

**USO DE PALABRAS, FRASES Y DIÁLOGOS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS
[ʃ], [ʒ], [θ] DEL INGLÉS AMERICANO**

CARMEN ALICIA SALAZAR PARREÑO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2013**

**USO DE PALABRAS, FRASES Y DIÁLOGOS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS
[ʃ], [ʒ], [θ] DEL INGLÉS AMERICANO**

CARMEN ALICIA SALAZAR PARREÑO

**Trabajo de Grado presentado como requisito
Para optar al Título de Magíster en Docencia Universitaria**

ASESOR:

Mg. MIGUEL ANTONIO HERNÁNDEZ PANTOJA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

2013

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de la autora”.

Artículo 1º del acuerdo N° 324 de octubre de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2013

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis agradecimientos a:

Mg. MIGUEL ANTONIO HERNÁNDEZ PANTOJA, asesor de esta investigación, por su disposición para realizar el acompañamiento y por apoyarme en todo este proceso.

Docente MAURO GÓMEZ, por todo su valioso apoyo incondicional en el área de investigación y por ser un excelente profesional.

Mg. MARTHA ALICIA LÓPEZ LASSO, Coordinadora Maestría en Docencia Universitaria, por todo su apoyo oportuno, compromiso y dedicación con la Maestría. A los jurados de esta investigación Mg. MAGDA LUCY CAICEDO VELA, Mg. ARMANDO ÁGREDA MARTÍNEZ, Mg. VICENTE ARAÚJO QUINTERO, por su compromiso, responsabilidad y sus valiosos aportes.

Maestrante LEIDY GUZMÁN, por su colaboración oportuna y leal en el desarrollo de su competencia.

A los nueve estudiantes del primer nivel de inglés del periodo B de 2011 de la Universidad de Nariño con sede en el Municipio de Samaniego, que hicieron parte de esta investigación, por su valioso apoyo, responsabilidad, amabilidad y compromiso. Finalmente, a todos los docentes que participaron durante el proceso de formación de la Maestría en Docencia Universitaria por su capacidad, compromiso, perseverancia, lealtad y por compartir todos los aportes que enriquecieron nuestro conocimiento.

A Dios, a mis padres y en especial a mi hija Helen Bernal Salazar por acompañarme y esperarme con paciencia desde mi vientre en todo este proceso educativo de maestría. Con todo mi amor y cariño por ser día tras día mi fuente de inspiración y motivación para luchar y lograr alcanzar mis proyectos de vida tan anhelados.

Gracias, ¡los amo muchísimo y los llevo en mi corazón

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE POSTGRADOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO

R.A.E

CÓDIGO	59.795.722
PROGRAMA ACADÉMICO	Programa de Maestría en Docencia Universitaria
AUTORA:	Carmen Alicia Salazar Parreño
ASESOR:	Mg. Miguel Hernández
TÍTULO:	Uso de palabras, frases y diálogos Como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano.
ÁREA DE INVESTIGACIÓN:	Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:	Pedagogía y Didácticas
PALABRAS CLAVES:	Articuladores, consonante sonora, consonante sorda, pronunciación, sonido.

DESCRIPCIÓN

Informe de investigación donde la autora describe los principales problemas de pronunciación que les causa a los hispanohablantes los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano, ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra. Contempla también, una estrategia didáctica que contiene 38 actividades con el propósito de satisfacer la necesidad de mejorar la pronunciación de los estudiantes principiantes con respecto a estos tres sonidos, a través del uso de palabras, frases y diálogos.

Así mismo, se pretende contribuir en el campo investigativo con una herramienta nueva y novedosa para los docentes, amena, fácil de aplicar y llevar a cabo fuera y dentro del salón de clases. De igual manera, facilitar al estudiante principiante la habilidad comunicativa sin sentir miedo a mal pronunciar palabras en inglés y a ser mal entendidos al mismo tiempo.

Para concluir, un gran número de personas en el mundo siente la necesidad de aprender a hablar inglés porque hoy en día debido a factores como la globalización e internacionalización del idioma inglés éste se ha convertido en el idioma universal para la ciencia, tecnología, negocios y mayor oportunidad laboral. Por esta razón, es necesario y urgente aprender a hablar inglés y para poder tener una buena comunicación es necesario adquirir buena pronunciación.

CONTENIDOS

El informe final consta de cuatro capítulos: el primero contiene la introducción, la descripción y metodología del trabajo. El segundo corresponde a la Fundamentación Teórica, en el cual se presentan los antecedentes que aportan y soportan al tema de esta investigación. Más adelante, se hace una breve descripción histórica contextual de la sede principal y extensión de la Universidad de Nariño en el Municipio de Samaniego. Enseguida, se aborda el marco legal para explicar la importancia de aprender una lengua extranjera en Colombia en este caso particular inglés. Así mismo se tiene en cuenta el marco conceptual para mejor comprensión del estudio de esta investigación, se definen algunos términos más usuales con respecto al campo de la pronunciación. Este capítulo finaliza con el marco teórico en el que se exponen temas de pronunciación y ortografía del inglés americano, como también, los órganos y modo de articulación. Además, se tiene en cuenta la fonética la fonología, se hace la diferencia, y clasificación de las vocales y consonantes. De igual manera, se da una breve descripción de los tipos de consonantes, como también de los mecanismos del habla y finalmente se dan algunos consejos para mejorar la pronunciación.

El capítulo tercero está conformado por el Análisis e Interpretación de la Información, muestra los tres objetivos realizados y cumplidos dentro de la investigación, correspondientes a la Aplicación de actividades para facilitar la adecuada pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano, mediante el uso de palabras, frases y diálogos que los contengan en posición inicial, intermedia y final. Señala también la propuesta de treinta y ocho (38) actividades para mejorar la pronunciación de los estudiantes del primer nivel de inglés de la Universidad de Nariño con sede en el Municipio de Samaniego.

En el capítulo cuarto se presenta la propuesta de esta investigación, se formulan las conclusiones y se aportan algunas recomendaciones para mejorar la pronunciación de los estudiantes principiantes de inglés americano.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La investigación es descriptiva y experimental. Descriptiva, puesto que al inicio se hace una representación detallada de los hallazgos de los principales problemas que les causó a los nueve (9) estudiantes de inglés emitir el uso adecuado de los tres sonidos puntuales en esta investigación.

Este estudio también es experimental porque se ejecutó un control de variables y para hacer los correctivos del caso, fue necesaria la aplicación del uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para mejorar la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano en los estudiantes del primer nivel de inglés de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego.

El paradigma es cuantitativo porque estará sujeto a medición a través de la aplicación de un pretest y un posttest, para la recolección, análisis, interpretación y verificación de datos y es una estrategia didáctica que contiene treinta y ocho actividades (38) tales como: tablas de palabras con los tres sonidos clave, frases y diálogos que incluyen los tres sonidos antes mencionados, en la posición inicial, intermedia y final de la palabra. Adicionalmente, se incluyó tres gráficos que indican el punto y modo de articulación de los mismos.

Población

En este proceso investigativo se tuvo en cuenta como población a los cuarenta y cinco (45) estudiantes de los cursos de inglés, dirigidos al público, ofrecidos por el Programa del Departamento de Lingüística e idiomas de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego.

Muestra

De este proceso investigativo hizo parte el primer nivel de inglés dirigido al público del Programa del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego, conformado por nueve (9) estudiantes, cuatro de ellos (4) mujeres y cinco (5) hombres entre los 13 y 38 años de edad aproximadamente, tres de ellos (3) adultos y seis (6) adolescentes. Se tuvo en cuenta esta población porque es un nivel principiante y es donde más se evidencian errores de pronunciación.

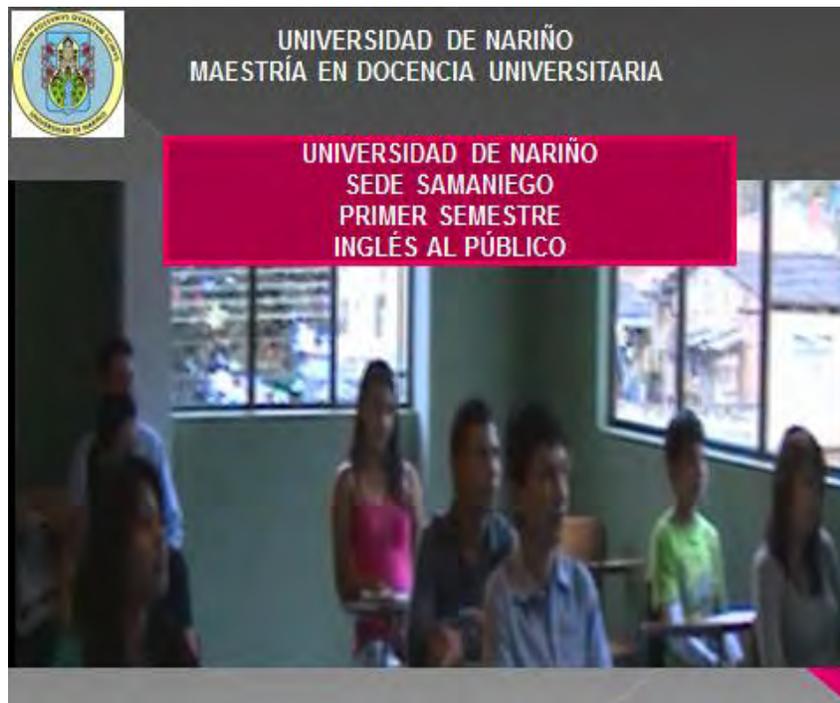


Figura 1: Estudiantes Primer Nivel de Inglés sede Samaniego

Fuente: Esta Investigación

La aplicación de las 38 actividades a los nueve estudiantes que hicieron parte de esta investigación se llevó a cabo durante el periodo B de 2011, con una intensidad de seis horas semanales, los días lunes, miércoles y viernes de 2:30 pm a 4:30 pm, para un total de 144 horas de clase.

Técnicas para recolección de la información

El procedimiento que se llevó a cabo en esta investigación fue el siguiente: en primer lugar se aplicó la lectura de un diálogo que incluye treinta y seis (36) palabras que abarcan los tres sonidos clave del inglés americano [ʃ], [ʒ], [θ], objeto de estudio de esta investigación, localizados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra con el fin de diagnosticar el nivel de pronunciación de los estudiantes mencionados.

Luego de analizar la aplicación de la lectura del diálogo, se tuvo en cuenta los problemas que causó la pronunciación de los tres sonidos del inglés americano [ʃ], [ʒ], [θ] tanto en la parte inicial e intermedia como en la final de la palabra en el momento en que los estudiantes del primer nivel leen el diálogo, para proceder a formular el uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano. Esta estrategia didáctica contiene treinta y ocho (38) actividades guiadas por el docente, en este caso el investigador es también el profesor, para mejorar los tres sonidos del inglés mencionados. Además, la propuesta contiene tres gráficos donde se muestra los puntos de articulación y se pueden ver claramente la forma como se articulan los tres sonidos.

Asimismo y para efecto y orden de actividades de pronunciación, fue necesario el uso de tablas que contienen las palabras que incluyen los tres sonidos clave del inglés americano a evaluar [ʃ], [ʒ], [θ] ubicados en la posición inicial, intermedia y final.

Como se explicó anteriormente luego de utilizar los sonidos en las palabras se prosigue a hacer uso de los mismos en las frases que involucran de cinco y hasta siete palabras que contienen los tres sonidos clave objeto de estudio de esta investigación, localizados de la misma manera que la actividad anterior.

Se continúa el proceso de mejoramiento de la pronunciación con el uso de oraciones completas con diálogos que contienen desde 35 y hasta 38 palabras con los tres sonidos clave del inglés americano a evaluar están ubicados una vez más en la parte inicial, intermedia y final de la palabra.

También fue importante reiterar la secuencia palabra, frase, diálogo por la complejidad, de la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano. Lo anterior porque es necesario empezar a ejercitarse con actividades sencillas a través de la pronunciación de palabras aisladas para tener confianza al inicio del proceso del aprendizaje y más adelante adicionar actividades que requieran un poco

más de complejidad como es el caso del uso de frases. Por último, la implementación de los diálogos en donde el estudiante va a tener más oportunidades de practicar la pronunciación porque va a estar más expuesto y en consecuencia dispuesto a leer o emitir un discurso relativamente corto, haciendo uso de estos tres sonidos del inglés con buena pronunciación y sin temor a equivocarse.

Para finalizar y verificar si la estrategia didáctica aplicada a los estudiantes principiantes de inglés tuvo impacto significativo, fue necesario aplicar nuevamente la lectura del diálogo que se hizo al inicio de la investigación. Esto ayudó a determinar el avance y mejoramiento adquirido en la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano.

El proceso de recolección de información se realizó mediante el uso de una filmadora y una grabadora periodística, para grabar y filmar a los estudiantes que hicieron parte del estudio en el momento que emitieron los sonidos. La filmación fue una herramienta fundamental para identificar de forma apropiada y precisa la manera cómo los estudiantes articularon cada uno de los sonidos a evaluar.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Analizados los datos obtenidos de la indagación se concluye que: Durante el proceso de aprendizaje de la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés, se pudo notar como la mayor dificultad de pronunciación para los estudiantes la de los sonidos que estaban ubicados en la parte final de la palabra.

Por otra parte, los estudiantes intentan pronunciar los tres sonidos antes mencionados, a través de la asimilación de sonidos en español como por ejemplo: los sonidos [ʃ], [ʒ] del inglés americano, fueron pronunciados en su gran mayoría por el sonido más semejante del español [s]. De igual manera, el sonido [θ] fue reemplazado en repetidas ocasiones por el sonido [t] del idioma español.

Otro aspecto importante para resaltar es que muchos estudiantes traen consigo pronunciación inadecuada de acuerdo con la experiencia vivida en la primaria y secundaria. Estos errores a través del uso repetitivo se van convirtiendo en errores fosilizados los cuales son muy difíciles de corregir porque ya se ha creado un hábito de pronunciación en el estudiante.

Además, las destrezas orales son necesarias para la comunicación en el proceso del aprendizaje del idioma inglés. Por esta razón, cuando alguien enseña una asignatura de idioma extranjero debe hacer un fuerte énfasis en la pronunciación.

Finalmente, se recomienda a los estudiantes de inglés que no solo basta con tener los materiales adecuados, las mejores técnicas o estrategias didácticas para llevar a buen efecto el tema de la pronunciación de inglés, sino también, hacer uso diario de todo ese conocimiento adquirido dentro y fuera del salón de clase.

REFERENCIAS

DALE, Paulette. POMS, Lillian. (1985). English Pronunciation For Spanish Speakers. New Jersey. Prentice Hall Regents.

OXFORD. (1999). The World's Most Trusted Dictionaries. New Spanish Dictionary. Christine Lea. Second edition. Berkley Books, New York. Oxford University Press.

QUIROZ, Katherine. ORTIZ, Lilian. (2002). Causas más Frecuentes de la Dificultad en la Pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ], [ʧ], [ð], [ɟ] Pasto.

SALAZAR, Alicia. PÉREZ, Elizabeth. (2008). Predominant Problems and Workable Activities To Improve Students English Pronunciation. Pasto. 2008.

UNIVERSITY OF NARIÑO
EDUCATION FACULTY
MASTER'S IN UNIVERSITY TEACHING
ANALYTICAL SUMMARY OF THE STUDY

R.A.E

CODE: 59.795.722

ACADEMIC PROGRAM: PROGRAM OF MASTER'S IN UNIVERSITY TEACHING

AUTHOR: CARMEN ALICIA SALAZAR PARREÑO

ADVISER: MIGUEL HERNÁNDEZ, M. A

TITLE: USE OF WORDS, PHRASES AND DIALOGUES AS A TEACHING STRATEGY FOR THE PRONUNCIATION OF THE AMERICAN ENGLISH SOUNDS [j], [ʒ], [θ].

RESEARCH AREA: QUALITATIVE IMPROVEMENT OF HIGHER EDUCATION

RESEARCH LINE: PEDAGOGY AND DIDACTICS

KEY WORDS: articulators, voiced consonant, voicelessconsonant, pronunciation, sound

DESCRIPTION

Research report where the author describes the main problems of pronunciation that the American English sounds [j], [ʒ], [θ] cause to Spanish speakers. These sounds are located at the beginning, in the middle and at the end of the word. This investigation also contemplates a teaching strategy that contains 38 activities in order

to satisfy the need to improve the pronunciation of beginning students related to these three sounds mentioned before through the use of words, phrases and dialogues.

It also aims to contribute to the research field with a new and innovative tool for teachers, enjoyable, easy to implement and carry out outside and inside the classroom. Furthermore, it provides the beginning student communicative ability without fear to pronounce wrong words in English and be misunderstood at the same time.

In conclusion, a large number of people in the world feel the need to learn to speak English because nowadays due to factors such as globalization and internationalization of English it has become the universal language for science, technology, business and more employment opportunity. For this reason it is necessary and urgent to learn to speak English in order to have a good communication, is necessary to acquire good pronunciation.

CONTENTS

The final report consists of four chapters: the first one contains the introduction, job description and methodology. The second one corresponds to the Theoretical Foundation which presents the background to provide and support the theme of this research. Later, there is a brief historical description of the headquarters context and extension of the University of Nariño in the municipality of Samaniego. Then, it addresses the legal framework to explain the importance of learning a foreign language in Colombia in this case English. It also takes into account the conceptual framework for better understanding of this research study. It defines some common terms regarding the pronunciation field. This chapter ends with the theoretical framework it treats issues of pronunciation and spelling of American English, as well as, the organs and manner of articulation. Furthermore, it refers to the phonetics and phonology. There is the difference and classification of vowels and consonants. There

is also a brief description of the types of consonants, as well as, the mechanisms of speech and finally there are some tips to improve pronunciation.

Chapter two is for the Analysis and Interpretation of Information, shows the three goals completed under investigation, for the implementation of activities to facilitate the proper pronunciation of the American English sounds [ʃ], [ʒ], [θ], using words, phrases and dialogues that contain them at the beginning, in the middle and at the end of the words. It also notes the proposal of thirty-eight (38) activities to improve the pronunciation of the students of the first English level at the University of Nariño based in the municipality of Samaniego.

Chapter three is composed of the Analysis and Interpretation of Information. It shows the three goals completed in the research pertaining to the implementation of activities to facilitate the proper pronunciation of the American English sounds [ʃ], [ʒ], [θ] through the use of words, phrases and dialogues containing at the beginning, in the middle and at the end. It also notes the proposal of thirty-eight (38) activities to improve students' pronunciation of the first level of English at the University of Nariño located in the municipality of Samaniego.

Chapter four presents the proposal of this research. In this chapter the conclusions are formulated and some recommendations are provided for improving pronunciation of beginning students of American English.

METHODOLOGY

Type of research

The research is descriptive and experimental. It is descriptive since at the beginning there is a detailed representation of the findings of the main problems that caused to the nine (9) English students issue the proper use of three specific sounds in this research.

This study is also experimental because there was a control of variables and to make appropriate corrective measures it was necessary the application of the use of words, phrases and dialogues as didactic strategy for improving the pronunciation of the American English sounds [ʃ], [ʒ], [θ] students in the first level of English at the University of Nariño located in the municipality of Samaniego.

The paradigm is quantitative because of will be subject to measurement through the application of a pre-test and a post-test for the collection, analysis, interpretation and verification of data and it is also a teaching strategy that contains thirty-eight activities (38) such as: tables of words with the three key sounds, phrases and dialogues that include the three sounds before mentioned at the beginning, in the middle and at the end of the word. In addition, it included three graphs that indicate the place and manner of articulation of them.

Population

In this investigative process the forty-five (45) students of English courses was taken into account as population directed to the public offered by the Department of Linguistics and languages Program at the University of Nariño located in the municipality of Samaniego.

Sample

This research process was part of the first level of English directed to the public of the Department of Linguistics and Languages program at the University of Nariño located in the municipality of Samaniego consisting of nine (9) students, four of them (4) women and five (5) men between 13 and 38 years old approximately, three of them (3) adults and six (6) teenagers.

The application of 38 activities to the nine students who took part of this investigation was carried out during period B 2011. It was teaching English six hours in the week

on Mondays, Thursdays and Fridays from 2:30 to 4:30 pm in total 144 hours of classes.

Techniques for data collection

The procedure was carried out in this investigation was the following: in the first place the reading of a dialogue was applied that included thirty-six (36) words covering the three key sounds of American English [j], [ʒ] [θ], object of study in this research located at the beginning, in the middle and at the end of the word in order to diagnose the level of pronunciation of the students mentioned above.

After analyzing the application of reading the dialogue, it took into account the problems that caused the pronunciation of the three American English sounds [j], [ʒ], [θ] at the beginning, in the middle, and at the end of the word. At the moment when the students of the first semester read the dialogue to proceed to make the use of words, phrases and dialogues as a teaching strategy to the pronunciation of the American English sounds [j], [ʒ], [θ]. This teaching strategy contains thirty-eight (38) teacher-led activities. In this case, the researcher is the teacher too, for the betterment of the three English sounds mentioned. The proposal contains three ξ showing the manner of articulation and how the three sounds are clearly articulated.

In addition, for effect and order of the pronunciation activities, it was necessary to use tables that contain the words that include the three key sounds of American English to assess [j], [ʒ], [θ] located at the beginning, in the middle, and at the end.

As explained above after using the sounds in words it continued to use them in sentences involving five and seven words containing the three key sounds studied in this research, located in the same way that the previous activity.

It continues the process of improving pronunciation using complete sentences with dialogues containing from 35 to 38 words with three key sounds of American English to evaluate located at the beginning, in the middle, and at the end of the word.

It was also important to reiterate the sequence word, phrase, and dialogue for the complexity of the pronunciation of the American English sounds [ʃ], [ʒ], [θ]. This is because it is necessary to start with simple activities exercised by the pronunciation of individual words to be confident at the beginning of the learning process and later add activities that require more complexity such as the use of phrases. Finally, the implementation of the dialogues in which a student is going to have more opportunities to practice pronunciation because it will be more exposed and therefore willing to read or produce a relatively short speech, using these three English sounds with good pronunciation and without mistakes.

To finish and verify if the strategy applied to the beginning English students had significant impact. It was necessary to apply again the reading of the dialogue that was read at the beginning of the investigation. This helped to determine progress and improvement acquired in the pronunciation of the American English sounds [ʃ], [ʒ], [θ].

The information gathering process is performed by using a video camera as a journalistic recorder to record and film students who were part of the study at the time they pronounced the sounds. The film was a critical tool, properly and accurately to identify how students articulated every sound to evaluate.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Analyzing the data obtained from the investigation it is concluded that: During the process of learning the pronunciation of the English sounds [ʃ], [ʒ], [θ], it was noted that the greatest difficulty in pronunciation for students were the sounds that were located at the end of the word.

Moreover, students try to pronounce the three sounds above, through the assimilation of Spanish sounds like: the American English sounds [ʃ], [ʒ], were pronounced

repeatedly for the sound more similar to the Spanish [s]. Similarly, the sound [θ] was replaced repeatedly by the sound [t] of Spanish.

Another important aspect to note is that many students bring with improper pronunciation according to the experience in the primary and secondary school. These mistakes through repetitive use are becoming fossilized mistakes which are very difficult to correct because they have already created a habit of pronunciation in the student.

Furthermore, in the process of learning English oral skills are required for communication. For this reason, when someone teaches English he or she should emphasize pronunciation.

Finally, it is recommended to English students not only to have the right materials, the best techniques and teaching strategies to carry out the issue of English pronunciation, but also to make daily use of all that knowledge acquired inside and outside the classroom.

REFERENCES

DALE, Paulette. POMS, Lillian. (1985). English Pronunciation For Spanish Speakers. New Jersey. Prentice Hall Regents.

OXFORD. (1999). The World's Most Trusted Dictionaries. New Spanish Dictionary. Christine Lea. Second edition. Berkley Books, New York. Oxford University Press.

QUIROZ, Katherine. ORTIZ, Lilian. (2002). Causas más Frecuentes de la Dificultad en la Pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ], [tʃ], [ð], [dʒ] Pasto.

SALAZAR, Alicia. PÉREZ, Elizabeth. (2008). Predominant Problems and Workable Activities To Improve Students English Pronunciation. Pasto. 2008.

CONTENIDO

	pág.
1. INTRODUCCIÓN	27
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	31
2.1 Antecedentes	32
2.2 Marco histórico contextual	33
2.3 MARCO LEGAL	46
2.4 MARCO CONCEPTUAL	53
2.5 MARCO TEÓRICO	56
2.5.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	61
2.5.2 Fonemas para Pronunciar Inglés	79
2.5.3 Fonética y pronunciación	84
2.5.4 Modo de articulación	89
2.5.5 Órganos articulatorios	91
2.5.6 Descripción y clasificación de los sonidos del habla	95
2.5.7 Mecanismos del habla	97
2.5.8 Clasificación de las consonantes	98
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	105
4. PROPUESTA	111
4.1 PRESENTACIÓN	112
4.2 JUSTIFICACIÓN	113
4.3 OBJETIVOS	115
4.3.1 Objetivo General	115
4.3.2 Objetivos Específicos	115
4.4 RESULTADOS	115

4.5 DISCUSIÓN	116
4.6 CONCLUSIONES	119
4.7 LIMITACIONES, DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES	121
4.8 ACTIVIDADES APLICADAS	123
REFERENCIAS	148
CIBERGRAFÍA	150
ANEXOS	152

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1: Estudiantes Primer Nivel de Inglés sede Samaniego	11
Figura 2: Samaniego – Nariño	42
Figura 3: Mapa Ubicación del Municipio de Samaniego	43
Figura 4: Universidad de Nariño Extensión Samaniego	
Figura 5: Órganos Articulatorios	124
Figura 6: Pronouncing [ʃ].	125
Figura 7: Pronouncing [ʒ]	130
Figura 8: Pronouncing [θ]	135

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Tabla Fonética de las Consonantes Inglesas	79
Tabla 2. Tabla Fonética de las Vocales Inglesas	81
Tabla 3. Fonética de los Diptongos Ingleses	81
Tabla 4. Fonética de los Triptongos Ingleses	82

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A. DIÁLOGO	153
ANEXO B. PRE-TEST	156
ANEXO C. POST-TEST	160
ANEXO D. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN INICIAL, E INTERMEDIA.	163
ANEXO D. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN FINAL.	164
ANEXO E. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /ʒ/ POSICIÓN INTERMEDIA Y FINAL	165
ANEXO F. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN INICIAL E INTERMEDIA.	166
ANEXO F. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN FINAL	167
ANEXO G. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN INICIAL E INTERMEDIA.	168
ANEXO G. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN FINAL.	169
ANEXO H. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /ʒ/ POSICIÓN INTERMEDIA Y FINAL	170
ANEXO I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN INICIAL E INTERMEDIA	171
ANEXO I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN FINAL	172

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es para optar al título de Magíster en Docencia Universitaria. El principal objetivo de esta investigación es proporcionar al estudiante principiante de habla hispana herramientas prácticas y teóricas dentro y fuera del salón de clase para contribuir y mejorar no solo el aprendizaje de la pronunciación del estudiante del inglés Americano sino que beneficie y permita también la capacidad de comunicación oral espontánea y que sea fácil de comprender.

Así mismo, esta investigación trata de proponer otras alternativas de enseñanza-aprendizaje para lograr adquirir buena pronunciación en inglés de forma práctica, amena, fácil de aplicar, y llevarla a cabo dentro y fuera del salón de clases. Aunque la estrategia didáctica se diseñó específicamente para estudiantes de primeros semestres o niveles de inglés beneficia también a los que ya han iniciado un proceso de aprendizaje del idioma en mención y que crean tener dificultad en la pronunciación de los tres sonidos que son objeto de esta investigación de los cuales se hablará más adelante con más detalles.

