

**Gemita Flores Cortés\***

Universidad Tecnológica Metropolitana,  
Santiago, Chile

**Carmen G. Hadermann Bofill\*\***

Universidad Tecnológica Metropolitana,  
Santiago, Chile

**María L. Osorio Rivera\*\*\***

Universidad Tecnológica Metropolitana,  
Santiago, Chile

## Artículo

# ADQUISICIÓN DE CONSONANTES INGLESAS EN ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES DE INGLÉS INICIAL EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE A DISTANCIA

ENGLISH CONSONANT ACQUISITION BY SPANISH-SPEAKING STUDENTS IN A DISTANCE LEARNING CONTEXT

Recibido: 28 de abril de 2021 | Aprobado: 24 mayo de 2021 | Versión final: 28 de junio 2021

### Cómo citar este artículo:

Flores, G.; Hadermann, C. y Osorio, M. (2021). Adquisición de consonantes inglesas en estudiantes hispanohablantes de inglés inicial en un contexto de aprendizaje a distancia. *Trilogía* (Santiago), 34(45), 62-75, Universidad Tecnológica Metropolitana.



\*Licenciada en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Inglesas, Magíster en Lingüística Inglesa, Universidad de Chile. Filiación institucional: del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Correo electrónico: gflores@utem.cl

\*\*Profesora de Inglés, Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Letras con Mención en Lingüística Aplicada P.U. Católica de Chile. Filiación institucional: Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Correo electrónico: chaderma@utem.cl

\*\*\*Profesora de Inglés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Informática Educativa, UTEM Virtual, UTEM; Filiación institucional: Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago de Chile. Correo electrónico: mosorio@utem.cl

## RESUMEN

La presente investigación contrasta los resultados de dos metodologías para el desarrollo de la pronunciación en la producción oral en inglés de estudiantes universitarios, cuya lengua materna es el español de Chile, en un nivel principiante-elemental de la L2, con miras a definir las técnicas que harán un mayor aporte a su aprendizaje. Los análisis se hicieron en aulas virtuales que han sido el escenario ante las condiciones sanitarias que el covid-19 ha determinado, pero se ha mantenido el enfoque comunicativo como principal método de enseñanza del inglés como lengua internacional.

**Palabras clave:** pronunciación, ILI, *Lingua Franca Core*

## ABSTRACT

The present study aims at contrasting the results of two methodologies for the development of English pronunciation in Chilean university students with a beginner-elementary level of English, which will aid to define the most contributive techniques to this learning. In pandemic conditions set with the arrival of covid-19, the study was carried out in virtual classrooms, yet with a communicative approach for teaching English as an international language.

**KEY WORDS:** pronunciación, EFL, *Lingua Franca Core*

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en la línea de la investigación pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en lo referido al proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua

internacional o franca (ILI). En este marco, se considera importante hacer un resumen histórico del rol que ha tenido la pronunciación en diferentes métodos que han ido surgiendo con el advenimiento de nuevas teorías acerca del aprendizaje y la cognición.

Asimismo, se exponen ideas acerca del corpus de la pronunciación del inglés que debiera ser enseñado en las aulas, entendiéndolo como el grupo de sonidos primordiales o prioritarios que hacen el habla inteligible para hablantes nativos y no nativos, en el marco de interacciones sociales en un mundo que con el uso de las tecnologías ha derribado barreras espaciales.

El objetivo primordial de este estudio es indagar acerca de las técnicas para la enseñanza de la pronunciación que sean más exitosas para la comunicación efectiva de hablantes del español de Chile que desean utilizar el inglés como lengua internacional. Ellas podrían servir de guía para evitar la interferencia negativa de la lengua materna, que debe ser una prioridad en la enseñanza de idiomas extranjeros, particularmente en los niveles iniciales.

Finalmente, se debe hacer mención al hecho de que este estudio se ha realizado en aulas virtuales, las que constituyen el único medio para los procesos de aprendizaje-enseñanza dadas las restricciones sanitarias que la pandemia del covid-19 ha forzado. No obstante, cabe destacar que la irrupción de internet en todos los ámbitos de la vida humana parece ser el medio para el aprendizaje del futuro y esta pandemia solo ha acelerado el proceso.

