido analizados así:

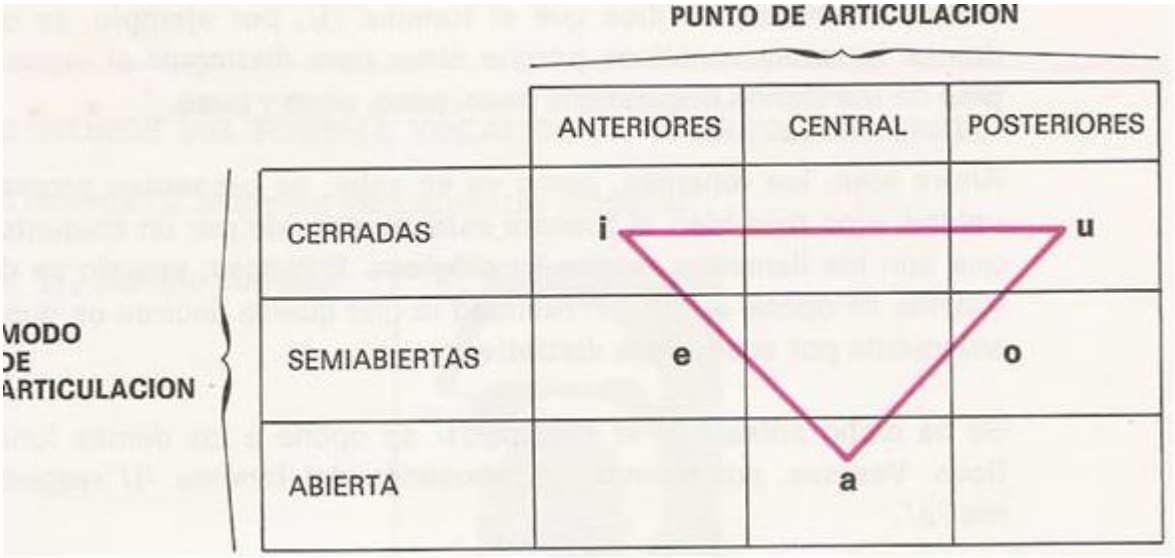
- Por la acción de las cuerdas vocales. Las cuerdas vocales presentan mayor tensión y un mayor número de vibraciones.
- Por la acción del paladar. Debido a esta acción los sonidos se clasifican en orales o bucales, producidos cuando el velo del paladar se encuentra adherido a la pared faríngea, entonces el aire sale solamente a través de la cavidad bucal; como, por ejemplo, s, p, b, etc. Los sonidos nasales se producen cuando el velo del paladar está separado de la pared faríngea, estando, por lo tanto, abierto el conducto nasal.
- Por el modo de articulación. Se hace referencia al modo de articulación a la posición que adoptan los órganos articulatorios en cuanto a su grado de apertura o cerrazón, de este modo se encuentran sonidos abiertos, como las vocales; medios, cerrados o continuos como algunas consonantes: (s, f, x), etc.; y cerrados o interrumpidos como, por ejemplo: (p, t, k, b), etc. (CECAR, 2014, pág. 35). De acuerdo al modo de articulación las vocales se dividen en altas, medias y bajas, como se muestra en el siguiente esquema:

Gráfica 2. *Triángulo vocálico español*



Fuente: (CECAR, 2014, pág. 36)

Gráfica 3. *Punto y modo de articulación en inglés*



Fuente: (CECAR, 2014, pág. 36)

En cuanto a las consonantes, se tiene en cuenta el modo de articulación, el punto de articulación, la acción de las cuerdas vocales y del velo del paladar, de allí que de acuerdo al modo de articulación se haga la siguiente clasificación:

- Oclusivas. Consonantes caracterizadas por una interrupción momentánea del paso del aire, debido al cierre completo de los órganos articulatorios: uno activo (lengua o maxilar inferior, labios) y otro pasivo (dientes, paladar, etc.).
- Fricativas: Producidas cuando el sonido se emite a través de un estrechamiento de dos órganos articulatorios, sin que éstos lleguen nunca a juntarse. También se denominan aspirantes, constrictivas y continuas: (f, s, x, z), etc.
- Africadas: Llamadas también semi oclusivas, se producen cuando al cierre completo de dos órganos articulatorios sucede una pequeña abertura por donde se desliza el aire contenido en el primer momento de oclusión seguido inmediatamente de otro de fricación, con la peculiaridad de que ambos movimientos se deben dar en el mismo lugar articulatorio. Las consonantes africadas son: (ch, y).
- Nasales: Se producen cuando la cavidad bucal está cerrada y el pasaje nasal está abierto: (m, n, ñ).
- Líquidas: Forman un grupo especial que comprende: - Laterales, en cuya emisión de aire sale, por un lado, o por los dos lados de la cavidad bucal: (l, ll), - Vibrantes, cuya característica es una o varias vibraciones del ápice de la lengua: (r, rr). (CECAR, 2014, pág. 37).

- Por el punto o lugar de articulación se clasifican en:
  - Bilabiales: (p, b, m). Labiodentales: (f, m). Linguodentales o dentales: (t, d). Interdentales: (θ). Alveolares: (s, n, r, rr, l). Velares: (k, g, x, j).

Tabla 1. Clasificación de las consonantes según el modo de articulación en el idioma inglés

			labial	dental	alveolar	palatal	velar
oclusiva		sonora	/b/	/d/			/g/
		sorda	/p/	/t/			/k/
fricativa		sonora					
		sorda	/f/	/θ/	/s/		/x/
africada		sonora				/y/	
		sorda				/ĉ/	
líquida sonora	lateral				/l/	/ĺ/	
	vibrante	simple			/r/		
		múltiple			/r̄/		
nasal	sonora		/m/		/n/	/ń/	

(CECAR, 2014, pág. 38)

2.3 Los sonidos fricativos y africados

El término fricativo es aplicado al sonido consonántico producido por una salida continuada del aire, a través del canal que dejan los órganos articulatorios, es decir se produce una fricción del aire, cuando este pasa entre los órganos bucales que se acercan de manera tal que se forma una abertura muy estrecha. Su característica principal es que implica una resistencia de flujo de aire de modo que sin ser interrumpido completamente pasa con un ruido de frotamiento, que dependen del órgano articular donde se producen, para el caso del castellano las consonantes denominadas fricativas son: b, v, f, z, d, s, y, j, g y h, para el caso del inglés se tienen principalmente las consonantes /f/, /θ/, /ð/ y /s/ .En cuanto a los sonidos africados se ha determinado que son aquellos que implican una oclusiva seguida en la misma locación, tal es el caso de ch (sorda) para el español y para el inglés se tiene el fonema inglés /dʒ/, /tʃ (Masarykova, 2014, pág. 24), estas diferencias generan dificultades de pronunciación del español al inglés. Finch y Ortiz Lira (1982)

citados por Kalhousová (2014), clasifican las consonantes inglesas según el modo de pronunciación

Tabla 2. *Clasificación de las consonantes inglesas según el modo de pronunciación*

Tipo de consonante	Modo de pronunciación
Consonantes oclusivas	/p/ (people) La consonante /p/ es oclusiva bilabial sorda. /b/ (book) La consonante /b/ es oclusiva bilabial sonora. /t/ (talk) La consonante /t/ es oclusiva alveolar sorda. /d/ (dead) La consonante /d/ es oclusiva alveolar sonora. /k/ (key) La consonante /k/ es oclusiva velar sorda. /g/ (lagoon) La consonante /g/ es oclusiva velar sonora.
Consonantes africadas	tʃ/ (*watch*) La consonante /tʃ/ es africada palatoalveolar sorda. /dʒ/ (*joy*) La consonante /dʒ/ es africada palatoalveolar sonora. /tr/ (*try*) La consonante /tr/ es africada postalveolar sorda. /dr/ (*drive*) La consonante /dr/ es africada postalveolar sonora.
Consonantes fricativas	/f/ (*find*) La consonante /f/ es fricativa labiodental sorda. /v/ (*seven*) La consonante /v/ es fricativa labiodental sonora. /θ/ (*think*) La consonante /θ/ es fricativa dental sorda. /ð/ (*they*) La consonante /ð/ es fricativa dental sonora. /s/ (*say*) La consonante /s/ es fricativa alveolar sorda. /z/ (*busy*) La consonante /z/ es

		fricativa alveolar sonora.
	/ʃ/ (*wish*)	La consonante /ʃ/ es fricativa palatoalveolar sorda.
	/ʒ/ (*usually*)	La consonante /ʒ/ es fricativa palatal alveolar sonora.
	/h/ (*hat*)	La consonante /h/ es fricativa glotal sorda.
Consonantes nasales	/m/ (*memory*)	La consonante /m/ es nasal bilabial sonora.
	/n/ (*noun*)	La consonante /n/ es nasal alveolar sonora.
	/ŋ/ (*king*)	La consonante /ŋ/ es nasal velar sonora.
Consonantes orales	/l/ (*love*)	La consonante /l/ es lateral alveolar sonora.
	/r/ (*road*)	La consonante /r/ es aproximante postalveolar sonora.
	/j/ (yes)	La consonante /j/ es una semiconsonante palatal sonora.
	/w/ (wild)	La consonante /w/ es una semiconsonante labiovelar sonora.

Fuente: (Kalhousová, 2014, p. 19)

2.4 La pronunciación

El Marco de Referencia Europea, considera que la lengua es usada para realizar cuatro actividades principales: la expresión, que se refiere a la producción de enunciados lingüísticos, sin la necesidad que el oyente o el lector estén interactuando con el emisor. La comprensión que hace referencia a la recepción de enunciados. La interacción, correspondiente a la comunicación entre dos o más hablantes, que se alternan el papel de emisor y receptor y por último la mediación que consiste en hacer comprensible un enunciado a un hablante, que no lo ha comprendido por alguna razón, como en el caso del

desconocimiento de una lengua, de allí que el contexto en el que se da la comprensión para este caso es la traducción (Iruela , 2007, pág. 2).

Para Iruela (2007), estas cuatro actividades se realizan tanto en la lengua oral como en la escrita, de allí que la pronunciación siendo entendida como la habilidad de producir y percibir elementos fónicos, está presente en las cuatro actividades mencionadas, es decir, la expresión oral, la comprensión auditiva, la interacción oral y la mediación oral (p. 2).

2.4.1 La pronunciación en la expresión oral

La expresión oral, se caracteriza porque el hablante produce un mensaje ante unos oyentes que no toman la palabra y desarrolla unos procesos básicos que intervienen en las actividades de expresión oral como son: Planear qué se va a decir, organizar las ideas, formular lingüísticamente las ideas y articular el enunciado usando las destrezas fónicas.

En la expresión oral intervienen diversas estrategias, entre las que se encuentran:
• En la fase de planificación, los aprendientes analizan la situación, anticipan el momento, el tono y el estilo que deberán usar; activan el conocimiento que tienen del tema sobre el que tienen que hablar, activan el conocimiento que tienen sobre el tipo de texto que tienen que producir (p. ej. una argumentación o una exposición); seleccionan los recursos que necesitarán (p. ej. un diccionario), y; conocen las características del destinatario. También pueden usar apoyos escritos para preparar su intervención, como notas, transparencias o imágenes.

• En la fase de ejecución, algunas de las estrategias que intervienen son: evitar usar estructuras difíciles; simplificar la sintaxis; usar circunloquios para compensar carencias de léxico; intentar cosas de las que uno no se siente seguro, pero cree que pueden funcionar (p. ej. creando palabras nuevas). También es necesario saber abrir y cerrar un discurso oral, así como aprovechar el tiempo para decir todo lo que convenga. Igualmente es necesario controlar los aspectos no verbales, como la intensidad de la voz, controlar la mirada para dirigirla a los interlocutores y usar los gestos y los movimientos adecuados.

• En la fase de evaluación, el hablante valora su producción y si es necesario, repite, resume, corrige, precisa el significado de lo que quiere decir, o reformula lo que ha dicho (Iruela, 2007, pág. 4)

2.4.2 La pronunciación en la comprensión auditiva

En la comprensión auditiva el usuario de la lengua actúa como oyente de un texto oral sin intervenir, es decir, sin que se produzca interacción con el emisor. Los procesos básicos que intervienen son los siguientes:

- Anticipar qué se va a escuchar.
- Percibir los elementos fónicos del enunciado
- Identificar usando la competencia lingüística
- Comprender desde el punto de vista semántico.
- Inferir los vacíos de significado.
- Interpretar el significado según el contexto.

Estos procesos pueden darse de una forma lineal en esta misma secuencia, llamada de abajo arriba (bottom up en la bibliografía en inglés). Sin embargo, pueden ser actualizados y reinterpretados varias veces, en una secuencia llamada de arriba abajo (top down en la bibliografía en inglés), en función del conocimiento del mundo, las expectativas y el transcurso de la comprensión textual, en un proceso interactivo y recursivo. Ninguno de los dos procesos, de abajo arriba o de arriba abajo, permite por sí mismo escuchar con eficacia, y requiere la interacción con la otra forma de procesamiento. En hablantes nativos y aprendientes avanzados, el proceso de abajo arriba está automatizado, pero en aprendientes poco expertos, este proceso es más lento (Iruela, 2007, pág. 4).

En la comprensión auditiva intervienen diversas estrategias.

- En la fase de planificación los aprendientes generan expectativas sobre qué van a escuchar y activan el conocimiento previo que tienen sobre ese tema.
- En la fase de ejecución hacen inferencias para deducir la relativa importancia de cada parte del texto; identifican la estructura del texto y las ideas clave que contiene; también formulan inferencias sobre las partes del texto que no comprenden, predicen qué van a escuchar a continuación, y; relacionan las partes del texto entre sí para darle coherencia.
- En la fase de evaluación los aprendientes comprueban si las expectativas y las inferencias que han formulado son correctas y si es necesario, las reajustan. Pueden usar estrategias compensatorias para contrarrestar las carencias, como solicitar al interlocutor que hable más despacio o escuchar de nuevo una grabación.

2.4.3 La pronunciación en la interacción oral

En la interacción oral, los participantes en el acto de comunicación se alternan en la posición de hablante y oyente para construir conjuntamente la conversación. En las actividades de interacción intervienen todas las estrategias de comprensión y de expresión ya mencionadas anteriormente, a las que se suman las necesarias para la construcción conjunta de la comunicación, sus fases son:

- En la fase de planificación, los aprendientes activan el conocimiento que tienen del tipo de intercambio que van a realizar, por ejemplo, una entrevista de trabajo, o una conversación telefónica. También hacen una valoración del conocimiento que comparten con el interlocutor y qué información nueva para él van a aportar.
- En la fase de ejecución, los hablantes gestionan los turnos de habla de forma eficaz, marcando el inicio y el final del turno de habla, pidiendo la palabra, escogiendo el momento adecuado para intervenir o cediendo el turno a un interlocutor en el momento adecuado. También conducen el tema, iniciándose, desarrollándose, dándolo por acabado, eludiendo o introduciendo uno nuevo. Cooperan con el interlocutor y le proporcionan la cantidad necesaria de información, ni demasiada ni muy poca. Igualmente piden ayuda al interlocutor para formular el enunciado, si lo necesitan.
- En la fase de evaluación, los interlocutores verifican si hay malentendidos o ambigüedades, así como si la información que comparten no se corresponde con lo que habían planificado. También verifican con el interlocutor si ha comprendido correctamente, y si es necesario, solicitan una repetición o una clarificación. Si aparece algún problema, lo reparan (Iruela, 2007, pág. 5)

2.4.4 La pronunciación en la lengua escrita

La pronunciación está presente a través de la voz interior. La voz interior es un elemento del lenguaje estudiado en su relación con la pronunciación. La voz interior está presente en la mente para ayudar a organizar el pensamiento y también aparece en la lectura silenciosa. En efecto, cuando se lee un texto en silencio, se produce un proceso de conversión del texto a una voz que sólo está en la mente.

En esta representación mental del sonido, que se produce de forma simultánea a la lectura, no sólo aparecen los elementos segmentales, sino también la entonación, las pausas y los grupos entonativos. Cuando el lector lee en silencio, representa el texto en su mente mediante la voz interior. Lo interesante es que lo hace de una forma similar a como lo haría leyendo en voz alta, es decir, aplicando las mismas reglas de relación entre letras y sonidos, usando las mismas pausas y entonaciones que haría en una lectura en voz alta. Incluso hay lectores que en ocasiones acompañan a la voz interior de un movimiento de los labios, sin vibración de las cuerdas vocales, como si estuvieran susurrando.

En la lectura en voz alta, en ocasiones se puede reconocer cuándo el lector no ha comprendido el texto, si no ha aplicado de forma correcta la entonación o la pausa necesaria según el significado o la estructura de la frase. Pues bien, lo mismo sucede en la lectura silenciosa cuando en oraciones compuestas no se aplica la entonación correcta en la voz interior o no se segmentan bien las frases simples. En estos casos se advierte la falta de comprensión de la frase, por lo cual se requiere leer desde el principio. La voz interior no sólo está presente en la lectura. También se manifiesta en la escritura. Por ejemplo, cuando

el hablante no recuerda exactamente la forma escrita de una palabra, acude a su voz interior para transcribir lo que en ella él mismo dice y aplica las reglas de conversión de sonido a letra de su interlengua.

2.4.5 La pronunciación en la competencia comunicativa

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un hablante para usar la lengua satisfactoriamente como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás. Esta competencia es importante para la pronunciación, ya que reúne las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas.

- La pronunciación y las competencias lingüísticas. Se refiere a la habilidad que tiene el aprendiente para formar enunciados correctos, según los lineamientos del MRE, en donde la pronunciación hace parte de la misma, mediante la competencia fónica.
- La competencia fónica. Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de fonemas, oraciones, acento, ritmo y entonación. Sin embargo, esta definición ha sido matizada, si se tiene en cuenta que un hablante no necesita tener un conocimiento declarativo de cada uno de los elementos mencionados en su primera lengua, pues se considera que el conocimiento mínimo que debe tener cualquier hablante se circunscribe a indicar cuales son los elementos propios de una lengua, así como indicar los que no existen en esa lengua, tal es el caso del sonido oclusivo o fricativo.

Además de matizar esta definición, también se amplía, debido a que el listado puede incluir referencias de grupos consonánticos y vocálicos, ya que como lo dice Iruela (2007) “percibir o producir un sonido aislado no implica que se pueda percibir y producir en contexto”, dado que las características de un sonido aislado, se pueden modificar por sonidos contiguos.

De otra parte, también se considera que la competencia fónica, supone reconocer los elementos propios de una lengua e identificar los que no lo son, como también la destreza y la percepción de:

Las unidades de la lengua (fonemas) y su realización en sonidos concretos (alófonos).

• Los grupos vocálicos y consonánticos.

• Los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).

• La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).

• La fonética de las oraciones (prosodia).

• Los fenómenos de asimilación al punto de articulación, la reducción de las vocales átonas, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos.

• El acento y el ritmo de las oraciones.

• La entonación

2.4.6 la competencia fónica y el léxico

En esta competencia, se estudia la adquisición del léxico en distintos niveles de conocimiento y habilidades que se aprenden de forma gradual, de allí que se requiera conocer las palabras, lo que implica: poder pronunciar con claridad y reconocer auditivamente, saber cómo se escribe, saber su significado o significados, si se trata de una palabra polisémica, saber qué prefijos y sufijos puede llevar en la derivación, así como con qué palabras puede formar nuevas palabras mediante la composición, saber qué palabras suelen acompañarla, saber si se usa en un registro o dialecto determinado, así como si tiene connotaciones.

En ese sentido, la relación entre el vocabulario y la pronunciación radica en que la adquisición del léxico implica la correcta percepción y producción en la lengua oral, el dominio del sistema fónico de la L2, lo que facilita no solo la adquisición del vocabulario, sino también el poder recordarlo como una entidad con significado (Iruela, 2007, p. 8).