Hay que tener en cuenta que la adecuada pronunciación en inglés es una habilidad muy importante y relevante para docentes y estudiantes, porque a través de ella se puede expresar realmente lo que se quiere decir y evitar malos entendidos, además porque es el primer factor que la gente nota cuando se habla este idioma y porque no es agradable escuchar inadecuada pronunciación.

Con respecto a la adquisición de una buena pronunciación en inglés muchos estudiantes tienen temor al hablar debido a que no se sienten seguros de sí mismos, ni preparados, no tienen la suficiente confianza y no se sienten capaces para entablar una comunicación espontánea con nativo hablantes, docentes y compañeros, debido a la dificultad que les causa hablar inglés porque piensan que no tienen aún las herramientas necesarias para enfrentar esta clase de actividades de habla.

Debido a esta dificultad mencionada anteriormente y a la necesidad de mejorar esta habilidad tan importante, se ha elegido concretamente tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés los cuales a través de la experiencia como estudiante, docente y según estudios realizados por los siguientes autores, son los que mayor dificultad causan al hispano hablante al momento de hablar, en gran parte porque no existen en el idioma español. Como lo mencionan Dale y Poms (1985). Quiroz y Ortiz (2002). Salazar y Pérez (2008).

Esta investigación también será de gran utilidad para los docentes, porque las actividades están específicamente relacionadas con estos tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, estos a su vez estarán ubicados en la parte inicial, intermedia y final de la palabra, luego estos sonidos estarán involucrados en frases en las mismas posiciones que se hizo con las palabras y finalmente con diálogos.

Este estudio se realizó en el municipio de Samaniego con nueve (9) estudiantes del primer nivel de inglés dirigidos al público de la Universidad de Nariño, se tuvo en cuenta esta población porque es un nivel principiante y es donde más se evidencian este tipo de errores de pronunciación.

En realidad, hay que tener en cuenta que enseñar una adecuada pronunciación en inglés, es una tarea más complicada de lo que parece. Por ejemplo: los estudiantes que ingresan a la Universidad de Nariño a aprender inglés, han estudiado este idioma por varios años en primaria y secundaria y traen consigo errores de pronunciación los cuales son difíciles de cambiar porque ya han adquirido cierto hábito al pronunciar determinadas palabras o sonidos de manera incorrecta. Es ahí donde los docentes deben prestar atención y tomar acciones inmediatas mediante el uso de técnicas, estrategias o metodologías para dar solución a este tipo de inconvenientes.

Por otra parte, los estudiantes piensan que pueden comunicarse en Inglés porque los docentes y compañeros los entienden; sin embargo, los docentes se dan cuenta que los estudiantes tienen los mismos problemas de pronunciación dentro de clase como fuera de ella. Los docentes, a menudo, han escuchado una pronunciación incorrecta

en Inglés por parte de los estudiantes, aun así, algunas veces no proporcionan al estudiante la corrección apropiada y en el momento preciso lo cual es necesario en el proceso del aprendizaje de un idioma.

Es conveniente resaltar que si los docentes no hacen las correcciones a tiempo, los estudiantes van a pensar que su pronunciación es correcta. Entonces, ellos asumen algunas veces, la pronunciación de palabras de acuerdo con sus experiencias y por esta razón no las consultan en el diccionario. Con esta pronunciación adquirida por el uso y la falta de procesos correctivos, la pronunciación no adecuada permanece en el estudiante y se transforma en un error fosilizado.

Pero además es difícil para los docentes prestar atención individual a la pronunciación de cada estudiante, sobre todo cuando se trata de grupos numerosos como es el caso de los colegios oficiales en los cuales se cuenta hasta con un número de cuarenta a cincuenta estudiantes por curso.

A esto se añade que los problemas comunes de pronunciación implican omitir sonidos, agregar sonidos antes, después y en medio de la palabra o pronunciar incorrectamente un sonido.

Además de lo anterior, algunos estudiantes tienen problemas de escucha, se les dificulta oír claramente un sonido, entonces, ellos van a tener menos oportunidad de producir un sonido correctamente que los que tienen buena audición. Es necesario recordar que si los estudiantes no pronuncian de manera adecuada los sonidos, va a ser difícil que los demás los entiendan cuando hablen en inglés en circunstancias reales de comunicación.

Cabe resaltar que en la actualidad, el estudio de la pronunciación es poco explorado por los investigadores. Pero la preocupación que a diario surge de los docentes de inglés cuando se tienen que enfrentar ante estudiantes de primeros semestres, que es donde mayor incidencia hay de este tipo de errores, hace que dichos docentes reflexionen y poco a poco se interesen e involucren de cierto modo para contribuir a

mejorar esta situación, mediante la formulación de estrategias didácticas, técnicas y actividades para el mejoramiento de esta habilidad tan importante, urgente y necesaria del idioma inglés.

Habría que decir también, que desafortunadamente las escasas investigaciones que hay en la Universidad de Nariño con respecto a pronunciación son poco difundidas y casi no se aplican en la práctica docente.

Este estudio consta de tres capítulos, el primero hace referencia a la fundamentación teórica. En ella se establecen los antecedentes que ayudan a soportar el tema de estudio objeto de esta investigación, también se hace una breve descripción del macro contexto y micro contexto de la sede principal en Pasto y de la extensión en el municipio de Samaniego de la Universidad de Nariño. Así mismo, se tiene en cuenta las normas legales por lo cual hablar inglés en Colombia es muy importante, se aportan definiciones detalladas con respecto a la pronunciación, fonética, fonología, órganos articulatorios, clasificación de las consonantes, modo de articulación y ortografía y pronunciación.

El segundo capítulo corresponde a los aspectos metodológicos al análisis e interpretación de la información que se tuvo en cuenta para cumplir con los tres objetivos propuestos. El primer objetivo corresponde a la aplicación de actividades para facilitar la adecuada pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano, mediante el uso de palabras que los contengan en posición inicial, intermedia y final. El segundo objetivo da lugar a la aplicación de ejercicios de pronunciación a través del uso de frases que contengan los sonidos antes mencionados en la misma posición y el tercero y último objetivo la realización de diálogos que conlleven a la utilización de los mismos. El capítulo finaliza con la propuesta de treinta y ocho (38) actividades para mejorar la pronunciación del inglés americano de los estudiantes del primer nivel de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego para ser aplicadas y practicadas fuera y dentro del salón de clases.

En el tercer capítulo se formulan las conclusiones y se aportan unas recomendaciones para mejorar la pronunciación de los estudiantes principiantes de inglés americano y para aquellos que ya han iniciado este proceso y crean tener este tipo de inconvenientes.

Después de llevar a cabo esta investigación se pretende satisfacer la necesidad de mejorar la pronunciación de inglés no solo de estudiantes sino también que sirva de herramienta para los docentes, esto con seguridad va a contribuir también a la habilidad comunicativa sin sentir miedo a mal pronunciar palabras en inglés y al mismo tiempo a ser mal entendidos.

Para concluir, un gran número de personas en el mundo siente la necesidad de aprender a hablar inglés porque hoy en día debido a la globalización e internalización del idioma inglés éste se ha convertido en el idioma universal para la ciencia, tecnología, negocios y mayor oportunidad laboral. Por esta razón es necesario y urgente que la gente aprenda a hablar inglés como segunda lengua, y para poder tener una buena comunicación es necesario adquirir buena pronunciación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica e investigaciones de otros autores con respecto a la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano ayudan a fortalecer

este estudio. Entonces, es importante mencionar las investigaciones que más se acercan o tienen relación con ésta.

2.1 Antecedentes

Se tuvo en cuenta como antecedentes específicamente los estudios que más contribuyeron y se acercaron a esta investigación, como fueron los estudios realizados por Paulette Dale y Lillian Poms (1986). En este trabajo los autores hacen énfasis en la importancia y las ventajas de tener una buena pronunciación, tanto de las vocales como las consonantes, animan a los estudiantes a producir el uso correcto de los sonidos para tener una comunicación efectiva y su principal objetivo es ayudar a las personas que quieran adquirir este nuevo idioma a utilizar en forma correcta cada día el Inglés Americano, para que más adelante los aprendices sean capaces de comunicarse claramente y ser precisos con lo que quieren expresar. Los autores lo hacen a través de dos libros vocales y consonantes como también el uso de grabaciones, los cuales usan una metodología fácil de poner en práctica; empiezan con la descripción detallada del modo de articulación a través de gráficos, explican los posibles problemas de pronunciación al emitir dichos sonidos y por cual los hispano-hablantes podrían asimilarlos. Más adelante facilitan a los aprendices tablas en donde están incluidos los sonidos que se pretenden mejorar y finalmente lo hacen mediante el uso de frases cortas.

Es necesario tener en cuenta también el estudio realizado por Katherine Quiroz y Lilian Ortiz (2002) titulado “Causas más frecuentes de la dificultad en la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ], [ʧ], [ð], [ʤ]”. El objetivo principal de los autores es detectar cuales son algunos de los factores que influyen en la dificultad para obtener una buena pronunciación. En él concluyen que el factor más influyente en la producción de los sonidos es el buen desempeño y la ejecución del profesor dentro del salón de clase. Para conocer estos factores los autores diseñaron entrevistas que fueron aplicadas tanto a docentes de la Universidad de Nariño como a los estudiantes, por otra parte se hicieron observaciones de clases de inglés.

Salazar y Pérez (2008), con la tesis tratan de analizar las principales dificultades en la pronunciación del inglés de los estudiantes del segundo semestre de la Universidad de Nariño del programa Inglés-Francés. Su objetivo es facilitar actividades que ayuden a los estudiantes a adquirir una pronunciación aceptable, mediante actividades de escucha, de igual manera, atraer la atención de los estudiantes mediante actividades interesantes y ayudarlos a emitir conversaciones sencillas con buena pronunciación de acuerdo con el nivel a través del uso de actividades apropiadas.

2.2 Marco histórico contextual

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego, ciudad del departamento de Nariño. Por lo tanto, se presenta una breve descripción no sólo de la entidad educativa, tanto en lo referente a su historia como a la sede principal sino a cuanto se refiere co la extensión en donde se realizó el trabajo.

➤ RESEÑA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Álvarez y Guerrero (2013) establecen que los orígenes de la Universidad de Nariño se remontan al año de 1712, cuando se estableció el Colegio de la Compañía de Jesús gracias a numerosas campañas y donaciones de la comunidad.

Así mismo, los autores afirman que en 1767, a raíz de la expulsión de los jesuitas del territorio de América decretada por Carlos III, se cerró el colegio antes mencionado, situación que afectó la educación regional. En 1791, se reanudaron las actividades académicas, esta vez con el nombre de Real Colegio Seminario, el cual logró subsistir con numerosas dificultades hasta 1822, época en que la ciudad se vio envuelta en numerosos conflictos por su posición en defensa de España.

Por otra parte aseguran en su trabajo los historiadores mencionados que las instalaciones del plantel fueron convertidas en cuartel militar y muchos de los estudiantes pasaron a engrosar las filas de los ejércitos realistas. Ante las solicitudes hechas a Bolívar para restablecer el colegio, éste ordenó la devolución de las instalaciones. En 1827, el General Francisco de Paula Santander habría expedido un decreto por el cual se estableció en la ciudad de Pasto un Colegio Provincial, con cátedras de gramática latina, filosofía, gramática castellana y otras más de enseñanza superior.

Agregan los autores consultados, que estos hechos fueron recibidos con gran regocijo por la ciudadanía y se lo consideró como una reconciliación de la República con la ciudad realista. Se afirma de igual manera que en 1832, por gestiones de Fray Antonio Burbano, se adecuó el edificio y reanudó actividades académicas bajo su dirección. En esta ocasión tomó el nombre de Colegio de San Agustín, en honor a la congregación a la que pertenecía este benefactor. A esto se añade que, él consiguió aportes nacionales y donó su propia hacienda, para que con la renta que produjera se iniciaran estudios de teología. Es oportuno mencionar que a la muerte del padre Burbano, el Consejo nombró al doctor Antonio José Chaves como rector. El nuevo directivo a su vez incrementó la educación secundaria; sostuvo la enseñanza

profesional del Derecho y estableció la cátedra de Teología. Los autores Álvarez y Guerrero afirman que por estos antecedentes, el historiador Sergio Elías Ortiz, sitúa el origen de la Universidad de Nariño en el acto legal de creación del Colegio de San Agustín en la Provincia de Pasto.

De igual forma al finalizar la década de 1850, se registra que el plantel tomó el nombre de Colegio Académico, éste se constituyó en el centro educativo de mayor importancia en la región. Sin embargo, su existencia estuvo estrechamente ligada a las contiendas que surgieron en numerosas ocasiones durante la segunda mitad del siglo XIX, debido a las diferentes concepciones frente a la necesidad de: modernización del país, secularización de la sociedad, separación iglesia-estado y, oficialización de la educación laica, obligatoria y gratuita.

Así mismo en 1867, mediante ley 205 del mes de agosto, se estableció la enseñanza de Medicina en el Colegio Académico. Al finalizar la década existían 96 estudiantes matriculados en las facultades de Filosofía, Jurisprudencia y Medicina.

Paralelamente entre 1870 y 1880, el mencionado establecimiento, fue cerrado en varias ocasiones con motivo de las guerras de 1876 y 1878 y de las penurias económicas de la Gobernación del Cauca de la que el plantel dependía financieramente.

Álvarez y Guerrero señalan, de otra parte, que en las dos últimas décadas del siglo XIX el Colegio Académico es objeto de reformas impulsadas por pedagogos extranjeros y nacionales, entre los cuales se menciona al ecuatoriano Miguel Egas y al portorriqueño Benigno Orbezo. De este modo el Colegio Académico tuvo categoría de Universidad, este privilegio fue concedido mediante decreto No. 726 de 11 de septiembre de 1889 por el presidente Holguín, y ratificado por la ordenanza No. 30 de 1894, emanada de la Asamblea Departamental del Cauca. En su artículo 24 dice: “La instrucción Profesional se dará en las Facultades de Filosofía y Letras, de Derecho y Ciencias Naturales y de Ingeniería de la Universidad del Cauca, en la Facultad de Derecho del Colegio de Pasto y en las demás que el Consejo Directivo

cree...” En 1895 por una disposición de la Asamblea caucana se cambió el nombre de Colegio Académico por el de Liceo Público de Pasto. Ahora bien: Con el comienzo de la “guerra de los mil días”, en 1899, se cerró el colegio para ser ocupado por las tropas, y los estudiantes se alistaron en sus respectivos bandos. Se dice que sólo se reabrió al final de esta confrontación en 1903, vísperas de la creación del Departamento de Nariño.

Álvarez y Guerrero añaden que una vez creado el departamento de Nariño, mediante la Ley 1, de agosto 6, de 1904, el primer gobernador, Julián Bucheli, trazó su plan de gobierno fundamentado en tres aspectos: “Administración pública eficaz y dinámica; Infraestructura vial para el despegue de la economía y Universidad en plena producción en las áreas de Ingeniería, Derecho, Filosofía y Arte”.

Así mismo los autores argumentan que la Facultad de Matemáticas e Ingeniería fue suspendida en 1910, cuando Julián Bucheli terminó su periodo como gobernador y que en 1920 se restableció nuevamente; perduró dos años en vista de la dificultad para conseguir profesores. Además los alumnos que se encontraban cursando la carrera fueron enviados a la Escuela Nacional de Minas de Medellín. Por otra parte, el rector Ángel Martínez en el año 1926, puso de nuevo en funcionamiento la Facultad hasta 1932, cuando se clausuró con ocasión de la visita del Ministro de Educación.

Ahora es oportuno mencionar que en la rectoría de Julio Moncayo Candia (1932), se suscribió el pacto “López de Mesa – Moncayo Candia”, mediante el cual la Facultad de Derecho quedaría abolida. De esta manera la Universidad se reducía a una escuela de bachillerato. Este pacto fue desconocido en 1939. Un hecho digno de resaltar fue la creación de la Facultad de Agronomía y Química Industrial, entre 1935 y 1936, la cual infortunadamente no funcionó por la ausencia de alumnos.

Álvarez y Guerrero de igual forma puntualizan que en 1935 se decidió incorporar la Escuela de Artes y Oficios del Departamento a la Universidad. El pénsam aprobado para un período de cuatro años fue: Mecánica, Tecnología Mecánica, Dibujo Lineal, Instrucción Cívica, Electrotecnia, Física Aplicada, Motores Térmicos y Contabilidad

de Taller. De igual manera se introdujeron talleres de “Barniz de Pasto” y una sección de Telegrafía, debido a que en el país se iniciaba la conexión alámbrica de las principales ciudades.

Los investigadores mencionado anotan además que en 1937, la Escuela de Artes y Oficios se transformó en Instituto para la enseñanza del arte, con secciones de música y pintura y que éste fue cerrado en la década del 60, para fortalecer las facultades de Agronomía y Educación.

Termina aquí la primera etapa histórica de la Universidad (1904 – 1939). Ahora es oportuno hacer un recuento de la segunda etapa que transcurre entre 1940 y 1959. Según Álvarez y Guerrero fue un período de consolidación, en el que la Universidad contribuyó al desarrollo de la educación a través de la Facultad de Derecho, los Liceos de Bachillerato y la Escuela de Música y Pintura

Así mismo Álvarez y Guerrero afirman que en la conmemoración del cincuentenario de la Universidad, 7 de noviembre de 1954, se adoptó el “Himno de la Universidad”, escrito por el doctor Alberto Quijano Guerrero, con música del señor Gonzalo Rojas.

Agregando a lo anterior los autores ya citados mencionan que a partir de la década del sesenta, se produjo un avance hacia la modernización y ensanche de la Universidad involucrando la educación tecnológica y el mejoramiento de los servicios existentes.

Añádase a esto que dentro de su esquema organizativo se crearon los departamentos y se expandieron los servicios de la Facultad de Educación en la jornada nocturna. Como fruto de la demanda y del compromiso de la Universidad con la región se crearon los programas de Ingeniería Civil, Economía, Zootecnia y Artes. Con el criterio de integrar la zona andina y la Costa Pacífica, en 1986, la Universidad aprobó la creación del Programa de Ciencias del Mar en Tumaco, en la perspectiva de formar profesionales y técnicos para la explotación racional de los recursos ictiológicos.

Álvarez y Guerrero conceptúan, de otro lado, que en la década actual, la presión por el cambio y la reestructuración de los procesos académicos y administrativos se

hicieron más evidentes y posibilitaron: la conformación de nuevas facultades; la diversificación de programas; la regionalización mediante el establecimiento de sedes en diferentes municipios de Nariño y Putumayo; la ampliación de la cobertura educativa; la vinculación de la Universidad mediante convenios, con instituciones nacionales e internacionales y la inserción en las redes mundiales del conocimiento. Los autores antes mencionados afirman que el “Alma Mater” a través del mejoramiento permanente, impulsa con tenacidad los campos de la investigación, la docencia y proyección social, acordes con los retos que la modernidad le impone.

La Universidad de Nariño con sede en la capital del departamento de Nariño, es una entidad de educación superior que hace parte del patrimonio del departamento de Nariño, al sur de Colombia, desde sus orígenes.

En cuanto a la normatividad y actos legales, agregan los autores que la universidad de Nariño fue fundada mediante el Decreto N° 049 del 7 de noviembre de 1904. Por su constitución, es de tipo pública, estatal y autónoma, está ubicada en la Ciudadela Universitaria Torobajo en Pasto (Nariño) Colombia y su lema *Tantum possumus quantum scimus* lo cual significa Tanto poseemos cuanto sabemos. En la actualidad tiene como rector al Dr. Edmundo Calvache López.

Sedes principales en Pasto: Torobajo, Centro, Vicerrectoría de Postgrados e Investigaciones y Botana. Otras sedes: Ipiales, Cumbal, Túquerres, Tumaco, Samaniego, la Unión.

Rectores de la Universidad de Nariño

Los más destacados rectores de la institución durante su existencia son Benjamín Belalcázar, Luis Carlos Moncayo Candia, Flavio Santander Uscátegui, Ángel Martínez (académico), Julio Moncayo Candia, Luis Eduardo Mora Osejo, Luis Santander Benavides, Alberto Quijano Guerrero, Eduardo Zúñiga Erazo, Pedro Vicente Obando, Silvio Sánchez Fajardo y Edmundo Calvache López.

Facultades de la Universidad de Nariño en Pasto.

- Facultad de Ciencias Económicas y Administración.
- Facultad de Ciencias Agrícolas
- Facultad de Derecho
- Facultad de Ingeniería
- Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas
- Facultad de Ciencias Humanas
- Facultad de Educación
- Facultad de Ciencias de la Salud
- Facultad de Ingeniería Agroindustrial
- Facultad de Artes.
- Ciencias Pecuarias

➤ CENTRO DE IDIOMAS

Dentro del micro contexto tenemos como referencia al Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño.

Para Álvarez y Guerrero la reglamentación del Centro de Idiomas se aprueba mediante el Acuerdo número 137 de Junio 28 de 2004.

Según los autores a quienes nos venimos refiriendo, el Centro de Idiomas tradicionalmente ha sido un componente central de la estructura e historia del

Departamento de Lingüística e Idiomas, pues sobre la base de la existencia del Instituto Electrónico de Idiomas, fundado en 1962, se creó el Departamento de Lenguas Modernas en 1966. Que mediante Acuerdo No 158 del 25 de noviembre de 1993 emanado de los Consejos Superior y Académico de la Universidad de Nariño fue creado el Centro de Idiomas, de conformidad con el documento titulado “Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño” presentado por el Departamento de Lingüística e Idiomas y por la Facultad de Ciencias Humanas. Que en dicho documento en los numerales 4, 13 y 15 se indican la adscripción y la estructura administrativa del Centro de Idiomas. Así mismo argumentan los autores que el Centro de Idiomas, desde su creación, ha tenido gran acogida en la comunidad universitaria en particular y en la comunidad nariñense en general, la cual se ha ido incrementando paulatinamente.

Agregando a lo anterior el Centro de Idiomas el cual en el momento ofrece cursos de Lenguas Extranjeras, tanto para el público como para los diferentes programas que ofrece la Universidad de Nariño, a una población de 1800 estudiantes y con 49 profesores adscritos al mismo.

Álvarez y Guerrero anotan, además, que el Centro de Idiomas es una unidad de apoyo académico en el área de Idiomas adscrito al Departamento de Lingüística e Idiomas con la función principal de ofrecer cursos en lenguas extranjeras, lengua materna y lenguas indígenas a estudiantes adscritos a los Programas Académicos que ofrece la Universidad de Nariño, a estudiantes de los diferentes niveles educativos y comunidad en general de la región de influencia de esta Institución. Además, el Centro de Idiomas servirá de Centro de Investigación para la ejecución de proyectos de innovación pedagógica en el área de idiomas, por parte de los profesores del Departamento de Lingüística e Idiomas y de los estudiantes de pregrado y postgrado de los programas de Idiomas.

Álvarez y Guerrero finalizan afirmando que el Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño se convertirá en una unidad académica de continua búsqueda de

innovaciones pedagógicas a través de la investigación y experimentación metodológica, con el fin de proporcionar a los estudiantes una excelente preparación académica en el manejo y uso de las lenguas extranjeras, indígenas y nativa, con propósitos de adquisición de conocimientos, de comunicación y de ampliación de los horizontes sociales, literarios y culturales.

➤ **SEDE SAMANIEGO**

Recuperado de <http://www.samaniego-narino.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=mIxx-1-&m=f#historia>

Antes de continuar con la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego es pertinente hablar un poco acerca del pueblo, su gente y su cultura.

Samaniego fue fundado el 5 de junio de 1837 por los señores Simón Álvarez, Mariano de la Bastida y Juan Bautista de la Villota.

El municipio de Samaniego es conocido como “Alma Musical del Departamento de Nariño”. Aquí se realiza cada año, en el mes de agosto, el Concurso Departamental de Bandas Musicales. La calidez de su gente y el clima de la cabecera municipal es de aproximadamente 21 grados centígrados que lo convierten en uno de los destinos turísticos más llamativos de la región.

SAMANIEGO CIUDAD PAISAJE, CULTURAL Y MUSICAL DE NARIÑO



Figura 2: Samaniego – Nariño

Recuperado de <http://www3.udenar.edu.co/extensiones/usamaniego/>

Samaniego está ubicado a 117 kilómetros, al occidente de la ciudad de Pasto ya 1550 metros sobre el nivel del mar.

Es un municipio agrícola que cuenta con variedad de productos. A Samaniego lo integran 88 veredas y 14 corregimientos que producen diversidad de alimentos afines a los tres climas: frío, cálido y templado. Los productos que son considerados como los motores de la economía municipal son la caña y el café. El comercio formal e informal, principalmente en la zona urbana, ha crecido en los últimos años representando una fuente de ingresos para la población.

Samaniego, según censo DANE del año 2005 cuenta con una población de 49.992 habitantes, 17.813 en la zona urbana y 32,179 en la zona rural.

El Alcalde actual (Administración 2012-2015) es el médico RICARDO DORADO GALINDO, líder social que ha desarrollado una eficiente gestión al frente del Hospital Lorencita Villegas de Santos y ha promovido el desarrollo del deporte, la cultura y el bienestar comunitario.

SAMANIEGO - NARIÑO

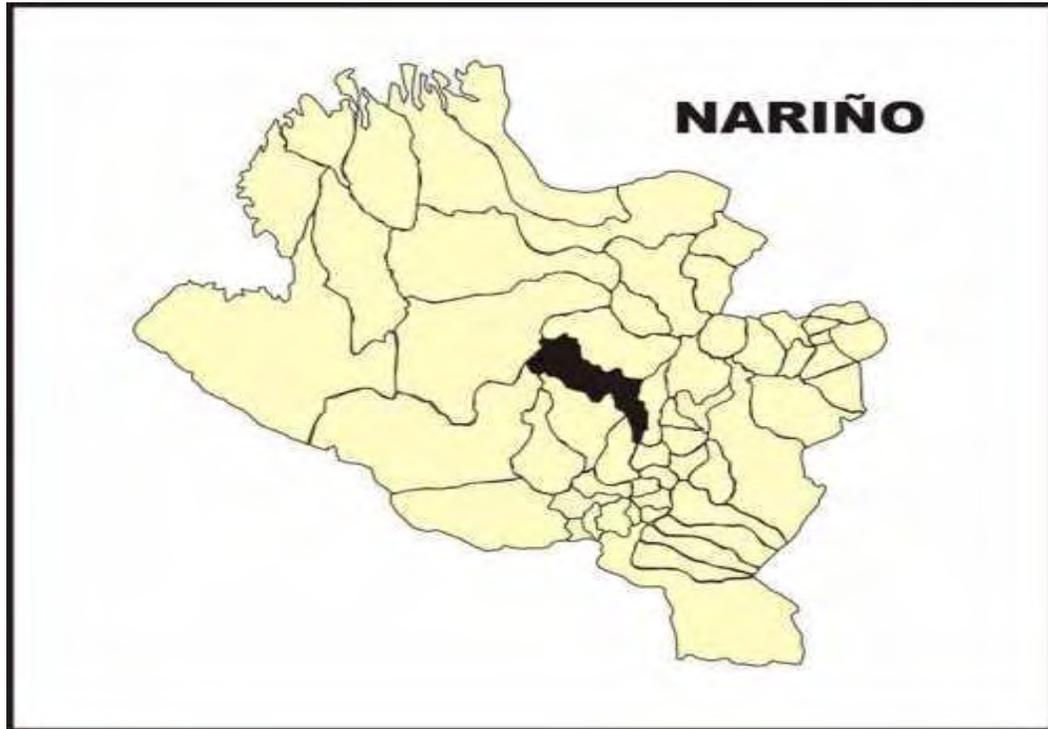


Figura 3: Mapa Ubicación del Municipio de Samaniego

Recuperado de

<http://www3.udenar.edu.co/extensiones/usamaniego/somos.aspx>

Ahora es pertinente mencionar a la Universidad de Nariño con extensión Samaniego. Se encuentra ubicada a un kilómetro del casco urbano, municipio de Samaniego, el cual está conformado por 88 veredas y 14 corregimientos, catalogado a nivel Departamental y Nacional como ciudad paisaje, cultural y musical de Nariño.