## 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La enseñanza de lenguas extranjeras, segundas lenguas, también llamadas lenguas meta o L2, comprende el desarrollo de 4 destrezas primor-

diales: hablar, escuchar, leer y escribir. Dos de ellas implican la revisión de la pronunciación, a saber, las habilidades de comprensión auditiva y producción oral. Sin embargo, desde el siglo XIX hasta el presente la inserción explícita de esta área de formación en el currículum se ha observado como un acto que solo encuentra un espacio en algunos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En el siglo XIX la enseñanza de idiomas giró principalmente en torno a las llamadas lenguas muertas y, en consecuencia, a las habilidades de comprensión lectora, lo que explicaría el acento en la gramática y el vocabulario, y la ausencia del desarrollo de la pronunciación en la mayoría de los casos, como en el método gramática-traducción.

Con el desarrollo del Alfabeto Fonético Internacional (AFI, del inglés IPA<sup>1</sup>), surgieron los métodos fonéticos que ejercitaban la pronunciación como un fin en sí mismos y no como uno de los medios para la comunicación efectiva; en el método directo, este aprendizaje se realizaba por medio de la imitación de modelos (grabaciones en audio o profesor), con preponderancia de la repetición intensiva. En ambos casos, los métodos se apoyan en teorías conductistas para la adquisición de lenguas (Skinner, 1957).

A contar de mediados de siglo XX, con la llegada del método audiolingual, se confirió mayor importancia al desarrollo del lenguaje oral, robusteciéndose el rol de la pronunciación, que toma sustento teórico en la Asociación Fonética Internacional y su AFI. Sin embargo, y prontamente, con el método cognitivo, influenciado por Chomsky y la gramática generativa y transformacional, el desarrollo de la pronunciación volvió a perder terreno a favor de las reglas gramaticales.

1. EL Alfabeto Fonético Internacional es un sistema que permite visualizar sonidos individuales en cada símbolo.

En el método audiovisual basado en el enfoque audiolingual y la incorporación de medios electrónicos de audio y video, se sumó la noción de fluidez a la entonces enseñanza de L2, uno de los aspectos de la llamada competencia comunicativa, lo que causó un resurgimiento aparente en del valor de la pronunciación. Germinan, entonces, el método natural donde la pronunciación, al igual que todos los aspectos del habla, se desarrolla pasivamente cuando el aprendiz escucha por un tiempo y hace una construcción simultánea de un sistema fonológico en la lengua extranjera, el que luego aplica al hablar (Brown, 2000). Como consecuencia del supuesto que la adquisición de los elementos de la L2, ocurre como un proceso natural ante la exposición. No se observaba la necesidad de enseñar la pronunciación abierta y sistemáticamente.

El enfoque comunicativo, que es el método más ampliamente utilizado hasta nuestros días, aprender en forma natural y contextualizada es el principio fundamental, empero puede integrar la instrucción manifiesta de reglas y su práctica en un contexto comunicativo y social. No obstante, este planteamiento, existe un abandono de la práctica de la pronunciación en las aulas debido a que se cuestiona la posibilidad de enseñarla en un ambiente instruccional (Poch, 1992)<sup>2</sup>.

Adicionalmente, la enseñanza de la pronunciación se ha visto desmedrada a partir de supuestos arraigados en el cuerpo docente (Bartoli, 2005). Por una parte, se afirma que la gramática y el vocabulario son más importantes para el desarrollo de una L2 que la pronunciación; por otra, se asevera que es necesario ser un especialista en fonética para enseñarla y que

2. Poch (1992) indica, sin embargo, que el instructor debe contar con nociones básicas de pronunciación, entre las que se cuentan las diferencias entre la L2 y la lengua madre del alumnado (L1), lo que permitiría predecir los eventuales errores.

hablar de puntos de articulación o sonoridad es muy complejo para los estudiantes y, por lo tanto, no es económico en términos de tiempo (Ross, 1992).

