

Gemita Flores Cortés*

Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago, Chile

María L. Osorio Rivera**

Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago, Chile

Artículo

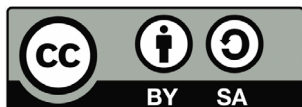
ADQUISICIÓN DE VOCALES INGLESAS EN ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES DE INGLÉS INICIAL EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE A DISTANCIA

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

Recibido: 29 de octubre de 2021 | Aprobado: 13 noviembre de 2021 | Versión final: 1 enero de 2022

Cómo citar este artículo:

Flores, G. y Osorio, M. (2021). Adquisición de vocales inglesas en estudiantes hispanohablantes de inglés inicial en un contexto de aprendizaje a distancia. Trilogía (Santiago), 35(46), 33-45, Universidad Tecnológica Metropolitana.



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

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

*** Trabajo continuidad de investigación 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 publicada, publicado en Trilogía, 34(45) 2021.

RESUMEN

El presente artículo encuentra sus bases en los estudios del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua franca o internacional y las prioridades fonológicas o *Lingua Core* para tal proceso en lo que concierne a un grupo de vocales inglesas, cuya pronunciación revierte dificultades notorias para los estudiantes del español en Chile. Se contrastan dos metodologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en un entorno virtual de emergencia en estudiantes universitarios cursando un nivel principiante de inglés como L2.

PALABRAS CLAVE: pronunciación, vocales inglesas, prioridades fonológicas

ABSTRACT

The present article is based on studies of the learning-teaching process of English as a lingua franca or international language and its phonological or *Lingua Core* priorities. It involves a set of English vowels posing a notorious difficulty for Chilean students. University students at an elementary level of English as a second language are contrasted with two methodologies within their pronunciation learning-teaching process in a virtual environment in pandemic times.

KEY WORDS: Pronunciation, English vowels, Lingua Core priorities

INTRODUCCIÓN

Parece ser un acuerdo que los logros realmente alcanzados por los estudiantes dentro del sistema educacional universitario deben llevar a la posibilidad de intercambiar ideas y conocimiento y deben servir también a los propósitos relacionales para llevar a cabo el trabajo colaborativo global y propiciar relaciones entre personas de diversos países. En este marco, todas las disciplinas que se cultivan a nivel universitario deben contar con una línea de formación que propenda al desarrollo de la competencia comunicativa efectiva, tanto en la lengua materna como en al menos una lengua extranjera. Debido a su cobertura mundial, donde es usado por hablantes nativos y no nativos, la lengua extranjera predominante en los planes de estudio chilenos es el inglés.

La adquisición del inglés como lengua extranjera supone una serie de desafíos, particularmente cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se enmarca en una modalidad a distancia, obligada por el contexto COVID-19, con actividades síncrono y asíncrono ocupando medios telemáticos. Uno de los desafíos es el aprendizaje-enseñanza de la pronunciación, que, en esta modalidad, adquiere mayor valor como un aspecto preponderante en la competencia comunicativa (Morley, 1994; Brown, 2000). Aprender los sonidos de un idioma es dificultoso, particularmente cuando se trata de ampliar el espectro de aquellos existentes en la lengua materna (L1) o adquirir un sistema fonológico casi o completamente nuevo. Requiere de preparar el aparato articulatorio y receptivo y de tener una predisposición para emplear los sonidos nuevos solo en la lengua meta de aprendizaje (L2).

Para la enseñanza de la pronunciación inglesa –y por cierto de todos los elementos de una lengua– creemos necesario que deben

integrarse dos principios fundamentales: el principio de *integración* y el principio de *aislación* (Tench, 1990). El primero establece que para la enseñanza de los sonidos es condición hacerlo dentro de contextos naturales e inmersos en actividades comunicativas tales como conversaciones o presentaciones, en cuanto tareas facilitadoras del aprendizaje. El segundo implica aislar y practicar los sonidos para los que se proyectan dificultades de aprendizaje en cuanto transferencia negativa desde la L1 a la L2.