La Universidad de Nariño con extensión Samaniego, tiene como misión formar profesionales con capacidad de impulsar el desarrollo Regional y Nacional, asumir compromisos con la sociedad y prestar sus servicios profesionales con responsabilidad y dedicación.

La Universidad de Nariño extensión Samaniego, tiene como visión formar profesionales con excelencia integral, con capacidad de actualización permanente,

comprometidos con el desarrollo humano, social, científico y tecnológico de la región y del país.



Figura 4: Universidad de Nariño Extensión Samaniego

Fuente: Esta Investigación

PRINCIPIOS O VALORES CORPORATIVOS

- Personal docente y administrativo capacitado y calificado para ejercer sus funciones.
- Estudiantes con grandes potencialidades, comprometidos con la Institución y la Sociedad.
- Impartir con equidad los recursos humanos y materiales a la comunidad educativa.

PROPÓSITOS (OBJETIVOS)

- Conocer fortalezas y debilidades ofrecidas por las sedes.
- Determinar las debilidades para encontrar posibles soluciones.
- Consolidar estrategias que permitan el aumento de la cobertura y satisfacción de los usuarios.
- Pretender una educación con calidad.
- Pretender responder a los retos del siglo XXI.
- Promover la participación activa en la sociedad del conocimiento que exige el mundo contemporáneo.
- Proveer información y ayudar a mejorar su eficacia.

PROGRAMAS ACADÉMICOS: Administración de Empresas.

CURSOS: La Universidad de Nariño extensión Samaniego ofrece Cursos de inglés así:

Niveles para niños y adultos de lunes a jueves en los horarios de 2:00-4:00 p.m., 4:00-6:00 p.m., 6:00-8:00 p.m.

2.3 MARCO LEGAL

Para la presente investigación fue necesario tener en cuenta las siguientes normas legales. Por las cuáles aprender una lengua extranjera en Colombia en este caso particular inglés es muy importante y obligatorio.

➤ MARCO JURÍDICO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MULTILINGUAL Y LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS EN COLOMBIA

Recuperado de

<http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>.

Por: JENNY AMPARO ACEVEDO ARIAS - Estudiante Preescolar USC

En este artículo la autora explica el objetivo de concientizar que la cultura es la expresión con la cual se identifican los miembros de una comunidad, pueblo o nación, y debe estar contenida en la normatividad de cada país con todos los alcances que la libertad confiere. Agrega también que la cultura y el multilingüismo como parte de ésta tienen alcances universales, deben estar libres de límites y presentes en la vida cotidiana como una conquista de la humanidad.

Además afirma que para que existan las garantías que el aprendizaje multilingual requiere, se cuenta con una normatividad integral legal, constitucional e internacional acogida por Colombia, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos o Declaración de Argel de 1976, la Ley 31 de julio 19 de 1967, la Ley 74 de Diciembre 26 de 1972, los Acuerdos entre entes territoriales colombianos y entidades extranjeras, entre otras.

Acevedo menciona también los estándares del Marco de Referencia Común Europeo MCERL que inducen a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Así mismo argumenta que en Colombia, el derecho de educación multilingual sin importar la condición está contemplado en el artículo 13, 67 de la Constitución, en Las jurisdicciones especiales como la de los pueblos indígenas; en la Ley 30 de Diciembre 28 de 1993, que entrega a la comunidad universitaria condiciones favorables para el desarrollo integral de la Educación Superior universal, multilingual, en la Ley 115 de 1994 llamada también Ley General de Educación, en las Leyes aprobatorias de tratados internacionales según la Convención de Viena, que por ser relativas a Derechos Humanos prevalecen según el artículo 93 de la Constitución, de obligatorio cumplimiento. Además, como Colombia se autodefine como un Estado Social de Derecho, en la prevalencia del interés general, lo es, por lo tanto, el estudio, enseñanza, aprendizaje, uso y ejercicio del multilingüismo sin discriminación y como entre las funciones del presidente está la facultad para que ejerza la inspección y vigilancia de la educación conforme a la Ley General de Educación de 1994.

➤ **Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación**

➤ **LEY 115, ARTÍCULO 22. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CICLO DE SECUNDARIA.**

Recuperado de

<http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>.

Este artículo, en su literal 1) reza que la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera es obligatorio.

➤ **ARTÍCULO 23. ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES.**

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Dentro de éstos grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenden un mínimo del 80% del plan de estudios se encuentra el de idiomas extranjeros.

➤ **ARTÍCULO 31. PARÁGRAFO. ÁREAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA ACADÉMICA.**

Este Parágrafo explica que todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, y que las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.

➤ **Programa Nacional de Bilingüismo**

Recuperado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Este programa, que es la aplicación práctica del ya citado artículo 22 y concordantes de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, señala que el fortalecimiento del dominio de un idioma extranjero es esencial para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo académico, cultural, y económico. El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al

crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo.

Este programa expone también el reconocimiento de la importancia de una lengua extranjera, en este caso particular el inglés, llevó al Ministerio de Educación Nacional a implementar el Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia y como una estrategia para la promoción de la competitividad de los ciudadanos.

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Con este propósito, el programa ha venido consolidando estrategias tales como: la definición de estándares de competencia en inglés, la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas, la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

- **Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad**

El artículo 21 de La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) dispone que los establecimientos educativos deban ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional define en la década de los noventa los lineamientos curriculares para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la educación básica y media.

A finales del 2004, el Ministerio de Educación suplió la necesidad de contar con un marco de referencia común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de

lenguas, al adoptar el Marco Común Europeo de Referencia por la solidez de su propuesta y su aplicabilidad al sector educativo.

A partir de ese marco de referencia, se establecieron en primer lugar las metas de nivel de lengua para las diferentes poblaciones, y luego se formularon los estándares de competencia en inglés para la educación básica y media, los cuales se publicaron en diciembre de 2006.

- **Diagnóstico y líneas de acción**

Hasta junio de 2009, 78 secretarías de educación certificadas del país han llevado a cabo la prueba diagnóstica del nivel de lengua de sus docentes de inglés. Este diagnóstico sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región.

El Programa Nacional de Bilingüismo, ha establecido líneas claras que facilitan la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades, y en general, el monitoreo cercano de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país.

De acuerdo con los ejes de la política de calidad del ministerio, la propuesta se desarrolla alrededor de tres líneas de acción fundamentales:

- **Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media**

Fueron publicados en el año 2006. El proceso de socialización inició en marzo de 2007 en todo el territorio nacional. Hasta junio de 2009, los estándares se han socializado en 76 Secretarías de Educación del país a 6.068 docentes del sector oficial.

- **Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente:**

Desde el año 2007 los componentes de inglés de la prueba de Estado y de las pruebas ECAES se encuentran alineados a los estándares y a los niveles del Marco Común de Referencia. El objetivo principal de esta acción es tener un panorama claro del nivel de lengua de egresados de la educación básica y superior con el objetivo de seguir formulando programas de mejoramiento que permitan fortalecer los niveles de lengua de los futuros docentes y profesionales del país.

- **Definición y desarrollo de planes de capacitación**

Dicha capacitación se implementa para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas así como brindarles oportunidades de desarrollo profesional, actualización de prácticas pedagógicas, capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías, etc.

- **Cooperación Internacional y otras actividades**

El programa se ha beneficiado de la cooperación internacional ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. El gobierno del Reino Unido ha asesorado el programa a través del British Council-Colombia, entidad oficial encargada de llevar a cabo sus relaciones culturales y educativas en Colombia. Por su parte, el gobierno estadounidense aportó tanto recursos humanos como financieros para la realización de Talleres Regionales de Inglés dirigidos a docentes del área y estudiantes de último año de Licenciaturas en Lenguas.

- **Educación Superior**

En Educación superior, el programa de bilingüismo busca fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones

de educación superior. En el 2007 se definió un sistema de evaluación sólido y coherente por medio de la pruebas ECAES, cuyo componente de inglés mide el nivel de competencia en inglés de los futuros profesionales del país, de acuerdo a los niveles del Marco Común de Referencia.

➤ **COLOMBIA BILINGÜE AÑO 2004**

Recuperado de

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>

Para empezar es importante mencionar que en los tiempos de la globalización, el país necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional formula el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera: inglés

Agregando a lo anterior con el Mercado Común Europeo como referente nacional e internacional, el Programa se propone elevar la competencia comunicativa en inglés en todo el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional. En esta tarea juegan un papel decisivo los docentes y las instituciones educativas, públicas y privadas, y todos los niveles que hacen parte del sistema: desde el Preescolar hasta el Superior.

Al mismo tiempo la economía está cada vez más integrada con los mercados internacionales. Un segundo idioma es el vehículo necesario para poder aprovechar sustancialmente las ventajas que se ofrecen, por ejemplo el Tratado de Libre Comercio, las nuevas oportunidades de negocio o las de estudio fuera de Colombia.

En conclusión, el manejo de una segunda lengua en el mundo globalizado en el que vivimos se convertirá, a mediano o largo plazo, en un requisito obligatorio para que nuestros profesionales puedan acceder a empleos calificados.

Por lo tanto, el reto es grande; se debe preparar a los profesionales para que puedan enfrentar las exigencias del mundo globalizado, de lo contrario, no se sería lo suficientemente competitivos.

2.4 MARCO CONCEPTUAL

Para mejor comprensión del estudio de esta investigación es necesario conocer la definición de algunos términos más usuales con respecto a este campo.

ALÓFONO: Cada una de las variantes en la pronunciación de un mismo fonema, según su posición, contexto. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

ARTICULADORES: Los articuladores son las distintas partes de la boca que se usan cuando se habla tales como los labios, la lengua, el paladar blando, los dientes y la quijada. (Paulette Dale y Lillian Poms, English Pronunciation for Spanish Speakers, Consonants. 1986).

ASPIRACIÓN: Aspiración se refiere a la acción de producir un sonido con un soplo de respiración. En inglés, ciertas consonantes ([p], [t], [k], y [h]) son sonidos aspirados. Deben ser producidos con un soplo fuerte de aire. (Paulette Dale y Lillian Poms, English Pronunciation for Spanish Speakers, Consonants. 1986).

COMUNICAR: Expresar satisfactoriamente pensamientos, sentimientos, ideas o información a otros a través del habla, escritura movimientos o señales con el cuerpo. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press.1995).

CONSONANTE SONORA: Es un sonido de una lengua que al ser pronunciado hay vibración en las cuerdas vocales. (Paulette Dale y Lillian Poms, English Pronunciation for Spanish Speakers. Consonants. 1986).

CONSONANTE SORDA: Es un sonido de una lengua que al ser pronunciado hay vibración en las cuerdas vocales. (Paulette Dale y Lillian Poms, English Pronunciation for Spanish Speakers. Consonants. 1986).

DIDÁCTICA: Relativo a la enseñanza. Propio, adecuado para enseñar o instruir. Ciencia de la educación que se ocupa del proceso de aprendizaje. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

DISEÑAR: Descripción o bosquejo de alguna cosa. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

ENCÍA ALVEOLAR: La encía alveolar es la parte dura del cielo de la boca, la cual está justamente detrás de los dientes superiores y delanteros. (Paulette Dale y Lillian Poms, English Pronunciation for Spanish Speakers. Consonants. 1986).

ENTONACIÓN: El sonido cambia producido por la subida y bajada de la voz cuando se habla. Periodo técnico usado para describir las diferentes clases de inflexión de voz que ocurre junto con las vocales y consonantes. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press 1995).

ESTRATEGIA: Un plan detallado para lograr el éxito en algunas situaciones. . (Monolingual Dictionary Cambridge University Press 1995).

FONEMA: Cada uno de los sonidos simples del lenguaje hablado. Cada una de las unidades fonológicas mínimas que en el sistema de una lengua pueden oponerse a otras en contraste significativo: pozo y gozo, mata y lata, tan y ten etc. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

FONÉTICA: Relativo a los fonemas o al sonido en general. Conjunto de los sonidos de un idioma. Rama de la lingüística que estudia los elementos fónicos que constituyen el lenguaje articulado, sin ocuparse de su función lingüística. Se aplica al alfabeto u ortografía cuyos elementos representan los sonidos de manera más fidedigna que la escritura usual. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

FONOLOGÍA: Parte de la lingüística que estudia los fenómenos fonéticos, atendiendo a su valor funcional en el sistema propio de su lengua. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma, 1996).

HABILIDAD: La capacidad física o mental o la habilidad necesaria para hacer algo. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press, 1995).

IMITAR: Comportarse de manera similar o copiar. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

MALPRONUNCIAR: Pronunciar una palabra o sonido de manera incorrecta. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

MODELO HABLADO: Una persona que sirve como modelo para hablar una o dos veces para otras personas, repite las mismas palabras o frases con la misma pronunciación. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

ÓRGANOS ARTICULATORIOS: El autor Enrique Lafuente Millán (2010) afirma que en la mayoría de las lenguas el sonido se produce gracias al aire que se impulsa con los pulmones. Ese aire atraviesa la laringe en su camino hacia la boca y la energía cinética del aire se convierte en energía acústica (igual que en un silbato). Al salir de la laringe, una serie de músculos producen modificaciones en la forma de la boca y la cavidad nasal (el llamado tracto bucal) permitiendo crear los diferentes sonidos.

PALADAR BLANDO: El paladar blando es la parte suave y movable de la porción trasera del cielo de la boca. (Paulette Dale y Lillian Poms, English Pronunciation for Spanish Speakers. Consonants. 1986).

PARES MÍNIMOS: De acuerdo con Peter Avery y Susan Ehrlich (1992) el término pares mínimos se refiere al par de palabras las cuáles tienen diferente significado difieren en la pronunciación en las bases o únicamente en un sonido. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

PATRÓN DE PRONUNCIACIÓN: Algo que es usado como un ejemplo. Copiar el mismo sonido, acento y ritmo. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

PROCEDIMIENTO: Método de ejecutar algunas cosas. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

PRONUNCIACIÓN: La realización de una letra o palabra de una manera particular. Hablar con un cierto acento. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

RECURSO: Medio al que se recurre, en caso de necesidad o para lograr algo. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

RITMO: un fuerte patrón de sonidos, palabras o notas musicales la cual es usada en música, poesía y danza. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

SÍLABA: una sola unidad del habla, en una palabra completa o una de las partes dentro de la cual una palabra es separada cuando es hablada o dividida cuando es escrita. Contiene siempre una vocal. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

SONIDO: Rápidos cambios de presión en el aire cuando alguien habla. (Monolingual Dictionary, Cambridge University Press. 1995).

TÉCNICA: Relativo a la aplicación de las ciencias y las artes. Persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia, arte u oficio. (Diccionario Enciclopédico ilustrado Norma. 1996).

2.5 MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la presente investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos considerados como los más relevantes y los que más aportaron a la misma.

Dentro de la naturaleza del docente para llevar a cabo la investigación de Uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano, es él el conocedor de los contenidos

que pretende enseñar y a la vez es el que sirve de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. De igual manera, es el docente quien debe tener en claro los aspectos de fonética, fonología y pronunciación, como también, los usos de los sonidos de manera apropiada y además tener una visión previa de porque evaluar y enfatizar los tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano.

Para llevar a cabo esta investigación se ha tomado como base la experiencia de los autores Dale y Poms (1985) en sus dos libros en donde los autores nos dan a conocer cuáles son los errores más comunes que los Hispano hablantes cometen al momento de hablar Inglés.

Por otra parte parece oportuno reiterar que en la tesis del pre – grado “Predominant Problems and Workable Activities to Improve Students English Pronunciation” Salazar y Pérez (2008). Se identificó a través de estos estudios y de la experiencia como docente que los problemas más comunes de pronunciación en Inglés de los estudiantes Hispanohablantes son tres [ʃ], [ʒ], [θ], en gran parte debido a que estos sonidos no existen en el idioma español.

De esta manera a los estudiantes del primer nivel de Inglés con sede en el municipio de Samaniego se les aplicó una estrategia didáctica que contiene 38 actividades y tres gráficos del modo de articulación que ayudaron a mejorar la pronunciación en Inglés tomando como base los sonidos antes mencionados los cuales contienen palabras con los tres sonidos clave que están ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra. Más adelante, estos sonidos están en frases y finalmente en diálogos con los tres sonidos clave ubicados de la misma manera que en las palabras, hasta que los estudiantes hayan obtenido un gran dominio de la pronunciación de los mismos.

Dentro de los conocimientos didácticos básicos que se tuvo en cuenta como Docente para llevar a efecto esta investigación primero que todo, fueron las características, carencias y conocimientos previos de los estudiantes, para más adelante aplicar las actividades correspondientes mediante un pre-test el cual contuvo palabras que involucraron los tres sonidos que se pretendía evaluar en las diferentes posiciones

inicial, intermedia y final de la misma, se lo hizo a través de grabaciones y filmaciones para obtener mayor claridad en el momento que los estudiantes emitían los sonidos y para hacer un análisis más profundo y certero.

Además, aportaron a los estudiantes del primer nivel de inglés con sede en el municipio de Samaniego contenidos los cuales ayudaron a mejorar su pronunciación en un nivel en donde el estudiante está apenas iniciando su formación de este nuevo idioma y que les contribuya de ahora en adelante durante y después en el desarrollo de este nuevo proyecto logrando cumplir con sus objetivos que se han propuesto mediante acciones conceptuales, reflexivas, prácticas y amenas de llevar a cabo.

Se tuvo en cuenta para este contexto, además, que las actividades sean dinámicas y estratégicas. Además, para este caso fue la investigadora la persona quien reguló el tiempo, quien dirigió la secuencia del tipo de actividad que se realizó y la manera de llevar a cabo este tipo de ejercicios. Al mismo tiempo, fue reflexiva porque los estudiantes se darán cuenta que si no emiten una conversación, diálogo, frases o palabras con buena pronunciación, los compañeros, profesores y nativo- hablantes no los van a entender.

Al mismo tiempo, se trató de romper barreras y condicionamientos previos existentes a través de experiencias ya expuestas por otros autores con respecto a la pronunciación como habilidad relevante dentro de la comunicación oral y exponer la propia con diferentes argumentos, análisis, conocimiento y nuevas prácticas, teniendo en cuenta que esto da pie para generar conocimiento didáctico integrador y que puede servir para nuevas propuestas de investigación; al igual que favorece estrategias que servirán para solucionar problemas como lo es la inadecuada pronunciación de los estudiantes principiantes.

Vale la pena resaltar que para llevar a cabo esta investigación fue necesario que el docente sea creativo en la búsqueda de alternativas para la elaboración, organización y distribución del conocimiento, adquisición y puesta en práctica de los tres sonidos [

ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano que se pretenden evaluar en función de lo cognitivo.

Además, hubo suficiente interacción entre investigadora y estudiantes y entre los mismos estudiantes con el fin de generar y propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje cooperativo muy importante en la adquisición de un nuevo idioma.

Tomando como base a Vygotsky (1986-1934), en el aspecto sociocultural se tendrá en cuenta el aprendizaje guiado, o sea con orientación del docente, y cooperativo, es decir, con un proceso en el que la enseñanza será recíproca. Dicho en otras palabras, será guiado porque es el investigador quien proporcionará en primera instancia el conocimiento necesario y las ayudas didácticas para llevar a cabo las diferentes actividades, y será cooperativo porque en este contexto los estudiantes trabajarán en grupos y se ayudarán los unos a los otros en forma de refuerzo y van a interactuar con los compañeros de clase porque se realizarán diálogos, en donde como mínimo dos estudiantes deberán representar e interpretar un papel y será él mismo quien organizará su propio grupo de acuerdo a su criterio, empatía y puntos de vista para trabajar.

Por otra parte, para esta investigación se consideraron dos de las estructuras de aprendizaje como la individualista, y la cooperativa. La individualista en el momento que el estudiante debe aprender a emitir los sonidos correctamente de manera individual, puede ser también el esfuerzo y empeño, que cada estudiante le ponga después de que abandone el salón de clase, es decir repasa, repite, interioriza el conocimiento nuevo que ha sido proporcionado por el profesor y también depende si el estudiante encuentra personalmente relevancia con respecto al tema que se está abordando.

Dentro de la Clasificación de la Estrategia de Enseñanza según el proceso Cognitivo Atendido se tuvo en cuenta el objetivo y la intención de este propósito el cual fue que los estudiantes del primer nivel de inglés con sede en Samaniego logren pronunciar de manera adecuada los tres sonidos puestos a consideración. Para esto se necesita

tener suficiente información previa la cual como se ha explicado anteriormente surge después de haber hecho estudios pertinentes, en donde se involucraron a otros autores y también se tuvo en cuenta la experiencia y conocimiento personal del investigador.

Después de la aplicación del pretest y posttest se elaboró tablas en donde se identificó claramente el proceso antes y después de la aplicación del uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés.

Los procesos cognitivos que incidieron en esta estrategia didáctica según el proceso cognitivo atendido fueron los siguientes: generar en los estudiantes expectativas, orientación de la atención y el aprendizaje. Se activaron los conocimientos previos, se codificó la información, se organizó globalmente la información, y hubo explicitación de enlaces entre la información antigua y la nueva.

Dentro de los tipos de evaluación que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo esta investigación fue la diagnóstica mediante el pre - test en la cual se encontraron inmersos 36 palabras en donde estuvieron presentes los tres sonidos del inglés americano a evaluar [ʃ], [ʒ], [θ], estos sonidos estuvieron ubicados al inicio, al medio y al final de la palabra. Esta evaluación permitió el diagnóstico de la pronunciación de los estudiantes del primer nivel de inglés con sede en el Municipio de Samaniego previa a la aplicación de las técnicas para el mejoramiento.

Se tuvo en cuenta también, la evaluación final que consistió en la aplicación de un post- test después de haber aplicado el uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ], del inglés americano la cual arrojó un diagnóstico que demostró que los estudiantes del primer nivel de inglés de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego alcanzaron este propósito, esto se realizó a través del análisis de tablas para que los sonidos fueran evaluados cuidadosamente.

Además, para comprender mejor el aspecto fonético y fonológico del idioma inglés, y en general el estudio de esta investigación, es necesario hacer una descripción detallada de los aspectos más relevantes.

2.5.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Según J. Rosales (2013) las instituciones de educación a través de la historia han sufrido transformaciones por causa de los cambios socioeconómicos, políticos, y culturales como también por las diversas posturas científicas y pedagógicas. Así mismo, Rosales dice que debido a esto y teniendo en cuenta que la sociedad es cada vez creciente y exigente es evidente que las instituciones educativas tengan que enfrentar retos que impliquen cambios para dar respuesta a las necesidades y desafíos de la vida cotidiana.

Por otra parte, se debe coincidir con el autor en el hecho de que las instituciones educativas tienen la necesidad de cambio y una de ellas es que tanto el docente como el estudiante cuente con las herramientas necesarias y adecuadas para que el desempeño sea más productivo y eficaz. Así mismo menciona que es importante tener en cuenta que para que la formación de los estudiantes mejore es vital que el docente utilice estrategias didácticas adecuadas de enseñanza-aprendizaje para tal fin.

Ya en el terreno práctico, si se aplican de manera correcta e idónea las estrategias didácticas los docentes mejoran la práctica profesional, y pueden desplegar las potencialidades de los estudiantes. Rosales asume que las estrategias didácticas constituyen formidables herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura del currículo.

Así mismo, es evidente que la clase tiene momentos distintos y a cada una de ellas le son propias diferentes estrategias didácticas y que al conocer los momentos típicos de

una lección de aprendizaje se puede emplear las estrategias, no como un recurso más, sino como la herramienta que facilita cumplir a cabalidad los objetivos.

Rosales argumenta que el trabajo de un docente es más profesional en la medida en que se apoya en la ciencia y argumenta que entre otras razones esto se debe a que el conocimiento científico:

- Permite comprender mejor lo que se hace.
- Facilita la comunicación entre aquellos que están en la actividad de la educación.
- Eleva el nivel de incertidumbre, ya que al aplicar crítica y creativamente algo ya probado, el rango de ensayo y error o de posibilidades de fracaso disminuye.
- Prevé contingencias, debido a que se puede tener escenarios alternativos que permiten tomar decisiones en momentos que pueda estar en riesgo el logro de los objetivos planteados.
- Incrementa el control del proceso en la totalidad y de cada uno de los componentes.
- Permite sistematizar el trabajo que se realiza, valorando aciertos y desaciertos.
- Garantiza resultados según una concepción, un plan y estrategias que se empleen.

Además de esto es preciso agregar los dos tipos de estrategias didácticas mencionadas por Rosales:

- Estrategias de enseñanza. De acuerdo con Ferreiro (2004). Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante los cuales incluyen operaciones físicas y mentales para la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento
- Estrategias de aprendizaje. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Según Ferreiro (2004). Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y

procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente.

Aún falta complementar algunas de las estrategias de enseñanza mencionadas por Rosales que pueden ser de gran utilidad tanto para los docentes como para los estudiantes:

1. Mapas Conceptuales
2. Mapas Mentales
3. Estructuras Textuales
4. Organizador Previo
5. Objetivos o propósitos del aprendizaje
6. Analogías
7. Preguntas Intercaladas
8. Ilustraciones
9. Resumen.

Por otra parte, es conveniente traer a colación la argumentación de Díaz (1998). Con respecto a las estrategias didácticas, el autor afirma que éstas pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de información nueva y son planeadas por el docente, argumenta también que son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente.

De acuerdo con Roldan J. (2010) en

<http://www.slideshare.net/diplomadoluz2010/estrategias-didacticas-4854305>

las estrategias didácticas se pueden definir como

- El conjunto de acciones realizadas por el docente con una intencionalidad pedagógica clara y explícita en donde se hacen reales los objetivos y los contenidos.
- El carácter intencional de las estrategias didácticas se fundamenta en el conocimiento pedagógico.
- Ronald argumenta que Pueden ser de diferentes tipos: Por ejemplo, las de aprendizaje (perspectiva del alumno) y las de enseñanza (perspectiva del docente).

Además Ronald menciona algunas estrategias referidas al profesor:

- Argumenta que se conforman por el estilo de enseñanza; el tipo de estructura comunicativa, como parte de la cultura escolar y de las relaciones interpersonales; el modo de presentar los contenidos; los objetivos y la intencionalidad educativa; la relación entre las actividades y los materiales a realizar; la relación entre la planificación del docente, el Proyecto Educativo Institucional y el currículum; la funcionalidad práctica de los aprendizajes promovidos; la evaluación; entre otros.
- Preinstruccionales: según Ronald son las que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente y argumenta el autor antes mencionado que algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
- Coinstruccionales: Ronald afirma que son las que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza y al mismo tiempo las que cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y la motivación, también dentro de estas el autor antes mencionado dice que se pueden incluir estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
- Posinstruccionales: Ronald afirma que se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. El mismo autor argumenta también que algunas de las estrategias posinstruccionales

más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

De acuerdo con Ronald las estrategias de enseñanza se pueden clasificar así:

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EFFECTOS ESPERADOS EN EL ALUMNO
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografía, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.,)	Facilita la codificación visual de la información.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EFFECTOS ESPERADOS EN EL ALUMNO
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/o organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Fuente: <http://www.slideshare.net/diplomadoluz2010/estrategias-didacticas-4854305>

ESTRATEGIAS REFERIDAS AL ALUMNO

Continuando con el estudio de Ronald sobre estrategias didácticas argumenta que existen las cognitivas y las metacognitivas

- Estrategias cognitivas: Ronald las define como el conjunto de procesos que facilitan la realización de tareas intelectuales.
- Estrategias metacognitivas: el autor antes mencionado alude que se sitúan en un nivel superior de la actividad cognitiva, es un conocimiento sobre el conocimiento. Su importancia: nos permiten conocer qué conocemos y cómo lo conocemos permitiendo mejorar dichos procesos.