Por otro lado, la revisión de distintos textos de enseñanza de inglés como L2 arroja que no existe consenso en cuanto al modo o los métodos en que se debiera desarrollar la pronunciación. Algunos de ellos muestran los sonidos asociados a palabras, a veces en contexto oracional, y los exponen en grabaciones de audio para su repetición; otros agrupan sonidos y los asocian a palabras determinadas, mientras que también se observan textos en que los estudiantes deben leer y escuchar a la vez, es decir, imitar modelos de pronunciación como en el método audiolingual o natural. En todos los casos, de enseñarse la pronunciación tal cual lo despliegan los diversos libros-textos, se enfatizan los elementos segmentales, cuales son los sonidos correspondientes a vocales y consonantes.

Como se puede observar, distintos métodos han otorgado un espacio en las aulas para la enseñanza de la pronunciación. Cabe preguntarse cuál es el método que garantizará un mayor éxito para el uso real del idioma inglés por parte de un hablante no nativo, por un lado, y si es posible realizar actividades de pronunciación exitosas que faciliten su desarrollo en una modalidad de aprendizaje-enseñanza virtual o en línea.

## 2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

La respuesta al por qué enseñar pronunciación es clara: ella ayudará a los hablantes no nativos a comunicarse inteligiblemente con el mundo. Esta competencia comunicativa implica el uso satisfactorio de la lengua extranjera (L2) en

contextos reales, tanto con hablantes nativos como no nativos. Cabe preguntarse en este punto acerca de las consideraciones que deben ser tomadas en cuenta en el momento de abordar la tarea de la enseñanza de la pronunciación.

Basados en lo estipulado por Tench (1990), podemos concluir que se aprecian 2 principios fundamentales para el diseño de una estrategia de enseñanza de la pronunciación:

- El principio de la integración
- El principio de la aislación

El principio de aislación invita al entrenamiento de los sonidos y de aspectos como acentuación y entonación en sí mismos, poniendo énfasis en aquellos que eventualmente pudieran constituir problemas por tratarse de sonos que no existen en la L1 del estudiante y que, por lo tanto, no puede traspasar a la L2; o, que, por existir en su L1, pudieran interferir en la L2 al no ser parte del sistema fonético de esta última.

Con la consideración del principio de aislación, los docentes tienen la posibilidad de hacer que sus estudiantes utilicen un sinnúmero de técnicas, llamadas tradicionales, que se detallan a continuación:

- Transcripción de palabras o frases empleando el alfabeto fonético
- Realización de ejercicios de pares mínimos aislados, en mímica y/o discriminación
- Realización de ejercicios de pares mínimos en contexto, en discriminación y/o mímica
- Repetición de palabras, frases u oraciones a partir de modelos como el habla del profesor o grabaciones en audio o video y repetición de enunciados
- Canto o memorización de canciones, poemas o segmentos de cuentos u otros textos
- Práctica de trabalenguas

El principio de integración, por otra parte, supone que los sonidos se enseñan en conjunto con el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y lectora, y de producción oral y escrita, atravesando aspectos de índole social, funcional y discursivos (particularmente, en lo referente a los segmentos suprasegmentales como la acentuación, ritmo y entonación). Este principio se ajusta a la definición más ortodoxa o fuerte del enfoque comunicativo y a lo expuesto por Rogers y Richards (2001) respecto de principios que facilitan y promueven el aprendizaje: el principio comunicativo, el principio de la tarea y el principio de la significatividad.

Para componer un modelo de enseñanza de la pronunciación más acabado, creemos que es imprescindible relevar el desarrollo de la competencia comunicativa o el valor comunicativo del lenguaje por medio de la adopción del principio de integración, pero a la vez deben trabajarse conjuntamente técnicas en el marco del principio de aislación. En otras palabras, el presente artículo advierte que tal competencia debe ser medida en contextos reales o de simulación de situaciones posibles en la vida real que promuevan el aprendizaje, para que los estudiantes pongan en práctica todos los elementos lingüísticos, discursivos y sociales a favor de la comunicación en el marco de las 4 habilidades comunicativas (de comprensión y producción), siendo capaces de intercambiar ideas con otros de forma efectiva, así como de exponer y comprender ideas en discursos más extensos. Dados los periodos acotados en la instrucción formal, se debe economizar tiempo practicando los sonidos del inglés explícita y sistemáticamente. Por lo tanto, se trata de una definición menos ortodoxa del enfoque comunicativo, donde hay cabida para la enseñanza de aspectos gramaticales y otros contenidos de la lengua en forma sistemática, pero al servicio de la competencia comunicativa (y no viceversa), lo que garantiza la posibilidad

de incluir técnicas que cubran tanto el principio de aislación como de integración.