2.4.7 La competencia fónica y la gramática

Para Ellis (1996) citado por Iruela (2007), la pronunciación se encuentra presente en la gramática, dado que el dominio en el sistema fónico se puede relacionar con la habilidad gramatical, presentando tres zonas de intersección entre ellas, como son: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y el ritmo de las palabras átonas.

La manifestación de la morfología, se encuentra en los fonemas que representan la flexión de las palabras, dado que como en el español si los hablantes no identifican oralmente las diferentes flexiones verbales de persona, tiempo y modo, con seguridad confundirán las formas verbales y su significado.

Ejemplo presentado por Iruela (2007)

> Por ejemplo, en el contraste entre las formas verbales del español he ido / ha ido, pase / pasa, fui / fue es necesario percibir y producir con precisión en la lengua oral las vocales que hacen que estas palabras formen pares mínimos. Sin un nivel de competencia fónica suficiente, el aprendiente tiene dificultades para reconocer y usar en la lengua oral los elementos gramaticales relacionados con los elementos fónicos que no ha adquirido. Es el caso, en los ejemplos anteriores, de no percibir ni producir con precisión el contraste entre las vocales /a/ y /e/, y entre /i/ y /e/ (p. 10).

En cuanto a la entonación asociada a la sintaxis, se presenta en la medida en que las frases compuestas se asocien a una entonación determinada que ayuda a determinar los sintagmas que la componen (grupos de palabras dotadas de sentido).

Para el caso del ritmo, está presente en las palabras monosílabas átonas, haciendo que tengan una intensidad más reducida, en español son los artículos, los pronombres, los determinantes posesivos o las preposiciones, porque son átonas y se pronuncian con una intensidad inferior a la palabra que acompañan, Por ejemplo, en la frase “Te lo dije” la pronunciación de los pronombres átonos te y lo se apoya en el verbo que acompañan (Iruela, 2007, p. 10).

2.4.8 La competencia fónica y la ortografía

Autores como (Morley, 1991; Dickerson, 1992), han hecho la relación entre la pronunciación y la ortografía, por las posibilidades didácticas que ofrece, ya que el conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral con su representación en la lengua escrita, permite al hablante escribir correctamente una palabra. La enseñanza de la ortografía para la enseñanza de una L2, porque, aunque comparta el mismo alfabeto con la L1 se tienen diferentes reglas "(p. ej. un aprendiente inglés de E/LE tiende a escribir *photografia en vez de fotografía)" (Iruela, 2007, p. 11).

2.4.9 La competencia fónica y la ortoepía

La ortoepía se refiere a la producción oral y permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto y predecir la pronunciación de una palabra que no han oído, simplemente a partir de su forma escrita. Esta dinámica hace que el hablante conozca las reglas para convertir la lengua escrita en lengua oral facilitando a los aprendientes el uso de palabras que han aprendido en textos. Y también les permite pronunciar de forma comprensible palabras que hayan consultado en un diccionario.

2.5 Fonética y pronunciación

Entre los autores más importantes que han estudiado la pronunciación desde su conceptualización se encuentran: Seidlhofer (2001) "la pronunciación es la producción y la

percepción de los sonidos, del acento y de la entonación". Cantero (2003) "es la producción y a la percepción del habla". Dalton y Seidlhofer (1994) "la pronunciación es la producción de sonido significante en dos sentidos, el sonido que tiene significado y los sonidos distintivos de las lenguas" (Bartoli, 2005, pág. 3).

Acorde con lo anterior, para Bartoli (2005) "La pronunciación es la producción y la recepción de los sonidos del habla. En segundo lugar, el sonido es significativo porque se utiliza para conseguir significado en contextos de uso. En este caso, se puede hablar de pronunciación con referencia a los actos de habla (acts of speaking)".

Destaca también, la importancia de conocer a pronunciación de una LE, lo que resulta básico para hablar en esa lengua y entender sus nativos de dicha lengua, pues si la pronunciación es la adecuada no surgirán mayores obstáculos en la comunicación y se podrá desarrollar de forma fluida, ya que el nativo no tendrá que prestar atención constante a la comprensión a lo que su interlocutor intenta comunicar, como tampoco tendrá que pedir repeticiones o explicaciones sobre el mensaje entregado. Caso contrario, si la pronunciación se da de manera defectuosa, le exige al interlocutor mayor atención a la comprensión del mensaje, por lo cual pueden suceder varias cosas: que se canse, pierde la paciencia o se burle de la pronunciación del interlocutor, de allí que como lo dicen Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000) citados por Bartoli (2005), una buena pronunciación puede suponer una mayor aceptación por parte los nativos.

De otra parte, para poder entender la relación de la fonética con la pronunciación, se hace necesario desligarse, ya que no es lo mismo enseñar fonética, que enseñar

pronunciación. Para cantero (2003) la fonética es una ciencia interdisciplinaria, ya que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana, se ocupa principalmente de sonidos aislados y en contacto, apoyándose en la escritura.

En cuanto a la pronunciación, se ocupa de la producción y la percepción del habla, lo que a nivel de la lengua nativa se aprende de manera automática a través del uso del lenguaje oral.

Bartoli (2005), trata de hacer un recorrido histórico acerca de la fonética, sin embargo, se encuentra que está muy ligada a la pronunciación, tanto así, que hay autores que las consideran materias equivalentes, ya que hablan de pronunciación, pero utilizan la fonética para su enseñanza. Este análisis parte desde la visión que se tenía de ambas disciplinas en los años 70 y 80, época en la cual la fonética quedo casi por fuera de la enseñanza de la LE, ya que se consideraba complicado integrar al enfoque de comunicación significativa.

Para los años 90, la fonética retomo importancia en el ámbito educativo, empezando a aparecer manuales sobre pronunciación en inglés, enseñando enseñar fonética/pronunciación integrándose al enfoque comunicativo, en los que se distinguía la fonética de la pronunciación apoyados en texto escritos, utilizando el alfabeto fonético. De ahí en adelante se ha tratado de integrar la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética (Bartoli, 2005, p. 5).

En cuanto a la corrección fonética para Cantero (2003), se refiere a normas de pronunciación y aplicación de reglas de pronunciación de la ortografía, o bien técnicas de articulación que permiten corregir los errores de los estudiantes de LE como si fueran hablantes defectuosos de dicha lengua, sin embargo, también hace la salvedad que es útil en algunas ocasiones y en casos concretos en los que sea preciso la corrección de la pronunciación.

El MER, ha definido la competencia fonológica, como el conocimiento y la destreza en la producción y la percepción de unidades de sonido, llamados fonemas y su realización en contextos concretos (alófonos), los rasgos fonéticos que distinguen fonemas distintivos (sonoridad, nasalidad, oclusión, labilidad), la composición fonética de las palabras (estructura, secuencia, acento) y por último la fonética de las oraciones (acento, ritmo y entonación). Acorde con lo anterior el MER ha establecido un total de seis niveles de pronunciación, que corresponden a los niveles generales del aprendizaje de una LE, como son: (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

2.6 Diferencias fonológicas del español y el inglés

Para Valenzuela (2002), el inglés y el español como lenguas provienen del Proto-Indo-europeo, lo que significa que comparten aspectos sobre todo a un nivel gramatical, es decir morfológico y sintáctico. Considera igualmente que presentan coincidencia a nivel léxico.

En cuanto a las diferencias, están determinadas por la familia a la que pertenecen, pues el inglés, aunque está formado por palabras de origen francés en un 40%, es una lengua germánica emparentada con el alemán, mientras que el español, es una lengua romance como el francés, el portugués, el italiano o el catalán. Las diferencias encontradas por este autor, se clasificaron así:

Nivel fonológico. A este nivel pertenece la interferencia de la L1 sobre la L2, ya que cada lengua tiene un inventario de sonidos propios y una lista de fonemas, que son los que afectan el contexto real de la pronunciación de cada uno basado en reglas alofónicas (realización concreta y real del fonema).

Al comparar el nivel fonológico del español y el inglés, se tiene que el español tiene 5 vocales y el inglés tiene 12, lo que para Valenzuela (2012) significa que, por regla general, el español tenderá a agrupar lo que son distintos fonemas en inglés asimilándose bajo un mismo fonema español. Esto quiere decir que aquellas palabras inglesas que hagan uso del contraste fonológico entre estos fonemas que se agrupan en español, serán difíciles de percibir para los hablantes españoles (p. 3).

Tabla 3. *Fonemas vocálicos españoles e ingleses*

	VOCALES ESPAÑOLAS		VOCALES INGLESAS	
	Anteriores	Posteriores	Anteriores	Posteriores
Altas (tensa) (relajada)	I	u	i	u
Medias (tensa) (relajada)	e	o	e ɛ	o
Bajas		a	æ	

Fuente: (Valenzuela, 2012, p. 2)

Acorde con lo anterior también se hacen las siguientes diferencias:

Tabla 4. *Diferencias fonológicas inglés-español*

Fonemas españoles que no existen en inglés	● /Þ/, que corresponde a la "ñ" (niño), nasal palatal ● El fonema /x/, correspondiente a la "j" de ojo, fricativa velar sorda: ● El fonema /ˆ/, la "rr" de perro, lateral vibrante múltiple. Estos tres sonidos (especialmente el último) causan grandes dificultades a los hablantes ingleses.
Fonemas ingleses que no existen en español	● El fonema /6/, como en la "sh" de she, palatoalveolar fricativa; -El fonema /dA/ (como en pleasure), palatoalveolar africada sonora. -El

	fonema /'/, como en the, dental fricativo sonoro. ● El fonema /z/, como en la primera “s” de houses; dental fricativa sonora ● El fonema /™/, como en very, labiodental fricativo sordo ● -El fonema /Ý/, correspondiente a la terminación “ng” de parking, nasal velarizada.
Fonemas compartidos de manera aproximada por el inglés y el español, pero con distintos rasgos fonológicos	La /d/ inglesa y la /d/ española, la diferencia radica en que La /d/ española es labiodental (se pronuncia apoyando la lengua sobre la parte alta de los dientes), mientras que la /d/ inglesa es alveolar (se pronuncia apoyando la lengua en un lugar más alto que su equivalente español, en los alveolos dentales).

Fuente: (Valenzuela, 2012, p. 6)

2.7 Errores más comunes en la pronunciación del inglés

De diferentes estudios realizados acerca de la pronunciación del inglés, como el realizado por Castillo (2016) en la Universidad Santiago de Cali, se ha encontrado que los

estudiantes presentan mayores dificultades de pronunciación en la producción de los fonemas vocálicos y consonánticos / æ /, / e /, / ɪ /, / ə /, / ɜ:/, / dʒ /, / θ /, y / ð /. De otra parte, Kalhousova (2014) citado igualmente por Castillo afirma que el tratamiento más idóneo para estas dificultades, es repetir los fonemas de acuerdo con algunos patrones que se encuentran en textos, conversaciones, y canciones que sirven como modelo y que deben pronunciarse lo más cercanamente posible de acuerdo con estos (p.46).

Además de lo anterior, Castillo pudo identificar que resulta difícil para los hispanohablantes identificar las diferencias de sonidos semejantes que ocurren en sílabas acentuadas y no acentuadas en las cuales los fonemas en cuestión por ejemplo son [], [ə], [a:] y [æ]. Adicionalmente, fonemas como [θ] y [ð] son considerados fonemas que en su pronunciación inducen más comúnmente a los aprendices de inglés al error; sonidos que son además inicialmente suplidos por la [t] o [d] que presentan rasgos distintivos semejantes al oído de los hispanos parlantes (Castillo, 2016, p. 46).

Otras problemáticas que se presentan al tratar un nativo hispano al hablar inglés son:

- Los fonemas /i:/ e /i/ ingleses serán asociados por el español con el único fonema [i] de su lengua materna.
- También asociará /e / y / ə / con la E española
- Con la /a/ española confundirá estos tres fonemas ingleses [æ], [] y [a:].

- Omisión de esta vocal /ə/ en su posición inicial de la palabra; un ejemplo es la pronunciación de la palabra accessory (“accesorio”) donde los hispanohablantes olvidan pronunciar este sonido inicial en su pronunciación [əkˈsesəri].
- Difícil pronunciación de /æ/, cuya dificultad radica en la distinción entre ésta y las vocales /ɑ:/, /ʌ/ y */e/;* donde generalmente se pronuncia en forma incorrecta en palabras como *man (“hombre”)* como *[m*ɑ:n*], [m*an*] o [men] en lugar de [mæn]* (Kalhousová, 2014) citado por Castillo (2016).
- Cuando se pronuncian vocales con articulación relajada, suele presentarse otro error fonético, como es la reducción completa de la vocal. Por ejemplo, algunos hispanohablantes pronuncian *massacre* (“masacre”) como [ˈmæsakre] en lugar de [ˈmæsəkə(r)], o *factory* (“fábrica”) como [ˈfæktori] en lugar de [ˈfæktri].
- Otros errores de pronunciación han sido presentado por Kalhousová, (2014) relacionados con diptongos así:
    - *[*ɪr*] (beard)*
    - *[er] (aired)*
    - *[*ʊr*] (tour)*
    - *[*eɪ*] (pain)*
    - *[*aɪ*] (time)*
    - *[*ɔɪ*] (voice)*
    - *[*oʊ*] (home)*
    - *[*aʊ*] (house)*

La dificultad radica en que la primera vocal de los diptongos es mucho más larga y fuerte que la segunda, por lo tanto, la segunda parte no puede pronunciarse con mucha fuerza.

2.8 Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la pronunciación en inglés

Las estrategias a nivel de la pedagogía han sido definidas por varios autores así:

Tabla 5. *Compendio de conceptos de estrategia pedagógica*

AUTOR	DEFINICIÓN
Weinstein y Mayer (1986)	Conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.
Rubin (1987)	Contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afectan directamente el aprendizaje.
O‟Malley y Chamot (1990)	Pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información.
Oxford (1990)	Acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, auto dirigido, y transferible a nuevas situaciones.
Monereo (1994)	Procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de una manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción
Hernández, F.L. Rodríguez, L.(1996)	Pasos conscientes o conductas usadas por los aprendices para promover la adquisición, almacenamiento, retención, recuperación, y uso de la nueva

	información.
Díaz y Hernández (2002)	Procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas.

(González, 2009, p. 41)

En cada una de estas conceptualizaciones se pueden identificar diferentes variables o aspectos comunes, tales como:

- Proceso, procedimiento, acción
- Aprendiz y aprendizaje
- Pensamientos, comportamientos, conductas
- Propósito
- Información
- Aprender

Acorde con lo anterior, los autores de esta investigación pueden afirmar que las estrategia pedagógicas, son “los procesos, procedimientos o acciones, mediante los cuales un aprendiz guía sus pensamientos, comportamientos y conductas con el propósito de transformar la información en aprendizaje”, de allí que cuando se esté hablando de una estrategia pedagógica para el aprendizaje del inglés, el propósito del estudiante es transformar la información aprendida con el propósito de aprender una L2.

Dentro de las estrategias pedagógicas utilizadas para mejorar la pronunciación, como es el caso de la investigación actual, se hará referencia a las siguientes estrategias pedagógicas:

2.8.1 La estrategia del juego de roles o "Roleplay"

Para EF English Proficiency English (2012) citado por Valdiviri (s.f), la enseñanza de la lengua extranjera requiere transformarse para que pueda ir más allá de una simple cátedra con técnicas gramaticales, pudiéndose incluir el inglés no como un conocimiento adicional básico sino como un área especializada, teniendo en cuenta su papel fundamental a la hora de determinar las oportunidades laborales y profesionales.

De otra parte, para EF EPI (English Proficiency Index) citado por la misma autora, la enseñanza del inglés para niños y adultos, debería evolucionar hacia la enseñanza de estrategias de comunicación que resulten satisfactorias, cuyos alumnos estarán mejor preparados que aquellos que aprenden mediante estrategias de memorización.

En ese sentido, se esperaría que la enseñanza del inglés a futuro tenga como objetivo el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante interactuar en una L2 de manera natural y sin tensiones, factores importantes para el enriquecimiento del aprendizaje. Es por esto, que Gillian Ladousse (1987) citado por Valdiviri (s.f), afirma que el "Role Play" ofrece una gama completa de técnicas comunicativas, que desarrolla fluidez en el lenguaje de los estudiantes, promueve la interacción en el salón de clases, aumenta la

motivación, anima al aprendizaje y comparte las responsabilidades de aprendizaje entre el docente y el estudiante, es así que esta técnica, resulta flexible, al alcance de los docentes, ponen a los estudiantes en contextos reales en las que deben desarrollar formas fáticas del lenguaje necesarias para mantener relaciones sociales, sin embargo y a pesar de sus bondades es una técnica ignorada o pospuesta en el currículo.

De otra parte, Ladousse (1987) funciones, estructuras y áreas del vocabulario que pueden ser introducidas van más allá de los límites que otro grupo de actividades, tales como conversación, juegos de comunicación o ejercicios humanísticos (Valdiviri, s.f, p. 18),

Este mismo autor plantea una serie de ideas o actividades que pueden ser adaptadas para esta técnica, teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar y las necesidades de la clase y las plantea de la siguiente forma:

- Preparar el terreno. actividades para romper el hielo e introducir al estudiante en el concepto de role y lo motivan a participar.
- Improvisando (Off the cuff). Los juegos de roles improvisados son útiles en cuanto puede desarrollar la creatividad de los estudiantes con el idioma. Ahora dime… (Now tell me…).

2.8.2 La estrategia de “Tongue Ttwisters” o trabalenguas

Esta estrategia es considerada como un puente entre el enfoque comunicativo y la estrategia pedagógica que busca fortalecer la pronunciación, ya que al ser una herramienta lúdica tiene como reto repetir automáticamente una cadena sonora de habla con o sin contenido semántico y/o coherente ya que se valora lo pragmático por encima de lo interpretativo.

Esta técnica lúdica ha sido clasificada por la Unesco, como patrimonio intangible de la humanidad ya que posee carácter universal, intercultural e intertextual, factores que se encuentran presentes en todas las lenguas del mundo, por lo tanto, está estrechamente vinculada con las culturas de cada país, además este organismo también considera que puede favorecer al mejoramiento de la pronunciación.

Según los Estándares Básicos de Competencias en lenguas Extranjeras los trabalenguas ocupan un lugar dentro de las habilidades de producción, específicamente en las habilidades de “Monólogos”; también se hace referencia a los trabalenguas como literatura de tipo tradicional que fomenta el desarrollo de competencias activas y creativas.

CAPITULO III

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Método

Atendiendo a las teorías de Hernández, Fernández, & Baptista (2010), para los cuales el método de la investigación se compone de procedimientos lógicos y rigurosos que permiten la obtención de conocimiento, además de ser un proceso sistemático, disciplinado y controlado, que está directamente relacionado con la inducción y la deducción, el presente trabajo de investigación, se desarrolló bajo los métodos inductivo y deductivo, por lo cual se considera una investigación mixta.

Se optó por este método de investigación, en tanto, se hacía necesario realizar un análisis de tipo particular para conocer el nivel de pronunciación de cada alumno en cuanto a los sonidos fricativos y africados, para lo cual se debían utilizar herramientas como la aplicación de una encuesta tipo Likert y la técnica de grupo focal, que corresponden al paradigma cualitativo.

De otra parte, también se hizo un análisis general hacia otro de tipo particular, es decir, se estudiaron todas las variables teóricas importantes para el cumplimiento de los objetivos y posteriormente se utilizaron métodos de investigación acordes para hacer un análisis de tipo particular, tales como la prueba de entrada-salida y la evaluación progresiva, las cuales responden al paradigma cuantitativo.

3.2 Tipo de investigación

Cuantitativa cuasi experimental. La investigación se desarrolló como cuasi experimental, ya que se requería determinar el efecto de materiales curriculares o de métodos de enseñanza sobre los alumnos, en este caso, los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca, para lo cual se hizo una planificación para aplicar el tratamiento experimental al grupo previamente asignado. Cabe anotar que el hecho de no poder tratar todos los fonemas de la prueba de entrada, como parte de la intervención, obedece como lo dice Tamayo y Tamayo (2009), a las limitaciones de la investigación cuasi-experimental "en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables" (p. 6).