¿QUE SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

Ronald las define como:

- Procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- son más que los hábitos de estudio por que se realizan flexiblemente.
- Pueden ser (públicas) encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

De igual manera Ronald explica que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

De acuerdo con Díaz Barriga (1998) en

http://moodle.unid.edu.mx/dts_cursos_md/induccin/AP/AP03/APM03EstrategiasTecnicas.pdf, las estrategias didácticas comprenden una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos de las asignaturas que integran el plan de estudio de

cada programa académico. De igual manera Díaz argumenta que las estrategias de enseñanza deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y jerarquización, su reflexión y además desarrollar habilidades cognitivas, destrezas, actitudes y valores.

Según Díaz la estrategia didáctica debe favorecer:

- Estilos cognitivos y de aprendizaje
- Acciones que despierten la motivación e intereses de los estudiantes
- En los estudiantes de posgrado, desarrollar habilidades de argumentación y participación propositiva.

Cabe señalar también los dos tipos de estrategias de aprendizaje mencionadas por Díaz: las estrategias impuestas y las inducidas.

Las primeras argumenta el autor que son sugeridas por el docente, de acuerdo al contenido programático o estructura del material de aprendizaje y dice que Las estrategias inducidas se vinculan con el entrenamiento de los sujetos para manejar directamente y por sí mismos procedimientos que les permitan aprender con éxito.

De igual manera afirma que las estrategias impuestas son elementos didácticos que se intercalan en el texto, como resúmenes, preguntas de reflexión, ejercicios, autoevaluaciones, entre otras; mientras que las estrategias inducidas son aportes, como: el auto-interrogatorio, la elaboración, la repetición y la imaginación, los cuales son desarrollados por el estudiante y constituyen sus propias estrategias de aprendizaje.

Todavía cabe considerar algunos puntos de los planteamientos que hacen Castillo L, Algara A. y Gonzáles J. en su propuesta de Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2.

Los autores mencionados aseguran que en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en algunos casos, el componente pronunciación ha sido relegado a un segundo plano y, en otros, completamente descartado. De igual manera afirman que tal situación parece ser producto de la aparente dificultad de integrar la pronunciación en la enseñanza del mencionado idioma adoptando un enfoque comunicativo. Por ello, con este trabajo los autores pretende definir una estrategia metodológica acorde con los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, en la cual la enseñanza de la pronunciación constituya un componente esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa oral del estudiante para que el estudiante pueda lograr una pronunciación inteligible que le permita comunicarse de manera efectiva. El desarrollo pedagógico de la estrategia que proponen los autores se realiza en cinco fases que se articulan sobre la base de tres principios de naturaleza comunicativo-funcional.

Agregando a lo anterior la Estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación representa una alternativa metodológica para enseñar el componente pronunciación en los cursos de inglés como lengua extranjera. Los autores argumentan también que dicha estrategia se enmarca en los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, ya que pretende utilizar la lengua misma para, a través de ella, enseñar los aspectos fundamentales del componente pronunciación propuestos por el LFC que el estudiante necesita adquirir. Aseguran los autores que esta estrategia tiene como propósito promover una enseñanza funcional de la pronunciación que permita el desarrollo de competencia comunicativa oral para percibir y producir, adecuada y eficazmente, la lengua que se aprende en términos de su uso y funcionamiento en el contexto.

Así mismo aseguran los autores que la estrategia está constituida por cinco fases que orientan el proceso de enseñanza de la pronunciación bajo un enfoque comunicativo. Estas cinco fases: (a) fase de sensibilización, (b) fase diagnóstica, (c) fase de delimitación de contenidos, (d) fase operativa y (e) fase de evaluación.

a) Fase de sensibilización

Los autores recomiendan que en ésta fase el profesor debe hacerle ver al estudiante la relevancia que tiene el uso de una pronunciación adecuada e inteligible para la transmisión y comprensión de significados, para el logro de relaciones interpersonales satisfactorias, para la comprensión de aspectos culturales de la lengua que aprende y para el logro de una comunicación efectiva en general. También los autores aportan un ejemplo para ilustrar el tipo de actividades que podrían contemplarse en esta fase. El profesor les presenta a los estudiantes un video corto, en el cual se presenta una interacción comunicativa. Después de ver el video, el profesor les puede preguntar a los estudiantes de qué hablaban los participantes de la conversación, cómo se sentían éstos, qué intenciones tenía cada hablante en la conversación y cuál era el rol de éstos en la misma. Luego se les pregunta cómo dedujeron los datos anteriores. Los autores agregan que en esta instancia, es importante hacerles notar a los estudiantes que no importa tanto “lo que se dice, sino cómo se dice”.

Siguiendo las recomendaciones de los autores afirman que con esta reflexión y utilizando algunas oraciones empleadas en la conversación, se pueden introducir algunos conceptos como acento, ritmo, entonación y tono. Aseguran que para ello, se pueden hacer las siguientes preguntas al grupo: (a) ¿qué palabras o sílabas fueron pronunciadas con mayor intensidad por el hablante? ¿Por qué?, (b) ¿qué se observa de aquellas palabras que fueron pronunciadas sin intensidad?, (c) ¿era ascendente o descendente la voz del hablante al final de la oración? ¿Por qué? y (d) ¿hubo alguna variación en la voz del hablante durante el intercambio comunicativo? Si fue así, ¿dónde ocurrió y por qué?.

Los autores afirman que con este tipo de actividades, los estudiantes adquirirán una idea del rol que juega la pronunciación en la lengua hablada y de la importancia que ésta tiene para el logro de una comunicación efectiva.

b) Fase diagnóstica

Los autores argumentan que esta fase comprende la evaluación de necesidades que presentan los estudiantes en materia de pronunciación. Así mismo recomiendan que después de haber sensibilizado a los estudiantes sobre la importancia que tiene la pronunciación, se realice un diagnóstico en donde se puntalicen aquellos aspectos relacionados con la misma que representan mayor dificultad para los estudiantes. Recomendamos también que los resultados obtenidos en el diagnóstico se contrasten con los aspectos de pronunciación contemplados en el Lingua Franca Core, esto con el objeto de ver si los aspectos diagnosticados como problemáticos para el estudiante coinciden o no con los aspectos fundamentales para la enseñanza de la pronunciación que contempla el LFC.

Los autores contemplan que esta evaluación de necesidades o diagnóstico la puede realizar el profesor de dos maneras. Una de ellas es pedirles a sus estudiantes que realicen un monólogo grabado, en donde éstos hablen sobre ellos mismos durante un minuto. La otra alternativa puede ser la filmación de breves dramatizaciones grupales en donde el estudiante interactúe de forma más espontánea con sus otros compañeros. Los autores afirman que en todo caso, cualquiera de las dos estrategias que se decida emplear para realizar el diagnóstico, deben estar orientadas a la recolección de los hábitos de habla de los estudiantes y no deben representar para éstos situaciones traumáticas en donde ellos sientan que su pronunciación está siendo evaluada. Los autores recomiendan que en este sentido, las estrategias para evaluar pronunciación deben estar enmarcadas en las actividades regulares del curso, de tal manera que no sean vistas como actividades especiales de pronunciación y generen tensión en los estudiantes.

El instrumento que utilizan los autores para la evaluación de la pronunciación de cada estudiante será una versión adaptada del propuesto por Firth (1987), el cual constituye un perfil diagnóstico que ayuda a determinar aquellos elementos que reflejan las necesidades, en relación con la pronunciación, del estudiante de lengua extranjera.

Para evaluar el perfil de la pronunciación, este instrumento tomará en consideración los siguientes criterios: (a) la claridad, (b) velocidad, (c) el volumen, (d) la respiración, (e) la fluidez (f) la voz, (g) la entonación, (h) la acentuación, (i) el ritmo, (j) consonantes (k) y vocales.

c) Fase de Delimitación de Contenidos

Argumentan los autores que en esta fase se puntualizan los contenidos de pronunciación, se seleccionan aquellos contenidos de pronunciación que hayan sido considerados, en la fase diagnóstica, como los más prioritarios y los que más necesitan de atención y práctica para mejorar las competencias comunicativas orales del estudiante.

Además de esto los autores afirman que el tipo de contenido sobre pronunciación a desarrollarse en cada unidad, dependerá de cuán apropiado éste sea al tópico y a las funciones de la lengua que se desarrollen en la misma. Así mismo los autores lo ilustran a través de un ejemplo, si uno de los contenidos de pronunciación seleccionados fuese el de *patrones entonativos*, entonces, este contenido se desarrollaría cuando en la clase se trabaje funciones del habla que permitan ilustrar dicho contenido en situaciones comunicativas contextualizadas y significativas para el estudiante. En otras palabras, si en la clase se realizan funciones, como por ejemplo “iniciar una conversación con un extraño” y expresar duda sobre algo, entonces, patrones entonativos como rise-fall” (en la primera función) y fall-rise (en la segunda) pueden ser introducidos. Aluden también que en cada clase se desarrollará un contenido de pronunciación que subyazca de las funciones que se trabajen en ese momento y que por otra parte, aquellos contenidos presentados en sesiones anteriores serán reforzados y reciclados, de forma continua, en las clases subsiguientes.

d) Fase Operativa

Los autores argumentan que en esta fase se operará en la enseñanza del componente pronunciación propiamente dicho y que es necesario aclarar que la enseñanza de la pronunciación debe ceñirse aquí a los principios teóricos del enfoque comunicativo anteriormente expuestos y definidos. Además, los autores sugieren que la misma debe atender a los principios que esta fase sugiere y que se mencionan a continuación: (a) Principio de Articulación, (b) Principio de Contextualización y (c) Principio Comunicativo.

Principio de articulación

Pero además, los autores afirman que se requiere una coherencia que deben tener los contenidos de pronunciación atendidos en clase con las funciones de la lengua desarrolladas en la misma. Es decir, debe existir una relación directa entre los contenidos de pronunciación y las funciones que el estudiante esté aprendiendo a comunicar en la lengua extranjera y que en este sentido, no se podrá concebir una enseñanza de contenidos de pronunciación aislada y desligada de lo que se desarrolla en clase.

Principio de Contextualización

Los autores argumentan que este principio aboga por una enseñanza contextualizada de la pronunciación, en donde los contenidos de este componente se ilustren a través de los propios actos comunicativos que realizan los estudiantes en la clase. Y que en este sentido, no se espera que los contenidos de pronunciación seleccionados se expliquen por medio de oraciones descontextualizadas, ambiguas y poco significativas para los estudiantes.

Principio Comunicativo

Los autores afirman que este principio concibe la enseñanza de la pronunciación como un componente esencial para el desarrollo de las competencias orales del estudiante que le permitan ser comunicativamente competente, y no como el fin último en la enseñanza de lenguas. Por ello, argumentan los autores que los elementos de pronunciación que se enseñen, serán siempre considerados como herramientas fundamentales necesarias para el logro de una comunicación oral efectiva, los cuales el estudiante irá descubriendo y estudiando a medida que tales elementos vayan apareciendo en las distintas funciones del habla que el estudiante desempeñe para comunicar sus mensajes.

Por otra parte, los autores antes mencionados afirman que este principio anula por completo la posibilidad de considerar la enseñanza de la pronunciación como una práctica en donde se tenga que saturar al estudiante con toda la información correspondiente a las estructuras fonológicas que conforman el sistema lingüístico que aprende, ya que, como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, la intención de esta estrategia de enseñanza no es enseñar estructuras, sino desarrollar competencias. En otras palabras, no consiste en enseñar aspectos de pronunciación para estudiar el sistema fonológico de la lengua objeto, sino en enseñarlos para garantizar una comunicación efectiva en dicha lengua, por medio de una pronunciación inteligible.

Además, los autores argumentan que los principios hasta ahora expuestos en esta fase son las máximas que deben definir la enseñanza de la pronunciación en la estrategia que se propone y que en este sentido, la pronunciación debe abordarse como una herramienta fundamental para desarrollar las competencias comunicativas orales del estudiante en función de su inteligible percepción y producción de mensajes emitidos en intercambios comunicativos reales en el aula de clase (*Principio Comunicativo*). Así mismo los autores afirman que estos intercambios comunicativos deben servir de *contextualizadores* de la información emitida, los cuales generarán la posibilidad

de trabajar los aspectos más necesarios que tenga el grupo sobre pronunciación en un contexto de habla real y significativo (*Principio de contextualización*), garantizando así el manejo articulado de los contenidos de pronunciación con las funciones de habla de uso cotidiano que el estudiante debe manejar (*Principio de articulación*).

e) Fase de Evaluación

Los autores argumentan que en esta fase se evalúa cuán inteligible es la pronunciación del estudiante en el proceso de comunicación oral y que cada estudiante será evaluado por el profesor, pero también se le co-evaluará y se autoevaluará en su propio desempeño comunicativo. Advierten también los autores que esta evaluación debe ser sistemática y constante a lo largo del curso, ya que se pretende monitorear todo el proceso de percepción y producción oral del estudiante y que por ello, el docente debe planificar, por lo menos una vez a la semana, una actividad de producción oral (e. g. debates, dramatizaciones, exposiciones breves, monólogos, etc.), la cual le permita al mismo ir midiendo la progresión del estudiante, y a éste ir monitoreando su propio proceso de producción oral, en donde pueda denotar cuáles son sus avances y dónde radican sus falencias en materia de pronunciación que todavía necesita trabajar para lograr comunicarse efectivamente y sin quebrantamientos en el proceso comunicativo oral.

➤ Pronunciación

Seidlhofer (2001) define la pronunciación como producción y percepción de sonidos significativos de un idioma en particular para lograr el significado en un contexto del uso del lenguaje. Esto comprende la producción y percepción de sonidos segmentales de sílabas tildadas y no tildadas, y de la “melodía del discurso”, no entonación.

Seidlhofer (2001) agrega que los sonidos están muy conectados con factores como la calidad de voz, la velocidad del discurso y fuerza total. Siempre que se diga algo,

todos estos aspectos estarán presentes simultáneamente desde el comienzo, incluso en dos sílabas cuando se pronuncia “Hello!”.

➤ **¿Cómo se pronuncia una palabra?**

Carter and Nunan (2001) afirman que la pronunciación es responsable de la inteligibilidad, de si convencemos o no con nuestro significado. Además de esto, como los individuos, proyectan la identificación a través de la manera como hablan y finalmente la pronunciación indica la identidad de comunidades particulares.

➤ **Factores Biológicos para la Pronunciación de Inglés.**

Por su parte, Avery y Ehrlich (1992) en primer lugar, mencionan los factores socio-culturales y resaltan la gran variabilidad en la precisión de la pronunciación de los estudiantes adultos que ha dado lugar a otros investigadores a concluir que se trata de factores socioculturales que determinan en gran medida el éxito o falta de éxito en el logro de la adquisición de buena pronunciación. Más concretamente, se ha afirmado que los estudiantes de idiomas como segunda lengua se identifican con más fuerza con los miembros de esa cultura y que por el contrario, si es importante para los estudiantes conservar su propia identidad cultural, pueden mantenerse en su acento extranjero como marcador de esta identidad.

Avery y Ehrlich (1992) mencionan también algo muy importante del rol de la lengua nativa. La naturaleza de un acento extranjero está determinada en gran medida por la lengua materna del alumno. Así, los hablantes de inglés son capaces de reconocer acentos españoles, rusos, chinos, etc. Esto, es una indicación de que los patrones de sonido de la lengua materna se transfieren al segundo idioma. Cada idioma tiene un inventario de sonidos, reglas diferentes para combinar los mismos, para formar palabras, acento y patrones de entonación diferentes. Los errores de pronunciación

que un estudiante de una segunda lengua comete no son sólo intentos aleatorios para producir sonidos no familiares. Más bien, reflejan el inventario de sonidos, reglas de combinación, y los patrones de acentuación y entonación de la lengua materna. El sistema de sonido de la lengua nativa puede influir en la pronunciación de los estudiantes de inglés en al menos tres formas.

En primer lugar, las dificultades pueden surgir cuando un alumno se encuentra con los sonidos en inglés que no forman parte del inventario de sonidos de la lengua materna del alumno. La pronunciación de los sonidos depende del uso adecuado de la musculatura de la boca. Por lo tanto, los estudiantes adultos pueden ser incapaces de producir nuevos sonidos porque nunca han ejercitado su boca en la forma particular requerida para pronunciar ciertos sonidos del inglés.

En segundo lugar, pueden surgir dificultades debido a que las reglas para combinar sonidos para formar palabras son diferentes en la lengua materna del alumno. Este tipo de dificultad puede ocurrir incluso cuando un sonido particular es parte del inventario de inglés y la lengua materna.

En tercer lugar, los patrones de acentuación y entonación, que determinan el ritmo y la melodía general de un idioma, se puede transferir de la lengua nativa en la segunda lengua. El idioma nativo no sólo afecta a la capacidad de producir los sonidos del inglés, sino también la capacidad para oír los sonidos del mismo. Los maestros con experiencia ciertamente conocen la frustración que supone tener los estudiantes continuamente repetir una palabra mal pronunciada de la misma manera. Los estudiantes pueden parecer ser inmunes a la corrección, pero, en realidad, el problema se plantea a menudo porque la palabra se escucha a través del sistema de sonido de la lengua nativa. Por lo tanto, los sonidos que se producen en la lengua nativa se oírán más que los sonidos reales de inglés, que se producen por el profesor. Esto pone de relieve un punto muy importante en relación con la influencia de la lengua materna.

Es como si los alumnos escucharan el segundo idioma a través de un "filtro", el filtro es el sistema de sonido de la lengua nativa.

➤ **Tipos de Pronunciación**

Daniel Jones (1990) hace los siguientes planteamientos:

1. No hay dos personas que pronuncien exactamente igual y que las diferencias surgen de una variedad de causas como: localidad, influencias tempranas y el entorno social, también hay particularidades individuales de las que es difícil o imposible tener en cuenta.

2. Se cree por muchos que no debe existir un estándar, y se puede ver desde varios puntos de vista que un discurso estandarizado tiene sus usos. Habilidad para hablar en una forma estandarizada puede ser considerada ventajosa por aquellos cuya lengua materna es una forma de expresión claramente local, y si su vocación les obligan a trabajar en distritos alejados de su localidad o casa, no se vería obstaculizado por hablar en una manera que difieren considerablemente desde el discurso de quienes les rodean. Una pronunciación estándar también sería útil para el estudiante extranjero de inglés.

3. Sin embargo, aunque se han hecho intentos de idear y recomendar estándares, no se puede decir que no existe ningún estándar. Los londinenses hablan de una manera, los británicos y escoceses de otra manera, y así sucesivamente. El discurso americano también (del cual hay muchas variedades) es muy diferente.

4. Hay también estilos de discurso para cada individuo. No es el estilo coloquial y rápido estilo formal lento, y hay varios matices entre los dos extremos.

5. La ciencia que se ocupa de esas cuestiones se llama fonética.

Otras recomendaciones para mejorar la pronunciación del inglés americano.

Los autores Dale y Poms (1985) proponen lo siguiente:

Mirar las noticias en la televisión. Prestar atención a la pronunciación del locutor.

Repetir algunas de las palabras o frases que él dice en voz alta.

Oír las noticias en la radio de 5 a 10 minutos. Repetir algunas de las palabras o frases del locutor.

Tratar de entender el diálogo sin mirar la pantalla cuando su programa de televisión favorito comience. Pero, si tiene que mirar la pantalla para encenderlo, entonces esperar los comerciales para practicar la destreza de escuchar.

Conversar frecuentemente con alguien nativo del inglés americano.

Preguntar a la persona que le está escuchando si su pronunciación ha sido correcta.

2.5.2 Fonemas para Pronunciar Inglés

<http://pronunciaringles.com/fonemas-ingles/>

Enlace a los fonemas para Pronunciar inglés /æ/, /ɑ/, /ʌ/, /ə/, /ɜ/, /i/, /ɪ/, /ɔ/, /u/, /ʊ/, /e/, /θ/, /ð/, /f/, /tʃ/, /ʒ/, /dʒ/, /b/, /d/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /p/, /r/, /s/, /t/, /v/, /w/, /z/.

Tabla. 1. Tabla Fonética de las Consonantes Inglesas

TABLA FONÉTICA – CONSONANTES	
SÍMBOLO	PALABRA CLAVE
/ p /	Pen
/b/	Back
/t/	Tea
/d/	Day
/k/	Key
/g/	Get

SÍMBOLO	PALABRA CLAVE
/tʃ/	Cheer
/dʒ/	Jump
/f/	Fat
/v/	View
/θ/	Thing
/ð/	Then
/s/	Soon
/z/	Zero
/ʃ/	Fish
/ʒ/	Pleasure
/h/	Hot
/m/	Come
/n/	Sun
/ŋ/	Sung
/l/	Led
/r/	red
/j/	yet
/w/	wet

Recuperado de <http://pronunciaringles.com/fonemas-ingles/>

Tabla 2. Tabla Fonética de las Vocales Inglesas

TABLA FONÉTICA – VOCALES	
SÍMBOLO	PALABRA CLAVE
/i:/	sheep
/ɪ/	ship
/e/	bed
/æ/	bad
/ɑ:/	calm
/ɒ/	pot
/ɔ:/	saw
/ʊ/	put
/u:/	boot
/ʌ/	cut
/ɜ:/	bird
/ə/	China

Recuperado de <http://pronunciaringles.com/fonemas-ingles/>

Tabla 3. Fonética de los Diptongos Ingleses

TABLA FONÉTICA – DIPTONGOS	
/eɪ/	Make
/əʊ/	Note
/aɪ/	Bite
/aʊ/	Now
/ɔɪ/	Boy
/ɪə/	Here
/eə/	There
/ʊə/	Tour

Recuperado de <http://pronunciaringles.com/fonemas-ingles/>

Tabla 4. Fonética de los Triptongos Ingleses

TABLA FONÉTICA – TRIPTONGOS	
/aɪə/	fire, society
/aʊə/	our, flower
/eɪə/	greyer, layer
/əʊə/	shower
/ɔɪə/	employer

Recuperado de <http://pronunciaringles.com/fonemas-ingles/>

Pronunciación del fonema /ʃ/

De acuerdo a los autores Paulette Dale y Lilliam Poms (1985) es el sonido que hacemos al mandar callar “shhh!”. Otros ejemplos de este fonema son “she, shampoo, show, shred, wash, push, gosh, chalet, chef, Chicago, Sian, sure, sugar, insurance, session, Russia, ocean, special, portion”

Así mismo Dale y Poms (1985) afirman que el fonema /ʃ/ se articula de la misma forma que el fonema /ʒ/, con la diferencia de que el fonema /ʃ/ es un sonido sordo, es decir, no se hace vibrar las cuerdas vocales. Por lo tanto, este fonema se pronuncia doblando la lengua hacia atrás. Mientras que los laterales de la lengua tocan los dientes de arriba, la lengua doblada se eleva bastante hacia atrás pero sin llegar a tocar el paladar. Al expulsar el aire se saca los labios un poco hacia afuera.

Se trata de una consonante:

Sorda: Las cuerdas vocales no vibran cuando se expulsa el aire.

Fricativa: Se crea una fricción porque el espacio por el que pasa el aire no es lo suficientemente grande como para que el aire fluya libremente.

Post alveolar: La lengua se coloca en la parte del paladar adyacente a los alvéolos.

Este fonema no existe en español por lo que es habitual pronunciarlo mal. Como el fonema /s/ es lo más parecido que tenemos y además este fonema se suele representar con la letra “s” solemos pronunciarlo como si fuera una /s/. También es frecuente pronunciarlas como /ʃ/, es decir, ch. Esto lo solemos hacer al decir chalet, chef, Chicago, shampoo. Aunque también hay más de uno que dice chow en vez de show.

Pronunciación del fonema /ʒ/

Dale y Poms (1985) argumentan que el fonema /ʒ/ se utiliza muy poco en el idioma inglés. No obstante, es útil saber cómo pronunciarlo ya que aparece en palabras muy habituales tales como “television, revision, usual, measure, pleasure, collage, Peugeot”.

Además Dale y Poms agregan que el fonema /ʒ/ se pronuncia doblando la lengua hacia atrás. La posición de la lengua es parecida a cuando se hace el sonido de mandar a callar. Para articular este fonema, haz que los laterales de la lengua toquen los dientes de arriba. Así mismo, dobla la lengua hacia atrás elevándola bastante pero sin que llegue a tocar el paladar. Al expulsar el aire, saca los labios un poco hacia afuera y haz vibrar las cuerdas vocales.

Dale y Poms en la misma obra afirman que se trata de una consonante:

Sonora: Las cuerdas vocales vibran cuando se expulsa el aire.

Fricativa: Se crea una fricción porque el espacio por el que pasa el aire no es lo suficientemente grande como para que el aire fluya libremente.

Post alveolar: La lengua se coloca en la parte del paladar adyacente a los alvéolos.

2.5.3 Fonética y pronunciación

La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras de Marta Bartolí Rigol (2005). R.

Según Bartolí (2005), para la mayoría de investigadores de lenguas (Brown, 1992; Encina, 1995; Dieling y Hirschfeld, 2000) la pronunciación no es sólo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. A esto añade, que algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. Así, también, Cantero (2003) llama pronunciación a la producción y a la percepción del habla. Para Dalton y Seidlhofer (1994) la pronunciación es la producción de sonido significativo en dos sentidos. En primer lugar, el sonido tiene significado porque es parte del código de una lengua. Así, podemos hablar de los sonidos distintivos del inglés, del francés, etc. De igual manera Bartolí dice que en este sentido, se podría decir que 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, argumenta Bartolí que se puede hablar de pronunciación con referencia a los actos de habla (acts of speech).

Así mismo Bartolí (2005) agrega que la pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Conocer la pronunciación de una LE (Lengua Extranjera) es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. Además de esto la autora afirma que el nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje.

Por el contrario, dice Bartolí (2005) que si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían cansarse, perder la paciencia o incluso burlarse de la pronunciación o de los esfuerzos del hablante por hacerse entender. En cambio, argumenta que como indican Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000) una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos. Aparte de ser básica en la comunicación, la pronunciación proporciona información sobre nuestra persona y genera también unas actitudes u opiniones positivas o negativas, muchas de ellas producto de prejuicios o estereotipos. La pronunciación aporta, como apunta Seidlhofer (2001), información sobre la situación en la que se produce la comunicación y sobre nuestra identidad, origen geográfico, social, estilo, etc. y, por tanto, como señalan Dieling y Hirschfeld (2000) podemos decir que es una especie de tarjeta de presentación.

Bartolí (2005) además, argumenta que tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el aprendiente; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. Por ello, creemos que la pronunciación es un contenido dentro de la expresión y la comprensión oral que no debe desatenderse en favor de los otros contenidos de la clase. Es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos.

Hay otro aspecto muy importante de la autora Bartolí que resaltar y valorar como por ejemplo la relación que hace entre la pronunciación y la fonética. La autora afirma que la fonética y la pronunciación están muy relacionadas, de ahí que a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas se hayan confundido en muchas ocasiones. Sin embargo, dice que son materias diferentes y resulta fundamental desligarlas, ya que no es lo mismo enseñar fonética que enseñar pronunciación.

De igual forma, la autora antes mencionada argumenta que la fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero, 2003). En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla. Finalmente Bartolí (2005) señala que los niños aprenden a hablar y una vez escolarizados, la gran mayoría no necesita aprender a pronunciar (exceptuando los casos que requieren atención logopédica) puesto que han aprendido a pronunciar de forma automática a través del uso de la lengua oral.