Por otra parte, cabe hacer mención de que hasta mediados del siglo XX la enseñanza de la pronunciación suponía aprender alguno de los acentos de países con mayor influencia global, a saber: RP (del inglés Received Pronunciation) o GA (del inglés General American) (Kachru, 1985). Hacia fines del siglo XX, y con del creciente número de hablantes nativos y no nativos que se comunican en un mundo globalizado en el siglo XXI, el inglés ha llegado a ser entendido como una lengua internacional o lengua franca (Monroy, 2007; Walker, 2001) y con ello han cambiado ciertos principios para su enseñanza.

El modelo de Jennifer Jenkins (2000, 2002, 2007) considera al inglés la lengua franca, internacional o EIL (del inglés English as an International Language), lo que implica que el objetivo de la pronunciación de un no nativo es la inteligibilidad por sobre la necesidad de pronunciar del mismo modo que un hablante nativo.

Entendiendo, entonces, que la pronunciación es clave para la entrega y recepción de experiencias, hechos, opiniones, etc. de forma eficaz y eficiente, sin confusiones o malentendidos, su desarrollo en el EIL es un aspecto clave y uno de los ejes (no opcionales o de segundo plano) de la enseñanza de la lengua internacional actual.

Finalmente, enmarcado en lo expuesto por Jenkins (2000, 2002) sobre el rol del inglés como lengua franca, la enseñanza de la pronunciación debe abarcar elementos prioritarios del sistema fonológico de L2 que lo diferencien de la L1 de los estudiantes, en nuestro caso del español de Chile, que minimicen errores de interlengua macro como sustituciones, elisiones o inserciones de sonidos y poder proyectar la posibilidad de una comunicación exitosa, como se muestra en la siguiente sección.

### 3. PRIORIDADES FONOLÓGICAS O *LINGUA FRANCA CORE* Y EL SISTEMA FONÉTICO DEL ESPAÑOL DE CHILE

En el EIL convergen una serie de características de la pronunciación inglesa que son prioritarias a la hora de llevar a cabo su enseñanza y supone, además, el desarrollo de destrezas de acomodación que permitan que el hablante no nativo ajuste su sistema de pronunciación para que su habla confluya hacia garantizar la comunicación. Estas prioridades son lo que Jenkins llama *Lingua Franca Core* (LFC) y se pueden resumir del siguiente modo:

- Buena pronunciación de las consonantes. A este respecto, Jenkins (2002) indica que todas las consonantes deben ser bien ejecutadas, aunque existen substituciones aceptables como el caso de las fricativas dentales, cuya presencia o ausencia de sonoridad no involucra problemas de inteligibilidad, o la calidad del sonido /r/, entre otras. A este respecto, la Tabla 1 muestra las consonantes del idioma:

**Tabla 1.** Las consonantes del inglés

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d			k g
Nasal	m			n			ŋ
Vibrante simple				r			
Africada					tʃ dʒ		
Fricativa		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		h
Aproximante (semiconsonante)	w			ɹ		j	w
Aproximante lateral				l			

Fuente: basado en International phonetical alphabet (IPA), versión 2005.

- Conservación de la mayoría de los *clusters* o secuencias consonánticas. Solo algunas elisiones son aceptables en posición intermedia o final. Por ejemplo, la elisión de un sonido sibilante a favor de otro de igual naturaleza contiguo, del sonido /t/ luego de /n/, o adiciones de una vocal *schwa* (/ə/) intermedia en secuencias consonante + /r/, entre otras.
- Conservación de la amplitud de los sonidos vocálicos. Esta prioridad supone la mantención de contraste en la longitud de las vocales, es decir, vocales cortas y largas, mientras que aspectos de calidad de las vocales pueden ser admisibles. Por ejemplo, se concede la interferencia de algunas características regionales de L2 solo si estas son consistentes (con excepción de substituciones del sonido /ɜ:/).
- Manejo apropiado del acento tonal en torno a la intención del hablante.
- Otros requerimientos fonéticos, tales como la aspiración de las consonantes oclusivas (del inglés *stop*) áfonas (*voiced*) en posición inicial y el acortamiento de la longitud de sonidos vocálicos antes de consonantes áfonas (*voiceless*).