Cualitativa-investigación acción. Este tipo de investigación nace de la necesidad de no solo estudiar el origen de una situación problemática de tipo social, sino de darle solución a través de estrategias sistemáticas y reflexivas, para Lewin (1946) citado por Martínez (2000) la I.A consiste "en el análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma repetitiva y cíclica" (p. 29). Todos estos pasos permiten que los docentes se apropien de las diferentes situaciones problemáticas vividas en su entorno, las reconozcan y trabajen sobre ellas para darle posible solución.

El hecho de tener como objetivo, “Determinar la incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el Juego de Roles y los Trabalenguas para el mejoramiento de la pronunciación de los sonidos fricativos y africados que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca” no solo requería de determinar el efecto de materiales curriculares o de métodos de enseñanza sobre los alumnos, es decir hacer una evaluación cuantitativa, sino que también se necesitaba presentar descripciones y observaciones acerca de los sonidos fricativos y africados, para hacer las respectivas interpretaciones a lo largo del proceso de investigación como lo dice Sampieri Hernández, Roberto (2003) “El enfoque mixto es como un matrimonio, dos paradigmas distintos, pero en la práctica son complementarios".

3.3 Alcance de la investigación.

La investigación realizada, tuvo un alcance de tipo Explicativo, el cual “busca el porqué de los hechos, estableciendo relaciones de causa- efecto” (Tamayo y Tamayo, 2003, p. 37), en ese sentido la investigación realizada tuvo como propósito medir la incidencia de la implementación de una estrategia basada en el juego de roles o Role play y los tongue twister o trabalenguas enfocados en los sonidos fricativos y africados para el mejoramiento de la pronunciación.

3.4 Hipótesis

Para el estudio se plantearon las siguientes hipótesis

3.4.1 Hipótesis alterna

El utilizará las estrategias pedagógicas como el role play y el tongue twister, tendrá incidencias positivas sobre la pronunciación y la articulación de sonidos fricativos y africados en inglés en los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca.

3.4.2 Hipótesis nula

El utilizar estrategias pedagógicas como el role play y el tongue twister, no tendrá incidencias positivas sobre la pronunciación y la articulación de sonidos fricativos y africados en inglés en los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca.

3.4 Participantes

El trabajo se realizó con 28 estudiantes de IV semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca, periodo 2017-2. Los estudiantes que hasta la fecha tenían entre 17 y 24 años y manifestaron haber escogido la carrera de Lenguas Extranjeras por gusto a los idiomas, en especial el inglés.

3.5 Variables

3.5.1 Variable Independiente

Para Sampieri (2011), la variable independiente es aquella que puede ser manipulada por el investigador, en ese sentido, la variable independiente para el tema de estudio es la estrategia pedagógica basada en los sonidos fricativos y africados

3.5.2 Variable dependiente

Para (Sampieri, 2011) la variable dependiente es el resultado medible de la manipulación de la variable independiente, lo que representa para el caso de estudio el mejoramiento de la pronunciación que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca.

3.6 Instrumentos

Tabla 6. *Instrumentos de recolección de la información*

OBJETIVOS	INSTRUMENTO
Identificar las dificultades fonéticas que presentan los estudiantes objeto de estudio en los sonidos fricativos y africados.	● Operacionalización de variables de la encuesta (Ver anexo A) ● Instrumento de recolección de datos de carácter cuantitativo fue la encuesta tipo Likert (Ver anexo B). ● Prueba de entrada: Evaluación diagnóstica de sonidos fricativos y africados (Ver anexo C) ● Rubrica de pronunciación-Pronunciation Rubric (Ver anexo D)
Implementar la estrategia juego de rol o "Roleplay" y "Tongue Twisters" para propiciar el mejoramiento de las dificultades fonéticas que presenten los estudiantes.	● Formato para las actividades de Juego de roles (travel role play) (Ver anexo E) ● Técnica grupo focal (Ver anexo F) ● Rubrica de pronunciación-Pronunciation Rubric (Ver anexo G)
Determinar la eficacia de la implementación de dicha estrategia en el mejoramiento de las dificultades fonéticas	Prueba de salida: Evaluación final sonidos fricativos y africados.

presentadas por los estudiantes.	

Fuente: Autores

3.7 Descripción diagnóstica

La realización del plan diagnóstico se llevó a cabo mediante la implementación de dos instrumentos, los cuales se aplicaron en dos partes:

Para la primera parte se realizó una encuesta tipo Likert (en un tiempo de 25 minutos), la cual contenía 27 preguntas con respecto a la relación que los estudiantes han tenido con la lengua inglesa, sus fortalezas, debilidades, los conocimientos que tienen con respecto a la fonética y los sonidos africados y fricativos.

Seguidamente, se dieron las indicaciones pertinentes para que los estudiantes realizaran la segunda parte del diagnóstico, la cual se denominó como prueba de entrada. Allí, se les pidió que, de acuerdo a sus conocimientos previos, grabaran la pronunciación de las palabras correspondientes a cada fonema. Para esto, los estudiantes tuvieron un tiempo de 20 minutos donde grabaron, como se mencionó anteriormente y así mismo, enviaron dicha grabación al correo que se les especificó en el formato.

Después de realizar una prueba diagnóstica, la cual estuvo compuesta por dos instrumentos: Una prueba de entrada y una encuesta tipo Likert, estas permitieron evaluar y conocer el nivel de pronunciación en el cual se encontraban los estudiantes, en cuanto a los

sonidos fricativos y africados. La prueba arrojó datos muy interesantes que fueron claves para darle un panorama más claro a lo que realmente como grupo de investigadores se debía de apuntarle.

La prueba de entrada permitió saber cuáles eran los fonemas en que los estudiantes presentaban mayor dificultad al pronunciar, donde se obtuvo que gran parte de ellos se encontraban en un nivel intermedio en la mayoría de los fonemas evaluados, exceptuando tres de estos (detallados a continuación), en los cuales, los investigadores se encontraron con las mayores falencias.

El primer fonema fue /tʃ/, donde de 28 estudiante 12 tuvieron una pronunciación regular, seguidamente el fonema /dʒ/ donde de 28 estudiante 10 tuvieron una pronunciación regular y por último, el fonema /z/ donde de 28 estudiantes 8 tuvieron una pronunciación regular. Fue de esta manera que se logró recoger información como insumo necesario para dar inicio a la intervención a los fonemas en los cuales los estudiantes presentaron mayor dificultad.

3.8 Descripción del proceso de intervención

El proceso de intervención realizado para el presente trabajo contó con dos estrategias que se desarrollaron en 10 sesiones, cada una de 1 hora, las cuales se realizaron los días martes y miércoles en un horario de 5:00 pm a 6:00pm, en un periodo de 5 semanas, donde cada 3 semanas se abordó un fonema diferente de los encontrados como difíciles de pronunciar por parte de los estudiantes en el diagnóstico, mientras que para la última

intervención se abordaron los 3 fonemas a modo de retroalimentación, donde también se contó con el acompañamiento de una persona nativa estadounidense, quien hace parte del Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y trabaja como instructor del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA en el municipio de Buga, quien fue la persona encargada de evaluar la pronunciación de los estudiantes por medio de la rúbrica de evaluación ya mencionada. En ese sentido, es importante mencionar que cada una de las 3 partes se dividió de la siguiente manera:

1ra parte: Fonema /ʧ/

Sesión N° 1: En esta sesión se presentó la información general del fonema /ʧ/ mediante elementos audiovisuales, tales como el videobeam, bafles y flashcards con palabras que contienen este fonema, tanto en el inicio como en la mitad y al final de la palabra. Dicha información general se basó en el modo y el punto de articulación del fonema /ʧ/ mediante una explicación brindada por los investigadores y en ese mismo sentido, apoyada y ampliada por recursos web, donde se acudió a videos, imágenes e información adicional que los participantes tuvieron la posibilidad de apreciar.

Durante esta sesión, se hizo énfasis en la asimilación (apreciación) del fonema mediante la habilidad auditiva desde audios proporcionados por los recursos web; así como también se enfatizó en la repetición del fonema por parte de los participantes.

Sesión N°2: Para el desarrollo de esta sesión, se realizó una retroalimentación del punto y el modo de articulación del fonema /ʧ/, mediante una explicación brindada por parte de los investigadores. Seguidamente se procedió a aplicar la estrategia "Roleplay" o juego de roles donde los estudiantes debían seguir un formato y emplear las palabras correspondientes a este fonema.

Sesión N°3: Para llevar a cabo esta sesión, también se hizo retroalimentación acerca del punto y el modo de articulación del fonema /ʃ/ mediante una explicación brindada por parte de los investigadores. Seguidamente, se procedió a implementar la estrategia llamada "Tongue twisters" o trabalenguas donde se propusieron varios de ellos con la finalidad de que los estudiantes practicaran mediante la repetición (característica de ellos) este fonema.

2da parte

Sesión N°4: En esta sesión se presentó la información general del fonema /ʤ/ mediante elementos audiovisuales, tales como el videobeam, bafles y flashcards con palabras que contienen este fonema, tanto en el inicio como en la mitad y al final de la palabra. Dicha información general se basó en el modo y el punto de articulación del fonema /ʤ/ mediante una explicación brindada por los investigadores y en ese mismo sentido, apoyada y ampliada por recursos web, donde se acudió a videos, imágenes e información adicional que los participantes tuvieron la posibilidad de apreciar.

En el desarrollo de la sesión, se hizo énfasis en la asimilación (apreciación) del fonema mediante la habilidad auditiva desde audios proporcionados por los recursos web; así como también se enfatizó en la repetición del fonema por parte de los participantes.

Sesión N°5: Durante este nuevo encuentro, se realizó una retroalimentación del punto y el modo de articulación del fonema /ʤ/, mediante una explicación brindada por parte de los investigadores. Seguidamente se procedió a aplicar la estrategia "Roleplay" o juego de roles donde los estudiantes debían seguir un formato y emplear las palabras correspondientes a este fonema.

Sesión N°6: Para el desarrollo de esta sesión, también se hizo retroalimentación acerca del punto y el modo de articulación del fonema /ʤ/ mediante una explicación brindada por parte de los investigadores. Seguidamente, se procedió a implementar la estrategia llamada "Tongue twisters" o trabalenguas donde se propusieron varios de ellos con la finalidad de que los estudiantes practicarán mediante la repetición (característica de ellos) este fonema.

3ra sesión

Sesión N°7: En esta sesión se presentó la información general del fonema /z/ mediante elementos audiovisuales, tales como el videobeam, bafles y flashcards con palabras que contienen este fonema, tanto en el inicio como en la mitad y al final de la palabra. Dicha información general se basó en el modo y el punto de articulación del fonema /z/ mediante una explicación brindada por los investigadores y en ese mismo

sentido, apoyada y ampliada por recursos web, donde se acudió a videos, imágenes e información adicional que los participantes tuvieron la posibilidad de apreciar.

En el desarrollo de la sesión, se hizo énfasis en la asimilación (apreciación) del fonema mediante la habilidad auditiva desde audios proporcionados por los recursos web; así como también se enfatizó en la repetición del fonema por parte de los participantes.

Sesión N°8: Para el desarrollo de esta sesión, se realizó una retroalimentación del punto y el modo de articulación del fonema /z/, mediante una explicación brindada por parte de los investigadores. Seguidamente se procedió a aplicar la estrategia "Roleplay" o juego de roles donde los estudiantes debían seguir un formato y emplear las palabras correspondientes a este fonema.

Sesión N°9: Para el desarrollo de esta sesión, también se hizo retroalimentación acerca del punto y el modo de articulación del fonema /z/ mediante una explicación brindada por parte de los investigadores. Seguidamente, se procedió a implementar la estrategia llamada "Tongue twisters" o trabalenguas donde se propusieron varios de ellos con la finalidad de que los estudiantes practicarán mediante la repetición (característica de esta estrategia) este fonema.

Finalmente, tras haber hecho un trabajo diagnóstico y seguidamente unas intervenciones con los insumos recolectados por la prueba de entrada, el trabajo práctico obtuvo grandes resultados ya que los estudiantes lograron una mejor pronunciación en los sonidos /z/ /dʒ/ /tʃ/ después de haberse empleado las estrategias del juego de roles y los

trabalenguas, demostrando que si se enseña fonética de una manera interactiva, hay más probabilidad de que el estudiante aprenda en comparación con la enseñanza de la fonética de manera sistemática y tradicional.

Así pues, lo anterior indica que las estrategias implementadas fueron efectivas para los estudiantes en la pronunciación de los fonemas trabajados a lo largo del proceso de intervención. Además, es importante mencionar que de acuerdo a la forma en que los participantes objeto de estudio respondieron a la metodología, las sesiones representaron un desafío para ellos, en la medida en que realizaron un esfuerzo para articular y pronunciar las palabras que contenían los fonemas trabajados de manera adecuada. Esto demuestra que el aprendizaje en cuanto a la pronunciación de los tres fonemas trabajados en el proceso, se logró no solo con la intervención de los investigadores, sino con la experiencia y el esfuerzo propio de cada estudiante.

Por otro lado, el uso de la metodología y las estrategias implementadas fue acogido de manera positiva desde varios puntos de vista, donde se destaca en mayor medida que al trabajar con una metodología dinámica y/o interactiva (diferente para ellos), los estudiantes responden de manera más efectiva y así mismo, el aprendizaje es más eficaz. También, al haber estado inmersos en este proceso de intervención, reafirmaron la importancia que la fonética tiene en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta que el 86% de los estudiantes consideraron que es importante estudiar la fonética en el aprendizaje del inglés, resultado obtenido de la encuesta tipo Likert implementada al inicio de la investigación.

Lo más relevante se puede apreciar en el mejoramiento que los estudiantes tuvieron en la prueba de salida una vez finalizado el proceso de intervención, donde el análisis se centró en los tres fonemas trabajados durante las sesiones. De esa manera, se tiene que para el fonema /tʃ/ 8 estudiantes obtuvieron buena pronunciación (criterio 4) y 3 tuvieron una pronunciación excelente (criterio 5) a diferencia de los resultados de la prueba de entrada donde 4 estudiantes se encontraban en el criterio 4 y solamente 1 en criterio 5; además cabe mencionar que para la prueba de entrada, 15 estudiantes tuvieron una pronunciación regular (criterio 2) y 1 tenía pronunciación deficiente (criterio 1), mientras que para la prueba de salida, ya ninguno de ellos obtuvo la calificación más baja y 7 obtuvieron el criterio 2 de la calificación.

Para el fonema /dʒ/, 10 de los estudiantes obtuvieron una buena pronunciación (criterio 4) y 3 de ellos lograron el criterio 5, que denota excelencia en la articulación y pronunciación, a diferencia de la prueba de entrada donde 5 se encontraban en el criterio 4 y tan solo 1 logró el criterio 5; además cabe mencionar que para la prueba de entrada, 12 estudiantes se ubicaron en el criterio 3 mientras que en la prueba de salida fueron 11. Por último, se tiene que 10 estudiantes tuvieron una pronunciación regular (criterio 2), mientras que para la prueba de salida, 7 obtuvieron el criterio 2 de la calificación.

Para el fonema /z/ 10 de los estudiantes obtuvieron una buena pronunciación (criterio 4) y 2 de ellos lograron el criterio 5, que denota excelencia en la articulación y pronunciación, a diferencia de la prueba de entrada donde 6 se encontraban en el criterio 4 y 2 lograron el criterio 5; además cabe mencionar que para la prueba de entrada, 7 estudiantes se ubicaron en el criterio 3 mientras que en la prueba de salida fueron 8. Por

otro lado, se tiene que 8 estudiantes tuvieron una pronunciación regular (criterio 2), mientras que para la prueba de salida, 5 obtuvieron el criterio 2 de la calificación. Finalmente se tuvo que para la prueba de entrada, 5 obtuvieron la calificación más baja y en la prueba de salida, fueron 3.

Dichos resultados afirman lo expuesto anteriormente, donde de manera significativa se logró evidenciar el mejoramiento en la pronunciación de los 3 fonemas trabajados durante el proceso de intervención, lo que se puede corroborar con los resultados de la prueba de salida.

CAPITULO IV

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos, los cuales responden a los 4 instrumentos que se emplearon respondiendo a los objetivos planteados al inicio de esta investigación: Aplicación de una encuesta tipo Likert y la técnica de grupo focal, que corresponden al paradigma cualitativo, por otro lado, se encuentra la prueba de entrada-salida, las cuales responden al paradigma cuantitativo.

Dicho lo anterior, es importante hacer la distinción entre los instrumentos aplicados al total de estudiantes, donde se logró evidenciar el progreso obtenido por parte de estos después de la aplicación de las estrategias trabajadas, basadas en el juego de roles o "Role play" y los trabalenguas o "Tongue twisters". Donde se pudo observar que el grupo presentó avances significativos, lográndose ubicar la mayoría de los participantes en el criterio 4 y algunos de ellos alcanzando el criterio 5 de la rúbrica de evaluación empleada, la cual indica una muy buena y excelente pronunciación, respectivamente, después de haber hecho parte de las intervenciones, a diferencia de los datos obtenidos en la prueba de entrada, donde los participantes objeto de estudio se posicionaron en los criterios 2 y 3.

4.1 Resultados de la encuesta tipo Likert

La encuesta tipo Likert consta de una totalidad de 27 preguntas, las cuales pretendían indagar sobre el contacto previo de los estudiantes con la lengua inglesa, así como sus fortalezas y debilidades en la misma. Por otro lado, permitió recolectar

información sobre sus conocimientos teóricos acerca de fonética, fonología y los sonidos fricativos y africados.

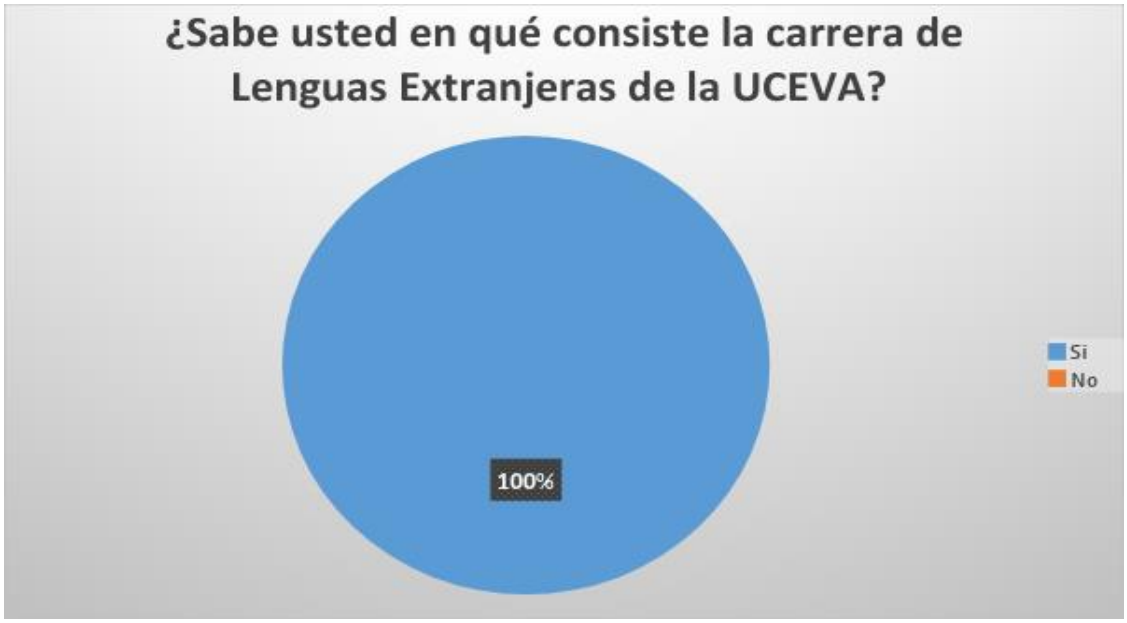
Todos los estudiantes participantes de esta investigación se encontraban matriculados en IV semestre (Ver gráfica 4) del periodo 2017-2 del programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca de la ciudad de Tuluá. Es importante resaltar que el total de los 28 estudiantes que respondieron a esta encuesta sostienen que su lengua materna es el español (Ver gráfica 6), lo cual permite saber que habrá una correcta comunicación entre investigadores y estudiantes.