Además de esto, la autora Bartolí (2005) se basa en los siguientes autores para continuar haciendo la relación entre la pronunciación y fonética. Así, para Cantero (1998), enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto. Por su parte, este autor dice que la corrección fonética se ocupa de los sonidos aislados y pocas veces del habla en su totalidad. Llisterri (2002) distingue también entre la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Sitúa la enseñanza de la fonética fuera de la enseñanza de LE (Lengua Extranjera), en un nivel muy avanzado o en estudios de filología y es partidario de incluir la pronunciación en las actividades de clase. En cuanto a la corrección fonética, Llisterri (2002) afirma que así como se corrige la gramática o el léxico, también deberá corregirse la pronunciación cuando se detecten errores.

Hay otros temas importantes de tener en cuenta con respecto a la pronunciación y para esto se trae a colación a Cantero (2003) la define como la producción y percepción del habla, argumenta también que los sonidos no forman una cadena sino que se agrupan en “bloques fónicos” y que la integración en el habla se debe al acento y a la entonación. De igual manera asegura que el acento y la entonación cumplen tres funciones que se deberían tener en cuenta a la hora de enseñar pronunciación: la “función prelingüística”, consiste en integrar el discurso en bloques significativos,

cada uno con un núcleo (el acento de la frase). De acuerdo con Cantero es la función más importante, dado que los sonidos no se presentan de forma aislada sino integrados en el habla, además su organización e integración es distinta según las lenguas. Debido a esto se debe tener en cuenta la forma como se integran los sonidos para que el alumno pueda identificar las unidades significativas del discurso, comprenderlo y producirlo. Además, la “función lingüística” de la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Por último, mediante la “función expresiva” de la entonación se puede transmitir una gran variedad de emociones (Cantero, 1998 y 2002). A esto se añade las “funciones lingüística y expresiva” de acuerdo al autor mencionado se aprende a pronunciar de forma automática, a través del uso de la lengua oral. Para Cantero la pronunciación es la materialización de la lengua oral y, es tanto producción como percepción, de ahí la importancia para el éxito de la comunicación. Para Cantero (1998), enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto.

Fonética y fonología; fonema y alófono

De acuerdo al autor Lafuente (2010) la fonética y la fonología son dos disciplinas lingüísticas muy relacionadas pero que se diferencian en su objeto de estudio. Dentro de la fonética se pueden establecer diferentes áreas: articulatoria, acústica, auditiva. Como aprendices del inglés como lengua extranjera, el área de la fonética que más interesa es la llamada fonética articulatoria, que estudia los órganos articulatorios y su actividad en la producción de los sonidos del habla.

Así mismo Lafuente (2010) arguye que la fonología por su parte estudia los fonemas de una lengua y los rasgos distintivos de esos fonemas. Cada lengua tiene un número limitado de fonemas; así por ejemplo en la mayoría de las lenguas europeas existen 5 fonemas vocálicos, mientras que en inglés existen 12.

Según Gimson (1980), los fonemas son los segmentos o unidades lingüísticas contrastivas más pequeñas con capacidad de producir un cambio de significado. Esto implica que si conmutamos un fonema por otro se produce un cambio de significado: e.g. /kʌt/ Vs /kæɪt/.

Desde otro punto de vista, Lafuente (2010) afirma que se llama rasgo distintivo a cualquier rasgo articulatorio de un fonema que le permite diferenciarse del resto de los fonemas. Así por ejemplo la /p/ sólo se diferencia de la /t/ en su punto de articulación (bilabial Vs. alveolar). Este rasgo es por tanto distintivo, dado que nos permite diferenciar la palabra MAPA de la palabra MATA.

No obstante, las realizaciones o alófonos posibles en una lengua son casi innumerables. Por un lado no hay dos personas que ejecuten un fonema de manera exactamente igual.

Por otro lado, Lafuente (2010) asegura que las variaciones en la realización de un fonema se deben en ocasiones al contexto fonético, es decir a la diferente distribución de los fonemas dentro de la oración o la palabra (a principio o final de oración, proximidad a otro fonema, etc.). Las diferentes realizaciones alofónicas no producen ningún cambio de significado y son el objeto de estudio de la Fonética.

Además, Lafuente agrega que debido a que los fonemas son unidades abstractas con valor contrastivo, para descubrir cuáles son los fonemas de una lengua se realiza un análisis fonémico por medio de un proceso de conmutación. Cuando dos sonidos parecen distintos pero no se produce cambio de significado al permutarlos podemos decir que no se tratan de fonemas sino de alófonos. Por el contrario, si se produce cambio de significado, se puede asumir que se trata de dos fonemas distintos.

¿Qué Significa fonema?

Recuperado de <http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/>

Enrique Lafuente (2010) define al fonema como la representación de un conjunto de sonidos que transmiten un mismo significado. Cuando varias personas de distinto acento pronuncian la /p/ emiten sonidos muy diferentes, pero esta variación de sonido no afecta al significado. Coloquialmente, a los fonemas se les llaman “sonidos”. Los fonemas se colocan entre barras //

Continúa afirmando el autor Lafuente (2010) que hay otros fonemas que existen en español pero que a veces lo pronunciamos mal en inglés. Esto se debe a que en el idioma español hay muchos fonemas que se articulan de forma distinta según su posición en la palabra o el carácter de los fonemas vecinos. Fíjate en las palabras “donde” e “idioma”. En “donde” el fonema /d/ se articula tocando la parte trasera de los dientes con la lengua. En cambio, cuando decimos la palabra “idioma” colocamos la lengua entre los dientes. Se trata de dos sonidos muy distintos (uno dental y otro interdental), pero para nosotros ambos sonidos son el mismo. Esta variación en la forma de articular el fonema es lo que se conoce como alófono. Dentro de un fonema puede haber varios alófonos. Es importante tener en cuenta estos alófonos ya que pueden afectar nuestra forma de pronunciar el inglés. En el mejor de los casos, esta variación nos da un poco de acento español. Pero, en otros casos puede cambiar el significado de la palabra. Por ejemplo, en inglés no es lo mismo decir “day” /dei/ que decir “they” /ðei/. Se compara el idioma inglés y el español para encontrar las diferencias entre los dos idiomas, y así poder evitar estos errores típicos de una forma consciente. El idioma inglés también tiene algún alófono.

2.5.4 Modo de articulación

Recuperado de <http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/>

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

Oclusivas (plosives): la articulación de una oclusiva tiene lugar en tres fases. En la primera fase, los órganos articulatorios se aproximan hasta obstruir la salida del aire. En la segunda fase el aire impulsado por los pulmones se comprime detrás la oclusión (compresión). Finalmente, los órganos se separan (distensión) y el aire escapa bruscamente.

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

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

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

Finalmente, Lafuente (2010) argumenta que las Aproximantes (approximants): son consonantes similares a las vocales, pues en ellas no se obstruye la salida del aire, por ese motivo se denominan también semivocales. Al no existir contacto, es relativamente difícil percibir el punto de articulación (aunque la /w/ muestra un redondeamiento de los labios). Además se tratan de fonemas problemáticos para el castellano-parlante y a los que deberemos prestar especial atención. Las tres consonantes aproximantes son /w/, /j/, y /r/

Modo de Articulación

1. Sonidos africados

Los autores Dale y Poms (1985) afirman que los sonidos africados /tʃ/, /dʒ/; son el resultado de la obstrucción total seguida por una lenta liberación del aire. Estos sonidos son la combinación de una oclusiva y de una fricativa /t/ y /ʃ/, /dʒ/ /y / ʒ /.

2. Sonidos fricativos

De acuerdo con Roah (1991), las fricativas son consonantes con las características de que cuando ellas son producidas, el aire se escapa a través de un pequeño pasaje y hace un sonido particular. Las africadas son a menudo muy complejas. Estas consonantes se llaman fricativas por que la aproximación de los articuladores causa turbulencia en la corriente del aire que hace fricción con los articuladores. Las consonantes fricativas son: /s/, /ʃ/, /ʒ/, /f/, /θ/, /ð/, /v/, /dʒ/.

2.5.5 Órganos articulatorios

¿Cómo se produce el sonido?

Lafuente (2010) señala que en la mayoría de las lenguas que nosotros conocemos, el sonido se produce gracias al aire que impulsamos con nuestros pulmones. Ese aire atraviesa la laringe en su camino hacia la boca y la energía cinética del aire se convierte en energía acústica (igual que en un silbato). Al salir de la laringe, una serie de músculos producen modificaciones en la forma de la boca y la cavidad nasal (el llamado tracto bucal) permitiendo crear los diferentes sonidos.

Así mismo Lafuente (2010) asegura que la laringe es un tubo triangular que une la tráquea con la faringe. Es especialmente relevante desde el punto de vista articulatorio puesto que en su zona media se encuentra la glotis, que es el espacio vacío que se encuentra entre los pliegues o cuerdas vocales. En la zona glótica es donde se crea el sonido, debido a la vibración que se produce en las cuerdas vocales al paso del aire expulsado por nuestros pulmones. Al salir de la laringe, el aire llega a la faringe y se encuentra con el velo del paladar o paladar blando. El velo del paladar es el responsable de que el aire salga por la nariz o por la boca. Se eleva para obstruir la cavidad nasal (en la producción de sonidos orales) y desciende para obstruir la cavidad oral, permitiendo la producción de las consonantes nasales. Además el velo del paladar entra en contacto con el post-dorso de la lengua para producir las consonantes velares.

A lo anterior Lafuente (2010) añade que dentro de la cavidad bucal, y siempre desde dentro hacia fuera, pueden establecerse diferentes zonas que actúan como órganos articulatorios y que dan nombre a los diferentes tipos de consonantes. El paladar duro constituye el “techo” de la boca; su superficie es curvada y lisa y es fácil de identificar con la punta de la lengua. Entre éste y los dientes encontramos la zona alveolar (los alvéolos), cuya superficie es más cavernosa y que podemos ver si colocamos un espejo debajo de la boca.

Los dientes (superiores e inferiores) se emplean en la articulación de muchas consonantes, pero sólo dan su nombre a aquellas consonantes en las que se emplean los incisivos superiores (dentales y labiodentales).

Los labios son fundamentales en la producción tanto de las vocales como las consonantes. Pueden juntarse reteniendo el aire (bilabiales), redondearse o entrar en contacto con los incisivos superiores (labiodentales).

Finalmente Lafuente (2010) concluye asegurando que la lengua interviene en la articulación de casi todos los sonidos y que es capaz de adoptar una gran variedad de

posiciones. Sus partes son el ápice (tip), el pre-dorso, dorso y post-dorso y la corona o borde exterior (blade).

¿Cuáles son los sonidos sordos y sonoros?

Recuperado de <http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/>

Los sonidos /z, ʒ, dʒ/ se pronuncian igual que /s, ʃ, tʃ/ con la diferencia de que al decir /z, ʒ, dʒ/ las cuerdas vocales vibran. Ésta es la diferencia entre sonidos sordos y sonoros.

En inglés todos los sonidos sordos, a excepción de la /h/, tienen una pareja sonora. La posición de la boca y la lengua es la misma al decir /s, z/; /ʃ, ʒ/; /tʃ, dʒ/. Lo mismo sucede con /t, d/; /p, b/; /k, g/; /f, v/; /θ, ð/. Los fonemas que están a la izquierda son los sordos y los de la derecha sonoros. En inglés hay más sonidos sonoros que sordos: los vocálicos y / m, n, ŋ, l, r, w, j/ también son sonoros.

¿Cuáles son los sonidos sibilantes?

Estos son los sonidos (fonemas) que se emiten con una especie de silbido: /s, ʃ, tʃ, z, ʒ, dʒ/

/s/ suena como la “s” española de “hasta”

Ejemplos: pass, race → “passes“, “races” se dice /sɪ z/

/ʃ/ suena como cuando se manda callar

ejemplos: dish, wash → “dishes“, “washes” se dice /ʃɪ z/

/tʃ/ suena parecido a la ch española

ejemplos: beach, watch → “beaches“, “watches” se dice /tʃɪ z/

/z/ es igual que /s/ pero haciendo vibrar las cuerdas vocales

ejemplos: buzz, raise → “buzzes“, “raises” se dice /zɪ z/

/ʒ/ es igual que /ʃ/ pero haciendo vibrar las cuerdas vocales

ejemplos: camouflage, collage → “camouflages“, “collages” /ʒɪ z/

¿Cuáles son las parejas sordas-sonoras?

Recuperado de <http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/>

Los sonidos sordos y sonoros se diferencian en que al pronunciar los sordos las cuerdas vocales no vibran y al pronunciar los sonidos sonoros las cuerdas vocales sí vibran. /p, b/ es una pareja sorda-sonora porque se articulan de la misma manera, con la diferencia de que al pronunciar la /p/ las cuerdas vocales no vibran (sonido sordo) y al pronunciar /b/ las cuerdas vocales sí vibran (sonido sonoro).

Las otras parejas sordas-sonoras son:

/t, d/ bat (bate) bad (malo)

/k, g/ back (volver) bag (bolsa)

/f, v/ belief (creencia) believe (creer)

/θ, ð/ teeth (dientes) teethe (salir los dientes)

/s, z/ bus (autobús) buzz (zumbido)

/ʃ, ʒ/ dilution (disolución) delusion (engaño)

/tʃ, dʒ/ h (letra h) age (edad)

De acuerdo con Lafuente (2010) los sonidos que un ser humano puede producir están determinados por las características fisiológicas de su aparato fonador. Es por ello que para comprender cómo se articulan los sonidos del habla, debemos conocer primero los distintos órganos fonadores y articulatorios.

2.5.6 Descripción y clasificación de los sonidos del habla

Lafuente (2010) describe y clasifica los sonidos del habla de la siguiente manera:

a) Diferencia entre vocales y consonantes

Tradicionalmente las vocales se han diferenciado de las consonantes atendiendo al criterio de que las vocales son sonidos en los que el aire pasa por la cavidad bucal sin encontrar ninguna obstrucción. Agrega también, que en Inglés existen sonidos en los que el aire es expulsado casi sin oposición y sin embargo no reciben la consideración de vocales; estas consonantes se denominan aproximantes (approximant), o también semivocales.

Lafuente (2010) añade que el criterio tradicional para identificar las vocales no es del todo preciso en el caso del sistema fonológico inglés. Otro criterio para definir las vocales es el de su distribución dentro de una sílaba. Tanto en inglés como en castellano la vocal es el centro o núcleo de una sílaba y tiene una distribución característica dentro de ella (posición central), aunque en inglés existen algunas consonantes que pueden actuar como núcleo de una sílaba.

b) Clasificación de las consonantes inglesas.

Para continuar es necesario dar una breve definición de consonante.

¿Qué es una consonante?

De acuerdo a Hooke & Rowell (1982) la definen como un sonido en el que no se permite que el aire de los pulmones pase a través de la boca sin que algo la interrumpa.

Prosigamos ahora con la clasificación de las consonantes inglesas. Lafuente (2010) afirma además que las consonantes son sonidos que se producen con alguna

obstrucción o impedimento al paso del aire en alguna parte de la boca. Las consonantes son mucho más breves que las vocales. Como las semivocales, las consonantes se apoyan en las vocales para pronunciarse, la vocal, es el núcleo de la sílaba y las consonantes necesitan una vocal para pronunciarse.

Los rasgos distintivos de una consonante están determinados por la acción de los órganos fonadores y articulatorios y por el proceso en el que se produce su articulación:

1). Acción de las cuerdas vocales: si éstas vibran articularemos una consonante sonora (lenis), en caso contrario, un consonante sorda (fortis)

2). Posición del velo del paladar: si éste se eleva permite que aire salga por la boca (fonemas orales). Si el velo del paladar desciende, el aire escapa por la nariz (fonemas nasales).

3) Punto de articulación: Los distintos órganos articulatorios empleados en la articulación de un fonema le otorgan uno de sus rasgos distintivos: el punto de articulación. En inglés existen los siguientes tipos de consonantes:

Velares: el post-dorso de la lengua se posa sobre el velo del paladar obstruyendo la salida del aire.

Palatales: En inglés sólo el fonema /j/ (yod) se articula en posición palatal y su articulación es similar a la de la vocal /ɪ/

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

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

Alveolares: Existen 6 consonantes alveolares que se articulan de 4 formas distintas. Es por tanto una posición muy productiva.

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

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

Finalmente el autor Enrique Lafuente (2010) asegura que los sonidos Bilabiales: Los labios se juntan obstruyendo completamente la salida del aire.

2.5.7 Mecanismos del habla

Recuperado de <http://percybal.files.wordpress.com/2008/11/english-phonetics-and-phonology.pdf>

Mecanismo del habla: Estímulo ⇒ sistema nervioso ⇒ pulmones ⇒ suministro de corriente de aire a través de la laringe, la faringe, la cavidad vocal / cavidad nasal

Órganos vocales del habla: labios, dientes, cresta alveolar, paladar duro, paladar blando, velo, lengua (punta, delante, detrás), cuerdas, y la glotis.

La producción del discurso

De acuerdo con Enrique Lafuente (2010) los sonidos que un ser humano puede producir están determinados por las características fisiológicas de su aparato fonador. Es por ello que para comprender cómo se articulan los sonidos del habla, debemos conocer primero los distintos órganos fonadores y articulatorios.

2.5.8 Clasificación de las consonantes

De acuerdo a Jones (1956) en su libro *The pronunciation of English* las clasifica de la siguiente manera

Las consonantes deben ser clasificadas:

1. De acuerdo con los órganos que las articulan.
2. Si se las clasifica de acuerdo con los órganos que las articulan, se distinguen ocho clases principales.
 1. Labiales o sonidos de los labios: a su vez se pueden subdividir en Bi-labial, es decir, sonidos articulados por los dos labios. Ejemplos: p, m.
 2. Labio-dental: a saber, los sonidos articulados por el labio inferior contra los dientes superiores. Ejemplo: f
 3. Dental: es decir, sonidos articulados con la punta de la lengua contra la parte superior de los dientes. Ejemplo: ð
 4. Alveolar: es decir, los sonidos articulados con la punta o el filo de la lengua contra los dientes. Ejemplo: la t normal en inglés.
 5. Palatal-alveolar: es decir, sonidos que tienen articulación alveolar junto con una elevación de la lengua hacia el paladar. Ejemplo: ʃ
 6. Palatal: es decir, los sonidos articulados por la parte delantera de la Lengua contra el paladar duro. Ejemplo: j

1. Velar: los sonidos articulados por la parte posterior de la lengua contra el paladar blando. Ejemplo k.
2. Glotal: es decir sonidos articulados en la glotis. Ejemplo: h.

CONSONANTES INGLESAS

Jones (1956) hace también la siguiente descripción de las consonantes:

Sordas (fortis) /p/, /t/, /k/, /f/, /θ/, /s/, /tʃ/, /ʃ/, /h/.

Sonoras (lenis) /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /z/, /dʒ/, /ʒ/, /l/, /m/, /n/, /ŋ/, /r/.

TIPOS DE CONSONANTES

De igual forma, Jones (1956) menciona el tipo de consonantes:

Oclusivas: la aproximación es cierre instantáneo (Cierre u oclusión + tensión o compresión + explosión)

Fricativas: La aproximación de contacto forma un estrechamiento con dos articulaciones.

Africadas: Oclusión incompleta y acaba en fricación. (oclusiva + fricativa)

Nasales: El aire sale por la nariz.

Laterales: Aire sale por uno o dos lados de la cavidad bucal.

CONSONANTES AFRICADAS

En cuanto a las consonantes africadas Jones (1956) hace las siguientes recomendaciones de pronunciación

/tʃ/ /dʒ/ Lengua: punta y márgenes en contacto con alvéolos superiores elevándose el post dorso hacia el paladar duro. Velo del paladar elevado (no nasal). Sorda y sonora.

CONSONANTES FRICATIVAS

De igual manera el autor Jones recomienda seguir las siguientes instrucciones de pronunciación para las consonantes fricativas:

/f//v/ Labio inferior entra en contacto con dientes superiores, pero débilmente. Esto variará según acompañantes. Velo paladar elevado (no nasal). Sorda y sonora.

/θ/ /ð/ Lengua toca borde de incisivos superiores (por el interior). Velo elevado. Sorda y sonora.

/s/ /z/ Lengua en contacto débil con alvéolos superiores y con la base de los dientes inferiores. El aire sale por una hendidura en el centro de la lengua. La lengua sube a los alvéolos superiores y se produce ese canal por donde sale el aire. Velo levantado. Los dientes presentan poca abertura. Sorda y sonora.

/ʃ/ /ʒ/ Ápice y predorso establecen un leve contacto con alvéolos superiores. Al mismo tiempo el predorso se eleva hacia el paladar duro. Márgenes de la lengua tocan ligeramente los dientes superiores. Salida del aire es más difusa y más alejada que en /s/ y /z/. El velo cerrado y los labios siempre van a estar un poco redondeados. Sorda y sonora. Mandíbulas poco abiertas.

/h/ Se produce por el paso del aire a través de una pequeña abertura a través de las cuerdas vocales relajadas con contracción simultánea de las paredes de la glotis y de la faringe. Fricativa sorda fortis.

/r/ Post alveolar fricativa sonora. Ápice y predorso de la lengua apuntan hacia arriba hacia la parte más posterior de los alvéolos pero sin tocarlos. El dorso está abajo contraído aparentando un hueco dentro de la boca. Velo cerrado, sonora. Existe una variante vibrante múltiple en la que se da una sucesión rápida de golpes de la lengua en la zona alveolar (rat, very, marry, write, rhythm...).

Ortografía de las consonantes /ʒ/, /θ/, /ʃ/.

Recuperado de <http://percybal.files.wordpress.com/2008/11/english-phonetics-and-honology.pdf>

1. CONSONANTE: /θ/ ⇒ fricativa ⇒ dental ⇒ sorda ⇒ . Tiende a pronunciarse con mayor energía.

PAUTAS

- Posición Inicial: /θ/ nombres y verbos (think).
- Posición Intermedia: /θ/ origen clásico (ethics, athletics).
- Posición final: /θ/ si no va seguida de e (earth).

2. CONSONANTE: /ʒ/ ⇒ fricativa ⇒ labiodental ⇒ sonora ⇒ palatoalveolar.
Totalmente sonora en elementos sonoros.

Enrique Lafuente (2010) afirma que muchas de las palabras con G que proceden del francés retienen su pronunciación continental y se pronuncian con /ʒ/. Este es el caso de collage, garage, prestige, beige, massage, etc.

/ʒ/

s, z + u leisure, measure, usual, television

ge garage, prestige

Además, es conveniente resaltar los estudios de Marianne Celce Murcia et al. (1996). Los autores afirman que el sonido /ʒ/ ocurre frecuentemente en palabras terminadas en -sure, como en pleasure, treasure, measure, leisure y exposure. De igual manera en palabras terminadas en rs + -ion por ejemplo en version, excursion o vocal + s + -ion ejemplo: confusion, decision.

3. CONSONANTE: /ʃ/ ⇒ fricativa ⇒ palatoalveolar ⇒ sorda. Tiende a pronunciarse con mayor energía.

/ʃ/

sh shoe

ch machine

s,ss + u sure, assure

s, ss +i,e	Asia, mission
ce, ci,sci	ocean, conscious
ti + on	condition
sch	schedule (EEUU: sk)

Ortografía y pronunciación:

Lafuente (2010) afirma que la TH en posición inicial suele pronunciarse /θ/, excepto cuando se trata del artículo THE, pronombres y en las conjunciones than, though y although. TH media: La TH en posición media puede pronunciarse tanto /θ/ como /ð/. No obstante, si se trata de una palabra de origen extranjero la TH se suele pronunciar /θ/, p.e. en atheist, athlete, author, etc.

TH final y -THE final: La terminación –TH es típica de los sustantivos y se suele pronunciar sorda /θ/, mientras que la terminación –THE (típica de los verbos) se pronuncia sonora /ð/.

Por otra parte el autor Lafuente asegura que las palabras con G proceden del francés retienen su pronunciación continental y se pronuncian con /ʒ/. Este es el caso de: collage, garage, prestige, beige, masaje, etc.

Continuando con el proceso de ortografía y pronunciación un proceso de coalescencia tiene lugar cuando en sílaba post-tónica las consonantes /s/ y /z/ van seguidas de /j/, dando lugar a /ʃ/ y /ʒ/.

Respectivamente. Ejemplos de este fenómeno son las palabras: definition, action, conclusion, confusion, patience, special, etc.

Como resultado del proceso de coalescencia descrito, encontraremos /ʃ/ o /ʒ/ en los siguientes contextos:

CI y TI: Las secuencias CI y TI en posición media suelen pronunciarse siempre /ʃ/ , por ejemplo en facial, special, motion, fiction, etc.

Consonante + SI o SU: las secuencias SI o Su precedidas de consonante suelen pronunciarse /ʃ/, por ejemplo en sensual, sexual, expansion, mansion, etc.

Vocal + SI o SU: Las secuencias de SI o SU precedidas de vocal suelen pronunciarse /ʒ/, por ejemplo en decision, vision, visual, casual, etc.

El autor Lafuente (2010) afirma que la coalescencia de s/+j/ y /z/+j/ en una sola consonante implica que la /j/ desaparece dejando paso a /ʃ/ y /ʒ/. Teniendo esto en cuenta, se debe evitar pronunciar este tipo de palabras introduciendo una /V/ o una /j/, algo muy frecuente entre los aprendices españoles de inglés.

No obstante, el autor Lafuente asegura que en palabras como essential, partial, social, delicious, definition, action, decision, tension, etc, la yod desaparece, porque se une a la /s/ en un proceso de coalescencia dando lugar a /ʃ/.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La presente investigación se la ha denominado “Uso de Palabras, Frases y Diálogos como Estrategia Didáctica para la Pronunciación de los Sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano”. Para la recolección de información se aplicó la técnica de la observación, como instrumento se aplicó un diálogo y la actividad que se llevó a cabo fue la lectura del mismo que incluye 36 palabras con los sonidos clave a evaluar ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra. (Ver Anexos).

Para este proceso investigativo se tomó como población a los veinticinco (25) estudiantes de inglés dirigidos al público con extensión Samaniego y quienes hicieron parte de éste fueron los 9 estudiantes del primer nivel con diferentes edades entre los 12 y 34 años relativamente, adolescentes y adultos de sexo masculino (5) y femenino (4) denominado también como grupo experimental.

Se tuvo en cuenta al primer nivel de inglés porque son estudiantes que están iniciando un proceso de formación en cuanto a un nuevo idioma y es donde más se perciben este tipo de errores de pronunciación y además, como lo afirma la autora Marta Bartolí Rigol (2005) en su artículo fonética y pronunciación, la pronunciación en la clase de lenguas extranjeras que es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos hablantes y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos.

La recolección de datos para el proceso de verificación se llevó a cabo mediante un pre-test (ver anexos) a través de un diálogo antes de suministrar “el uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés americano”. En este diálogo estuvieron presente 36 (treinta y seis) palabras con los tres sonidos clave a evaluar, los cuales estuvieron ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra. Los estudiantes leyeron y al mismo tiempo se filmó la pronunciación, esto con el fin de conocer la dificultad y qué

tipo de pronunciación emitieron los estudiantes al momento de pronunciar los sonidos que se evaluaron. Este test se realizó con los nueve estudiantes del primer nivel de inglés dirigidos al público de la Universidad de Nariño con sede en el Municipio de Samaniego.

El procesamiento de datos se realizó una vez se recolectó la información necesaria, se analizó a través de cuadros (ver anexos) que constaron de tres columnas, en la primera se escribió la palabra clave en Inglés que se deseó evaluar, en la segunda columna la transcripción fonológica de acuerdo a las normas IPA del Alfabeto Fonético Internacional y en la tercera columna la pronunciación a partir de la experiencia de cada estudiante.