similitudes constituirán la transferencia positiva de un conjunto de sonidos. Tras los estudios de interlengua entre el inglés como L2 y español como L1, se ha concluido una serie de errores que transparentan similitudes y diferencias entre ambas. Como se puede observar en la Tabla 3, gran parte de los sonidos del español existen también en el sistema fonético del inglés (Tabla 1). Sin embargo, no ocurre lo mismo a la inversa. Por este motivo, se espera que los principales errores de los hablantes de inglés como no nativos sean substituciones de los sonidos destacados en rojo en la Tabla 1.

Para diseñar un modelo de enseñanza de la pronunciación inglesa dentro del marco del EIL y utilizar el *Lingua Franca Core*, se han llevado a cabo estudios contrastivos basados en los planteamientos de Charles Fries<sup>3</sup> (1945). Cabe destacar que tanto similitudes como diferencias son relevantes para predecir los errores y aciertos de los estudiantes de EIL. Esto se debe al hecho de que las diferencias permitirán a los docentes enfocarse en la enseñanza sistemática de ciertos sonos para evitar la transferencia negativa, mientras que las

3. Fries (1945), generador del llamado análisis contrastivo, indica que este tipo de análisis permite predecir los errores y aciertos que los estudiantes de una lengua extranjera podrían producir como resultado de la transferencia negativa y positiva desde su L1 o lengua materna, respectivamente.

**Tabla 2.** Las consonantes del español

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d			k g
Nasal	m			n		ɲ	
Vibrante simple				r			
Vibrante múltiple				ʀ			
Africada					tʃ		
Fricativa		f		s			x
Aproximante lateral				l			

Fuente: basado en International phonetical alphabet (IPA), versión 2005.

#### 4. METODOLOGÍA

El presente artículo considera el contraste de resultados tras la aplicación en un grupo de una metodología que envuelve la pronunciación como parte del entramado comunicacional, considerando solo el principio de integración, por un lado, y una metodología híbrida en un segundo grupo, que considere tanto los principios de aislación e integración de los sonidos emanados *del Lingua Franca Core* del inglés como lengua internacional, que es la clave para lograr la inteligibilidad de que Jenkins postula. Asimismo, y a pesar de la variedad de sonos que el *Lingua Franca Core* contempla, este artículo se circunscribe al análisis del desarrollo de parte de las consonantes y *clusters* o secuencias consonánticas del inglés para efectos de la comunicación efectiva por parte de estudiantes universitarios de primer nivel en carreras de pregrado de administración y economía.

El estudio contempla 3 etapas generales:

1. Diagnóstico y delimitación de sonidos
2. Concientización y aplicación de técnicas
3. Evaluación final

La primera etapa tuvo como propósito principal definir los sonidos a trabajar durante un semestre; como segundo objetivo, acotar los grupos-curso con los que se iba a trabajar durante el semestre. Para ello, y por tratarse de estudiantes de nivel principiante-elemental, se les pidió que grabaran un texto relacionado con la primera unidad temática del semestre (información personal general), conteniendo todos los sonidos consonánticos y *clusters* del inglés.

Se analizaron contrastivamente 77 grabaciones en 3 grupo-cursos, concluyéndose una serie de errores que transparentan diferencias entre las 2 lenguas y los errores más frecuentes que obstaculizan la comunicación. Particularmente, se aislaron los segmentos que interfirieron en la entrega del mensaje en términos de los tipos de errores en los enunciados: sustitución,

elisión o inserción, y se agruparon los sonidos prioritarios para su desarrollo en el aula virtual como lo muestra la Tabla 3.

**Tabla 3.** Sonidos prioritarios

Substituciones			Elisiones o aspiraciones	Inserción de la vocal /e/ al inicio de las secuencias consonánticas		
/f/ /tʃ/	/ð/ /d/	/θ/ /s/	/s/	/sp/	/st/	/sm/

Para aplicar y contrastar los resultados de 2 metodologías de enseñanza de la pronunciación, se seleccionaron 2 grupos de estudiantes basados en resultados similares en esta evaluación inicial.