Para Richards y Rogers (2001), el lenguaje es empleado para la comunicación y la interacción, la construcción de significados, y debe ser enseñado para desarrollar lo que Hymes llama la *competencia comunicativa*. No se observa un tratado consolidado sobre una teoría del aprendizaje con un enfoque comunicativo, pero existen diversos principios que subyacen a cada tarea donde se utiliza este enfoque: *principio de tarea, de significatividad y de la comunicación*. Contribuciones desde la psicología indican que el desarrollo de habilidades comunicativas involucra aspectos conductuales y cognitivos que efectivamente promueven el aprendizaje (Johnson y Morrow, 1983; Littlewood, 1984).

La visión más ortodoxa del enfoque comunicativo no incorpora la enseñanza abierta y explícita de las reglas de los sistemas lingüísticos, pero sí lo hacen las visiones más laxas. Al respecto, dentro de las *tres dimensiones de la competencia comunicativa* de Canale y Swain¹¹ (1980), se considera una competencia gramatical la que comprende, entre otros, el conocimiento de las reglas del *código de la pronunciación*. Por lo

tanto, dentro del mismo enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés puede incorporar actividades que se ajustan tanto a los principios de aislación como de integración (Tench, 1990), aunque siempre con miras a alcanzar propósitos comunicativos.

Para aprender los sonidos del inglés dentro del criterio de aislación, el estudiante debe ser capaz de realizar contrastes fonéticos para hacer las distinciones pertinentes entre palabras como *ill* e *eel* o entre *fool* y *full* tanto en términos de los sonidos que las distinguen como en términos de significado y las implicancias para la comunicación efectiva.

En el ámbito de la recepción o de comprensión auditiva, el estudiante o hablante extranjero de la lengua inglesa debe rodearse de estímulos auditivos que lo sometan a esfuerzos de comprensión auditiva regulares, de modo tal que se internalicen los nuevos sonidos exitosamente; y en la producción oral o habla, el hablante debe pasar de una práctica controlada por agentes de su entorno a un habla más natural; es decir, desde la práctica de los sonidos aislados, pasando por su ejercitación insertos en palabras aisladas, hasta su uso en situaciones conversacionales o comunicativas reales. Al comienzo el estudiante será capaz de reproducir los sonidos mecánicamente adquiriendo consciencia lingüística en términos de las implicancias de la pronunciación para pasar a producir tales distinciones fonéticas en contextos naturales

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Los años 2020 y 2021 han constituido un desafío para los diversos actores y agentes en los sistemas educativos en el contexto COVID-19; particularmente, la adaptación de las prácticas presenciales, o su abandono, por actividades

11. En su modelo de competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) incorporan, además, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. La primera de ellas dice relación con las normas de uso y de discurso en el contexto social marcadas por reglas socioculturales como aquellas relativas al registro y estilo, por ejemplo, en contextos formales o informales; la competencia estratégica, por su parte, son estrategias de compensación verbales y no verbales para enfrentar dificultades para expresar sus ideas.

de enseñanza-aprendizaje remotas de emergencia, cuyo entorno presenta ventajas y desventajas. De acuerdo con el *British Council*²², existen diversos beneficios de la enseñanza de la pronunciación en entornos virtuales, entre las que se cuentan el hecho de que los estudiantes pueden observar la boca del profesor o persona-modelo claramente, la existencia de diversos sitios web que ofrecen material en línea de fácil acceso, las salas de grupos o *breakout rooms* (más pequeñas que el grupo curso) que facilitan la labor del docente en torno a la identificación de los sonidos problema en estudiantes particulares, la práctica y la entrega de retroalimentación más personalizadas.

Sin duda, podemos pensar en un sinnúmero de desventajas del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea: la necesidad instruccional de los docentes en el empleo de medios telemáticos y la adaptación de estrategias al aula virtual, los problemas técnicos que pueden surgir tanto para el profesor como para el estudiante, el tiempo frente a la pantalla, etc. (Nguyen, 2015). Sin embargo, creemos que es clave pensar en la independencia y el consecuente incremento en el grado de responsabilidad que los estudiantes deben asumir sobre su propio aprendizaje para manejar los tiempos, autoimponerse metas y cumplir con las tareas asignadas tanto dentro como fuera del aula virtual en actividades sincrónicas y asincrónicas (Stott, 2014; Freitas; Morgan y Gibson, 2015). A esto complementáramos con lo que podemos llamar la necesidad de una ética académica, que implica que los trabajos hechos no padezcan de faltas como el plagio o el uso de tecnologías no ético, como traductores, en reemplazo de la labor que los estudiantes deben realizar como parte de su proceso formativo.