Gráfica 4. *Semestre en el que ve inglés*

Fuente: Autores

El 100% de los encuestados pertenecen al IV semestre de Lenguas Extranjeras de la Uceva.

Gráfica 5. *Conocimiento programa de Lenguas Extranjeras de la Uceva*



Fuente: Autores

El 100% conoce en qué consiste la carrera de Lenguas Extranjeras de la Uceva

Gráfica 6. *Lengua materna*

Fuente. Autores

El 100% de los encuestados tienen como lengua materna el español

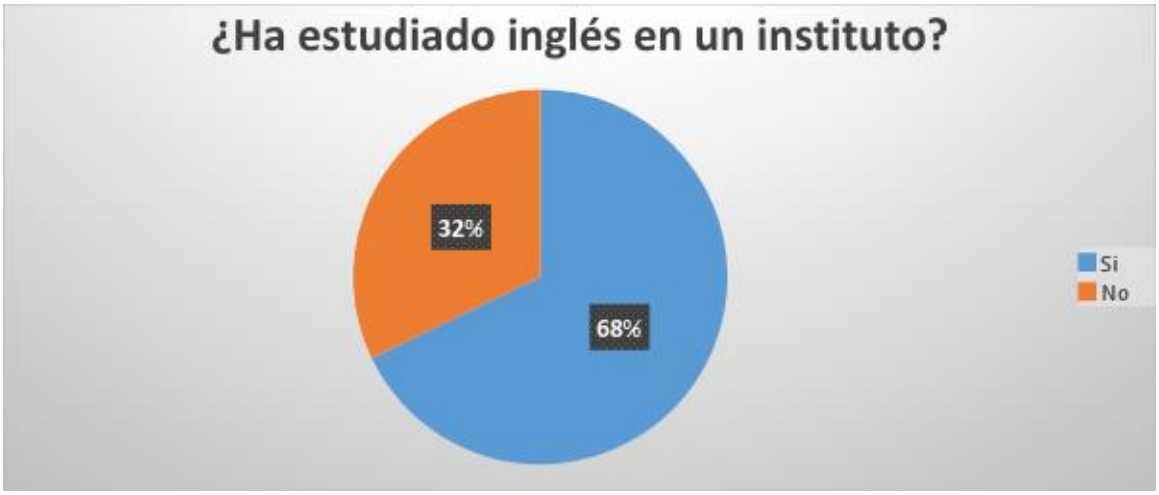
También se pudo evidenciar que la mayoría de los participantes, con un 68% (Gráfica 8) han estudiado inglés en un instituto pero tan solo un 7% han adquirido (Gráfica 9), vivido (Gráfica 10) y estudiado (Gráfica 11) el idioma en un país angloparlante, lo cual permite suponer que los resultados obtenidos en la prueba de entrada se deben a que gran parte de ellos no han tenido la oportunidad de interactuar con el idioma de manera directa, lo cual hace que su pronunciación no sea adecuada.

Gráfica 7. *Sitios donde ha estudiado inglés*

Fuente: Autores

Del 100% de los encuestados tan solo el 25% ha estudiado ingles por fuera del ámbito del colegio, mientras que el 75% restante solo ha estudiado ingles en el colegio.

Gráfica 8. *Estudio de inglés en instituto*



Fuente: Autores

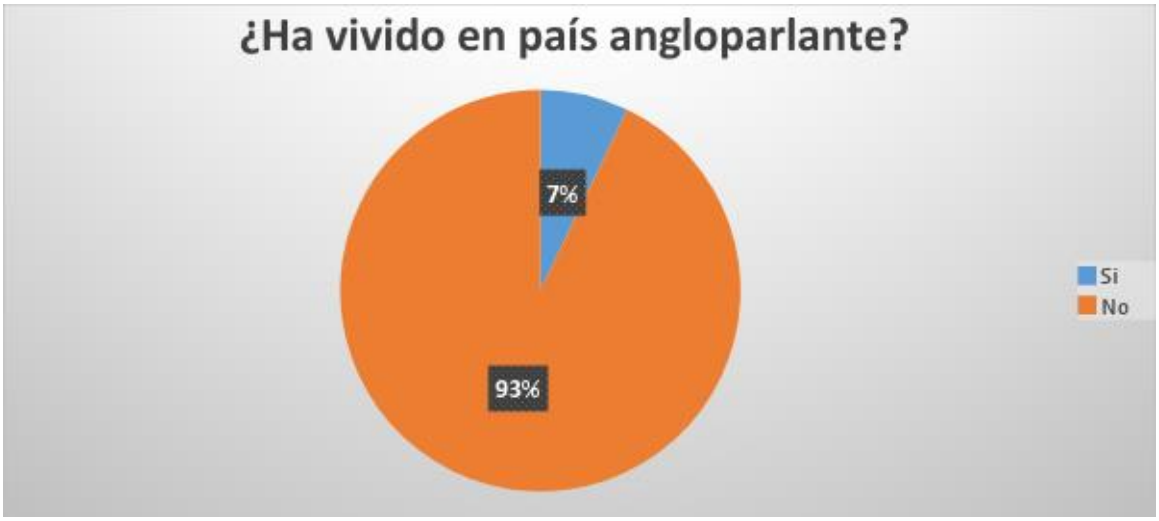
El 32% de los encuestados ha estudiado inglés en institutos, mientras que el 68% no lo han hecho.

Gráfica 9. *Adquisición de inglés en un país angloparlante*

Fuente: Autores

Del 100% de los encuestados, tan solo el 7% adquirió conocimiento del idioma inglés en un país angloparlante.

Gráfica 10. *Vivir en un país angloparlante*



Fuente: Autores

De los 28 encuestados, tan solo el 7% ha vivido en un país angloparlante, mientras el 93% no lo ha hecho.

Gráfica 11. *Estudio en un país angloparlante*

Fuente: Autores

De los 28 encuestados, tan solo el 7% ha estudiado en un país angloparlante, mientras el 93% no lo ha hecho.

Otro rasgo importante obtenido, es el nivel de inglés en que se encontraban los participantes (Gráfica 12), donde ninguno de los estudiantes consideró encontrarse en un nivel avanzado; contrario con la mayoría del grupo que afirmaron ubicarse en un nivel intermedio siendo ésta del 54 %, lo cual guarda estrecha relación con los resultados que se obtuvieron en la prueba de entrada donde la mayoría se ubicaron en los criterios 2 y 3 de la rúbrica de evaluación empleada para dicha prueba, los cuales indican que su pronunciación es regular y buena, respectivamente. En ese mismo sentido, cabe anotar que, con respecto a los resultados arrojados por las gráficas 13 y 14, los estudiantes en su mayoría (75%) manifestaron que el interés por la lengua inglesa se dio por su propio gusto (Gráfica 13) y el contacto que han tenido con ésta (Gráfica 14) se debía a (entre otras actividades) escuchar música en inglés, donde gran parte (26 de 28 encuestados) lo manifestó así; en cambio, la menor cantidad, con un total de 5 personas, afirmó que ha tenido contacto con familiares angloparlantes, estos datos permiten inferir que el poco contacto de manera directa con el idioma, se ve reflejado en su pronunciación, que según los resultados de la prueba de entrada, los participantes presentan dificultades en la pronunciación de algunos de los sonidos fricativos y africados, específicamente los fonemas /tʃ/, /dʒ/ y /z/.

Gráfica 12. *Nivel de inglés*

Fuente: Autores

Del total de los encuestados, el 54% dice tener un nivel intermedio de inglés, seguido del 21% que dice tener un nivel básico, el 18% dice tener un nivel intermedio alto, el 4% tiene un nivel menos que básico y el restante 4% no sabe o no responde.

Gráfica 13. *Interés por la lengua inglesa*

Fuente: Autores

De los encuestados el 75% se auto interesó por la lengua inglesa, el 4% se interesó por cuestiones laborales, el 18% por su familia, y el 0% por los amigos.

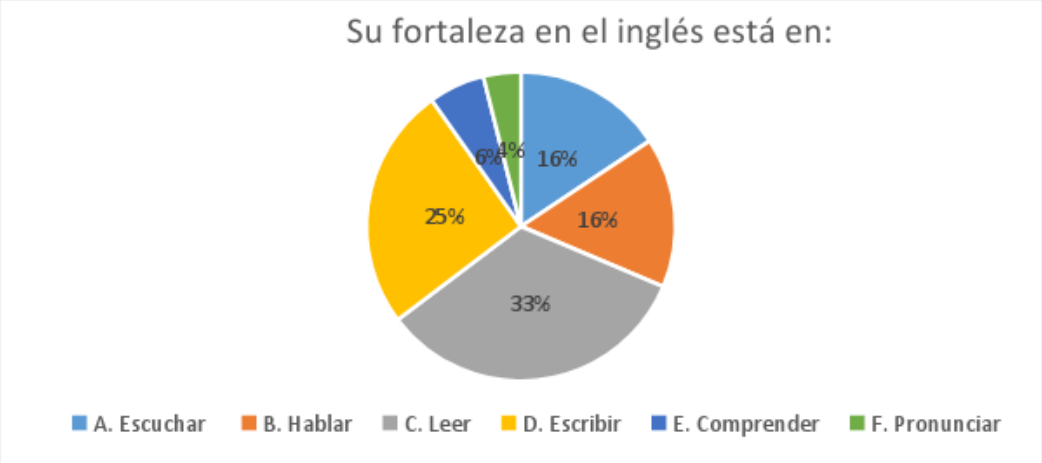
Gráfica 14. *Contacto con la lengua inglesa*

Fuente: Autores

Del total de 28 encuestados, 26 de ellos (el cual representa a su mayoría) dice haber tenido contacto con la lengua inglesa a través de la música, 15 estudiantes han tenido contacto con el idioma viendo películas, 11 de ellos por necesidades de autoformación, 9 manifestaron haber tenido contacto al haber chateado con personas de lengua inglesa y 5 lo hicieron teniendo contacto con familiares angloparlantes.

Otro ámbito importante, hace referencia a las fortalezas (Gráfica 15) y debilidades (Gráfica 16) en el idioma inglés de los participantes. El 33 %, que representa a la mayoría de la población encuestada, expresaron que su fortaleza se trataba de la lectura, mientras que solo el 4 % de ellos aseguraron que su fortaleza se encuentra en la pronunciación pero que a su vez tampoco la consideran como una debilidad, lo cual fueron unos insumos más que le permitió a los investigadores corroborar la necesidad de llevar a cabo esta investigación para propiciar el mejoramiento de la pronunciación de los estudiantes de IV semestre del programa de Licenciatura en Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras.

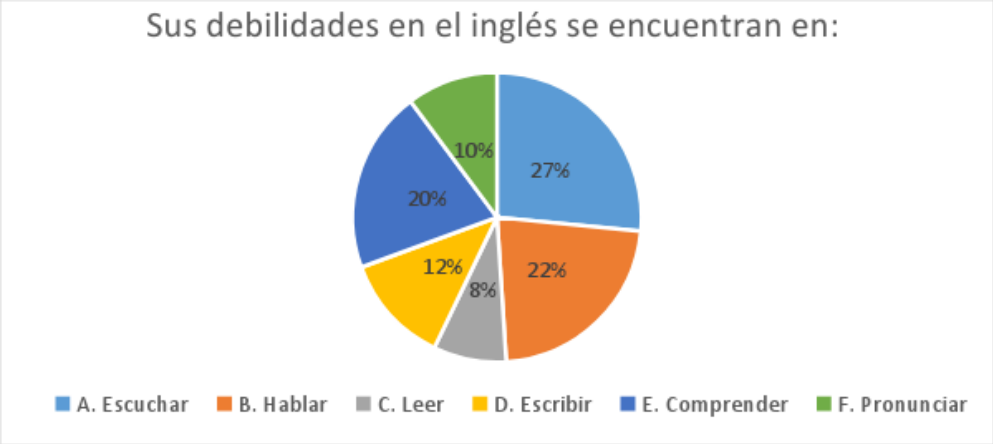
Gráfica 15. *Fortaleza en el inglés*



Fuente: Autores

Ante el reconocimiento de los encuestados en cuanto a sus fortalezas en el idioma inglés, se obtuvo que del total de encuestados el 33% tiene fortalezas al leer, el 25% al escribir, el 16% al hablar, el 6% comprende el inglés y el 4% restante tiene fortalezas al pronunciar.

Gráfica 16. *Debilidades en el inglés*



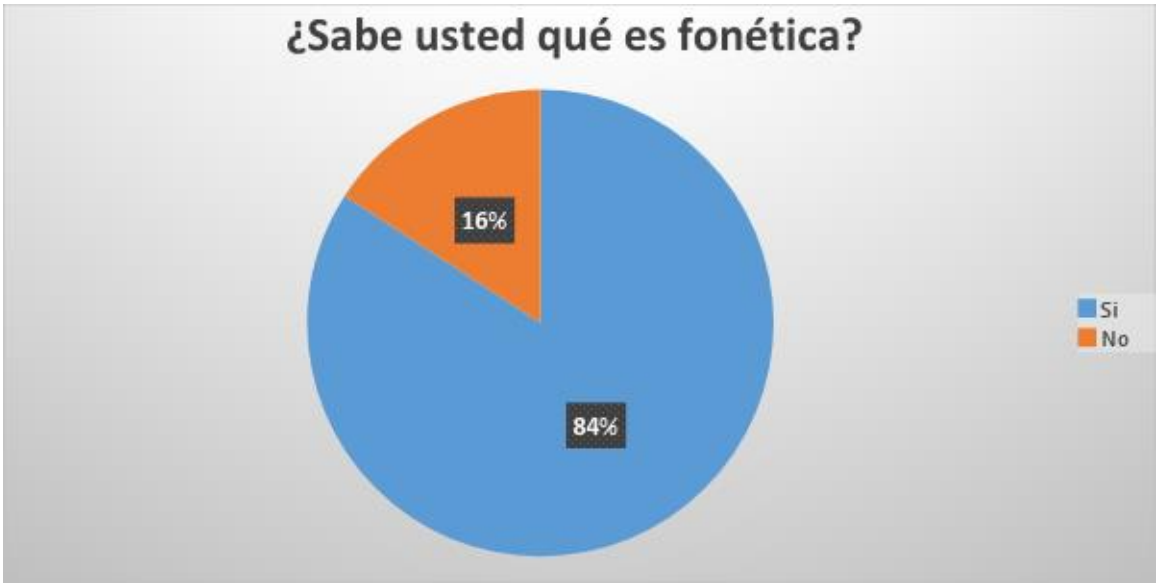
Fuente. Autores

Al preguntar sobre las debilidades que tienen los estudiantes en el inglés, se encontró que: el 27% tienen debilidades al momento de escuchar, el 23% al hablar, el 20% al comprender, el 12% al escribir, el 10% al pronunciar y el 8% al leer.

Las siguientes gráficas representan el nivel de conocimientos previos que los estudiantes presentaron con respecto a la fonética, la fonología y los sonidos fricativos y africados. La mayoría de los participantes (86%) expresan no poseer conocimientos teóricos con respecto a la fonología; sin embargo, el 84% sí manifestó tener conocimiento de lo que es fonética. En cuanto a los sonidos fricativos y africados tan sólo el 4% manifestó conocer en qué consisten estos sonidos (Gráficas 25 y 26). Lo anterior sirvió para que los investigadores conocieran el nivel en el que se encontraban los participantes y así establecer las bases para llevar a cabo el proceso de intervención, además, estos insumos permiten justificar la realización de este trabajo de investigación, donde se evidenció la falta de conocimiento en cuanto a la temática propuesta en cuanto a teoría, donde por consiguiente los resultados de la práctica, es decir, la inadecuada pronunciación de los

sonidos fricativos y africados (según lo arrojado por la prueba de entrada) son consecuentes con ello.

Gráfica 17. *Conocimientos en fonética*



Fuente: Autores

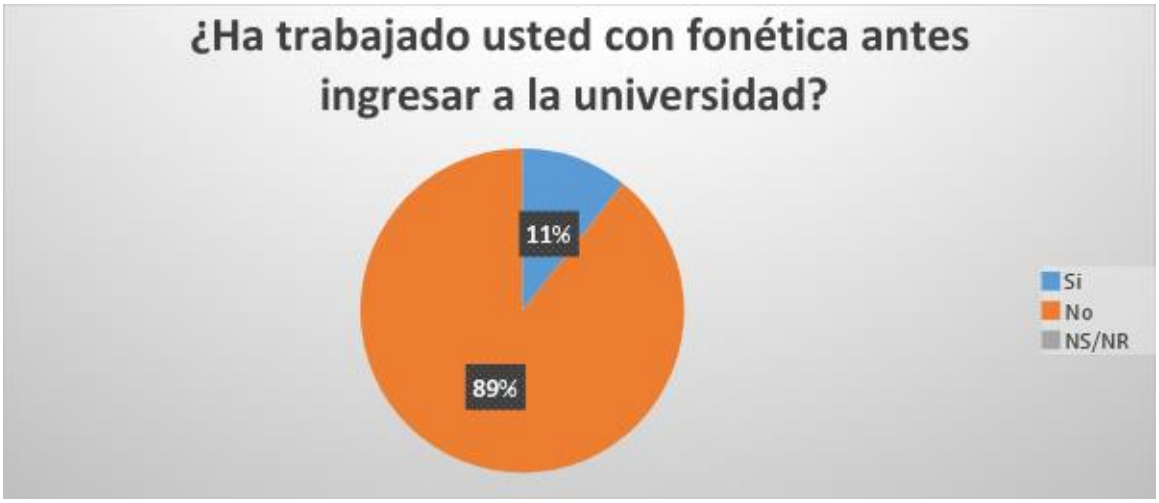
De los encuestados el 24% sabe que es fonética, frente al 16% que no lo sabe.

Gráfica 18. *Conocimiento fonología*

Fuente: Autores

Del total de encuestados el 82% sabe que es fonología, el 14% no lo sabe y el 4% no sabe o no responde.

Gráfica 19. *Trabajo anterior con fonética*



Fuente: Autores

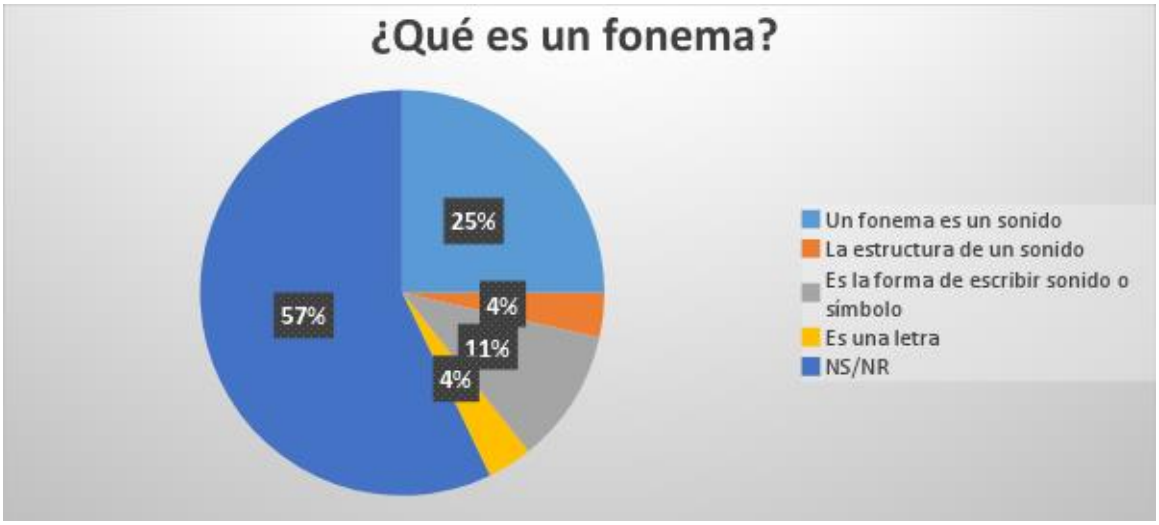
El 89% de los encuestados ha llegado a trabajar la fonética antes de ingresar a la universidad, el 11% restante no trabajo fonética antes de ingresar a la universidad.