En la segunda etapa, que abarcó un semestre, el docente concientizó a ambos grupo-cursos acerca de la importancia de la pronunciación en inglés para la comunicación efectiva, y se introdujeron conceptos y principios como la pertinencia de los sonidos para efectos comunicativos, la existencia o falta de sonidos en el español de Chile (L1) y el inglés (L2) como lengua franca y su relevancia para entregar y recibir mensajes exitosamente en entornos reales.

Durante el curso del semestre, para un primer grupo (grupo 1), se implementó un modelo de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación bajo un enfoque comunicativo estricto o cerrado; sin embargo, para efectos de mostrar los resultados de manera económica, nos referiremos a los sonidos que, cuando son mal emitidos, provocan una interrupción de la inteligibilidad del mensaje y una falla en la comunicación.

Con el grupo 1 se hizo uso sistemático de videos y audios para exponer a los estudiantes a la L2. Se les solicitó la producción de discursos similares, haciendo hincapié en los sonidos de la tabla 3 y otros aspectos suprasegmentales pertinentes. Las actividades diseñadas para

desarrollar la destreza de producción oral se enmarcaron en el enfoque comunicativo. Para efectos de corrección de la pronunciación en las actividades de producción oral, se adoptó el método natural, que supone hacer un comentario sobre el mensaje expresado utilizando la pronunciación correcta de aquel o aquellos elementos mal enunciados por el estudiante.

Con el grupo 2 se trabajó con técnicas que se enmarcaron en un método híbrido, articulando técnicas basadas en el principio de aislación, o técnicas tradicionales, y en el principio de integración. En consideración del hecho de que no se trata de estudiantes que estudien inglés como carrera profesional (pedagogía o traducción) o licenciatura, se aplicó la metodología usada con el grupo 1 y, además, se realizó la práctica semanal de pares mínimos para mímica y discriminación tanto de palabras aisladas como dentro de enunciados (necesarios para el desarrollo de temas vistos en clases en conversaciones y en monólogos), y la práctica de trabalenguas, dejando de lado los ejercicios de transcripción o lectura fonética. Las correcciones, en este caso, se hicieron también de manera híbrida, contemplando las técnicas aplicadas en el grupo 1 para actividades similares de forma directa y explícita, sincrónica o asincrónicamente, dependiendo de los tiempos entregados para realizar las tareas llamadas tradicionales.

En la etapa de evaluación final, los estudiantes de ambos grupos grabaron en audio un discurso individual creado por ellos relacionados con distintas unidades temáticas del semestre. Luego, como se hiciera en la primera fase, se analizaron las grabaciones y se identificaron los segmentos que interfirieron en la comunicación para la entrega del mensaje (sonidos sustituidos, elididos e insertados) respecto de los elementos en la Tabla 3.

Por la naturaleza de la actividad en la grabación de la evaluación final (trabajo de creación individual), los resultados sobre la ocurrencia de errores se muestran en porcentajes divididos por grupos y, dentro de ellos, respecto de la evaluación inicial o diagnóstica y la evaluación final.

## 5. RESULTADOS

A continuación, se muestra la ocurrencia de errores en la pronunciación de las consonantes y *clusters* correspondientes al corpus, tanto en la evaluación inicial como la final de los grupos 1 y 2. Recordemos que en el primero de ellos se utilizó una metodología ajustada a una definición del enfoque comunicativo en su sentido más duro; esto es, con un desarrollo de la pronunciación dentro de tareas que solo apuntan a desarrollar la competencia comunicativa. En el segundo, se empleó una metodología híbrida que, sumada a los ejercicios del grupo 1, introdujo técnicas tradicionales para la enseñanza de la pronunciación.