2. Recuperado de: https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files/teaching_pronunciation_online.pdf.

LAS VOCALES INGLASAS E HISPÁNICAS Y LAS PRIORIDADES FONOLÓGICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La determinación de los sonidos que deben ser parte del modelo instruccional dependerá de la L1 de los estudiantes y de sus similitudes y diferencias con la L2. De este modo, los estudiantes hablantes nativos del alemán cuyo propósito es aprender inglés requerirán una formación distinta de aquellos que son hablantes nativos de español. Asimismo, los contenidos del modelo instruccional deben reflejar un estado de realidad lingüística en un tiempo y espacio particulares, que a su vez permitan la comunicación efectiva, particularmente en un contexto internacional donde la movilidad territorial y los entornos virtuales ampliamente utilizados requieren que el lenguaje sirva de puente relacional amplio. Este enfoque sociolingüístico dice relación con lo que Jenkins (2000, 2002, 2007) sistematiza en el concepto de *inteligibilidad* en su *Lingua Franca Core* (LFC), que establece los siguientes elementos por considerar para el inglés como un idioma internacional:

1. La pronunciación inteligible de las vocales.
2. La pronunciación adecuada de consonantes.
3. La conservación de la mayoría de las secuencias consonánticas o *clusters*.
4. El manejo apropiado del acento tonal para expresar intención.
5. Otros requerimientos fonéticos.

En este marco, el concepto de inteligibilidad debe primar por sobre la adquisición de un acento nativo a pesar de la variedad de registros lingüísticos existentes. Sin embargo, la determinación de los sonidos por enseñar se verá naturalmente influenciada por el conocimiento previo del instructor respecto de los sonidos

que conozca y el acento particular que haya adquirido. En el caso que su conocimiento de la lengua sea más amplio, el instructor podrá hacer referencia a otros registros o acentos para que los estudiantes no queden limitados a un solo inventario.

Según la IPA, la lengua inglesa posee hasta 12 o 13 sonidos vocálicos simples en cada registro (RP-Received Pronunciation; GA - General American; GAE – General Australian English; etc.), encontrándose similitudes y diferencias entre los distintos acentos. En español, por su parte, existen solo 5 vocales (castellano culto). En la siguiente figura se muestran los sonidos vocálicos de ambos idiomas³:

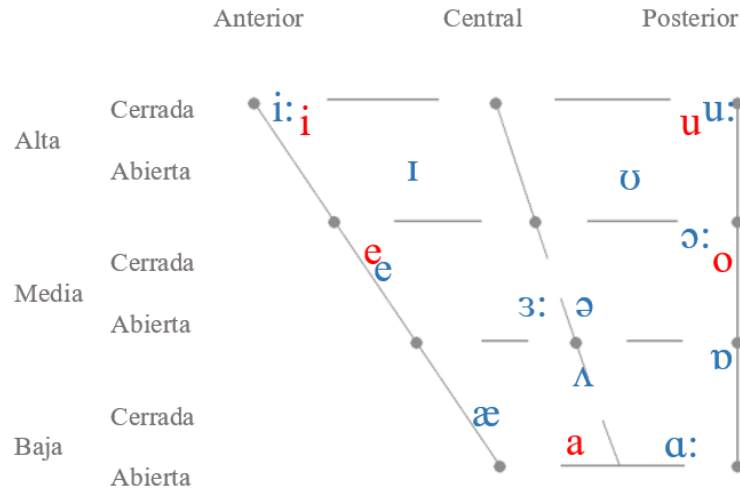
Tabla 1. Sonidos vocálicos del inglés y del español

Sonidos vocálicos del inglés (RP) y español		
Vocales del inglés	Vocales cortas	/ɪ//ʊ//ɒ//æ//ʌ//e//ə/
	Vocales largas	/i://u://ɔ://ɑ://ɜ://
Vocales del español		/a//e//i//o//u/

Respecto de la producción de las vocales, por definición sonidos sonoros, siempre se ponen en marcha las cuerdas vocales; su inteligibilidad dependerá de una serie de factores como la calidad, donde inciden principalmente la forma de la boca (movimiento de la mandíbula para definir vocales abiertas o cerradas), los labios (para producir vocales redondeadas o estiradas) y la posición de la lengua (en la definición de vocales anteriores o posteriores). Las distintas combinaciones articulatorias de la mandíbula, los labios y la lengua dan origen a los distintos sonidos vocálicos del inglés (en negrita) y en español que muestra la Figura 1.