Gráfica 20. *Importancia de la fonética*

Fuente: Autores

El 86% de los encuestados considera importante estudiar la fonética en el aprendizaje del inglés, el 11% no lo considera importante y el 3% no sabe o no responde.

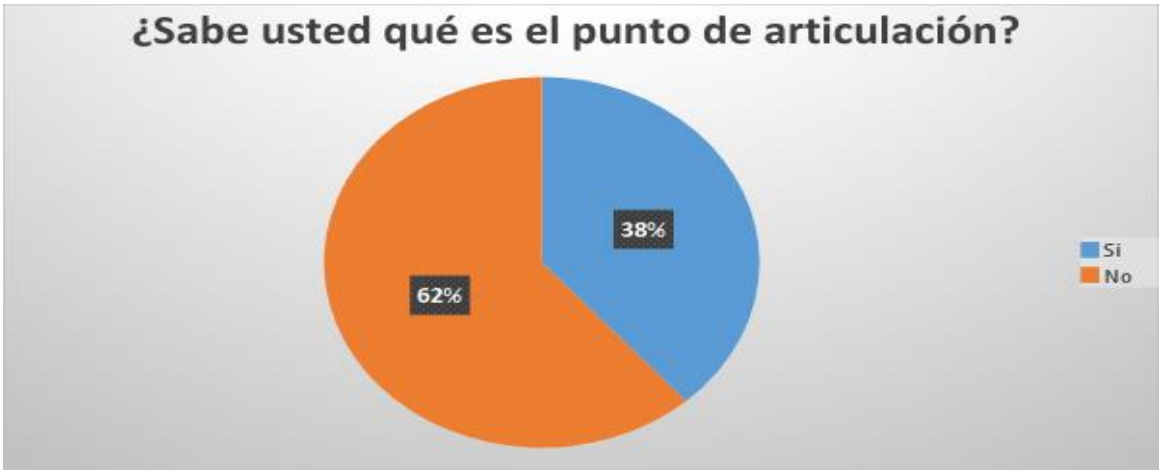
Gráfica 21. *Conocimiento sobre fonema*



Fuente: Autores

Del total de encuestados el 57% considera que un fonema es un sonido, el 25% no sabe o no responde, el 11% dice que es una forma de escribir sonido o símbolo, el 4% que es una letra y el 3% que una estructura de sonido

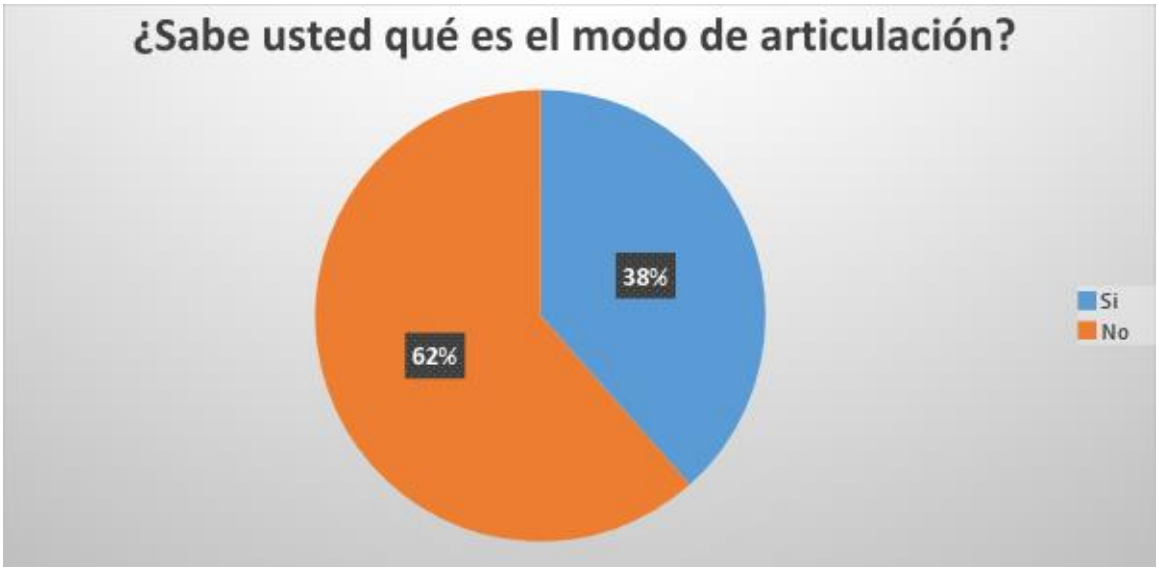
Gráfica 22. *Conocimiento punto de articulación*



Fuente: Autores

El 62% sabe que es el punto de articulación, frente al 38% que no lo sabe

Gráfica 23. *Conocimiento modo de articulación*



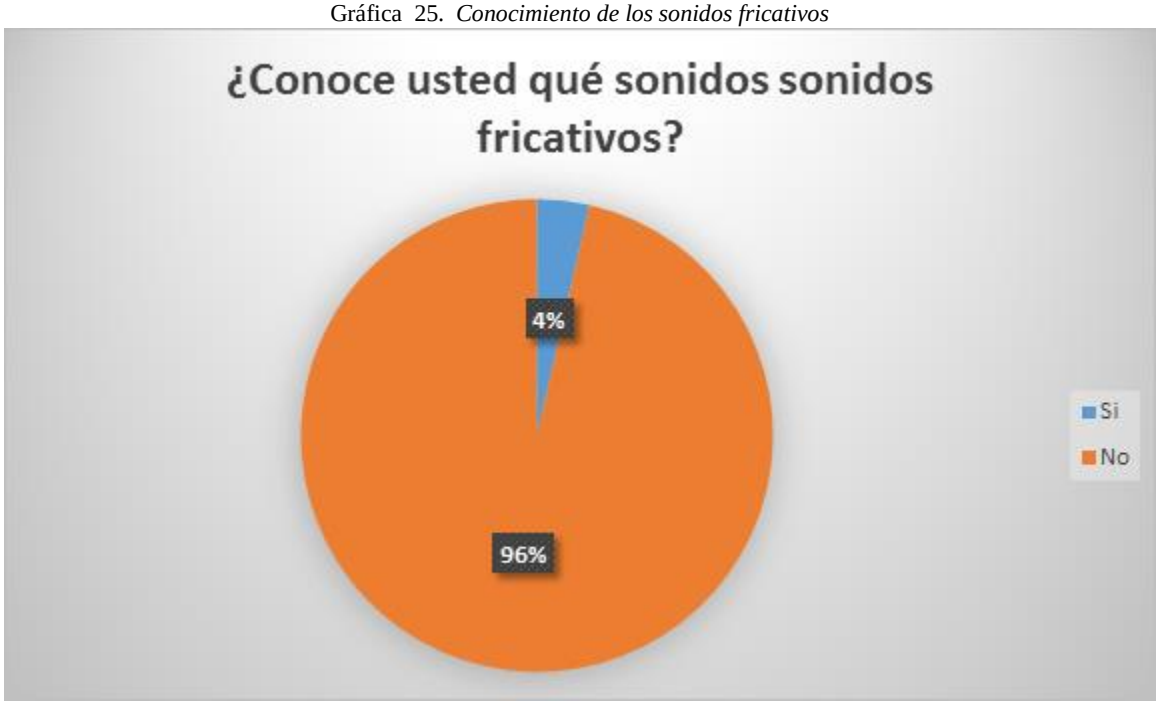
Fuente: Autores

El 62% sabe que es el modo de articulación, frente al 38% que no lo sabe

Gráfica 24. *Fonemas más difíciles*

Fuente: Autores

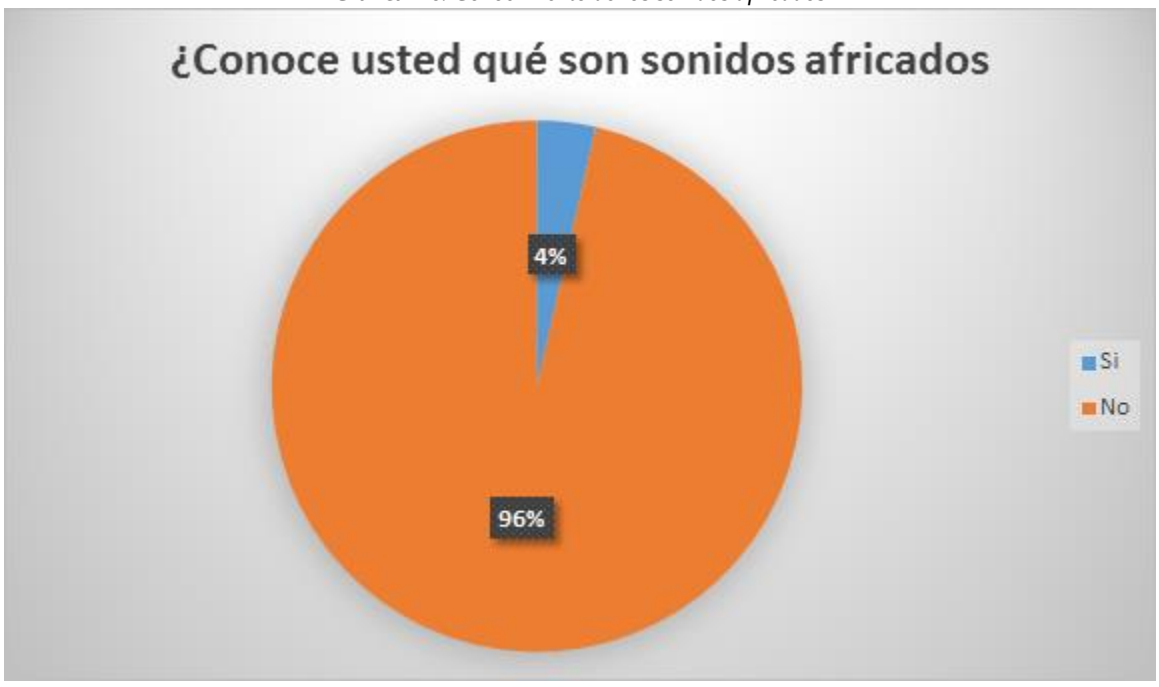
Gráfica 25. *Conocimiento de los sonidos fricativos*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes encuestados, el 96% manifestó no tener conocimiento de los sonidos fricativos, mientras que sólo el 4% expresó si tenerlo.

Gráfica 26. *Conocimiento de los sonidos africados*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes encuestados, el 96% manifestó no tener conocimiento de los sonidos africados, mientras que sólo el 4% expresó si tenerlo.

4.2 Resultados Prueba de Entrada

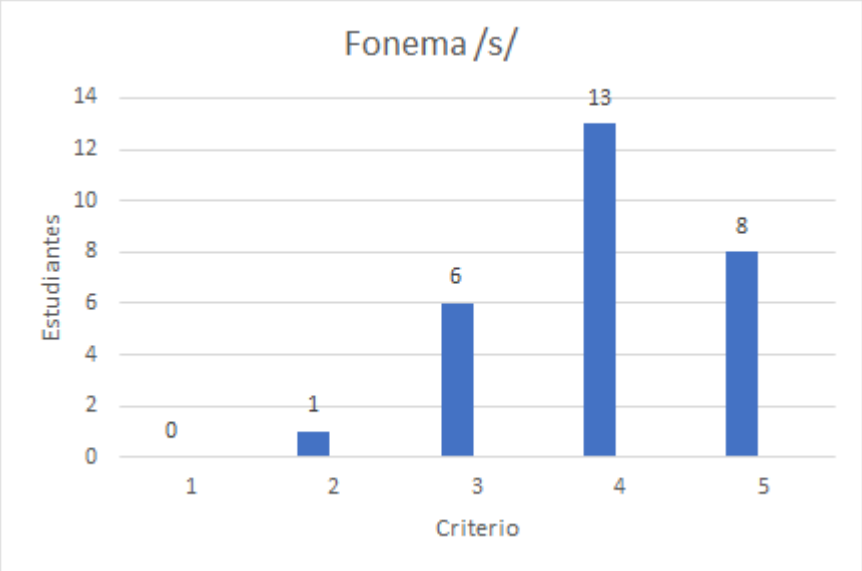
La prueba de entrada se realizó a toda la población de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Básica con Énfasis en Lenguas extranjeras, dicha prueba se encontraba conformada por 11 fonemas entre sonidos fricativos y africados. Cada uno de ellos tenían tres palabras que contenían dichos fonemas, con el objetivo de que los pronunciaran de acuerdo a sus conocimientos previos mediante una grabación que ellos mismos hicieron durante un espacio de 20 minutos en la clase de inglés IV, el cual fue un espacio que el profesor brindó a sus estudiantes e investigadores para que el grupo se pudiera beneficiar de un proceso que apuntó a la mejora de la pronunciación en los sonidos ya mencionados.
A partir de la información recolectada, los investigadores procedieron a escuchar dichas grabaciones, siendo un nativo el evaluador de estas, donde el instrumento denominado como rúbrica de pronunciación le permitió dar su criterio de acuerdo a la escala de valores que ésta ofrece (Ver anexo G). Finalmente, los resultados de este diagnóstico permitieron identificar que los fonemas /ʧ/, /dʒ/ y /z/ fueron en los que los estudiantes presentaron más dificultades y a partir de allí, realizar el proceso de intervención.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a partir de la prueba diagnóstica realizada.

Durante el análisis se pudo conocer los fonemas que los estudiantes pronunciaban muy bien, regular o de manera inadecuada, permitiendo saber cuáles de estos se debían de tomar para trabajar durante el proceso de intervención.

Considerando lo anterior, se puede decir que los fonemas en los que los estudiantes presentaron menor dificultad, es decir, los cuales no representaron un mayor desafío para ellos y, que por tanto tuvieron una pronunciación adecuada fueron los fonemas /s/, /ʃ/ y /h/. Datos que se pueden constatar en las siguientes gráficas: (gráficas 27, 28,29) Además cabe mencionar que estos fonemas no se tuvieron en cuenta el para proceso de intervención, ya que los estudiantes demostraron tener buen dominio de estos fonemas.

Gráfica 27. *Fonema /s/*

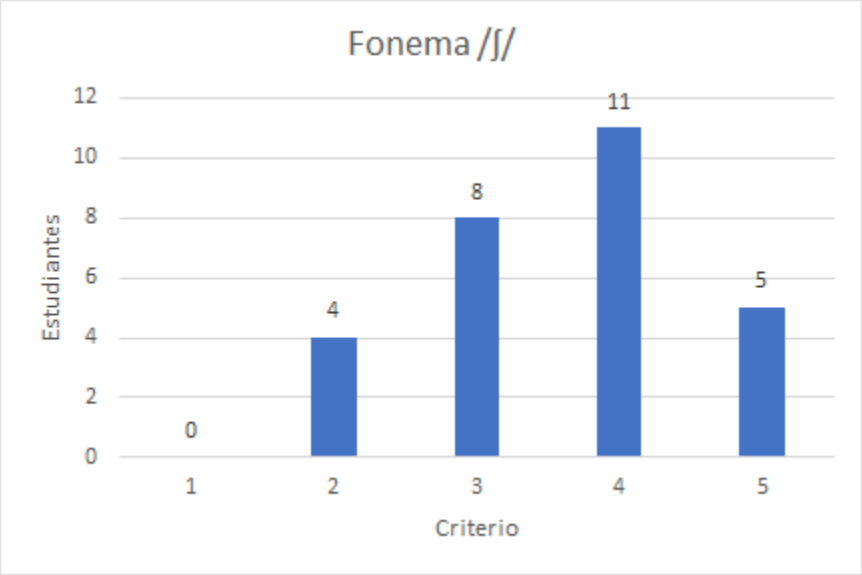


Fuente. Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 13 se ubicaron en el criterio 4 presentando buena pronunciación y articulación, 8 presentan

excelente articulación y pronunciación ubicándose en el criterio 5, 6 se ubicaron el criterio 3 según el cual, aunque tienen buena pronunciación debe mejorar en la articulación y por último en el criterio 2 se ubica un estudiante, es decir tiene una pronunciación regular del fonema.

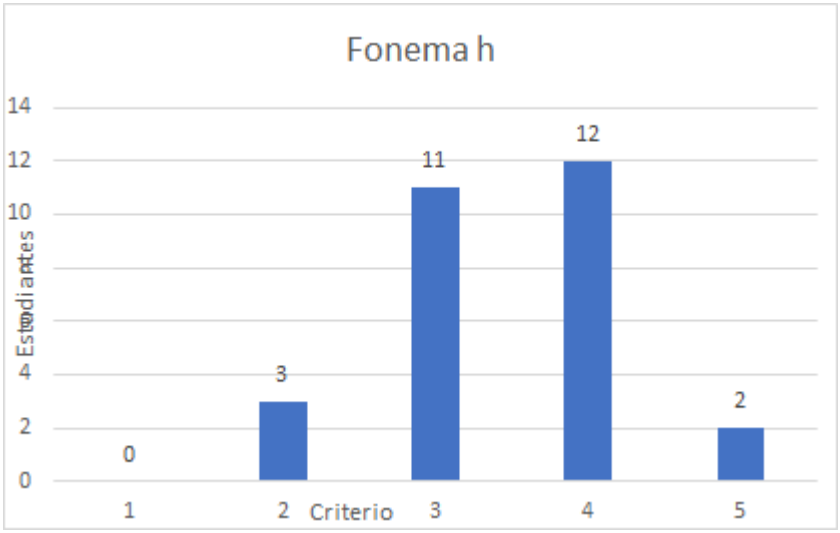
Gráfica 28..*fonema /ʃ/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 11 presentan buena articulación y pronunciación del fonema en estudio, 8 presentan buena pronunciación, pero requieren mejorar su articulación, 4 tienen regular pronunciación y 5 tienen excelente pronunciación y articulación del fonema.

Gráfica 29. *Fonema /h/*

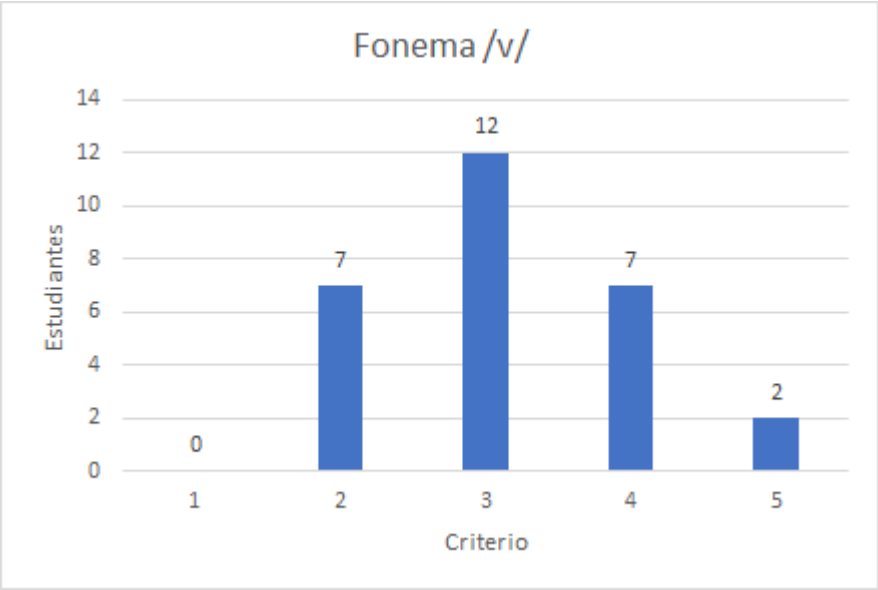


Fuente. Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 12 presentan buena pronunciación y articulación del fonema /h/, 11 tienen buena pronunciación, pero requieren mejorar en articulación, 3 tienen una pronunciación regular y 2 tiene una excelente pronunciación y articulación.