Más adelante, se pasa al análisis e interpretación de cada uno de los objetivos propuestos.

Luego de analizar la aplicación de la lectura del diálogo (pre-test) (ver anexos), se tuvo en cuenta los problemas que causó la pronunciación de los tres sonidos del inglés americano [ʃ], [ʒ], [θ] tanto en la posición inicial e intermedia como final de la palabra en el momento en que los estudiantes del primer nivel leyeron el diálogo.

Asimismo, para efecto, orden y por la complejidad de la pronunciación de los fonemas ya nombrados fue necesario empezar por la implementación del uso de tablas las cuales contienen palabras que incluyen los tres sonidos clave del inglés americano a evaluar [ʃ], [ʒ], [θ] ubicados en la posición inicial, intermedia y final de las mismas.

Lo anterior porque es necesario empezar a ejercitarse con actividades sencillas a través de la pronunciación de palabras aisladas para tener confianza al inicio del proceso del aprendizaje y más adelante adicionar actividades que requieran un poco más de complejidad.

Al mismo tiempo y para lograr buena pronunciación fue importante incorporar tres gráficos de los tres fonemas en mención donde se muestra claramente los puntos de articulación de cada uno de ellos, y una lámina de los órganos de articulación. (Ver anexos).

El proceso de recolección de información se realizó mediante el uso de una filmadora y una grabadora periodística. La filmación fue una herramienta fundamental para identificar de forma apropiada y precisa la manera cómo los estudiantes articularon cada uno de los sonidos a evaluar.

Hay que tener en cuenta que la adecuada pronunciación en inglés es una habilidad muy importante y relevante para docentes y estudiantes, porque a través de ella se puede expresar realmente lo que se quiere decir y evitar malos entendidos, además porque es el primer factor que la gente nota cuando se habla este idioma y porque no es agradable escuchar inadecuada pronunciación.

Los autores Carter and Nunan (2001) afirman que la pronunciación es responsable de la inteligibilidad de si convencemos o no nuestro significado. Además de esto, como los individuos, proyectan la identificación a través de la manera como hablan y finalmente la pronunciación indica la identidad de comunidades particulares.

Luego de utilizar los sonidos en las palabras como primer objetivo, se prosigue a formular el segundo objetivo que implica el uso frases que involucran de cinco y hasta siete palabras clave que contienen los tres fonemas objeto de estudio, localizados en la posición inicial, intermedia y final de las mismas.

Para lograr este objetivo y mejorar la pronunciación de los estudiantes del primer nivel de los estudiantes de la Universidad de Nariño con sede en el Municipio de Samaniego se aplicó cinco actividades por cada uno de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano (ver anexos). Las cuales constan de cinco frases que contienen cuatro y hasta siete palabras clave con los fonemas antes mencionados en las tres posiciones inicial, intermedia y final de las mismas.

De igual manera cabe explicar que una vez los estudiantes de inglés del primer nivel logran familiarizarse con los tres fonemas objeto de estudio en las tres posiciones inicial intermedia y final de la palabra es pertinente reforzar la adquisición de estos tres fonemas a través de actividades un poco más complejas y es por esto que se recurre a formular un segundo objetivo

Con el segundo objetivo planteado y llevado a cabo junto con el tipo de actividades que se aplicaron se les dio a los estudiantes la oportunidad de expandir el conocimiento, poner en práctica lo que ya habían adquirido como también emitir y expresar con mayor seguridad y mejor pronunciación frases sencillas de manera amena teniendo en cuenta los tres fonemas [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano una vez más ubicados en las tres posiciones inicial, intermedia y final de la palabra.

Después de haber alcanzado un gran logro en la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano con los estudiantes del primer nivel de inglés con el uso de frases fue necesario formular el tercer objetivo correspondiente al uso de diálogos para reforzar y mejorar la pronunciación de los mismos. Los fonemas ya mencionados se ubicaron en la posición inicial, intermedia y final de las palabras.

Cabe anotar que para cumplir con el tercer y último objetivo del uso de diálogos se aplicaron 9 (nueve) de ellos los cuáles contienen desde 34 (treinta y cuatro) y hasta 38 (treinta y ocho) palabras con los fonemas clave [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano ubicados en la posición inicial, intermedia y final de las mismas.

Con respecto a la actividad de la lectura y participación de los diálogos fue la actividad que más disfrutaron los estudiantes por la confianza, interacción y apoyo de los compañeros.

Además, se tuvo en cuenta para este contexto que las actividades sean creativas, dinámicas y estratégicas. Al mismo tiempo, se buscó alternativas para la elaboración, organización y distribución de las mismas con el tiempo adecuado y suficiente para el conocimiento, adquisición y puesta en práctica de los tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ]

del inglés americano. De igual forma es importante resaltar que para este caso fue la investigadora la persona quien reguló el tiempo, quien dirigió la secuencia del tipo de ejercicios que se realizó y la manera de llevarlos a cabo.

Al mismo tiempo, se concientizó a los estudiantes sobre la importancia de la adquisición de buena pronunciación ya que si no emiten de manera clara una conversación, diálogo, frases o palabras los compañeros, profesores y nativo-hablantes no los van a entender.

Vale la pena mencionar que durante el proceso de la puesta en práctica las diferentes actividades dentro del salón de clase hubo suficiente confianza, motivación e interacción entre investigadora (docente) y estudiantes y entre los mismos estudiantes con el fin de generar y propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje cooperativo muy importante en la adquisición de un nuevo idioma.

Con respecto a la afirmación anterior es conveniente tomar como referencia al autor Vygotsky (1986-1934) quien argumenta que en el aspecto sociocultural se deben tener en cuenta el aprendizaje guiado y cooperativo. Guiado porque es el investigador quien proporciona en primera instancia el conocimiento necesario y las apoyo didáctico para llevar a cabo las diferentes actividades y cooperativo porque en este contexto es necesario que el estudiante interactúe con los compañeros de clase como en el caso de los diálogos en el cual como mínimo dos estudiantes deberán representar e interpretar un papel y serán ellos mismo quien armen su propio grupo de acuerdo a su criterio y empatía.

Por otra parte, para esta investigación se tuvo en cuenta la estructura de aprendizaje individualista, esto se aplicó en el momento que el estudiante debe aprender a emitir los sonidos correctamente de manera individual por ejemplo en la emisión de los tres fonemas [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano ubicados en la posición inicial, intermedia y final a través de palabras aisladas que se tuvo en cuenta en el primer objetivo.

4. PROPUESTA

**USO DE PALABRAS, FRASES Y DIÁLOGOS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS [ʃ], [ʒ],
[θ] DEL INGLÉS AMERICANO**

CARMEN ALICIA SALAZAR PARREÑO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y

RELACIONES INTERNACIONALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

2013

4.1 PRESENTACIÓN

De la propuesta titulada “USO DE PALABRAS, FRASES Y DIÁLOGOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS [ʃ], [ʒ], [θ] DEL INGLÉS AMERICANO” se puede obtener los siguientes hallazgos:

- La mayor dificultad de pronunciación fueron los sonidos que estaban ubicados en la parte final de la palabra.
- Por otra parte, los estudiantes intentaron pronunciar los tres fonemas, a través de la asimilación de los del español como por ejemplo: los sonidos [ʃ], [ʒ] del inglés americano, fueron pronunciados en su gran mayoría por el más semejante del español [s]. De igual manera [θ] fue reemplazado en repetidas ocasiones por [t] del idioma español.
- En cuanto al fonema [ʒ], fue el que más dificultad causó a los estudiantes al momento de pronunciarlo en comparación con los sonidos [ʃ], y [θ], como lo demuestra la tabla del pre-test, en la cual se ilustra que el 100% de ellos lo lograron pronunciar correctamente. Por el contrario, lo asimilaron en gran proporción con el [ʃ] del inglés y, los otros sonidos emitidos correspondientes al idioma español fueron /s/, /g/, /f/. Cabe anotar que aunque para los estudiantes los dos fonemas parecen ser similares hay una gran diferencia entre ellos, porque [ʃ] es sordo y [ʒ] es sonoro.
- Otro aspecto importante para resaltar es que muchos estudiantes ya traían consigo pronunciación inadecuada de acuerdo con la experiencia vivida en la primaria y secundaria correspondiente a la emisión de estos tres fonemas.

Por todo lo mencionado anteriormente, es urgente que los docentes hagan los correctivos pertinentes frente a la dificultad y alto porcentaje de errores de pronunciación inmediatamente éstos se presenten, para evitar el gran inconveniente que se está dando en los estudiantes de niveles principiantes de inglés con relación a los tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] y considerados como los más difíciles de pronunciar

para los hispano hablantes, como se mencionó anteriormente a través de estudios difundidos por otros investigadores.

De igual manera, se trata de proponer nuevas alternativas de enseñanza-aprendizaje, que permitan mejorar y adquirir buena pronunciación del inglés americano con respecto a los tres fonemas antes mencionados en las tres posiciones de la palabra inicial, intermedia y final, de manera práctica, amena, fácil de aplicar tanto fuera como dentro del salón de clases, especialmente ésta estrategia está diseñada para estudiantes principiantes que es donde más errores de pronunciación se presentan. Pero que puede ser con seguridad muy útil también para estudiantes que ya han avanzado en el proceso de aprendizaje del idioma inglés y piensan que tienen este tipo de problema.

Hay que tener en cuenta que la adecuada pronunciación en inglés es una habilidad fundamental, porque a través de ella se puede expresar realmente lo que se quiere decir y evitar malos entendidos, además porque es el primer factor que la gente nota cuando se habla este idioma y porque no es agradable escuchar inadecuada pronunciación.

4.2 JUSTIFICACIÓN

Adquirir buena pronunciación en inglés es una meta importante para los docentes y también para los estudiantes que están en el proceso de aprendizaje de este nuevo idioma. Cada persona intenta y quiere ser capaz de hablar inglés, pero la pronunciación del inglés es siempre un problema para las personas que apenas inician este proceso, debido a que en parte, en el idioma español no existen ciertos sonidos que existen en inglés y otros que son diferentes en los dos idiomas y que deben ser adquiridos mediante la práctica para lograr buena pronunciación.

Adquirir buena pronunciación en inglés es importante porque cuando un estudiante adquiere esta habilidad, puede desarrollar claros procesos comunicativos dentro y fuera de clase.

Es por eso que, para lograr mejorar la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés en los estudiantes del primer nivel con sede en el municipio de Samaniego, se aplicaron actividades apropiadas y enfocadas en dichos sonidos que estuvieron ubicados en la parte inicial, intermedia y final de la palabra. En primer lugar se inició con el uso de palabras más adelante con frases y finalmente con diálogos.

Según los estudios realizados por Dale & Poms (1986), Quiroz & Ortiz (2002), Salazar & Pérez (2008), los fonemas [ʃ], [ʒ], [θ] son los que causan mayor dificultad a los hispano hablantes cuando están aprendiendo inglés.

Se consideró que después de aplicar el uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la adecuada pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, los estudiantes del primer nivel de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego podrán hacer buen uso de ella, serán capaces de llevar a cabo conversaciones sencillas que contengan los sonidos antes mencionados y, de esta manera, desarrollar una pronunciación adecuada desde los primeros niveles de aprendizaje. Estas actividades serán útiles dentro y fuera del salón de clase.

Se tomó la iniciativa de realizar esta investigación porque la pronunciación en el idioma inglés y en todos los demás, es relevante dentro de la comunicación para entender y ser entendidos por los demás, no sólo por personas que han estudiado inglés como segunda lengua sino también por hablantes nativos.

Se esperó que proporcionando a los estudiantes esta estrategia didáctica de pronunciación, junto con las actividades adecuadas y específicas para estos tres sonidos del inglés, ellos serán capaces de pronunciarlos apropiadamente en los diferentes contextos.

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 Objetivo General

Analizar el efecto del uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, en estudiantes del primer nivel de la Universidad de Nariño con sede en el municipio de Samaniego.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Aplicación de actividades para facilitar la adecuada pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, mediante el uso de palabras que los contengan en posición inicial, intermedia y final.
- Aplicación de ejercicios de pronunciación a través del uso de frases que contengan los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, en posición inicial, intermedia y final.
- Realizar diálogos que conlleven a la utilización de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, en posición inicial, intermedia y final.

4.4 RESULTADOS

Análisis Interpretación de los Resultados

Para el proceso de análisis e interpretación de resultados se realizaron grabaciones y filmaciones dentro del salón de clase en el momento en que los estudiantes emitieron los sonidos a evaluar, de igual manera se aplicó un pre-test y un post-test.

El pre-test y post-test consistieron en la lectura de un diálogo que incluye treinta y seis (36) palabras, éstas a su vez contienen los tres sonidos fonológicos clave [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano, ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra.

Los sonidos antes mencionados se analizaron a través de una tabla con tres columnas, en éstas se tuvo en cuenta aspectos tales como: palabras con sonidos clave, transcripción fonética de los tres sonidos del inglés americano a evaluar [ʃ], [ʒ], [θ] de acuerdo con las normas IPA del Alfabeto Fonético Internacional y finalmente los sonidos emitidos por los estudiantes sujeto del estudio, de acuerdo con el uso que cada uno tenía en el momento en que se recogió la información.

4.5 DISCUSIÓN

Después de haber analizado cuidadosamente los datos obtenidos en esta investigación a través del pre-test y post-test se puede afirmar que: es urgente, importante y necesario que los docentes hagan más énfasis en cuanto a aspectos investigativos en esta área del conocimiento para mejorar una de las habilidades tan importantes como es la pronunciación y de esta manera obtener al mismo tiempo una buena comunicación.

Asimismo, hacer los correctivos pertinentes inmediatamente éstos se presenten, para evitar el gran inconveniente que se está dando en los estudiantes de niveles principiantes de inglés con relación a los tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano y considerados como los sonidos más difíciles de pronunciar para los hispano hablantes, como se mencionó anteriormente mediante investigaciones difundidas por otros autores.

Ahora es oportuno describir el hallazgo que se evidenció a través de las grabaciones y filmaciones consignadas en la tabla del pre-test.

Uno de los mayores problemas en comparación con los tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano, fue el sonido [ʒ] tanto en la posición intermedia como final de la palabra. El 100% de los estudiantes no hizo buen uso de la pronunciación de este sonido y por el contrario, fue reemplazado por dos sonidos similares a los del idioma español como es el caso de los sonidos /s/, /tʃ/. Por otra parte, los estudiantes

asimilaron el sonido [ʒ] por la pronunciación del sonido /ʃ/ del inglés, dejando en claro que los sonidos de mayor incidencia fueron el cambio del sonido [ʒ] por los sonidos /s/, /ʃ/. (ver anexos).

Con respecto al sonido [ʃ], se pudo evidenciar que la mayor dificultad se presentó en las palabras escritas con x c, t, ss, como lo muestran los ejemplos (anxious, socialize, option, patients, professional, mission). Por el contrario, hubo menor incidencia cuando las palabras estaban escritas con sh independientemente si el sonido estaba ubicado en la posición inicial, intermedia o final de la palabra como en los ejemplos (shop, cash, short, dish, washer, finish, English, Spanish). Cabe aclarar que este sonido fue en gran parte asimilado por el del idioma español /s/ como en el caso de (shy, anxious, socialize, option, decision, cash). De igual manera el sonido [ʃ] no fue emitido correctamente por los estudiantes del primer nivel de inglés cuando las palabras estaban escritas con t éstas fueron remplazadas y asimiladas por el sonido /t/ del idioma español como en el caso de (option, y patients). Así mismo con respecto al sonido [ʃ] los estudiantes del primer nivel de inglés del Municipio de Samaniego tuvieron dificultad cuando la palabra estaba escrita con x ellos la remplazaron por el sonido /s/ del español por ejemplo: anxious. (ver anexos).

Con relación al sonido [θ] fue notoria la gran dificultad de pronunciación que tuvieron los estudiantes tanto en la posición inicial, intermedia como en la posición final de la palabra. Los sonidos que emitieron los estudiantes en el momento de leer el diálogo fueron los siguientes: la asimilación del fonema [θ] del inglés por el sonido /t/ del español. Es importante resaltar que el sonido /t/ asimilado por el idioma español fue el más repetitivo. Como es el caso de (clothes, north, truth, birthday, anything, author, healthy themes, theories, methods, health, unhealthy, both, something, think). Otro hallazgo inesperado en cuanto al sonido [θ] fue la omisión de éste por parte de algunos estudiantes, como por ejemplo en las palabras (birthday, north, truth). Finalmente otro de los sonidos emitidos por los estudiantes con respecto al fonema [θ] fue el sonido /d/ del idioma español por ejemplo en la palabra both (ver anexos).

Con respecto al análisis del post-test se puede afirmar y verificar a través de la tabla que se logró cumplir con el propósito de mejorar la pronunciación que se había propuesto a través de la aplicación de la estrategia didáctica, mediante el uso de palabras, frases y diálogos para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés, por parte de los estudiantes.

En primer lugar fue notoria la diferencia del pret-test con respecto del post-test en cuanto al sonido [ʒ] en las dos posiciones de la palabra intermedia y final. (ver anexos).

Cabe resaltar que aunque hubo un avance significativo en la pronunciación de los estudiantes del primer nivel de inglés de Samaniego con respecto al sonido [ʒ] fue el que aún ocasionó algunos errores de pronunciación al emitirlo; ellos continuaron asimilándolo en gran parte con el sonido [ʃ] del inglés y con menos incidencia con el sonido /g/ del idioma español. (Ver anexos).

En segundo lugar hubo un gran avance en términos de mejorar la pronunciación en cuanto al sonido [θ] que causó también mayor dificultad a los estudiantes de Samaniego tanto en la posición inicial, intermedia como final. Teniendo en cuenta el sonido mencionado se puede evidenciar en la tabla del post-test fue el que mayor mejoría tuvo en términos de pronunciación en las tres posiciones de la palabra inicial, intermedia y final, seguida del fonema [ʃ] y finalmente el sonido [ʒ]. (Ver anexos).

Para terminar es preciso mencionar que el segundo fonema que aunque hubo cambios significativos en cuestión de pronunciación pero todavía ocasionó dificultad a los estudiantes del primer nivel de inglés de Samaniego fue el sonido [ʃ], lo continuaron asimilando en gran proporción con el fonema del idioma español /s/ y con menos incidencia con el fonema/ tʃ/ del idioma inglés como lo muestra la tabla del post-test. (ver anexos).

4.6 CONCLUSIONES

Analizados los datos obtenidos de la indagación se concluye que: después de haber aplicado el Uso de palabras, frases y diálogos como estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano a los estudiantes del primer nivel de inglés de los cursos dirigidos al público con sede en el Municipio de Samaniego, demostraron una mejora significativa del 90% de la pronunciación como lo muestra la tabla del post-test.

Durante el proceso de aprendizaje de la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés, se pudo notar que la mayor dificultad de pronunciación para los estudiantes fueron los sonidos que estaban ubicados en la parte final de la palabra.

Por otra parte, los estudiantes intentaron pronunciar los tres sonidos antes mencionados, a través de la asimilación de sonidos en español como por ejemplo: los sonidos [ʃ], [ʒ] del inglés americano, fueron pronunciados en su gran mayoría por el sonido más semejante del español [s]. De igual manera, el sonido [θ] fue reemplazado en repetidas ocasiones por el sonido [t] del idioma español.

En cuanto al sonido [ʒ], fue el que más dificultad causó a los estudiantes al momento de pronunciarlo en comparación con los sonidos [ʃ], y [θ], como lo demuestra la tabla del pre-test, en la cual se ilustra que el 100% de ellos no lograron pronunciar este sonido correctamente. Por el contrario, lo asimilaron en gran proporción con el sonido [ʃ] del inglés y, los otros sonidos emitidos correspondientes al idioma español con respecto a este sonido fueron /s/, /g/, /tʃ/. Cabe anotar que aunque para los estudiantes los dos sonidos parecen ser similares hay una gran diferencia entre ellos, porque el sonido [ʃ] es sordo y el sonido [ʒ] es sonoro.

Para continuar, es conveniente resaltar también los hallazgos que se pudo evidenciar a través de la tabla del post – test. En primer lugar fue notorio el cambio en la pronunciación del fonema [θ] que en repetidas ocasiones causó problemas de pronunciación a los estudiantes del primer nivel de inglés del municipio de Samaniego en las tres posiciones de la palabra inicial, intermedia y, final. En segundo

lugar después de la aplicación de la estrategia didáctica solo un estudiante tuvo dificultad con la emisión del sonido mencionado en la palabra **theories**, este sonido fue una vez más asimilado por el del idioma español /t/. De la misma manera, es importante mencionar que la otra parte de los estudiantes logró mejorar el 100% de la pronunciación del sonido [θ] en las tres posiciones de la palabra antes mencionadas.

Con respecto al sonido [ʒ] teniendo en cuenta la tabla del pre-test se puede verificar que fue uno de los sonidos más difíciles de pronunciar en las dos posiciones de la palabra intermedia y final por los estudiantes de inglés de la Universidad de Nariño con sede en el municipio. De igual manera, después de la aplicación de la estrategia didáctica para mejorar la pronunciación de inglés fue el sonido que mayor incidencia de error en emisión volvió a ocasionar como lo demuestra la tabla del post-test, éste fonema una vez más fue asimilado por el sonido [ʃ] del inglés.

Hay otro aspecto importante para resaltar y es que muchos estudiantes traen consigo pronunciación inadecuada de acuerdo con la experiencia vivida en la primaria y secundaria. Estos errores a través del uso repetitivo se van convirtiendo en errores fosilizados los cuales son muy difíciles de corregir porque ya se ha creado un hábito de pronunciación en el estudiante.

Habría que decir también que al inicio fue difícil la pronunciación de los tres fonemas [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés para los estudiantes del primer nivel de inglés de la Universidad de Nariño con extensión Samaniego concretamente cuando se trató por primera vez de aplicar y llevar a cabo el primer objetivo que consistió en ejercicios de lectura de tablas con palabras que contenían los tres sonidos antes mencionados ubicados en las tres posiciones de la palabra inicial, intermedia y final. Cabe mencionar que más adelante la dificultad fue disminuyendo a través de la pronunciación de frases y diálogos que contenían los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés en las tres posiciones de la palabra ya mencionadas.

A esto se añade que hubo mucha motivación al momento de leer los diálogos debido a que tuvieron más oportunidad de compartir sus experiencias con respecto a la pronunciación y hubo mayor integración.

Se comprueba de este modo que esta investigación ayudó a corroborar que los problemas de pronunciación más comunes del idioma Inglés para los hispanohablantes son los tres sonidos [ʃ], [ʒ], [θ], sobre los cuales giró este estudio.

4.7 LIMITACIONES, DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES

Para dar a conocer algunas de las limitaciones y dificultades con respecto a este trabajo de grado habría que empezar por decir de manera general que en particular, las personas que hablan español enfrentan dificultades al momento de aprender pronunciación en inglés, ya que existen engañosamente sonidos similares a los del idioma español. Ahora bien, es preciso mencionar y puntualizar los sonidos que causaron mayor confusión y dificultad al momento de emitirlos con respecto al grupo experimental y al mismo tiempo de acuerdo con los tres sonidos que se evaluaron en esta investigación como es el caso del cambio del sonido /ʃ/ del inglés por el fonema /s/ del español; así mismo el cambio del sonido /θ/ del inglés por el fonema /t/ del español, entre otros como se explicó en las tablas del post-test.

Por otra parte, es importante resaltar que los estudiantes que practicaron en casa con más ahínco y responsabilidad los ejercicios expuestos en el salón de clases fueron los que mejor desempeño tuvieron al momento de ser evaluados, en este caso particular como lo demuestra la filmación con cada uno de los estudiantes que hicieron parte de esta investigación.

De igual manera, la motivación y el uso apropiado de la dinámica de grupo es otro aspecto bastante importante, decisivo y crucial al momento de enseñar pronunciación, al igual que las actividades que el docente proporcione a los estudiantes que tengan

un orden lógico y adecuado para un nivel principiante, es decir, que vayan desde lo particular a lo general como se hizo en esta investigación para aprender los fonemas del inglés [ʃ], [ʒ], [θ] que se inició a través de palabras, más adelante con frases y finalmente con diálogos. De esta forma los estudiantes no solo ganan confianza si no que se habitúan y asimilan con mayor facilidad estos sonidos.

Otro aspecto relevante de tener en cuenta es la edad. Como se dio a conocer con antelación, de esta investigación hicieron parte estudiantes desde los trece hasta los 38 años de edad y lo que se pudo observar es que hubo un poco de complicación en el momento de emitir los tres sonidos para aquellos estudiantes que eran más adultos independientemente si los sonidos estuvieran ubicados en la posición inicial, intermedia o final. Aparentemente esto se debía a la timidez y a la falta de contacto y/o exposición del nuevo idioma por parte de los estudiantes adultos. Pero, es significativo que se mencione también un aporte muy relevante que puede venir al caso de Cantero 2003 en el cual expone que la edad es un factor decisivo por razones externas al individuo. El autor afirma que Los niños aprenden la LE de forma oral sin pasar por la forma escrita y que en cambio, los adultos la aprenden a través de la lengua escrita y por eso, su pronunciación no es la adecuada. Cantero argumenta que la edad es un factor decisivo porque impone una enseñanza lectoescritora, pero no por razones biológicas. Además señala el autor que la competencia fónica que consiguen los niños en una LE es mejor que la de los adultos porque, su aprendizaje no se realiza a través de la escritura. Concluye diciendo el autor que el aprendizaje sin mediación escrita explicaría el éxito de personas que han aprendido una LE siendo ya adultos y que poseen una pronunciación que los confunde con los nativos.

Así mismo, es necesario traer a colación que al momento de realizar las clases y grabaciones de pronunciación se debe tener en cuenta que sea en un lugar adecuado para realizar este tipo de actividades. Es decir, el lugar tiene que ser preferiblemente luminoso y que propicie un ambiente agradable, en lo posible sin ruido ya que esto puede traer complicaciones específicamente al momento de grabar como también puede causar una audición no adecuada para los estudiantes quienes más adelante

tienen que emitir de manera eficaz los sonidos. Además hay que tener en cuenta que a través de las grabaciones se va a dar un diagnóstico que provienen generalmente del pre-test y del post-test.

Cabe adicionar que la asistencia, puntualidad y responsabilidad de los estudiantes juega un papel fundamental al momento de enseñar pronunciación y al llevar a cabo este tipo de investigaciones. Debido a que es necesario seguir una secuencia de ejercicios que ameritan practicarlos apenas se vayan dando con el fin de que los estudiantes mejoren y logren un buen dominio de los ejercicios; por el contrario, los estudiantes que no asisten regularmente a clases no van a tener la misma experiencia, oportunidad y habilidad de pronunciar los sonidos que se están evaluando de forma correcta y van a entorpecer el objetivo de la investigación.

Para simplificar se podría decir que es fundamental mantener la interacción en el aula estudiante-estudiante y estudiante-profesor porque favorece el trabajo en equipo y la interacción entre los estudiantes. Es conveniente también combinar las actividades individuales con las grupales y aumentar el porcentaje de las últimas para ampliar el conocimiento sobre la dinámica de grupo en una clase de pronunciación en inglés y además permite potenciar la colaboración entre los estudiantes y optimizar su aprovechamiento en clases.

4.8 ACTIVIDADES APLICADAS

A continuación se presenta la estrategia didáctica que consta de treinta y ocho (38) actividades realizadas por la autora que contienen palabras, oraciones y diálogos con sonidos clave ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra, con el fin de mejorar la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del Inglés Americano de los estudiantes del primer nivel del programa de Inglés dirigidos al público de la Universidad de Nariño con sede en Samaniego.