3. Para efectos de representación, se emplearán los símbolos fonéticos del acento RP en inglés y del castellano culto.

Figura 1. Diagrama de las vocales del español y del inglés



Se aprecian grupos de vocales compuestos por sonidos ingleses e hispánicos que comparten rasgos (abierto, anterior, redondeado, etc.), pero en distintos grados. Al respecto, como es esperable en los estadios iniciales en el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero, un hablante no nativo puede hacer reemplazos positivos o negativos desde su lengua madre, empleando las vocales más cercanas respecto de la calidad de las vocales de su propio sistema fonológico. De esta manera, las dos vocales cerradas frontales del inglés /ɪ//i:/encuentran similitud con la vocal /i/ del español; en el grupo de las cerradas posteriores /u://ʊ/, una semejanza con /u/; en ambos grupos, sin embargo, no hay concordancia exacta, habiendo más variación en el inglés, donde cada uno de los grupos vocálicos del inglés posee una vocal más cerrada o más centralizada que en el español.

Se observa también que la vocal abierta /a/ del castellano culto comparte esta característica con varias de las vocales del RP inglés, siendo /æ/ más frontal, /ʌ/ más centrada y /ɒ/ o /ɑ:/ más posterior. La /o/ española, por su parte, es

más abierta que la vocal inglesa /ɔ:/, pero no tan abierta como la /ɒ/ inglesa.

No se observan vocales centrales en español, pero tres en inglés /ʌ//ɜ://ə/. De no adquirir las vocales pertinentes, el hablante no nativo hará uso de aquellas que se encuentran más cercanas en el espectro de su L1.

La /e/ del inglés es un poco más abierta que la /e/ del español, pero no es un rasgo que las distinga totalmente, razón por la que se emplea el mismo símbolo para categorizarlas.

Un segundo factor, en el que el *Lingua Franca Core* pone mayor énfasis, es la amplitud de los sonidos vocálicos. La amplitud implica la pertinencia de la longitud de las vocales para poder establecer diferencias de significado por sobre la calidad de las mismas. Este rasgo es simbolizado con /:/ y, como puede observarse, no es un atributo pertinente en las vocales del español.

Por otro lado, es importante recalcar que debido a que las 5 vocales del español tienen

una representación ortográfica equivalente y a que parte importante del *input* entregado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se realiza a través de medios impresos, la ortografía en inglés puede constituir una variable que dificulte la correcta adquisición de la pronunciación en esta lengua extranjera. Esto se debe principalmente debido a la existencia de una amplia variedad de combinaciones ortográficas que pueden ser pronunciadas con el mismo sonido vocálico⁴ (/ʌ/, en *sun, love, flood*) o una misma combinación ortográfica que puede equivaler a la emisión de distintas vocales (por ejemplo, *butcher* /bʊtʃɚ/ o *but* /bʌt/).

EL ESTUDIO

El presente estudio constituye una indagación de carácter descriptivo-contrastivo en el marco de la lingüística aplicada, donde se espera que los resultados o logros de salida del Grupo 1 sean levemente mejores que aquellos encontrados en el Grupo 2 (grupo de control). Se trata de un tipo de muestra dirigida, pues los grupos (cursos) son preestablecidos según la inscripción de asignaturas de los sujetos-estudiantes.

La muestra está constituida por el discurso de estudiantes universitarios provenientes de dos grupos cursando la asignatura de inglés inicial con propósitos comunicacionales en una carrera de pregrado.