Con respecto a los fonemas en que se obtuvieron resultados regulares, fue casi la mitad de los fonemas evaluados en la prueba entrada, es decir, 5 de 11 fonemas se encontraron en este término. A pesar de que se evidenciaron fallas en estos fonemas, los investigadores no centraron la atención en estos, teniendo en cuenta que el objetivo para esta parte de la investigación era enfocarse en aquellos que, de acuerdo a los resultados, representaron mayor dificultad en los estudiantes.

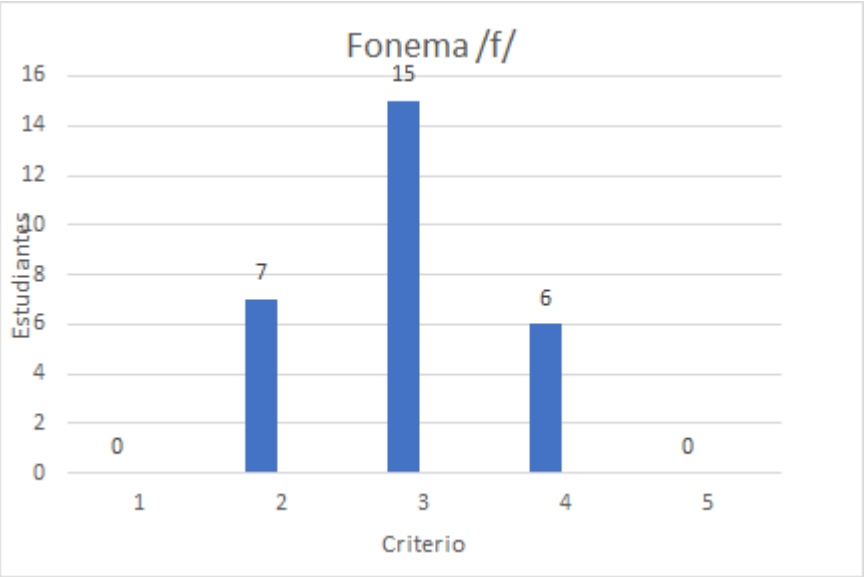
Gráfica 30. *Fonema /v/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, se encontró que doce de estos, se ubican en el criterio 3, el cual indica que tienen buena pronunciación, pero deben mejorar la articulación del fonema /v/. Para el caso de los demás estudiantes, se encontró que siete presentan pronunciación regular ubicándose en el criterio 2, siete de los restantes están ubicados en el criterio 4, es decir que su pronunciación y articulación son buenas y los últimos dos se ubicaron en el criterio 5, indicando que su pronunciación y articulación son excelentes.

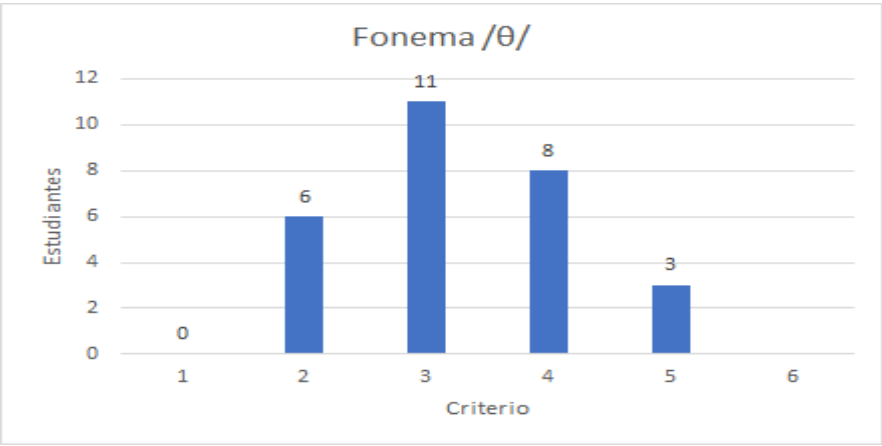
Gráfica 31. *Fonema /f/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 15 tienen buena pronunciación del fonema estudiado, pero deben mejorar su articulación por lo cual se ubicaron en el criterio 3, en el criterio 2 se ubicaron 7 con una pronunciación regular y 6 se ubicaron en el criterio 4, es decir tienen buena pronunciación y articulación.

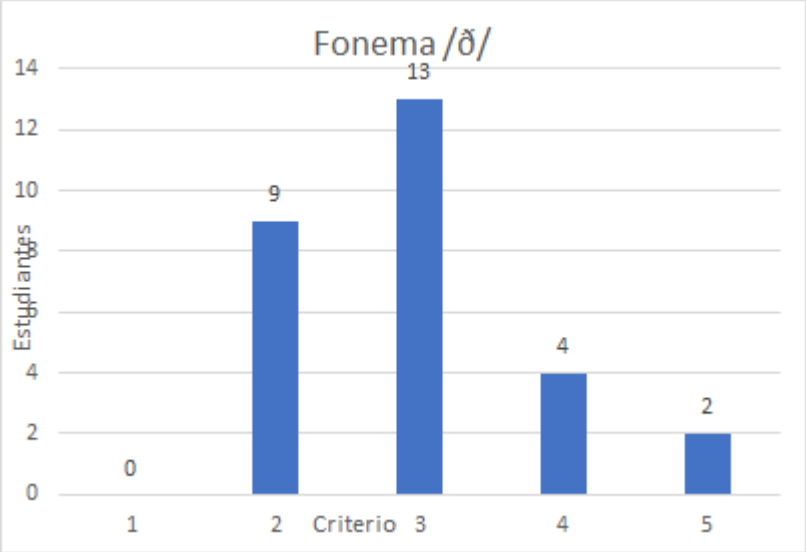
Gráfica 32. *Fonema /θ/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 11 tienen buena pronunciación del fonema, pero requieren mejorar en su articulación, 8 tienen pronunciación regular, ocho tiene buena pronunciación y articulación del fonema y 3 tienen excelente pronunciación y articulación.

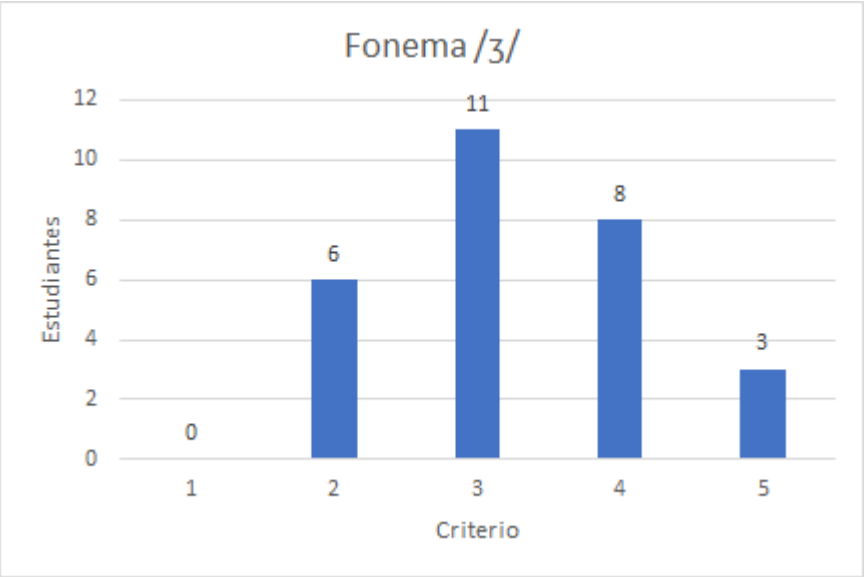
Gráfica 33. *Fonema /ð/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 9 presentan una pronunciación regular, 13 que aunque tienen buena pronunciación requieren mejorar en articulación del fonema, 4 tienen buena pronunciación y articulación y 2 tienen excelente pronunciación y articulación.

Gráfica 34. *Fonema /ʒ/*

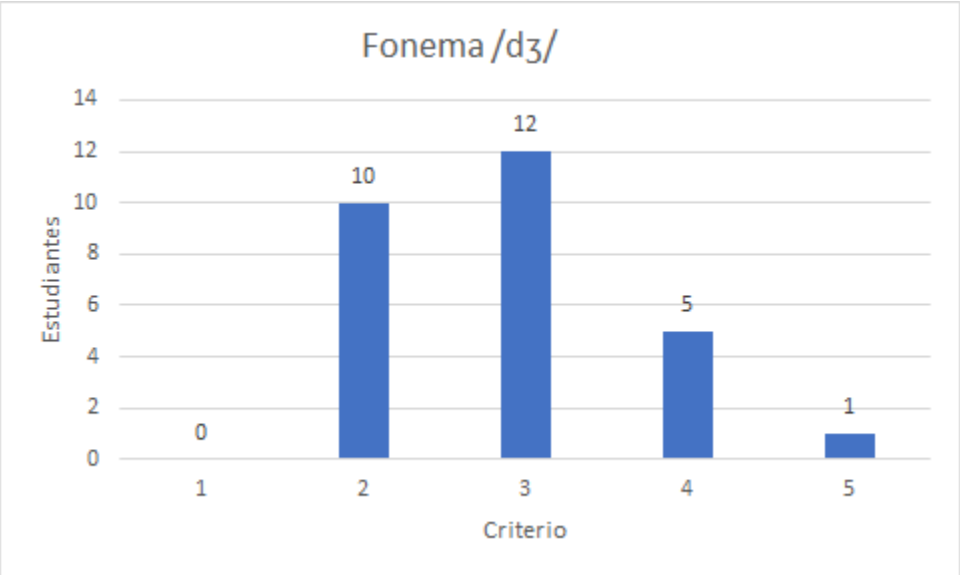


Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 6 presentan pronunciación regular del fonema estudiado, 11 tienen buena pronunciación, pero necesitan mejorar articulación, 8 tienen buena pronunciación y articulación y 3 presentan excelente articulación y pronunciación del fonema.

Para finalizar con el análisis de los resultados de la prueba de entrada, es de vital importancia dar a conocer cuáles fueron los fonemas en que los estudiantes tuvieron mayor dificultad al pronunciar. El diagnóstico mostró que los estudiantes tienen fuertes problemas de pronunciación en los sonidos africados /dʒ/ */tʃ/ (*Gráficas 35 y 36) , ya que los dos sonidos que componen esta clasificación se ubicaron entre los que más errores obtuvieron al ser pronunciados y tan solo el sonido fricativo /z/ hizo parte de este grupo (Gráfica 37). Lo que permitió concluir que los estudiantes tienen grandes problemas al pronunciar los sonidos africados, teniendo en cuenta lo dice el (IPA) International Phonetic Alphabet, que la articulación de estos sonidos son diferentes al contrastarlos con el español.

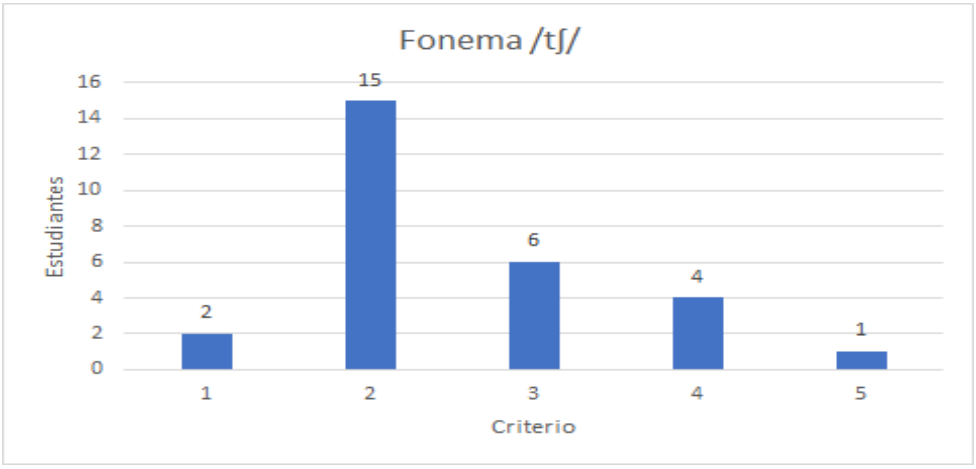
Gráfica 35. *Fonema /d3/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, 10 presentan una regular pronunciación y articulación, 12 ubicados en el puntaje 3 tienen buena pronunciación, pero requieren mejorar en la articulación, 5 presentan buena pronunciación y articulación y tan solo uno tiene excelente pronunciación y pronunciación del fonema /d3/

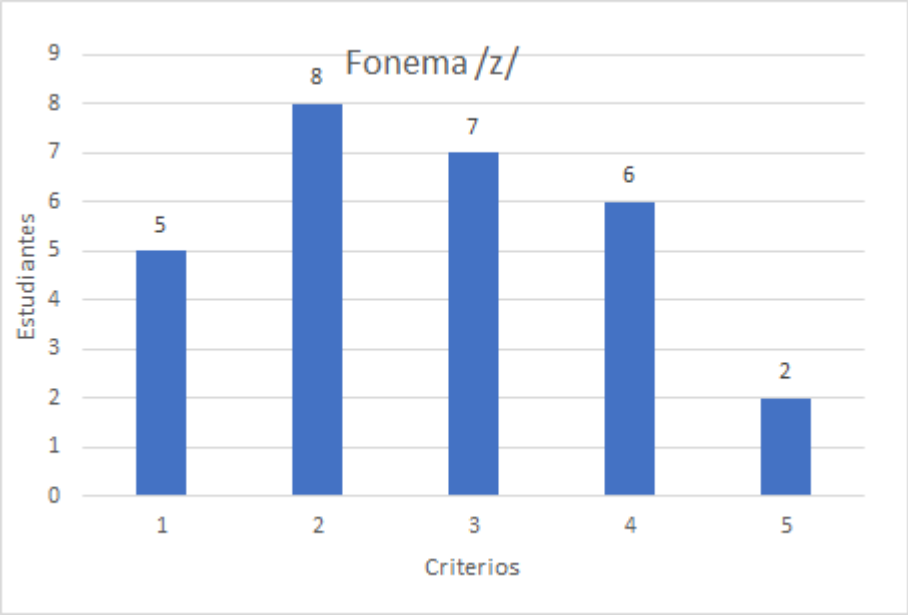
Gráfica 36. *Fonema /tʃ/*



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, dos presentan mala pronunciación y articulación del fonema estudiado, 15 tienen regular pronunciación y articulación, 6 tienen buena pronunciación pero requieren mejorar articulación, 4 tienen buena pronunciación y articulación y uno presenta excelente pronunciación y articulación.

Gráfica 37. ***Fonema /z/***



Fuente: Autores

De los 28 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba diagnóstica de entrada, se encontró que ocho de estos, se ubican en el criterio 2, es decir tienen una pronunciación regular, siete se ubicaron en el criterio 3 mostrando que tienen buena pronunciación, pero deben mejorar en la articulación de este fonema, 6 se ubicaron en el criterio 4 los cuales tienen una buena pronunciación y articulación, 5 tienen mala pronunciación y articulación

del fonema estudiado ya que se posicionaron en el criterio 1 y 2 estudiantes se ubican en el criterio 5 teniendo excelente pronunciación y articulación.

4.3 Resultados de la intervención

El siguiente aspecto a tratar es el análisis de los resultados obtenidos una vez implementadas las estrategias. Para lo anterior, es importante mencionar que, el proceso de intervención se llevó a cabo de la siguiente forma: para las primeras tres semanas se eligió trabajar el fonema /tʃ/, en las tres siguientes el énfasis estuvo en el fonema / dʒ/ y para las últimas tres, se trabajó el fonema /z/, donde desde el primer momento los estudiantes se notaron receptivos a la explicación de estos y activos en la repetición constante de los mismos. Los investigadores emplearon como material de apoyo para explicación cartulinas de colores con diferentes ejemplos de palabras que contenían el fonema en cuestión, en algunas ocasiones el fonema se ubicaba al principio, otras veces en la mitad y otras, al final de la palabra, con el objetivo de mostrar la pronunciación según la ubicación que tuviera el fonema, también se hizo uso de videos cortos, en los cuales se mostró el correcto modo de articulación del fonema correspondiente a la sesión. A su vez, los participantes recibieron la comparación de los fonemas trabajados del inglés al español que de acuerdo a Kolosova (2014) se hace necesario este proceso con el propósito de conocer las diferencias y semejanzas entre estos. Es preciso aclarar que el material de apoyo usado fue de gran ayuda para la comprensión de los participantes pero que su mejora se vio una vez implementadas las estrategias, denominadas como juego de rol o role play y los trabalenguas o tongue twisters, los cuales los estudiantes practicaron con agradado en cada

uno de la sesiones hechas. Donde por medio de los resultados de la evaluación progresiva se pudo constatar esta información.

4.3.1. Resultados grupo focal

Ahora bien, la investigación también tuvo una parte cualitativa importante donde se pretendió conocer la eficacia y las percepciones por parte de los estudiantes participantes de acuerdo a las estrategias empleadas en el proceso de intervención. El grupo focal tuvo una duración de una hora aproximadamente, donde se trataron 4 preguntas que fueron el eje central de la discusión. Las preguntas fueron las siguientes: 1. ¿Además de este proceso de intervención, que otro tipo de acercamiento ha tenido con la fonética? 2. ¿En qué medida considera usted que las estrategias empleadas han incidido en el mejoramiento de la pronunciación de los fonemas /ʧ/, /ʤ/ y /z/? 3. En contraste con una metodología tradicional, 4. ¿Cómo percibe usted el modo en que se ha llevado a cabo la metodología empleada durante este proceso de intervención? ¿Considera usted que el uso del juego de Roles y Trabalenguas como estrategias pedagógicas es apropiado para propiciar el mejoramiento de la pronunciación? A partir de lo anterior es importante decir que no todas las preguntas tuvieron la misma participación porque los estudiantes centraron sus respuestas en dos preguntas primordialmente y permitieron conformar las categorías para así hacer el análisis pertinente del grupo focal.