Antes de continuar con las actividades es importante mencionar que adicional a esto fue necesario incorporar imágenes y recomendaciones de la ubicación de los órganos articulatorios, como también los posibles problemas que les pueden causar a los hispano hablantes con relación a los tres fonemas en mención. Todo esto ha sido de gran utilidad para clarificar la ubicación exacta de cada uno de los fonemas y de esta manera mejorar la pronunciación de los estudiantes principiantes de inglés.

A continuación se relaciona la gráfica de los órganos articulatorios en conjunto.

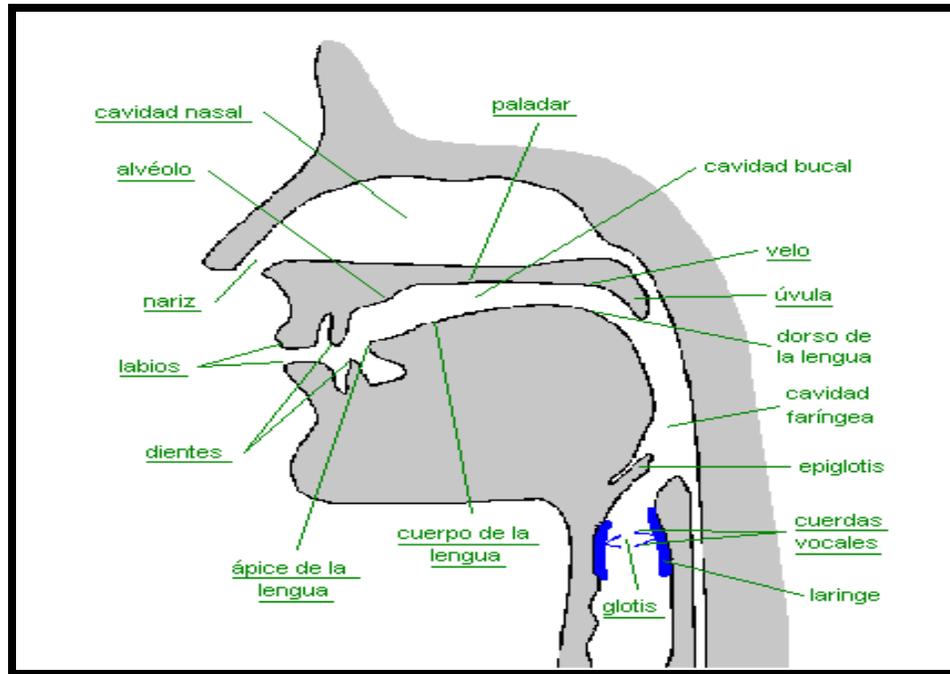


Figura 5: Órganos Articulatorios

Fuente: <http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005be-OrganosArt.htm>

Siguiendo con el orden, damos paso a las actividades aplicadas dentro del salón de clases a los estudiantes del primer nivel de inglés de Samaniego.

UNIVERSITY OF NARIÑO

ENGLISH CLASS

FIRST LEVEL

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 1.

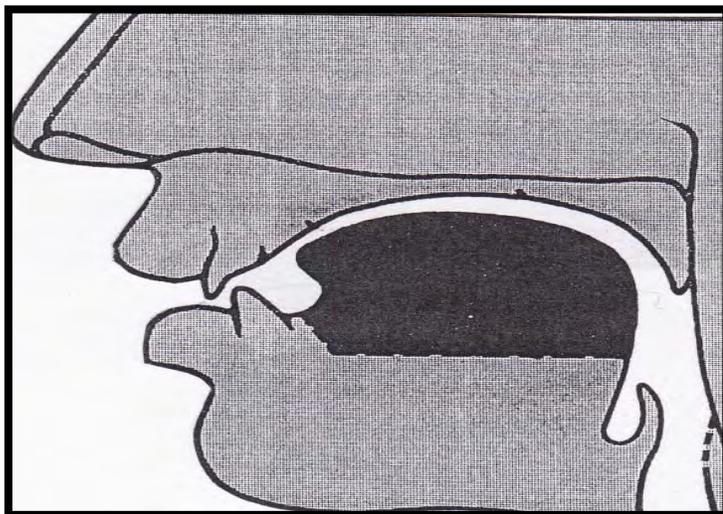


Figura 6: Pronouncing [ʃ].

Fuente: <http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005be-OrganosArt.htm>

The consonant [ʃ] doesn't exist in Spanish. You probably substitute the more familiar [tʃ] sound. The following words should be pronounced with [ʃ]. Repeat them after your teacher.

[ʃ] AT THE BEGINNING	[ʃ] IN THE MIDDLE	[ʃ] AT THE END
Shy	Ocean	dish
Shop	Washer	wish
ship	Tissue	cash
Shine	Insure	wash

[ʃ] AT THE BEGINNING	[ʃ] IN THE MIDDLE	[ʃ] AT THE END
shape	Brushing	rush
short	Patient	finish
share	Mission	punish
sugar	Official	foolish
should	Nation	Spanish

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 2

The following words should be pronounced with [ʃ]. Repeat them after your teacher

[ʃ] AT THE BEGINNING	[ʃ] IN THE MIDDLE	[ʃ] AT THE END
Shoe	Profession	English
Shoulder	Social	smash
Shirt	Pension	splash
Shell	Anxious	vanish
Shampoo	Spatial	varnish
chandelier	Appreciate	brash
Chaperone	Abbreviation	abolish
Chauffeur	Apprehension	brainwash
Chiffon	Arbitration	brandish

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 3

The following words should be pronounced with [ʃ]. Repeat them after your teacher

[ʃ] At The Beginning	[ʃ] IN THE MIDDLE	[ʃ] AT THE END
Chute	Approachable	blush
Chagrin	Ashtray	clash
chalet	Celebration	amateurish

[ʃ] At The Beginning	[ʃ] IN THE MIDDLE	[ʃ] AT THE END
Charlatan	Annexation	anguish
Charade	Blusher	unselfish
Champagne	characterization	blemish
Shabby	Bishop	banish
shack	Sexual	sheepish
Shade	Sexuality	relish

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 4

The following words should be pronounced with [ʃ]. Repeat them after your teacher.

[ʃ] At The Beginning	[ʃ] IN THE MIDDLE	[ʃ] AT THE END
Sharpen	Session	rush
Shaft	Resolution	radish
Shameless	Salvation	sash
Shareware	Recreation	perish
Shallow	procession	quash
Shark	section	punch
Shaver	sagacious	ranch
sharp	orientation	Polish
Shameful	satisfaction	plush

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 5.

The following sentences should be pronounced with [ʃ].

1. **Sharon** washes the **dishes** in that **Spanish** restaurant.
2. The **professional official** punished the man of the **ship** in the **ocean**.

3. This **shop** has **shine** windows, a good **shape** and a **short** hall.
4. My **mission** is **finishing shining** these black **shoes**.
5. The **patient** **washes** and **brushes** her **short** hair **anxiously**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 6.

The following sentences should be pronounced with [ʃ].

1. The **mushrooms** and the **fish** are **delicious**.
2. **Shirley** **wishes** to **share** her **vacations** in **Washington** with her **English** boyfriend.
3. In that **shop** the sun **shines** like a **flashlight** in that **direction**.
4. A **special shampoo** for **short** hair is in **fashion**.
5. The **T-shirt** **should** be **washed** with a **special machine**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 7.

The following sentences should be pronounced with [ʃ].

1. The **orientation** for the next **celebration** for the religious **procession** was **abolished** by the **bishop**.
2. The **shark** has a big **potential** a good **shape** and lives in the **ocean**.
3. The **chauffeur** killed a **chandelier** in the **chute**.
4. **Sharon** drank a lot of **champagne** and did **shameful** things.
5. A **charlatan** was **banished** due to the big **clash**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 8.

The following sentences should be pronounced with [ʃ].

1. **Charlotte** is **shy**, **superficial** and **selfish**.
2. The **Spanish shop** assistant is **shy**, **ambitious** and **patient especially** with children
3. **Sharon washes** her hair with a **special shampoo** that **she appreciates** the most.
4. The **chalet** has a good **shade**, **recreation**, and a bench.
5. The **shop** has a good **administration**, a good **assurance**, kind **shop** assistants, interesting **collections**, and **commercial** items in good **conditions**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 9.

The following sentences should be pronounced with [ʃ].

1. The new **television commercial** called the **attention**, **attraction**, **admiration** and **appreciation** of viewers.
2. The **short fisherman** doesn't **wash** the **dishes** in the **dishwasher**
3. **She** bought in that **shop** near to the **station** some **shampoo**, a **shirt** and **shoes**.
4. The **shy** and **anxious official** should **finish** his **mission** in the **ocean** with his **ship**.
5. The **professional social** worker was **punished** for the **nation** in the train **station**.

UNIVERSITY OF NARIÑO
ENGLISH CLASS
FIRST LEVEL
ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 10

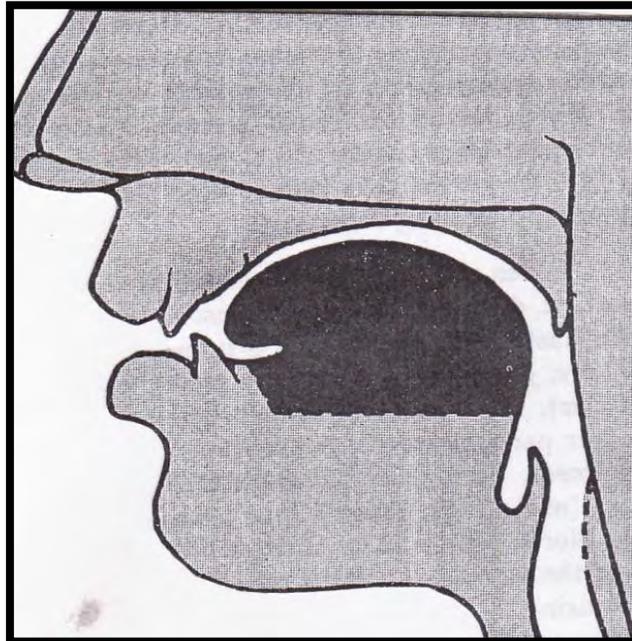


Figura 7: Pronouncing [ʒ].

Fuente: <http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005be-OrganosArt.htm>

The sound [ʒ] doesn't exist in most dialects of Spanish. This sound is very similar to the sound [ʃ]. However, if you put your hands on your throat when you pronounce [ʒ] you can feel the vibration.

[ʒ] In the middle	[ʒ] At the end
Asia	rouge
Usual	beige
Vision	mirage

[ʒ] In the middle	[ʒ] At the end
Leisure	garage
Measure	
Pleasurable	
Occasion	

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 11

The following words should be pronounced with [ʒ]

[ʒ] In the middle	[ʒ] At the end
Decision	camouflage
Division	prestige
Television	sabotage
Neglige	massage
Provision	
Regime	
Treasure	

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 12

The following words should be pronounced with [ʒ]

[ʒ] In the middle	[ʒ] At the end
Allusion	collage
Aubergine	espionage
Measurement	corsage
Profusion	privilege
Conclusion	
Disclosure	
Provisional	

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 13

The following words should be pronounced with [ʒ]

[ʒ] In the middle	[ʒ] At the end
Caucasian	beige
Excursion	camouflage
Evasion	sabotage
Intrusion	
Confusion	
Pleasure	
Casualty	

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 14

The following words should be pronounced with [ʒ]

[ʒ] In the middle	[ʒ] At the end
Revision	dressage
Conversion	barrage
Precision	fuselage
Composure	
Cohesion	
Seizure	
Fusion	

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 15.

The following sentences should be pronounced with [ʒ]

1. In **Asia** is **usual** to wear **beige** and **rouge casual** clothes.

2. The **television** in some **occasions** shows the **vision, leisure, pleasure, decisions, usual and unusual** things people do and think.
3. A big **explosion** and lots of **lesions** caused a **collision** in a **garage** for a **camouflaged** man this afternoon.
4. It's **unusual** that a **television** has a long **division**.
5. I am **usually** in **excursions** it's a **pleasure** is like a **mirage** is an **illusion**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 16.

The following sentences should be pronounced with [3]

1. Women in **Asia usually** wear **beige negligees**.
2. In some **occasions** a good **vision** and **decision** are good for **leisure** time.
3. A **measure** for the new **regime** in the **television** was taken.
4. The **sabotage** was in that **rouge** and **beige visual garage**.
5. The new **regimen** is **camouflaged** with the **television** and other **pleasures**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 17.

The following sentences should be pronounced with [3]

1. The **excursion** was a **pleasure** we had some **unusual mirages** in some **occasions**.
2. The **collision** caused great **confusion** and **lesions** in that **casual beige garage**.
3. In **Asia** people **usually** take **massages** at their **leisure** while they watch **television**
4. I took the **decision** to buy a color **television** to watch **television** in times of **leisure**.
5. The **collision** in front of that **camouflage garage** caused an **explosion** and **confusion** between people.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 18.

The following sentences should be pronounced with [3]

1. The azure skies are **unusual** they are like **mirages** are an **illusion**.
2. I took the **decision** to visit **Asia** in an **occasion** for **pleasure**.
3. In that **excursion** I saw **unusual** things like: a **rouge treasure**, a big **explosion** and **collision**.
4. The news in the **television** was **unusual** because some people suffer **lesions** when they had a **collision** and that caused an **explosion** and enormous **confusion**.
5. In **conclusion** there was a **treasure** in that azure **garage** according to the journalist's **disclosure**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 19.

The following sentences should be pronounced with [3]

1. The **espionage** and **sabotage** finished with **composure** with a good **revision**, **precision** and without **confusion**.
2. There was a **disclosure** about the **seizure** and **sabotage** in that **espionage**.
3. There were on the **television** women from **Asia** wearing **rouge** and **beige casual** clothes for that **occasion**.
4. In **conclusion**, there was a big **division** with that **decision** at the **closure** of the **television**.
5. The **massages** produce an **unusual composure** in **lesions** in some **occasions**.

UNIVERSITY OF NARIÑO

ENGLISH CLASS

FIRST LEVEL

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 20.

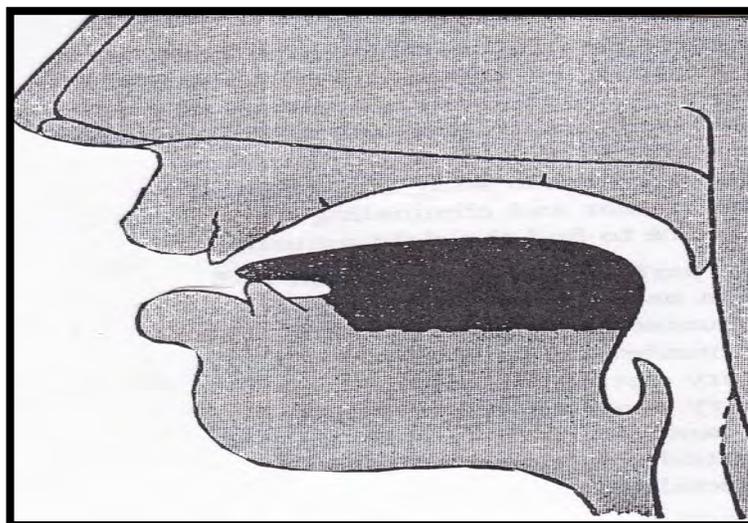


Figura 8: Pronouncing [θ].

Fuente <http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005be-OrganosArt.htm>

The sound [θ] is similar to the “Castillian lisp” used by Madrileños when pronouncing such words as *hace* and *zapato* (the letters *c* and *z* are produced with the tongue between the teeth.)

[θ] At the Beginning	[θ] In the Middle	[θ]At the End
Thaw	author	Path
Thin	wealthy	Bath
thank	nothing	Both
thief	healthy	Cloth
theme	something	Mouth

thick	anything	North
thorn	Method	Health
theory	Athens	Teeth
thirsty	birthday	Truth

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 21

The following words should be pronounced with [θ]

[θ] At the Beginning	[θ] In the Middle	[θ] At the End
thought	toothpaste	Month
thanksgiving	stethoscope	South
think	sympathy	Strength
through	synthetic	Tenth
theatre	telepathy	Breath
theism	forthright	Birth
thermometer	euthanasia	Berth
thermal	pathology	Bloodbath
thesis	psychotherapy	Filth

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 22

The following words should be pronounced with [θ]

[θ] At the Beginning	[θ] In the Middle	[θ] At the End
thing	overthrow	Oath
thigh	orthodoxy	Length
thirty	python	Footpath
throw	esthetic	Seventh
thump	rethink	Rebirth

[Θ] At the Beginning	[Θ] In the Middle	[Θ] At the End
thumb	forthcoming	Millionth
thrust	monolithic	Sheath
thunder	faithfully	Blacksmith
thug	birthplace	Beneath

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 23

The following words should be pronounced with [Θ]

[Θ] At the Beginning	[Θ] In the Middle	[Θ] At the End
throes	marathon	Mirth
throng	lethargic	Hundredth
thud	authoritarian	Earth
throttle	hypothermia	Heath
throat	homeopathy	Depth
thwack	arithmetic	Hearth
thwart	diphthong	Dearth
theology	northeast	Death
therapeutic	catholic	Myth

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 24

The following sentences should be pronounced with [Θ].

1. This **theory** of this **author** has some **methods** and interesting **things** that can be **truth**.
2. **Ruth** travelled to **Athens** to buy new **clothing** for her **birthday**.
3. **Anthony** brushes his **teeth** with a **toothbrush** and **toothpaste**.

4. **Kathryn** got her **fourth tooth** this **Thursday**.
5. **Catherine** **threw** many **things** and gave a **thump** to the **thief**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 25

The following sentences should be pronounced with [θ].

1. **Something** is happening with the **health** of my **fifth** sister.
2. **Through** the **telepathy** a **sympathy**, **thin** and **wealthy** woman won the prize.
3. I **think anything** is happening in the **North path**.
4. **Through thick** and **thin** the **thief** stole some **clothing** and a **stethoscope**.
5. Next **month** is **Thanksgiving** and is my **thirty-third birthday**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 26

The following sentences should be pronounced with [θ].

1. The **author's truth** about **healthy** food.
2. The **thief** was in **south Athens** he was **thirty three** years old.
3. **Timothy** **thinks** that some **themes**, **theories** and **methods** are very important for our **health**
4. **Ruth** was **thinking** about her **thoughtful birthday** card.
5. **Matthew** is **thin** and **authoritarian** but is **healthy** and **wealthy**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 27

The following sentences should be pronounced with [θ].

1. In the **North** and **South** of **Athens** people celebrate **thanksgiving**.
2. **Kathryn** had her **fourth tooth** last **month**.
3. His **teeth** look **healthy** because he uses a good **toothbrush** and excellent **toothpaste**.

4. **Thelma** discovered a great **methodology** to explain the **theory** about the **truth** after **death**.
5. **Both thieves** were **thin** but **healthy**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 28

The following sentences should be pronounced with [θ].

1. **Elizabeth** ran a **marathon** in her **thirty third birthday** and won a tour for a **month** to **Athens**.
2. **Bethany** **thinks** that her **thesis** about **healthy** food has good **methods** and **themes** to learn.
3. **Annabeth** is **thin, healthy, sympathetic** and **wealthy**.
4. **Anthia** **threw** a **thick thing through** the window and **thrust** to the **thug**.
5. **Thousands** of people **thought** it was **truth** that there is life after the **death**.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 29

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

TRAVELLING ABROAD

Arthur: Hi Anna, how are you?

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

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

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

Arthur: Where are you going to buy them?

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

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

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

Arthur: That sounds interesting!

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

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

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

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

Shirley: See you.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 30

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

Where is Ruth?

Anthony: Good morning **Shirley**

Shirley: Good morning

Anthony: where is **Ruth**?

Shirley: she is in the **station** talking to the **professional official** because **she** is travelling to **Asia** tomorrow.

Anthony: How can I find her? What is **she** wearing?

Shirley: **she** is wearing **casual clothes, athletic beige shoes,** and a **short red t-shirt.**

Anthony: Ok. **Thank** you.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 31

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

THE BIG CONFUSION IN THE OCEAN..

Thelma: What's going on?

Sharon: Did you see those **thieves** on the **ship** yesterday morning?

Thelma: Of course! I could see them when the **professional official punished** them in that **ship** in the **ocean** but I **think** he **accomplished** his **mission.**

Sharon: That was an **unusual occasion** because they also caused an **explosion,** a **collision** some **lesions** and **confusion** in **Athens** **three** days ago.

Thelma: Oh my God! And other people said that they also stole some **televisions, shoes, toothbrushes and toothpastes. Three** minutes later, somebody **threw** many **thick things** to them and gave them a **thump** to those **thieves** and one of them lost **three teeth.**

Sharon: somebody said that they were the **authors** of the biggest robberies in **Asia** and **Athens.**

Thelma: That's terrible! Oh it's too late! I have to go home. See you tomorrow.

Sharon: Good Bye!

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 32

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

THE NEWS ON TELEVISION

Matthias: **Sheila** did you watch **television** yesterday afternoon?

Sheila: Not really. What happened?

Matthias: The new president from **North** America **Timothy Thrash** read the new **regime** because **thirty three** days ago there was sabotage into his **camouflaged rouge** and **beige garage** and the president said that he wanted to stop it **through thick** and **thin**.

Sheila: That's **something** new for me. I like the new president because he has a good **vision** and **mission** for our country and I love when he talks about interesting **themes** and when he uses new **methodologies** and strategies to **punish thieves** and **thugs**.

Matthias: Yeah! He is always giving us some **orientations, recreation** and great **satisfaction through** his **resolutions** and **sessions** along with his councilors in his new **section** called "the **transformation** of a new **nation**".

Sheila: He is also trying to **banish corruption** and avoiding people's **anguish** and **chagrin** by creating **approachable things** which is **something** that I **appreciate** the most.

Matthias: Correct. I will watch the news on the **television** again to see what happen.

Sheila: Me too. See you soon.

Matthias: Good bye.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 33.

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

AT MARSHALL'S SHOP

Ashley: Hi **Theresa**. How are you?

Theresa: Fine **thanks**. What are you doing?

Ashley: Right now I am the new **dishwasher** at “**Delicious Meals**” restaurant.

Theresa: oh nice! Our friend **Natasha** **washes** the **dishes** in a **Spanish** and **English** restaurant too. Where are you living now?

Ashley: I'm living on **Fifth** Avenue in front of **Beth's shoes** and you.

Theresa: I'm living in **Chicago**. What are you going to buy?

Ashley: A **special shampoo** for **short** hair, a **toothbrush**, a **hairbrush**, a **toothpaste**, some **casual clothing** for my **thirty third birthday**, a pair of **rouge** and **beige shoes**, **three shorts**, and some **T-shirts** and you.

Theresa: I'm going to buy some **mushrooms**, some **delicious fishes and shrimps**, a bottle of **champagne**, a kilo of **sugar** and that's all.

Ashley: By the way **thanksgiving** falls on **Thursday** and our friend **Edith** from **Michigan** is coming because **she** has a **short vacation** and **she** likes to **show** us the **chic** new **fashions**. I **wish** you would **finish washing** the **dishes** early and can come to celebrate.

Theresa: I hope that. See you soon.

Ashley: Bye! See you.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 34..

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

THE WEALTHY MAN'S BIRTHDAY

JOSH: Hi, **Sherman**. This is **Josh**.

SHERMAN: oh, hi, Josh. What's up?

JOSH: I knew a **wealthy** man called **Timothy**. He is my **patient** and he invited me to his **birthday** party. Would you mind if I borrow your **special machine** for my **short** hair?

SHERMAN: Um, yeah. That's ok, I guess. I don't **think** I'll need it for **anything**. I can lend you my **special shampoo** for **short** hair too.

JOSH: **Thanks** a million.

SHERMAN: **Sure**. Are you going to drink **delicious champagne** in that **celebration**?

JOSH: I **think** so.

SHERMAN: would you like to come with me.

JOSH: No **thanks**. Because you know in some **occasions** I'm very **shy, impatient, anxious** and I don't like to **socialize** with people. Are you going to the **station** first?

SHERMAN: yes, of course. Why?

JOSH: Because **something unusual** happened there. There was a **collision** and an **explosion**. Be careful.

SHERMAN: ok. **Thank** you. Bye!

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 35.

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

THELMA'S BIRTHDAY

Shirley wishes to **share** her **vacations** in **Washington** with her boyfriend **Theodore** a **British** man who were invited to the **Thelma's birthday**.

SHIRLEY: It's a **pleasure** to see you again.

THEODORE: The **pleasure** is for me. And **thank** you for your **thoughtful birthday** card. By the way tomorrow is **Thelma's thirty third birthday** and as **usual** good friends stick with you **through thick** and **thin**.

SHIRLEY: **Sure!** I'm going to give her a **washing machine** as present.

THEODORE: It's a good **option**. I'm **short** on **cash**. I'm going to give her a **beige** and **rouge shirt** and a **beige negligee**. I **wish** to her to have a big and good **celebration** with **delicious champagne** included.

SHIRLEY: I'm going to take a **special massage** and then a **shower** and finally I will get dress with some **casual** clothing for that **occasion**. See you in **three** hours.

THEODORE: See you.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 36.

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

INDUSTRIAL PRODUCTION AUTHORIZED

KEITH: Oh hi **Marshall**. This is **Keith** I'm calling you about the **authorization** for the new **corporation** of **production** in **Shanghai**. In **addition** I **appreciate** if you can send to me a **message** for the **information** about the **special qualifications** to be

promoted in the industrial **production** factory and when it is going to be **officially** opened.

MARSHALL: Hi **Keith**. The manager of this factory already gave you the **authorization** to the supervisor of your company. He has a great **motivation** about your factory **especially** in the **conformation** and **creation** of the new **generation** of those products because the **decisions** you took were very important for us. Every **three months** you **should think** about how to **show** your **usual production** on the **television** for the people's **attraction** in a **short** term. And then your factory will **flourish** immediately. It will have a good **position** and a good **relationship** in the market.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 37.

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

THE PUNISHMENT OF THE BISHOP

JONATHAN: Did you watch the **television** yesterday morning?

SHELLY: Oh yeah. I watched the **revelation** about the **sexual** harassment of the **bishop** and how his **chauffeur** helped him in this **shabby** and **sheepish** fact.

JONATHAN: The **bishop** was very **flushed** about that **unusual** crime. A **catholic** lawyer said that he will be **banishing** from **Asia** or **through** an **authorized resolution** the **nation should** cause him the **death**.

SHELLY: I **think** that he was a **shameless** guy and he doesn't have **salvation**. He needs some **special** and **professional orientation** because he acted as a **foolish** man he has a great **confusion** in his head.

JONATHAN: **Sure**. In his **oath** with some tears in his eyes and a **beige cloth** said he will **rethink** to come back to the **Catholic** Church and he will follow **faithfully** the religion and finally he said that the **procession** announced **three** days ago will be canceled.

ENGLISH PRONUNCIATION ACTIVITY 38.

The following dialogue should be pronounced with [ʃ], [ʒ], [θ].

LET'S GO TO THE EXCURSION

KEITH: I'm very **anxious** because tomorrow is our **excursion**.

MATTHEW: Me too. This is my **third** trip to **Shanghai**.

KEITH: Umm interesting. People from **Shanghai** sometimes are **sociable**, **sympathetic** and **shy** at the same time.

MATTHEW: That city has a big **population** and people have a good **mission** and **vision** about the economic **situation** and a great **potential**. They also keep their **composure** due to their **civilization** and they have a lot of **prestige**. They **measure** every minute at the moment they are working.

KEITH: Oh yeah. Furthermore, they manufacture excellent **tissues** with high quality among other interesting **things**.

MATTHEW: In **conclusion**, on your **vacations** or in your **leisure** time you **should think** to go there to buy **casual things**, **something** in **fashion** or just for **pleasure**.