En la primera etapa, particularmente en la evaluación inicial, se observó un grupo de sonidos que impedían que los estudiantes entregaran sus mensajes de manera inteligible. Se identificaron:

- Reemplazos de las consonantes /ʃ/, /ð/ y /θ/ por /tʃ/, /d/ o /s/, respectivamente

- Elisión o aspiración del sonido /s/ en posición final
- Inserción del sonido /e/ en posición inicial en las secuencias consonánticas /sp/ y /st/ con aspiración del sonido /s/

En el primer error, se trata de sonidos en posición pre-vocálica o intervocálica, que no existen en la L1, reemplazados por sonidos que constituyen una transferencia negativa. En el segundo caso, si bien el sonido /s/ existe y puede ser pronunciado por hablantes de español de Chile en la posición final, esta ubicación en la secuencia tiende a ser producida de manera aspirada, es decir, es reemplazada por el sonido /h/ e incluso por  $\emptyset$ . En el tercer caso, son secuencias consonánticas en posición inicial, no existentes en la L1, en que los estudiantes tienden a anteponer una /e/ y adicionalmente aspirar la /s/ del *cluster*, enunciándose las secuencias [ehp], [eht] y [ehm]. No obstante estas tendencias, los estudiantes intentan producir los sonidos correctamente, desplegándose una serie de diferencias en la tasa de ocurrencia de los errores en la evaluación inicial y en la apreciación final, como se observa en las tablas 4 y 5.

**Tabla 4.** Ocurrencia de errores grupo 1

<b>Tipo de error</b>	<b>% error evaluación inicial</b>	<b>% error evaluación final</b>
Substitución de /f/ por /tʃ/	39,2%	24,4%
Substitución de /ð/ por /d/	76,4%	46,3%
Substitución de /θ/ por /s/	65,3%	48%
Inserción de /e/ en el <i>cluster</i> /sp/ en posición inicial con aspiración del sonido /s/	78,9%	50,3%
Inserción de /e/ en el <i>cluster</i> /st/ en posición inicial con aspiración del sonido /s/	90,1%	71,3%
Inserción de /e/ en el <i>cluster</i> /sm/ en posición inicial con aspiración del sonido /s/	51%	49,2%
Elisión o aspiración de /s/ en posición final	79,5%	64,1%

Positivamente, se observa que los errores disminuyeron significativamente tras la aplicación del modelo descrito para el grupo 1, lo que indica una mejora en su capacidad comunicativa. Se observan reducciones entre 2 y 30 puntos porcentuales, siendo las principales mejoras la discriminación entre los sonidos /ð/ y /d/, integrándose el sonido /ð/ al sistema fonológico del inglés como L2 de los estudiantes. En segundo lugar, la disminución de la inserción de una vocal /e/ al inicio del *cluster* /sp/. El menor cambio se observó en la inserción de /e/ en el *cluster* /sm/ en posición inicial.

En la Tabla 4, que muestra la frecuencia de los errores observada en el grupo 2, podemos advertir tasas de errores similares al grupo 1 en la evaluación inicial, pero, a diferencia de este, el curso que atravesó por una metodología híbrida desplegó una mejora radicalmente mayor, con diferencias entre 17 y 40 puntos porcentuales respecto de la evaluación final. En comparación con el grupo 1, la menor diferencia

se encuentra en la inserción de /e/ en el *cluster* /sp/ en posición inicial, que en el primer curso tuvo una mejora de 28,6 puntos, mientras que en el segundo fue de 29,3.

En todos los sonidos prioritarios de este estudio, los resultados están a favor del grupo 2, siendo en promedio un 11% mejores. Se destaca la merma en la substitución de /ð/ por /d/ en cerca de un 50%. Además, en términos comparativos, los mayores avances se observan en la disminución de substituciones de /θ/ por /s/, elisión o aspiración de /s/ en posición final o pre-consonántica, inserción de /e/ en el *cluster* /sm/ en posición inicial y, luego, substitución de /ð/ por /d/ e inserción de /e/ en el *cluster* /st/ en posición inicial.