La recolección de la información se realizó en dos momentos:

1. Diagnóstico inicial. Participaron 48 estudiantes. La recolección de datos inicial

4. No considera el alargamiento de los sonidos vocálicos en contextos donde estas precedan a consonantes sonoras o acortamiento de las mismas previo a consonantes áfonas o sordas.

tuvo como objetivo primordial detectar aquellos sonidos vocálicos que presentan mayor dificultad de producción para los sujetos-estudiantes en cuanto sonidos inteligibles y que, como tales, deben ser incluidos en el diseño pedagógico como prioridades fonológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua internacional.

Tras la primera sesión de clases con enfoque comunicativo, los estudiantes grabaron un audio individual entregando información personal general. Para inducir que todos los sonidos vocálicos puros fueran producidos, se les entregó un listado de palabras con los doce sonidos meta que debían incluir en sus discursos.

Solo se seleccionaron cuatro sonidos vocálicos para el estudio, debido al tiempo acotado de estudio para llevar a cabo una intervención en el periodo antes de la evaluación final.

2. Evaluación final. Participaron 45 de los 48 estudiantes iniciales (descartando el diagnóstico de los tres estudiantes que no completaron el curso). El primero de los grupos completó el ciclo con 23 estudiantes y el segundo con 22.

Cada estudiante de ambos grupos grabó un trabajo de creación individual sobre un tema relacionado con áreas de experiencia de su entorno inmediato y cotidiano. Sus sonidos vocálicos fueron agrupados en correspondencia con los sonidos vocálicos descritos, estableciéndose ya sea la producción adecuada de cada sonido en términos de su calidad y/o amplitud o de su substitución por un sonido similar en el mismo o distinto espectro, entendida como errores de interlengua que obstaculizan la comunicación.

En el periodo previo a la evaluación final, los estudiantes atravesaron por una serie de

ejercicios orientados principalmente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Ambos grupos fueron concientizados sobre la importancia de una pronunciación adecuada de los sonidos vocálicos en sus conversaciones e intervenciones en las discusiones de grupo para una comunicación efectiva en entornos reales, pronunciación que debía ser manifestada tanto de manera espontánea dentro de la clase en línea como en las tareas asíncronas enmarcadas en el principio de tarea, donde los estudiantes aprenden haciendo. En la clase se corrigieron errores de pronunciación dentro del continuo conversacional con enfoque natural como parte de un proceso de concientización sistemática y de un enfoque comunicativo ortodoxo de enseñanza de idiomas, donde solo el principio de integración orientó las actividades.

Solo un grupo (Grupo 1) recibió instrucción explícita y sistemática adicional de los sonidos que presentan mayor dificultad en su pronunciación en cuanto amplitud y calidad; es decir, empleando un método comunicativo laxo de instrucción donde los principios de integración y aislación son entendidos como tributarios en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera. Se llevaron a los siguientes tipos de ejercicios de práctica para cada uno de los sonidos:

- Discriminación de pares mínimos.
- Repetición de pares mínimos.
- Repetición de palabras (pares mínimos en contexto).
- Repetición de trabalenguas.

Para estas actividades, se dedicaron 45 minutos semanales por 6 semanas, utilizando como modelo tanto al docente como materiales auditivos provenientes de diversos recursos educativos de libre acceso en la web, seleccionados previamente por el profesor para los propósitos establecidos.

La corrección de errores se hizo también de manera natural en las actividades comunicativas y de manera más mecanizada en las sesiones de pronunciación.

En conjunto con la ejercitación se hizo conscientes a los estudiantes de la articulación y la longitud de las vocales, junto con mostrarles algunos patrones o excepciones ortográficas.

Tras las grabaciones, se realizó un análisis de errores desde la L1 a la L2, relevando la variación entre los dos momentos evaluativos, la pertinencia de un modelo ortodoxo o laxo (híbrido) del enfoque comunicativo en el aula y posibles vías para resolver los errores persistentes.

LOS RESULTADOS

Tras el diagnóstico inicial, se advirtieron errores sistemáticos en el empleo de todas las vocales por parte de una porción mayoritaria de los estudiantes. Se identificaron reemplazos como los predichos en la caracterización de las vocales inglesas e hispánicas dentro del espectro de cada grupo vocálico, siendo más frecuentes para los sonidos ingleses / /, / :/, / i:/ e / / en cuanto afectación de la inteligibilidad del discurso, motivo principal para constituir el corpus del presente estudio.