4.3.1.1 La relación de la pronunciación con la metodología implementada

Por un lado, es importante anotar que desde el inicio de las intervenciones los estudiantes se mostraron con mucha empatía hacia las estrategias empleadas durante la presente investigación, teniendo en cuenta que la motivación se mantuvo durante todo el proceso de intervención, permitiendo que los estudiantes conocieran una forma distinta de aprender fonética a la usualmente empleada en la academia, como lo afirmó uno de los estudiantes, que será denominado como estudiante A: "***En mi opinión, acogí de muy buena manera las estrategias que ustedes implementaron porque me ayudó a percibir de otra manera la forma y la pronunciación, también es debido a que como uno no está acostumbrado a actividades diferentes como las que ustedes nos ofrecieron entonces la motivación para aprender fue mucho mayor"***

Por otro lado, los estudiantes consideraron apropiada la estrategia del trabalenguas o tongue twister, lo que permitió dar a conocer que además de emplearse como una técnica para la mejora de la pronunciación trajo consigo un ambiente participativo en el que cada uno pronunciaba de manera positiva el trabalenguas propuesto para la sesión: ***" Claro que si es apropiada, porque el uso en especial de los trabalenguas nos permitió hacer énfasis en la repetición de los sonidos, en los cuales se diagnosticó que nos encontrábamos con mayor dificultad y mediante la constante retroalimentación que ustedes nos brindaron, fue posible mejorar en los sonidos /ʧ/, /ʤ/ y /z."***

4.3.1.2 Enseñanza de la metodología tradicional vs. La metodología implementada

Durante la discusión de esta pregunta, la mayoría de los participantes expresaron anteriormente no haber tenido la oportunidad de aprender fonética de una manera

interactiva y atractiva. Para los que dijeron haber estudiado fonética antes, afirmaron haber aprendido de una manera memorística el sistema fonético de la lengua o mediante estudios sobre filología o lingüística, lo cual dio como resultado la respuesta de sólo un estudiante. Los estudiantes sostuvieron haberse sentidos cómodos y motivados por las estrategias del Role Play y los Tongue Twisters, como lo expresaron los estudiantes B y C:

Estudiante B:

"***El hacer parte de esta investigación fue un proceso muy interesante y enriquecedor, ya que siempre había aprendido fonética por medio de un proceso sistemático, en el cual todo debía ser aprendido por medio de símbolos de una forma aburrida, pero en cambio la metodología que ustedes utilizaron atrapó mi atención, ya que me divertía aprendiendo la forma correcta de como pronunciar los sonidos en los cuales teníamos falencias, haciendo uso del role play y conociendo trabalenguas que me llevaban a pronunciar correctamente los sonidos trabajados en clase"***

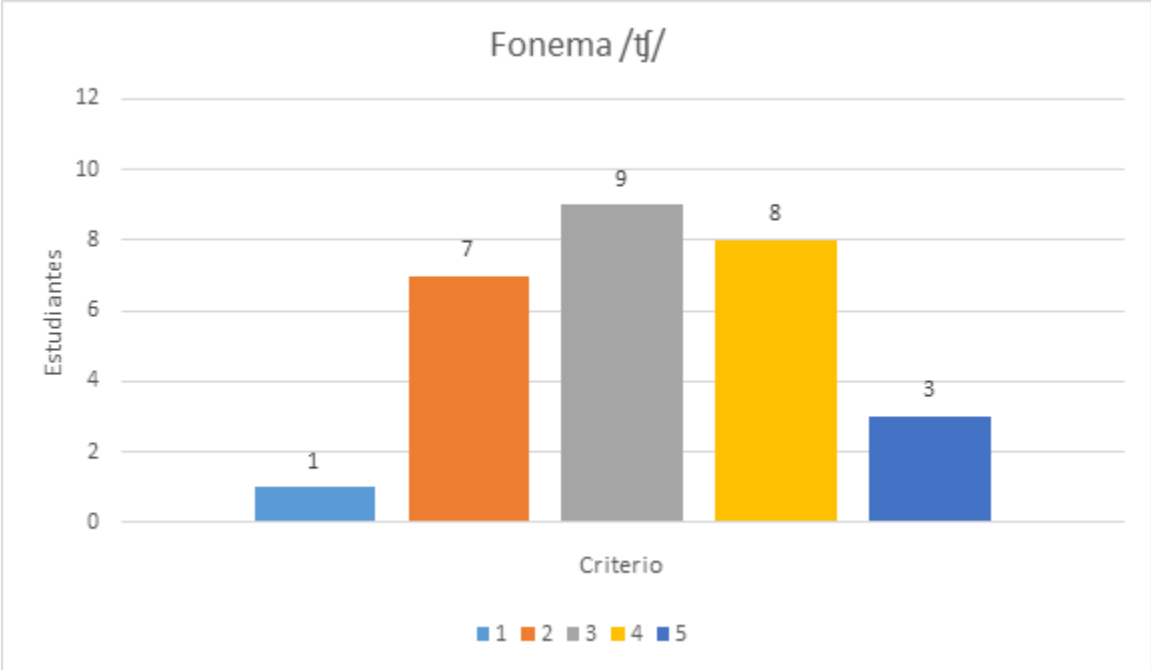
Estudiante C:

"El modo en que se llevó acabo la metodología que ustedes implementaron, me hace pensar que hay una gran diferencia entre aprender con la metodología tradicional y una metodología interactiva, puesto que he tenido la oportunidad de experimentar las dos metodologías y a partir de la experiencia puedo afirmarlo. Me parecería bien que los profesores incluyeran este tipo de estrategia para la enseñanza de la pronunciación."

4.4 Resultados de la prueba de salida

La prueba de salida se aplicó a todos los participantes. Cabe mencionar, que el instrumento empleado para estas fue el mismo una vez terminado el proceso de intervención, en el cual se lograron grandes avances en la pronunciación de los fonemas que se identificaron como aquellos en que los estudiantes tuvieron mayor reto al ser pronunciados.

Gráfica 38. *Prueba de salida del fonema /ʧ/*



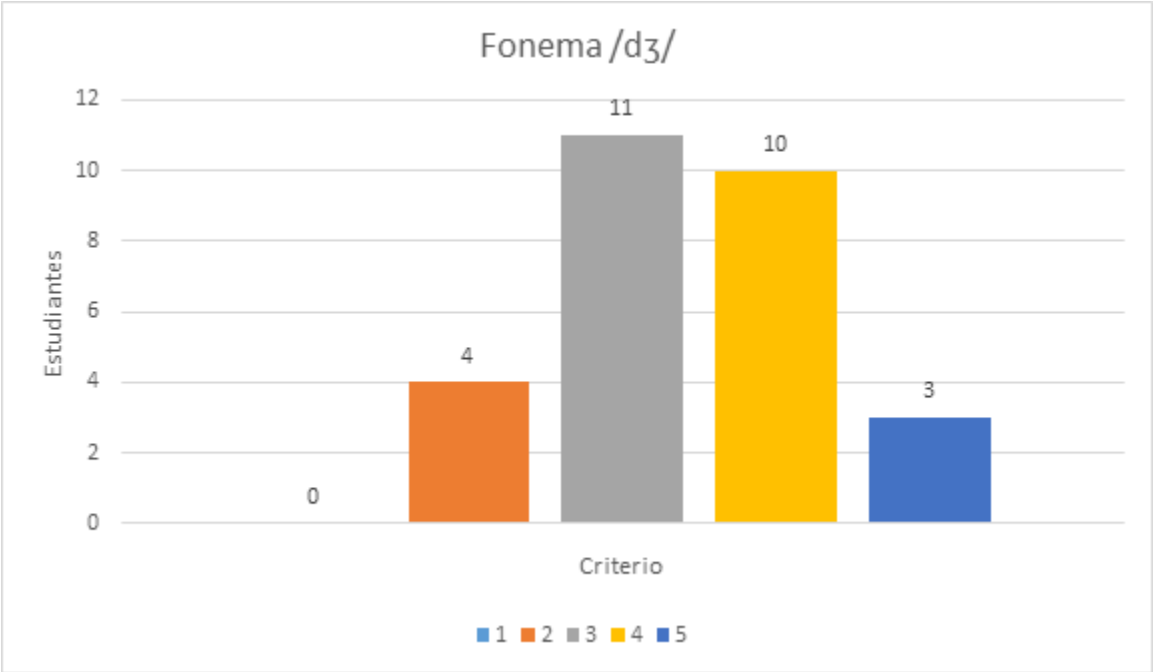
Fuente: Autores

Para el análisis del fonema /ʧ/ se obtuvo que 9 estudiantes se encuentran en criterio 3, es decir obtuvieron una buena pronunciación, pero requieren mejorar en articulación, ocho de los estudiantes tienen una buena articulación y pronunciación (criterio 4), siete

tienen regular pronunciación (criterio 2), tres tienen excelente pronunciación y articulación (criterio 5) y tan solo uno presentó articulación y pronunciación deficiente, correspondiente al criterio 1.

Haciendo contraste entre los datos obtenidos en la prueba de entrada con los anteriormente expuestos para este fonema, que hacen referencia a la prueba de salida, se encontró que de 15 estudiantes que se ubicaron en el criterio 2 en la prueba de entrada, pasaron a ser 7 en la prueba de salida, lo que indica que 8 de ellos lograron alcanzar una calificación más alta en la rúbrica de evaluación, resultado que, a partir del proceso de intervención del cual hizo parte el grupo experimental, evidencia la incidencia de las estrategias implementadas en el mejoramiento de la pronunciación de los sonidos fricativos y africados trabajados en dicho proceso. De acuerdo a lo anterior, los resultados de la prueba de entrada presentaron que de 6 estudiantes que se encontraban en el criterio 3, pasaron a ser 9 en la prueba de salida, lo que conlleva a inferir que algunos de los que obtuvieron regular pronunciación (criterio 2) inicialmente, escalaron uno o más criterios en la rúbrica de evaluación en la parte final. Además, se encontró que de 4 estudiantes que obtuvieron una buena pronunciación (criterio 4) en la prueba de entrada, pasaron a ser 8 en la prueba de salida; mientras que en cuanto al criterio 5, sólo 1 estudiante lo alcanzó en la prueba de entrada y al final (prueba de salida) fueron 3 quienes se ubicaron allí. Finalmente, los datos arrojaron que de 2 estudiantes que tuvieron déficit en la pronunciación de este fonema (criterio 1), pasó a ser solamente 1 quien se ubicó en este criterio en la prueba final.

Gráfica 39. *Prueba de salida del fonema /d3/*



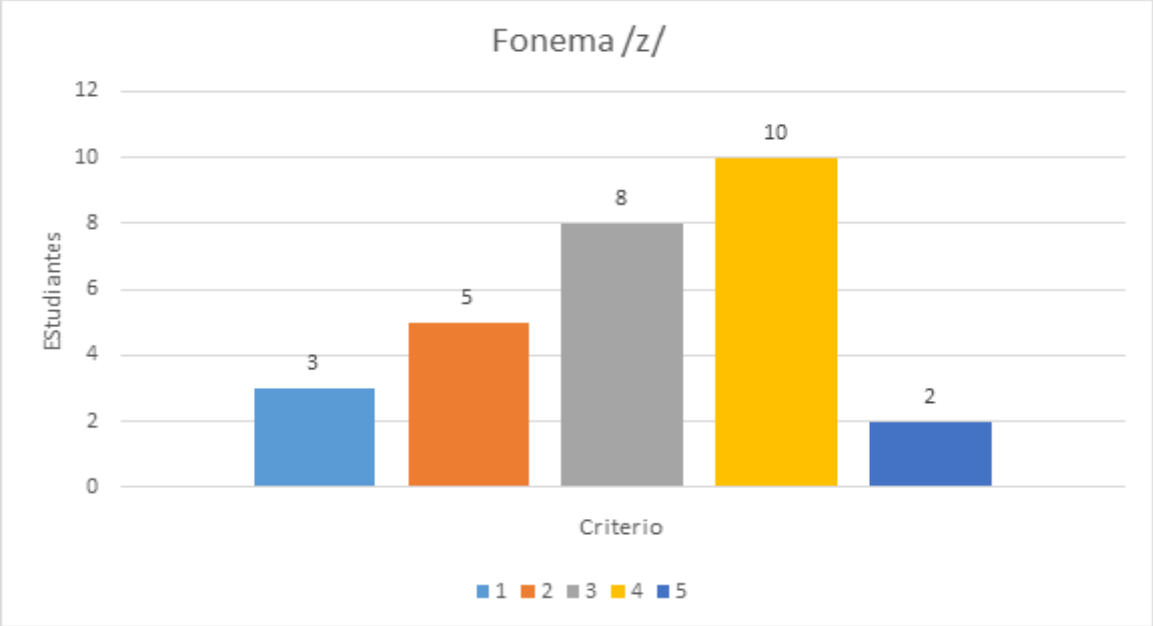
Fuente: Autores

De los veintiocho estudiantes analizados, ninguno presentó déficit en articulación y pronunciación de este fonema. 3 presentaron excelente pronunciación y articulación, 4 de ellos tienen una pronunciación regular, 10 presentaron una buena articulación y pronunciación, mientras que 11 de los estudiantes analizados obtuvieron una buena pronunciación, pero requieren mejorar en articulación.

En cuanto al contraste de los datos obtenidos en la prueba de entrada con los anteriormente expuestos para este fonema, que hacen referencia a la prueba de salida, se obtuvo que de 10 estudiantes que se encontraban en el criterio 2 en la prueba de entrada, pasaron a ser 4 en la prueba de salida, lo que indica que 6 de ellos lograron alcanzar una calificación más alta en la rúbrica de evaluación; por otro lado, los resultados de la prueba de entrada presentaron que de 12 estudiantes que se encontraban en el criterio 3, pasaron a

ser 11 en la prueba de salida, lo que conlleva a inferir que algunos de los que obtuvieron regular pronunciación (criterio 2) inicialmente, escalaron uno o más criterios en la rúbrica de evaluación en la parte final; además se encontró que de 5 estudiantes que obtuvieron una buena pronunciación (criterio 4) en la prueba de entrada, pasaron a ser 10 en la prueba de salida, demostrando en este punto una mejora significativa en lo que concierne a este fonema; mientras que en cuanto al criterio 5, solamente 1 estudiante lo alcanzó en la prueba de entrada y para la final (prueba de salida) 3 de los participantes se ubicaron allí. Finalmente, los datos arrojaron que 1 estudiante, el cual tuvo déficit en la pronunciación de este fonema (criterio 1), en la prueba final, ninguno de ellos se ubicó en dicho criterio. Así pues, mediante el análisis de estos datos, es factible mencionar que evidentemente hay cambios significativos en la pronunciación de este fonema en el grupo experimental, permitiendo afirmar que el uso de las estrategias implementadas en este trabajo investigativo incidieron en su mejoramiento.

Gráfica 40. *Prueba de salida del fonema /z/*



Fuente: Autores

Para la descripción de los resultados obtenidos de este fonema, se encontró que: 2 estudiantes pronunciaron y articularon de manera excelente, 3 de ellos articulan y pronuncian de manera deficiente, 5 tienen regular pronunciación, 8 presentan buena pronunciación, pero requieren todavía mejorar articulación y 10 de ellos presentaron buena pronunciación y articulación.

Realizando un contraste entre los datos obtenidos en la prueba de entrada con los anteriormente expuestos para este fonema, que hacen referencia a la prueba de salida, se obtuvo que de 8 estudiantes que se encontraban en el criterio 2 en la prueba de entrada, pasaron a ser 5 en la prueba de salida, lo que indica que 3 de ellos lograron alcanzar una calificación más alta en la rúbrica de evaluación; por otro lado, los resultados de la prueba de entrada presentaron que de 7 estudiantes que se encontraban en el criterio 3, pasaron a ser 8 en la prueba de salida, lo que conlleva a inferir que algunos de los que obtuvieron regular pronunciación (criterio 2) inicialmente, escalaron uno o más criterios en la rúbrica de evaluación en la parte final; además se encontró que de 6 estudiantes que obtuvieron una buena pronunciación (criterio 4) en la prueba de entrada, pasaron a ser 10 en la prueba de salida; mientras que en cuanto al criterio 5, 2 estudiantes lo alcanzaron en la prueba de entrada y al final (prueba de salida) también hubo 2 estudiantes que se ubicaron allí. Finalmente, los datos arrojaron que de 5 estudiantes que tuvieron déficit en la pronunciación de este fonema (criterio 1), pasaron a ser 3 quienes se ubicaron en este criterio en la prueba final.

A partir del contraste de los anteriores resultados para el fonema /z/, se demostró que a partir del proceso de intervención en el cual estuvo inmerso el grupo de 15

estudiantes o grupo experimental, hay incidencia de las estrategias implementadas en el mejoramiento de la pronunciación de los sonidos fricativos y africados trabajados en dicho proceso.

CAPITULO V

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de este trabajo consistió en determinar la incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en los sonidos fricativos y africados para el mejoramiento de la pronunciación que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca.

Para el caso de los resultados de esta investigación, se encontró que durante las 10 sesiones de una hora cada una de ellas, no se abordó la fonética de una manera general sino que a través de un proceso diagnóstico se logró conocer lo que precisamente se debía mejorar durante las intervenciones, haciendo un proceso de monitoreo constante lográndose una mejoría notoria en la pronunciación de los participantes, concordando con la investigación de Luchini y Ferreiro (2009), en cuanto afirman que las estrategias de auto-regulación y monitoreo utilizadas durante y luego de la implementación de una nueva propuesta pedagógica, permite adquisiciones fonológicas reales.

Por otro lado, para Luchini y Ferreiro (2009). Para lograr una mejor pronunciación, se debe pasar por un proceso prolongado de monitoreo durante y después de la universidad, mientras que en la investigación realizada, se encontró que una intervención con intensidad

de tan solo 10 horas, logró mostrar gran mejoría en la población intervenida, de allí que, se puede concluir que la intensidad horaria no infiere en el proceso de mejoramiento de la pronunciación.

En cuanto a la relación que guardan los resultados de la investigación realizada por Kalhousova (2014), con la llevada a cabo, se encontraron tanto semejanzas como diferencias, en tanto, se encontró que para poder establecer un conjunto de elementos de la pronunciación del inglés que causan dificultades a los hispanohablantes, es necesario en primer lugar comparar el sistema fonológico español y el sistema fonológico inglés con el propósito de señalar sus semejanzas y diferencias. De acuerdo a los resultados, esta afirmación es cierta, ya que durante las intervenciones se hizo necesario hacer el ejercicio de contrastar aquellos sonidos del inglés al español, para que los estudiantes lograran interiorizar las diferencias y/o semejanzas de pronunciación entre el inglés y el español.

Kalhosova (2014), también encontró que se cometen menos errores a la hora de escribir, que al momento de tener que hablar y que los mayores errores de pronunciación se dan cuando los hispanohablantes pretenden reemplazar fonemas que no existen en el español, pero si en el inglés.

Para este caso se encontró que al inicio de la intervención, los estudiantes tenían la tendencia a reemplazar la pronunciación de los sonidos del inglés a los de su lengua materna el español, como por ejemplo la palabra “zoo” donde reemplazaron el fonema /z/ por el fonema /s/, pero que a medida que iban avanzando las intervenciones se fueron apropiando de la correcta articulación y pronunciación de los fonemas identificados, como

aquellos en los que presentaron mayor dificultad, tanto así que en la prueba de salida se pudo evidenciar esto.

También se encontró en la investigación de Kalhosova, que el tiempo de estudio del inglés no tuvo influencia en los participantes en su mejoramiento, pero lo que sí tiene influencia para mejorar la pronunciación, es permanecer en un país de idioma inglés durante un tiempo mínimo de 3 meses. Es importante mencionar que esta afirmación no se pudo confirmar en la presente investigación, ya que la intervención solo tuvo una intensidad de una hora por sesión (10 sesiones) para un total de 10 horas, en las cuales los estudiantes no estuvieron inmersos en un país angloparlante, ni durante un lapso de 3 meses seguidos, sin embargo, se logró una notable mejoría.

Para el caso de la investigación realizada por Salazar (2013), se pudo determinar, que la estrategia didáctica utilizada tuvo una mejora significativa en el 90% de los estudiantes, en cuanto a la pronunciación de los fonemas [ʃ], y [ϴ], cuya mayor dificultad consistió en superar la pronunciación de estos sonidos cuando estaban ubicados en la parte final de las palabras, se ratifica también el hecho de que el estudiante hispano continúa pronunciando de manera semejante estos sonidos en el inglés, buscando formas de reemplazo con otras consonantes.

Con los resultados de la investigación realizada, se pudo constatar lo que dice Salazar, debido a que esa misma dificultad fue mostrada por los estudiantes durante el proceso de intervención, donde los investigadores llevaban palabras que contuvieron los fonemas en estudio en diferentes partes de las palabras para así conocer cómo sonaba éste

dependiendo de su ubicación. Un claro ejemplo fue: Church, donde se les hizo difícil establecer la diferencia entre la pronunciación al inicio y al final de la palabra, la cual contiene el fonema /ʧ/. En cuanto a los sonidos [ʃ], y [ϴ], mediante la prueba de entrada se pudo reflejar que contrario con la investigación de Salazar, el sonido [ʃ] fue uno de los que tuvo menor desafío al ser pronunciado por los estudiantes, ya que más de la mitad se ubicaron en el criterio 4 y 5 considerados como muy bueno y excelente. En relación con el sonido [ϴ], se conoce como uno de los más complejos al ser pronunciado por los hispanohablantes, sin embargo, en la presente investigación se encontró que los dos fonemas estudiados por Salazar, se ubicaron en el criterio 3 de la rúbrica de evaluación, considerado como: " el estudiante presenta una buena pronunciación pero que debe mejorar su articulación."