KEITH: It's a genial **decision**.

REFERENCIAS

A.C Gimson. (1980) An Introduction to the Pronunciation of English. Third Edition.

EVERY, Peter. EHRLICH, Susan. (1994) Teaching American English Pronunciation. Oxford University Press. Handbooks for Language Teacher. Second Edition.

BROWN. D. (1987) Principles of second language teaching and learning. Second Edition.

CAMBRIDGE. (1996) International Dictionary Of English. Great Britain. Bath Press.

CANTERO, F.J. (1994) La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas.

CANTERO, F.J. (1998) Conceptos clave en lengua oral.

CANTERO, F.J. (2002) Teoría y análisis de la entonación. Barcelona, ediciones de la Universidad de Barcelona.

CANTERO, F.J. (2003) Fonética y didáctica de la pronunciación.

CLARK, John. YALLOP, Colin. (1995) An Introduction to Phonetics and Phonology. Second Edition.

DALE, Paulette. POMS, Lillian. (1985) English Pronunciation For Spanish Speakers. New Jersey. Prentice Hall Regents

DALTON, C. y SEIDLHOFER, B. (1994): Pronunciation, Oxford University Press.

GIMSON A. C., (1980) An Introduction to the Pronunciation of English.

HANCOCK, Mark (2003). English Pronunciation in Use. Self –Study and Classroom Use. University Press. First published..

HOOKE, Robert. ROWELL, Judith. (1982) A handbook of English pronunciation featuring notes in Spanish. British library. First published.

JONES, Daniel, (1956). The Pronunciation of English. Cambridge University Press. Seventeenth printing 1990. Fourth edition.

LAVER, John. (1994) Principles of Phonetics. Professor of Phonetics. University of Edinburgh. Cambridge University Press.

MURCIA, C. Marianne. BRINTON, Donna. GOODWIN, Janet. (1996) Teaching Pronunciation a Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages.

QUIROZ, Katherine. ORTIZ, Lilian. (2002) Causas más Frecuentes de la Dificultad en la Pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ], [ʧ], [ð], [ɟ] Pasto.

SALAZAR, Alicia. PÉREZ, Elizabeth. (2008) Predominant Problems and Workable Activities To Improve Students English Pronunciation. Pasto.

CIBERGRAFÍA

Álvarez, M. & Guerrero, G. (2013). Historia. Actualizado el día 21 de marzo de 2013, en <http://www.udenar.edu.co/historia.aspx>.

BARTOLÍ, M. La Pronunciación en la Clase de Lenguas Extranjeras. Laboratorio de Fonética Aplicada – LFA. Vol.1. (2005), en http://www.publications.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf.

LAFUENTE, Enrique. Fonética de la Lengua Inglesa. Universidad de Zaragoza. Facultad de CC. De la Educación. 1º de Magisterio Lengua Extranjera. 17 de abril de (2010), en http://www.unizar.es/elafuen/FILES_FONETICA/CURSO_COMPLETO.pdf.

Ley General de la Educación. (1994). Áreas Fundamentales de la Educación Básica y Media. Ley 115. Art. 23. Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. En:<http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.Htm>.

LLISTERRI, J. La Enseñanza de la Pronunciación. Cervantes, Revista del Instituto Cervantes de Italia. (2002), en <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (1994). Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Aprende. La Red del Conocimiento. Inglés como Lengua Extranjera una Estrategia para la Competitividad. Art. 21. Ley General de Educación. Ley 115. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2005) Altablero. Un periódico de un País que Educa y se Educa. Colombia Bilingüe en Tiempos de la Globalización. En <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>.

PEARSON, Chris. Fonemas Inglés. Pronunciar Inglés. 25 de mayo de (2010).
En <http://pronunciaringles.com/fonemas-ingles/>.

Roach, P. (2009). English Phonetics and Phonology. A Practical course.
Fourth edition. En <http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/peter/>

ROACH, P. English phonetics and Phonology. Fonética y Fonología Inglesa.
(2011). En <http://percybal.files.wordpress.com/2008/11/english-phonetics-and-phonology.pdf>.

Samaniego. Nariño. Historia. En <http://www.samaniego-narino.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=mIxx-1-&m=f#historia>.

Universidad de Nariño. Extensión Samaniego. En <http://www3.udenar.edu.co/http://www3.udenar.edu.co/extensiones/usamaniego/somos.aspx>.

ANEXOS

ANEXO A.

DIÁLOGO

El presente diálogo contiene 36 palabras con sonidos clave [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés americano objeto de estudio de esta investigación localizados en la posición inicial, intermedia y fina.

Palabras con sonidos clave:

Asia, shy, anxious, shop, casual, occasion, decision, north, truth, cash. birthday, television, short, prestige, socialize, anything, author, healthy themes, theories, methods, health, option, unhealthy, patients, dish, washer, finish, both, English, Spanish, something, professional, think, vision, mission.

Así mismo, éste diálogo fue empleado tanto en el pre-test como en el post-test. En el pre-test fue de gran utilidad para identificar la experiencia y dificultad que causó los tres sonidos en las tres posiciones de la palabra a los estudiantes del primer nivel de inglés del Municipio de Samaniego al momento de ser emitidos.

De igual manera, mediante el pre-test se pudo verificar el mejoramiento significativo de la pronunciación en los estudiantes del primer semestre de inglés del Municipio de Samaniego con respecto a los tres sonidos antes mencionados como lo mostrarán los gráficos de análisis más adelante.

TRAVELLING ABROAD

POR: ALICIA SALAZAR

TOM: Hi Anna, how are you?

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

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

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

TOM: Where are you going to buy them?

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

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

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

TOM. That sounds interesting!

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

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

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

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

ANNA: See you.

ANEXO B

PRE-TEST

TABLA DE SONIDOS EMITIDOS POR LOS ESTUDIANTES

A continuación se muestra una tabla que indica la cantidad de errores de pronunciación de los sonidos mencionados en el momento en que los nueve (9) estudiantes leen un diálogo que contiene treinta y seis (36) palabras clave que incluyen los sonidos a evaluar [ʃ], [ʒ], [θ], ubicados en la posición inicial, intermedia y final de la palabra y que son objeto de esta investigación.

PRE-TEST

PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
Asia	/ʒ/	/s/ 9 estudiantes
shy	/ʃ/	/s/ 3 estudiantes /ʃ/ 6 estudiantes
anxious	/ʃ/	/ʃ/ 2 estudiantes /s/ 7 estudiantes
shop	/ʃ/	/s/ 2 estudiantes /ʃ/ 7 estudiantes
casual	/ʒ/	/ʃ/ 3 estudiantes /s/ 6 estudiantes
occasion	/ʒ/	/t/ 1 estudiante /ʃ/ 3 estudiantes /s/ 5 estudiantes

PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
decision	/ʒ/	/s/ 3 estudiantes /ʃ/ 6 estudiantes
north	/θ/	/-/ 1 estudiante /θ/ 2 estudiantes /t/ 6 estudiantes
truth	/θ/	/-/ 3 estudiantes /t/ 6 estudiantes
cash	/ʃ/	/s/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
birthday	/θ/	/θ/ 2 estudiantes /-/ 7 estudiantes
short	/ʃ/	/s/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
television	/ʒ/	/s/ 2 estudiantes /ʃ/ 7 estudiantes
prestige	/ʒ/	/-/ 2 estudiantes /ʃ/ 2 estudiantes /tʃ/ 5 estudiantes
socialize	/ʃ/	/s/ 9 estudiantes
anything	/θ/	/θ/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes
author	/θ/	/θ/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes
healthy	/θ/	/t/ 9 estudiantes
theories	/θ/	/θ/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes

PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
methods	/θ/	/θ/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes
health	/θ/	/θ/ 2 estudiantes /t/ 7 estudiantes
option	/ʃ/	/s/ 2 estudiantes /t/ 7 estudiantes
unhealthy	/θ/	/θ/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes
patients	/ʃ/	/t/ 9 estudiantes
dish	/ʃ/	/s/ 3 estudiantes /ʃ/ 6 estudiantes
washer	/ʃ/	/s/ 2 estudiantes /ʃ/ 7 estudiantes
finish	/ʃ/	/s/ 3 estudiantes /ʃ/ 6 estudiantes
both	/θ/	/d/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes
English	/ʃ/	/s/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
Spanish	/ʃ/	/s/ 2 estudiantes /ʃ/ 7 estudiantes
something	/θ/	/t/ 9 estudiantes
professional	/ʃ/	/s/ 3 estudiantes /ʃ/ 6 estudiantes
think	/θ/	/θ/ 3 estudiantes /t/ 6 estudiantes

PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
vision	/ʒ/	/s/ 2 estudiantes /ʃ/ 7 estudiantes
mission	/ʃ/	/s/ 3 estudiantes /ʃ/ 6 estudiantes
themes	/θ/	/θ/ 1 estudiante /t/ 8 estudiantes

ANEXO C

POST-TEST

Mediante la siguiente tabla se pretende demostrar el mejoramiento significativo de la pronunciación de los sonidos [ʃ], [ʒ], [θ] del inglés después de aplicar la estrategia didáctica.

PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
Asia	/ʒ/	/f/ 1 estudiante /ʒ/ 8 estudiantes
shy	/ʃ/	/f/ 9 estudiantes
anxious	/ʃ/	/f/ 9 estudiantes
shop	/ʃ/	/f/ 9 estudiantes
casual	/ʒ/	/f/ 1 estudiante /ʒ/ 8 estudiantes
occasion	/ʒ/	/ʒ/ 9 estudiantes
decision	/ʒ/	/f/ 1 estudiante /ʒ/ 8 estudiantes
north	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
truth	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
cash	/ʃ/	/f/ 9 estudiantes
birthday	/θ/	/θ/ 9 estudiantes

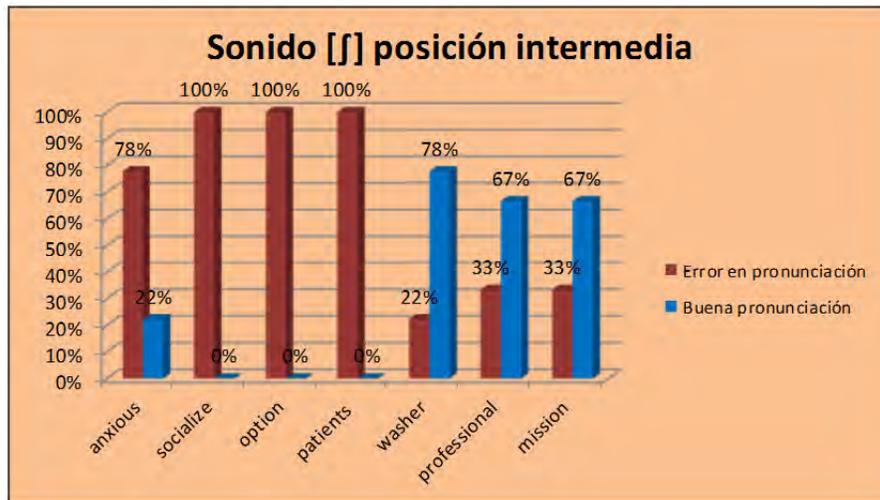
PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
television	/z/	/z/ 9 estudiantes
short	/ʃ/	/s/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
prestige	/z/	/g/ 2 estudiantes /z/ 7 estudiantes
socialize	/ʃ/	/s/ 1 estudiantes /ʃ/ 8 estudiantes
anything	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
author	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
healthy	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
theories	/θ/	/t/ 1 estudiante /θ/ 8 estudiantes
methods	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
health	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
option	/ʃ/	/tʃ/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
unhealthy	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
patients	/ʃ/	/ʃ/ 9 estudiantes
dish	/ʃ/	/tʃ/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
washer	/ʃ/	/ʃ/ 9 estudiantes

PALABRAS CON SONIDOS CLAVE	TRANSCRIPCIÓN IPA	SONIDOS PRONUNCIADOS POR LOS ESTUDIANTES
finish	/ʃ/	/ʃ/ 9 estudiantes
both	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
English	/ʃ/	/ʃ/ 9 estudiantes
Spanish	/ʃ/	/ʃ/ 9 estudiantes
some thing	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
professional	/ʃ/	/s/ 1 estudiante /ʃ/ 8 estudiantes
think	/θ/	/θ/ 9 estudiantes
vision	/z/	/z/ 6 estudiantes /ʃ/ 3 estudiantes
mission	/ʃ/	/ʃ/ 9 estudiantes
themes	/θ/	/t/ 2 estudiantes /θ/ 7 estudiantes

ANEXO D

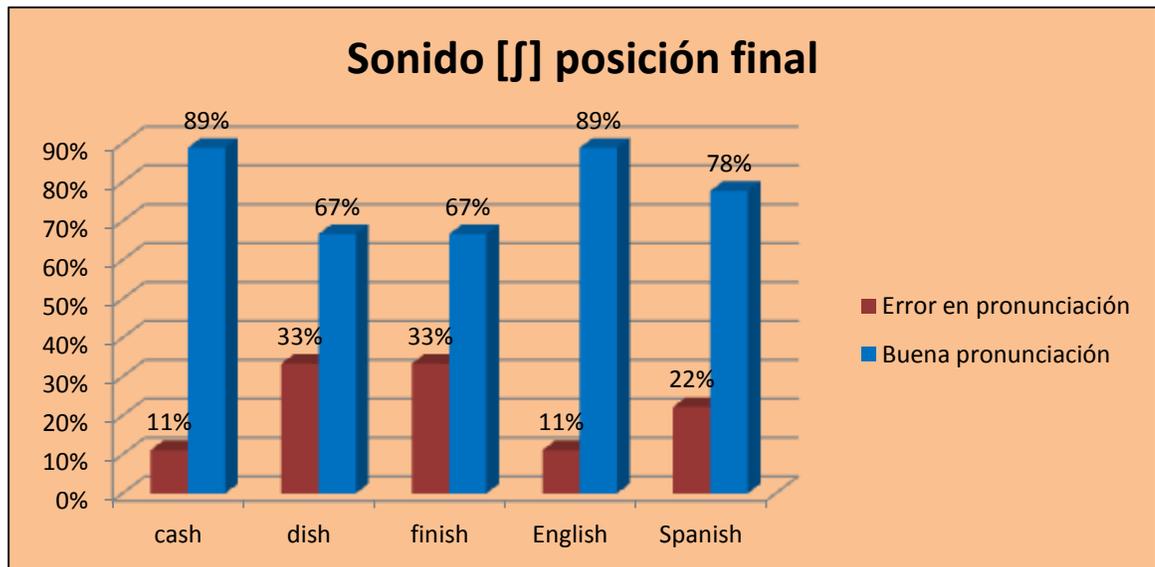
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN

INICIAL, E INTERMEDIA.



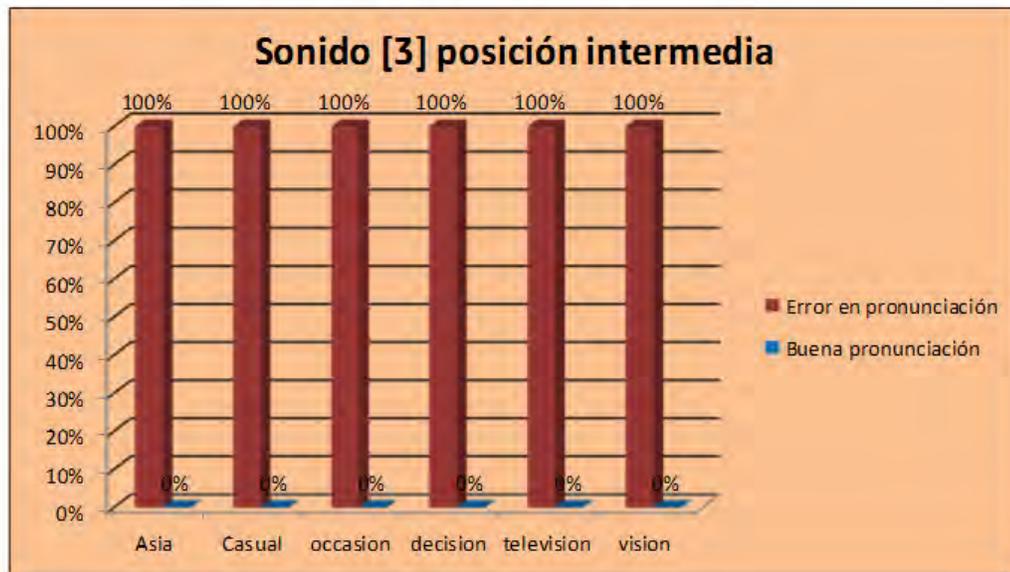
ANEXO D

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN FINAL.



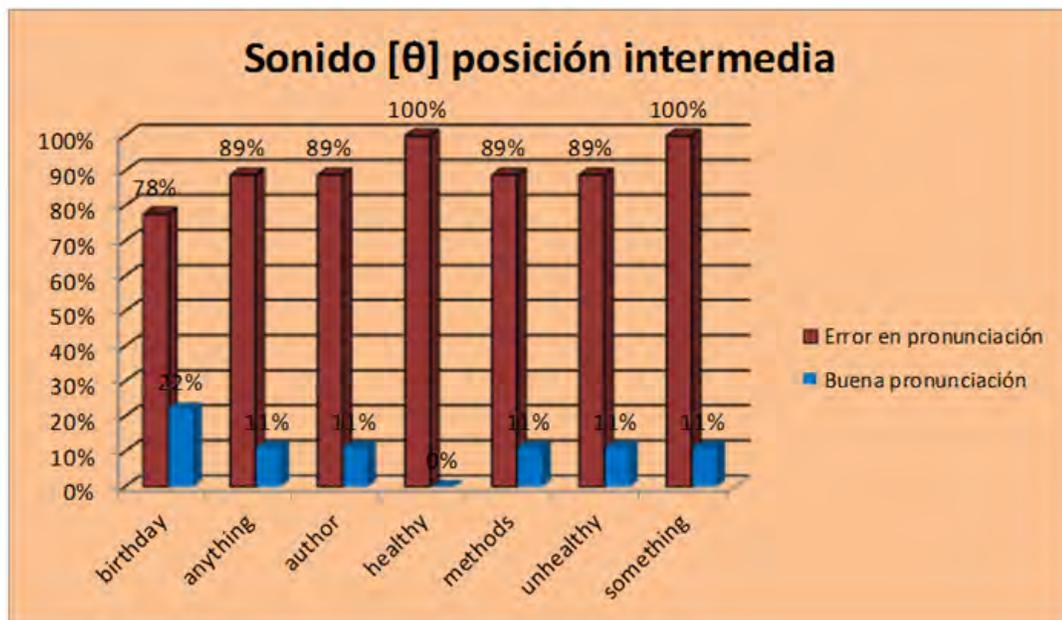
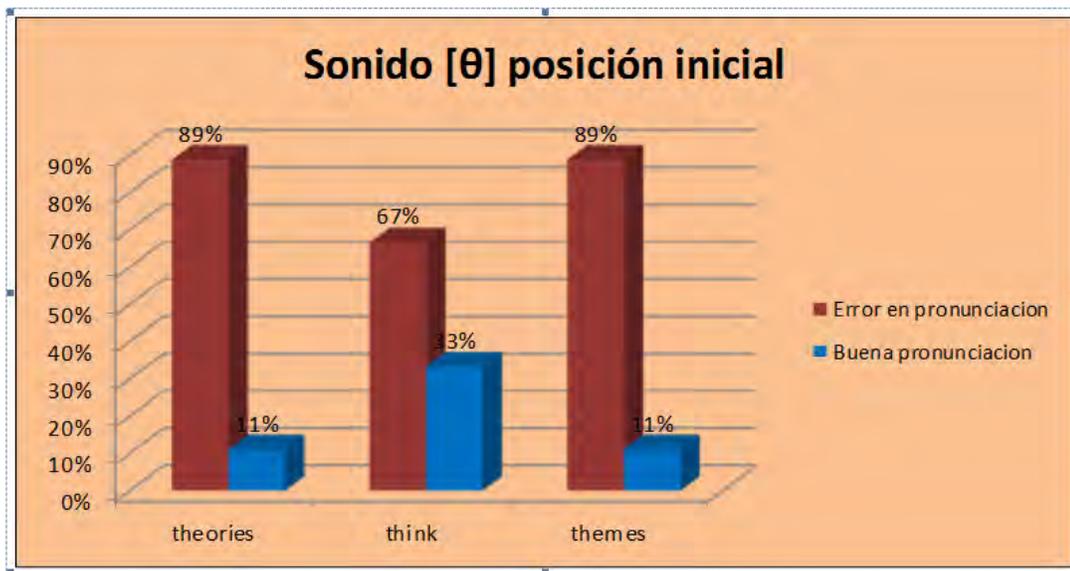
ANEXO E

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /3/ POSICIÓN INTERMEDIA Y FINAL



ANEXO F

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN INICIAL E INTERMEDIA.



ANEXO F

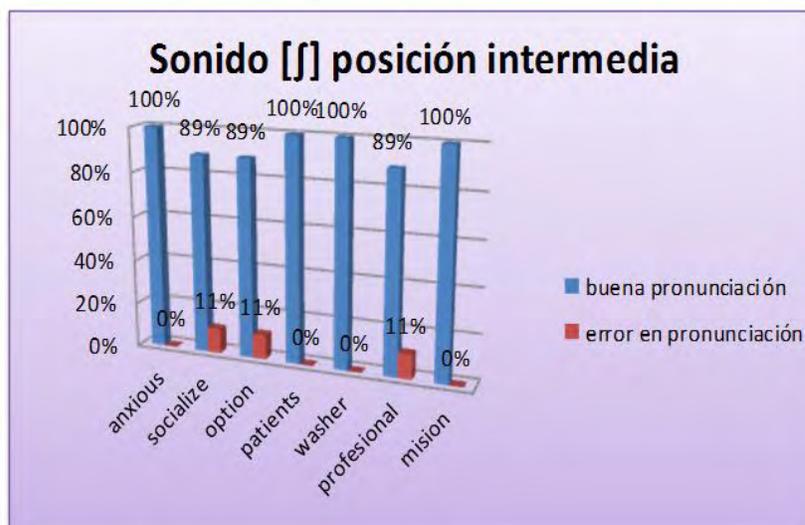
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN PRE-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN FINAL



ANEXO G

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN

INICIAL E INTERMEDIA.



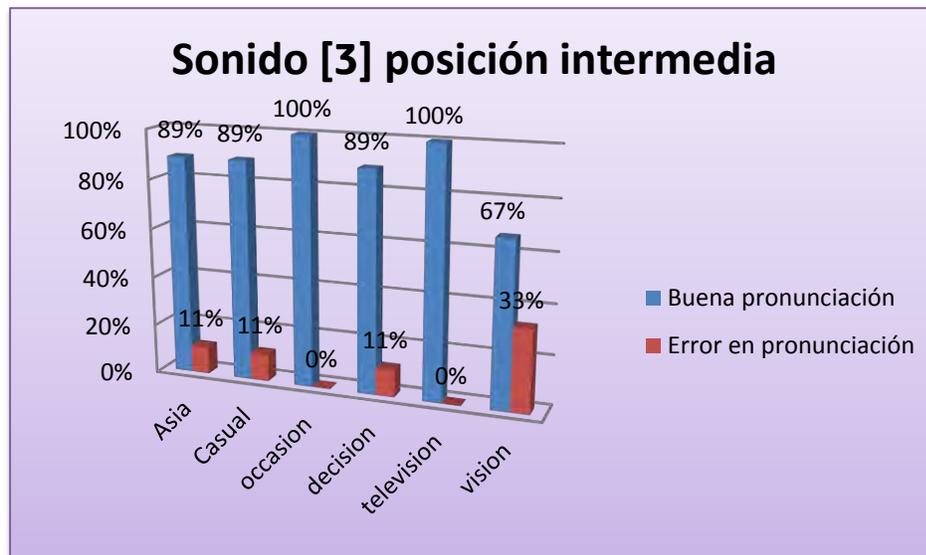
ANEXO G

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /ʃ/ POSICIÓN FINAL.



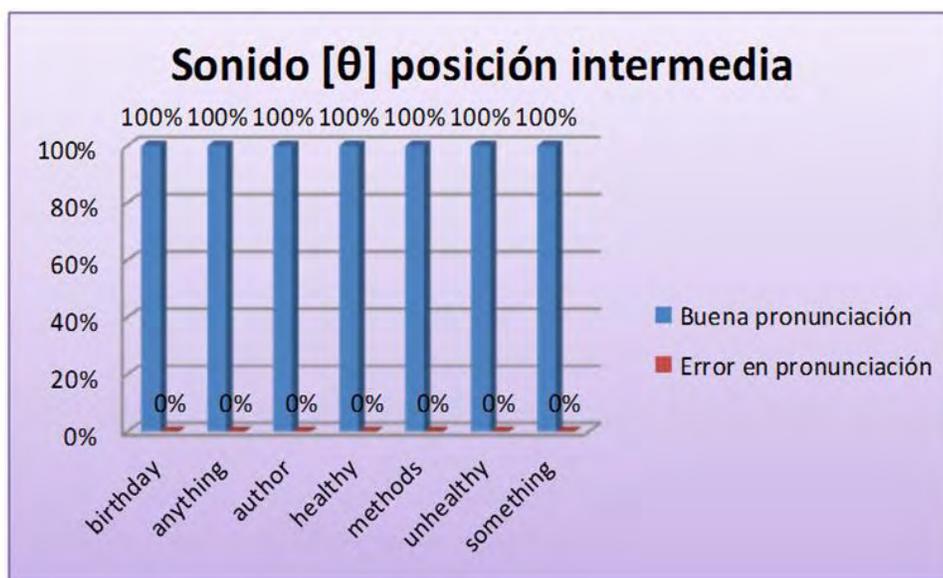
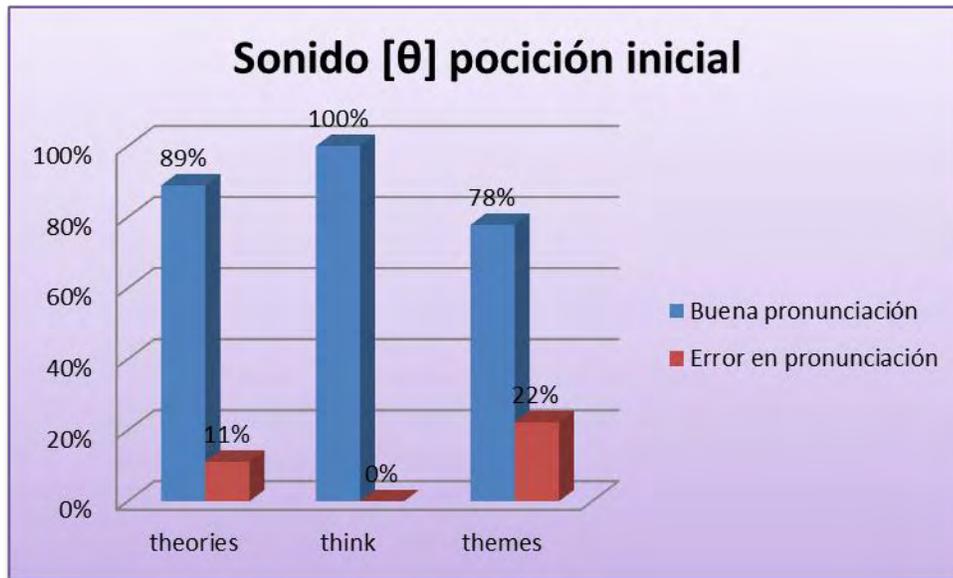
ANEXO H

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /ʒ/ POSICIÓN INTERMEDIA Y FINAL



ANEXO I

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN INICIAL E INTERMEDIA



ANEXO I

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN POST-TEST SONIDO /θ/ POSICIÓN

FINAL