La ocurrencia de errores en la pronunciación de sonidos vocálicos simples o monoptongos observados en el corpus tanto en el diagnóstico inicial como la evaluación final, muestran variaciones considerables para los Grupos 1 y 2.

El Grupo 1 mostró una mejora promedio muy por sobre aquella del Grupo 2. Siendo en el primer caso un 8,5% y en el segundo un 2,5%, lo que constituye una muestra de que, al menos en el estadio inicial de aprendizaje de la pronunciación inglesa por parte de estudiantes hispanohablantes, se obtienen mejores y más

rápidos resultados al emplear una visión híbrida del aprendizaje; es decir, la ejercitación explícita y aislada de los sonidos en conjunto con una concientización abierta del modo (amplitud y calidad) en que ellos son producidos tienen efectos positivos en su aprendizaje. Cabe mencionar que, como se dijera previamente, el docente a cargo de las clases indicó que el Grupo 2 mostró una alta tasa de abstinencia en la realización de las actividades de discusión en clases versus el Grupo 1, cuya participación fue buena; la variable psicosocial debe estudiarse en otro apartado para establecer los factores que inciden en el grado de participación.

En el caso del Grupo 1 (ver Tabla 2), la disminución en la tasa de error, en cuanto a la incidencia de la amplitud y la calidad a favor de la inteligibilidad en el espectro sonoro, fue más notoria en el caso de la vocal central, media-abierta, no redondeada, corta /ʌ/, con casi trece puntos de diferencia a favor del estudiante al final de este ciclo; siendo seguida por la vocal central, media-cerrada, semiredondeada, larga /ɜ:/, con una mejora de cerca de 9 puntos. Más abajo se encuentran la vocal anterior, alta-cerrada, no redondeada, larga /i:/ (aprox. 8 puntos) y la vocal anterior, alta-abierta, no redondeada, corta /ɪ/ (cuatro puntos).

Tabla 2. Ocurrencia de errores en la producción

Vocal inglesa	% error diagnóstico inicial	% error evaluación final
/ʌ/	93.5%	80.7%
/ɜ:/	91.3%	82%
/i:/	83.2%	75.4%
/ɪ/	81.2%	76.9%
Promedio tasa error	87.3%	78.8%

de vocales inglesas - Grupo 1

Por su parte, el Grupo 2 (ver Tabla 3) mostró una disminución mínima en la tasa de error, siendo en el caso de la vocal central, media-cerrada,

semirredondeada, larga /ɜ:/, casi 6 puntos, seguida por la vocal central, media-abierta, no redondeada, corta /ʌ/ y la vocal anterior, alta-cerrada, no redondeada, larga /i:/ con cerca de 2 puntos de corrección. La vocal anterior, alta-abierta, no redondeada, corta /ɪ/ no muestra una diferencia significativa respecto del diagnóstico.

Es interesante notar que la vocal /ɜ:/ fue corregida de manera provechosa en ambos grupos, particularmente porque es un sonido sonoro central no existente en el registro del español. Para Best y Tyler (2007), al no existir una vocal central similar en español, esta sería más fácil de percibir y –extendemos aquí– de producir. Creemos, además, que la longitud o amplitud de este sonido vocálico es un factor que facilita su aprendizaje, pues también para el par /i:/ /ɪ/, la vocal larga tuvo mejores resultados que su par corto.

Tabla 3. Ocurrencia de errores en la producción de vocales inglesas - Grupo 2

Vocal inglesa	% error diagnóstico inicial	% error evaluación final
/ʌ/	93.1%	91.2%
/ɜ:/	93.3%	87.6%
/i:/	77.6%	75.3%
/ɪ/	82.7%	82.6%
Promedio tasa error	86.7%	84.2%

En cuanto a la tipificación de los errores, la variable ortográfica ejerció una gran influencia en la pronunciación de las vocales en ambos grupos. En el caso de /ʌ/, se observó que las substituciones, especialmente en el diagnóstico de los dos grupos y en la evaluación final del Grupo 2, fueron las vocales españolas /u/ seguidas por /a/ y /o/. De este modo palabras como *until*, *lunch*, *but*, *brushes* o *hurry* fueron pronunciadas como /until/, /luntʃ/, /but/, /brufʃes/ o /xuri/, *money* como /monei/. La vocal