En cuanto a los resultados de la investigación de Londoño y López (2014), se guardan relación, desde el proceso de recolección de datos, puesto que los investigadores para hacer el diagnóstico y presentar los resultados, aplicaron un pre-test en el cual se valoró la pronunciación del sonido en estudio al final de los adjetivos y finalmente aplicaron un pos-test para analizar la influencia del rol en la pronunciación del sonido /D/.

De acuerdo al proceso de recolección de datos empleado por Londoño y López (2014), se establece la concordancia que se tiene con el presente trabajo investigativo, donde en la misma medida, se realizó un plan diagnóstico, el cual incluyó un pre-test o prueba de entrada donde se valoró la pronunciación de los sonidos fricativos y africados. Así mismo, se realizó un post-test o prueba de salida, con la finalidad de determinar la eficacia del juego de roles y los trabalenguas.

En ese sentido, abordando la estrategia del juego de roles empleada por Londoño y López (2014) y sus resultados, los cuales indican que ésta sí tiene incidencia en el entendimiento del fonema /d/; hay estrecha relación con lo encontrado en esta investigación, donde a partir de la aplicación de dicha estrategia, los estudiantes de IV semestre del programa de Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca, interiorizaron la forma correcta de articulación y pronunciación, factores evidenciados en los resultados obtenidos en la prueba de salida o post-test.

En la investigación de Toro (2013) "La influencia del juego de roles en la pronunciación de sonidos específicos de la lengua inglesa, en estudiantes de cuarto grado" La estrategia del juego de roles utilizada se dividió en cuatro etapas: motivación, preparación de la dramatización, el desarrollo del rol que les fue asignado y la última el análisis de la situación presentada. Este diseño metodológico contribuyó a que los niños lograran diferenciar los sonidos sordos de los sonoros, que los sonidos fueran bien articulados y en concordancia con las buenas prácticas de pronunciación, los alumnos entendieron la necesidad de utilizar correctamente las partes del sistema fonatorio humano para poder pronunciar correctamente. También se encontró que el juego de roles fue satisfactorio en tanto, se logró el objetivo del estudio, porque se aportó un nuevo modelo socio comunicativo para propiciar un mejor desarrollo de las clases de inglés, además se demostró a los docentes que es posible jugar y aprender.

La investigación de Toro (2013) tiene gran relación con la presente, ya que se empleó la misma estrategia para propiciar el mejoramiento de sonidos específicos, con la

diferencia en que ellos tenían como propósito establecer la diferencia entre sonidos sonoros y sordos, mientras que, en ésta, no se pretendía alcanzar ese objetivo, sino tener en cuenta las dificultades de la pronunciación de sonidos fricativos y africados.

Finalmente, la investigación realizada por Cuero (2014), que implementó el trabalenguas como estrategia pedagógica, mostró resultados eficaces, ya que se mejoró la correcta pronunciación de los sonidos / ʃ /, / p /, / t /, / k /, con un incremento en la eficacia general, logrando una correcta pronunciación de los sonidos evaluados. Esta investigación se asemeja a la realizada, ya que ambas investigaciones tenían como propósito mediante la estrategia de los trabalenguas mejorar la pronunciación de algunos sonidos específicos. De acuerdo a los resultados que obtuvo Cuero, como también en los obtenidos en la presente investigación, se puede decir, que el repetir constantemente los trabalenguas tiene como efecto la mejora en la pronunciación. También se puede constatar por medio de los resultados obtenidos de las dos investigaciones, que la estrategia basada en los trabalenguas, puede ser usada tanto para el mejoramiento de la pronunciación de los sonidos explosivos como para los sonidos fricativos y africados.

6. CONCLUSIONES

En base a los resultados arrojados por la prueba tipo Likert y la prueba de entrada, se pudo evidenciar las dificultades que presentan los estudiantes universitarios analizados, en ciertos fonemas fricativos y africados, sin importar vivencias, experiencias y estudios anteriores del idioma inglés.

El programa de intervención desarrollado, mediante la implementación de estrategias pedagógicas como el role play y el tongue twister, permite intuir la necesidad que tienen los estudiantes de IV semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la introducción de nuevas formas de enseñanza, que superen los elementos tradicionales utilizados para la enseñanza de la pronunciación, pues estos no acercan al estudiante a escenarios reales de comunicación, lo que afecta la pronunciación y por ende la adquisición de una segunda lengua de manera efectiva y eficaz, como se demostró con los testimonios dados por los estudiantes en el grupo focal.

La evaluación de la eficacia de la implementación de las estrategias del role play y el tongue twister para mejorar la pronunciación en los sonidos fricativos y africados "/tʃ/, /dʒ/ /z/", permite deducir la importancia de considerar la pronunciación como uno de los aspectos más importantes del aprendizaje del inglés, lo que aunado a la creatividad del docente en el desarrollo de estrategias pedagógicas, conducirán a los nuevos docentes a mejorar la pronunciación en los sonidos que representan mayor dificultad para los estudiantes, ya que 86% de los estudiantes consideraron que es importante estudiar la fonética durante aprendizaje del idioma inglés.

7. RECOMENDACIONES

Según la teoría de Kalhousova (2014) y los resultados de la intervención, se recomienda a los futuros docentes de inglés desarrollar estrategias como las presentadas en esta investigación, por tiempos preferiblemente no menores a tres meses, pues se estima que es el tiempo mínimo en el que se puede evaluar el mejoramiento en la pronunciación de los sonidos fricativos y africados.

Se recomienda igualmente a la universidad, proponer espacios donde a manera cultural se propicien encuentros comunicacionales entre nativos y estudiantes del inglés, lejos del formalismo de una clase, pero con un propósito definido, tal es el caso de los clubes de conversación.

Finalmente, a partir de las necesidades planteadas de acuerdo a la importancia que requiere la fonética y la fonología en la enseñanza de una lengua extranjera y los resultados obtenidos en la presente investigación, se recomienda incluir esta temática de manera sistemática y/o prolongada dentro del pensum académico de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca.

8. BIBLIOGRAFÍA

Bartoli, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Laboratori de Fonètica Aplicada*, 1-27.

CECAR. (2014). *Módulo de fonética.* Barranquilla: Universidad del Norte.

Educarchile. (15 de enero de 2015). *La importancia de la fonética en el aprendizaje del idioma inglés*. Obtenido de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=226559

El Central. (Noviembre de 2013). *La Uceva hace presencia en las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras.* Obtenido de http://www.uceva.edu.co/images/uceva/institucional/unidades_administrativas/comunicaciones/el_central/ediciones/PDF/nov2013.pdf

El tiempo. (14 de junio de 2015). En 2018, solo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés. págs. 1-2.

Fernández, M. (2008). *Mejorar la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de UABC Tijuana.* Tijuana: Mexicali.

González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana(Tesis de grado).* Bogotá D.C: Universidad Pontificia Javeriana.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodologia de la investigación.* México D.F: Mc Graw Hill.

Iruela , A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *Revista electrónica de didáctica /*, 1-9.

Llisterri, J. (1999). Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. En J. Llisterri, *Panorama de la investigación en lingüistica informática* (págs. 53-82).

Lozano, J. A. (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.* Cali.

Masarykova, I. (2014). *El sistema vocálico del español y el inglés.* Obtenido de https://is.muni.cz/th/390787/ff_b/Eva_Kalhousova_-_Bakalarska_prace.doc

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa Nacional de Inglés.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 02041.* Bogotá.

Moya, S. (2005). *Programa de inmersión en inglés: un aprendizaje significativo.* Bogotá D.C: Universidad Javeriana.

Naranjo, P. B. (2010). Cómo lograr el aprendizaje en alumnos con dificultades fonéticas y fonológicas. *Revista de enseñanza y educación*.

Robles, S. (18 de marzo de 2014). *Competencias orales*. Obtenido de http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Competencias%20orales

Uceva. (5 de septiembre de 2017). *Reseña Histórica*. Obtenido de http://www.uceva.edu.co/index.php/institucional/nosotros/resena-historica-uceva

Universia Colombia. (20 de mayo de 2015). *Estudiantes colombianos tienen bajo nivel de inglés*. Obtenido de http://noticias.universia.net.co/educacion/noticia/2015/05/20/1125471/estudiantes-colombianos-bajo-nivel-ingles.html

Valdiviri, L. (s.f). *Role Play: una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en la educación superior (Ensayo argumentativo).* Bogotá D.C: Universidad Militar Nuev a Granada.

Valenzuela, J. (2002). *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general.* Obtenido de https://www.um.es/lincoing/jv/2002%20Contrastivo%20Carabela.pdf

Viciedo, L. U. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. En L. U. Viciedo, *Cultura, Lenguaje y Representación* (págs. 145-163). Barcelona.

Wei, M. (s.f). *A Literature Review on Strategies for Teaching Pronunciation.* Maryland.

9. ANEXOS

Anexo A. Operacionalizacion de variables

CUADRO OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIÓN
Prioridades de aprendizaje	a. lectura b. gramática c. pronunciación d. producción oral e. producción escrita
Lengua materna	● Español ● Ingles ● Otra
Nivel de exposición al idioma ingles	● solamente en el colegio ● inglés en un instituto ● aprendizaje de lengua inglesa en un país angloparlante ● residencia en un país angloparlante ● estudios en un país angloparlante
Nivel de ingles	a. menos que básico b. básico c. intermedio d. intermedio alto e. avanzado
Influencias para aprender ingles	a. la familia b. los amigos c. coincidencia d. su propio gusto e. Necesidades laborales

Frecuencia de exposición al idioma ingles	a. de 0 a 30 minutos al día. _____ b. de 30 minutos a 1 hora diaria. _____ c. de 1 a 2 horas diarias. _____ d. de 2 a 3 horas diarias. _____ e. más de 3 horas al día. _____
Motivos del contacto con la lengua inglesa	a. escuchar música en inglés. _____ b. ver películas en inglés. _____ c. chatear con personas de habla inglesa. _____ d. contacto con familiares angloparlantes. ____ e. necesidades de auto formación. _____
Fortalezas en el idioma ingles	a. escuchar. _____ b. hablar. _____ c. leer. _____ d. escribir. _____ e. comprender. _____ f. pronunciar. _____
Conocimientos acerca de la fonética	Trabajos con fonética realizados con anterioridad al estudio Percepción de la importancia de la fonética Conocimiento sobre el fonema Conocimientos sobre el punto de articulación Conocimientos sobre el modo de articulación Percepción del fonema más difícil en el ingles

Anexo B. Prueba tipo Likert

UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE GRADO DE LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUAS EXTRANJERAS.

Encuesta general aplicado a los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle, periodo académico 2017-2.

Conteste el siguiente cuestionario de acuerdo con su propia experiencia.

ITEM	**RESPUESTA**
1. Nombre:	_____
2. Código:	_____
3. Semestre en el que usted ve inglés	_____
4. ¿Sabe usted en qué consiste la carrera de Lenguas Extranjeras de la UCEVA?	SI _____ NO _____
5. Enumere De 1 (mayor) a 5 (menor) sus prioridades de aprendizaje	a. lectura_____ b. gramática _____ c. pronunciación _____ d. producción oral_____ e. producción escrita _____
6. ¿Cuál es su lengua materna?	_____
7. ¿Ha estudiado inglés solamente en el colegio?	SI _____ NO _____
8. ¿Ha estudiado inglés en un instituto?	SI _____ NO _____
9. ¿Adquirió usted la lengua inglesa en un país angloparlante?	SI _____ NO _____
10. ¿Ha vivido en país angloparlante?	SI _____ NO _____
11. ¿Ha estudiado en un país angloparlante?	SI _____ NO _____
12. Su nivel de inglés es:	a. menos que básico_____ b. básico _____ c. intermedio _____d. intermedio alto_____

	e. avanzado _____
13. Su interés por la lengua inglesa se dio por influencia de:	a. la familia _____ b. los amigos _____ c. coincidencia_____ d. su propio gusto _____ e. necesidades laborales _____
14. Antes de la universidad, estaba usted en contacto con la lengua inglesa de manera independiente:	a. de 0 a 30 minutos al día. _____ b. de 30 minutos a 1 hora diaria. _____ c. de 1 a 2 horas diarias. _____ d. de 2 a 3 horas diarias. _____ e. más de 3 horas al día. _____
15. Antes de la universidad, su contacto con la lengua inglesa se debía a:	a. escuchar música en inglés. _____ b. ver películas en inglés. _____ c. chatear con personas de habla inglesa. _____ d. contacto con familiares angloparlantes. ____ e. necesidades de auto formación. _____
16. Su fortaleza en el inglés está en:	a. escuchar. _____ b. hablar. _____ leer. _____ d. escribir. _____ e. comprender. _____ f. pronunciar. _____
17. Sus debilidades en el inglés se encuentran en:	a. escuchar. _____ b. hablar. _____ c. leer. _____ d. escribir. _____ e. comprender. _____ f. pronunciar. _____
18. ¿Sabe usted qué es fonética?	SI _____ NO _____ Si es afirmativo expréselo: _____ _____ _____ _____
19. ¿Sabe usted lo que es fonología?	SI _____ NO _____ Si es afirmativo expréselo: _____ _____ _____

	_____ ___
20. ¿Ha trabajado usted con fonética antes ingresar a la universidad?	SI _____ NO _____
21. ¿Considera usted que estudiar la fonética aporta aspectos relevantes en el proceso de aprendizaje del inglés?	SI _____ NO _____ ¿Por qué? _____ _____ ___ _____ ___ _____ ___
22. ¿Qué es un fonema?	_____ ___ _____ ___ _____ ___
23. ¿Sabe usted qué es el punto de articulación?	SI _____ NO _____
24. ¿Sabe usted qué es el modo de articulación?	SI _____ NO _____
25. De estos fonemas encierre en un círculo el que a su juicio sea el más difícil del inglés.	/tʃ/ /dʒ/ /f/ /v/ /θ/ /ð/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /h/
26. ¿Conoce usted qué son los sonidos fricativos?	SI _____ NO _____
27. ¿Conoce usted qué son los sonidos africados?	SI _____ NO _____

Anexo C. Prueba de entrada: Evaluación diagnóstica de sonidos fricativos y africados

UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE GRADO DE LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUAS EXTRANJERAS.

Prueba de entrada aplicada a los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle, periodo académico 2017-2.

Pronuncie y grabe las siguientes palabras de acuerdo a sus conocimientos previos.

Nota: enviar la grabación al correo lauravelez0708@hotmail.com

/v/
1. Vase
2. Vacation
3. Vacuum
/f/
1. Fall
2. Flag
3. Focus
/ð/
1. Therefore
2. Feather
3. Their
/θ/
1. Thirsty
2. Throw
3. Thanks
/z/
1. Surprising
2. Zoo
3. Exam
/s/
1. Six
2. Smile
3. Safe
/ʒ/
1. Germany
2. Beige
3. Bridge
/ʃ/
1. Shame
2. Shape
3. Shadow
/h/
1. Head
2. Her
3. Who
/dʒ/
1. Joke
2. Just
3. Jump
/tʃ/
1. Chest
2. Cheese
3. Cheap

Anexo E. Formato de actividad del Juego de Roles

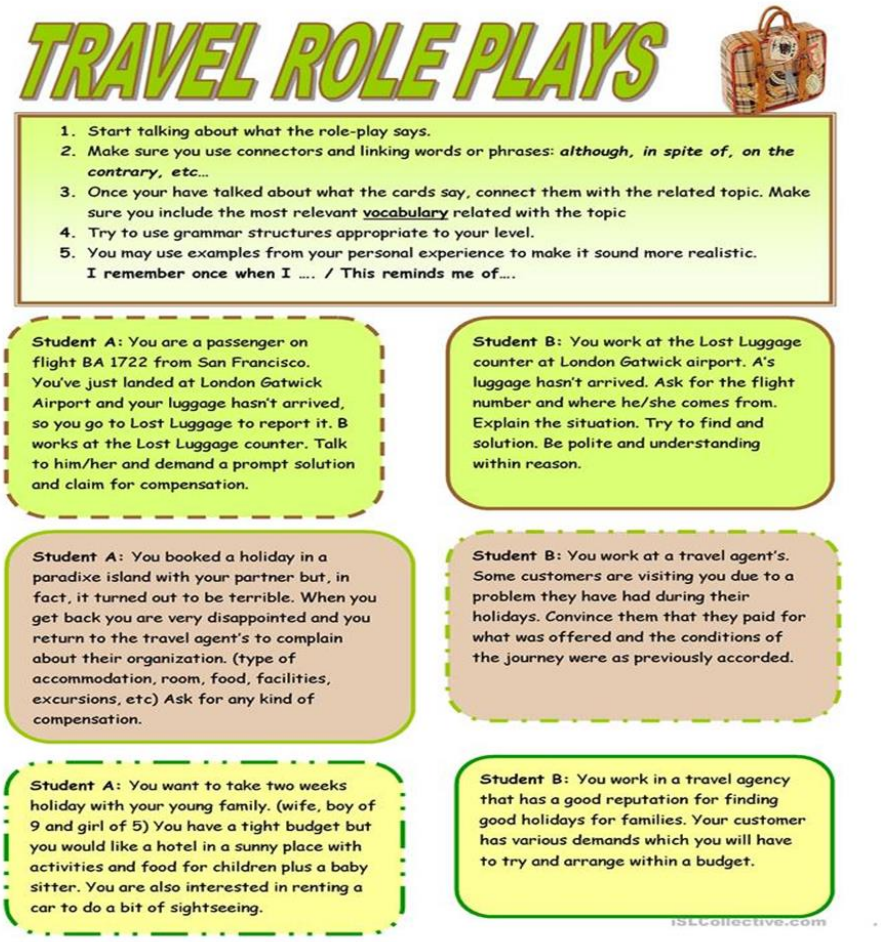
UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE GRADO DE LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUAS EXTRANJERAS.

Evaluación formativa aplicada a los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle, periodo académico 2017-2.

Realice un role play, escogiendo alguna de las siguientes situaciones presentadas en la parte de abajo, incluyendo vocabulario relacionado con los sonidos **/ʧ/ /ʤ/ /z/** vistos durante las clases y teniendo en cuenta las siguientes intrucciones.



Anexo F. Técnica de grupos focales

1. OBJETIVOS INVESTIGACIÓN
Determinar la incidencia de la implementación de una estrategia pedagógica basada en los sonidos fricativos y africados para el mejoramiento de la pronunciación que presentan los estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca"

2. OBJETIVOS GRUPO FOCAL
Conocer las diferentes percepciones de los estudiantes frente a la metodología empleada.

4. PREGUNTAS	PREGUNTAS ESTIMULO
1	¿Además de este proceso de intervención, que otro tipo de acercamiento han tenido con la fonética?
2	En contraste con una metodología tradicional, ¿Cómo percibe usted el modo en que se ha llevado a cabo la metodología empleada durante este proceso de intervención?
3	¿Considera usted que el uso del juego de Roles y Trabalenguas como estrategias pedagógicas es apropiado para propiciar el mejoramiento de la pronunciación?
4	¿En qué medida considera usted que las estrategias empleadas han incidido en el mejoramiento de la pronunciación de los fonemas /ʧ/, /ʤ/ y /z/?

Anexo G. Rubrica de pronunciación

PRONUNCIATION RUBRIC

STUDENT'S NAME:

	Pronunciation and accent	/v/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/ð/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/f/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/θ/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/z/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/s/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

STUDENT'S NAME:

	Pronunciation and accent	/ʒ/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/h/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/l/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/dʒ/
5	Pronunciation is excellent; good at articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	

	Pronunciation and accent	/ʧ/
5	Pronunciation is excellent; good at the articulation.	
4	Pronunciation is good; Good at the articulation.	
3	Pronunciation is good; Some effort at the articulation.	
2	Pronunciation is okay; Need effort at the articulation.	
1	Pronunciation is lacking and hard to understand; no articulation.	