**Tabla 5.** Ocurrencia de errores grupo 2

<b>Tipo de error</b>	<b>% error en evaluación inicial</b>	<b>% error evaluación final</b>
Substitución de /ʃ/ por /tʃ/	43,4%	23,2%
Substitución de /ð/ por /d/	82,2%	41,8%
Substitución de /θ/ por /s/	70,1%	35,4%
Inserción de /e/ en el <i>cluster</i> /sp/ en posición inicial con aspiración del sonido /s/	81,7%	52,4%
Inserción de /e/ en el <i>cluster</i> /st/ en posición inicial con aspiración del sonido /s/	88,4%	60,3%
Inserción de /e/ en el <i>cluster</i> /sm/ en posición inicial con aspiración del sonido /s/	62%	44,4%
Elisión o aspiración de /s/ en posición final	68,3%	35,7%

## 6. COMENTARIOS FINALES

La enseñanza de la pronunciación no solo debe ser llevada a cabo desde una perspectiva comunicativa dura mal entendida, donde la enseñanza aislada de elementos no tiene cabida. Es necesario situarse en un enfoque amplio que considere métodos tradicionales como medios que constituyan parte de un entramado que apunte al desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, debe entenderse que ambos principios, el de integración y aislación, no son excluyentes sino complementarios, tal cual lo establece el enfoque comunicativo amplio para la adquisición de una lengua en sus distintos

aspectos que tienen como fin último y esencial el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se observa que no es necesario enseñar todos los componentes de la pronunciación, en este caso todas las consonantes del inglés, menos aún integrar en el proceso de enseñanza conceptos relativos a los micro-errores de interlengua, como velarización o palatización, o entregar definiciones sobre el modo en que se emiten los sonidos (puntos de articulación, sonoridad, etc.). Para propósitos de lograr una competencia comunicativa en inglés como lengua internacional, bastará con hacer un diagnóstico oportuno que nos diga cómo

orientar el proceso y que dé cuenta de los elementos a cubrir, por un lado, y realizar un trabajo sistemático en torno a erradicar los errores, por otro.

La enseñanza de la pronunciación no debe ser un aspecto accesorio en el desarrollo del EIL. Los estudiantes requieren que se dedique tiempo en clases de forma regular para desarrollarla, tanto como un propósito en sí mismo como para lograr una comunicación inteligible y efectiva.

En el marco de la educación virtual, y dado el contexto suscitado por la pandemia, no sabemos si existirán diferencias en el resultado del uso de estas técnicas en el aula presencial, pero sí proyectamos que la informática educativa para la enseñanza de idiomas tendrá que hacerse cargo de la pronunciación y encontrar el modo de incluir herramientas para el proceso de enseñanza aprendizaje que no necesiten la mediación de un instructor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Brown, H.D. (2000). From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. En K. Muller (ed.). *The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar. Special issue of Studies in second language acquisition*, 3(1), 1-9. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=1872182&pid=S1011-2251200900020000600002&lng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1872182&pid=S1011-2251200900020000600002&lng=es)

Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, Estados Unidos: The University of Michigan University Press.

International phonetical alphabet. (2005). Recuperado de: <https://www.international-phoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>

J. (2000). *The phonology of English as a International Language*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/249238138\\_A\\_Sociolinguistically\\_Based\\_Empirically\\_Researched\\_Pronunciation\\_Syllabus\\_for\\_English\\_as\\_an\\_International\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/249238138_A_Sociolinguistically_Based_Empirically_Researched_Pronunciation_Syllabus_for_English_as_an_International_Language). DOI: 10.1093/applin/23.1.83

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press

Kachry, B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. En R. Quirk y H. Widdowson (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-30.

Monroy, R. (2007). El inglés como lengua internacional. ¿Nuevos modelos de pronunciación? En M. Losada; P. Ron, S. Hernández y J. Casanova (eds.). *Proceedings of the 30th International AED-DEAN Conference*. Huelva, España: Universidad de Huelva, 116.131.

Poch, D. (1992). La pronunciación en la enseñanza del español como Lengua Extranjera. *Revista electrónica de didáctica & español lengua extranjera*, (1). Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bo29428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>

Ross, L. (1992). Teaching phonology to teachers: The phonology element in initial training courses. En A. Brown (ed.). *Approaches in pronunciation teaching*. China: Macmillan. 18.22.

Richards, J. y Rogers, T (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York, Estados Unidos: Appleton Ventury Crofts.

Tench, P. (1990). *Pronunciation skills*. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.

Walker, R. (2001). Pronunciation for international intelligibility. *English teaching professional*, 21, october. Recuperado de: <https://englishglobalcom.files.wordpress.com/2013/12/pronunciation-for-international-intelligibility2.pdf>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.