/i:/ fue reemplazada por /e:/ o el diptongo /ea/ en palabras como *sleep*, *feet*, *week* o *eat* fueron emitidas como /esle:p/, /fe:t/, we:k/ o /eat/. Finalmente, /ɜ:/ fue substituida por la secuencia vocal+/r/; por ejemplo, *work* enunciada como /work/, *birthday* como /βirdei/ o *return* como /ri:tuɪn/.

La evaluación final del Grupo 2, sin embargo, exhibió una disminución significativa de palabras pronunciadas ortográficamente (desde

las reglas del español), manifestándose principalmente errores de reemplazo esperables en un estadio de aprendizaje más alto que aquel del diagnóstico. De este modo, se apreciaron errores en la evaluación final como la sustitución de /ʌ/ por /a/, /i:/ e /I/ por /i/ y /ɜ:/ por /e:r/ sin importar la ortografía de los vocablos. Conjuntamente, se observaron reemplazos de /ʌ/ por /æ/ y /ɑ:/, de /æ/ por /ʌ/, o de /I/ por /i/ o viceversa. En otras palabras, la práctica explícita y aislada favoreció la disminución de sustituciones fonológicas-ortográficas para dar cabida a reemplazos fonológicos principalmente.

Si bien este segundo grupo de reemplazos constituye una desviación que afecta la inteligibilidad, la incorporación de los sonidos de la L2 en desmedro de los sonidos de la L1 constituye un traspie que puede ser superado al ser una muestra de una etapa de conciencia de la pronunciación de la lengua meta por sobre aquel de la ortografía, que puede ser pensada como una etapa anterior.

Los resultados de la vocal /ʌ/ mostraron las mayores diferencias entre los dos grupos. Recordemos que en el caso del Grupo 2 solo se corrigieron o se modelaron los sonidos en el continuo de habla o discurso; mientras que en el Grupo 1 se realizó ejercitación explícita de los sonidos entre los que cuentan la discriminación de las vocales pertenecientes a distintos grupos vocálicos. En el caso de /ʌ/, este sonido fue contrastado con las vocales inglesas /æ/ y /ɑ:/ aun cuando no mostraron la misma tasa de error en el diagnóstico, pero cuya emisión errónea puede constituir un error en la inteligibilidad del mensaje. Sin embargo, debido a los resultados en la pronunciación de estas palabras por la asociación hecha respecto de su ortografía, se incluyó ejercitación donde se contrastó la combinación ortográfica con su pronunciación más característica y

las secuencias de letras atípicas que representan su pronunciación.

CONCLUSIONES

El análisis contrastivo es una herramienta eficaz para identificar los sonidos que presentan mayores dificultades para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. No solo permitirá identificar estos sonidos, sino también diseñar un modelo pedagógico que incorpore los elementos de pronunciación más adecuados para cada nivel y para elaborar el material adecuado.

La enseñanza del inglés de manera híbrida permite que los estudiantes adquieran los sonidos con mayor celeridad y favorece la reflexión de parte de los estudiantes sobre la importancia de la comunicación en un idioma extranjero y su lengua madre. Sin duda es necesario y fructífero enseñar pronunciación en un apartado del aula de manera sistemática y abierta respecto de todos los factores que inciden en la pronunciación y como esta, a su vez, puede provocar diferencias en la efectividad del modo en que nos comunicamos.

La primera lengua de los estudiantes tiene una gran influencia sobre la pronunciación del inglés, sin encontrarse un patrón de contexto fonético definido. La enseñanza de la pronunciación exclusivamente en el continuo del discurso no tiene un efecto positivo notorio; por lo tanto, las reglas aisladas deben ser mostradas a los estudiantes, incluyendo, al menos en las fases iniciales, el contraste entre la pronunciación y la ortografía.

Los estudiantes juegan un rol clave en el funcionamiento del modelo que se adoptará. La participación es la instancia de práctica que los aprendientes tienen para mostrar sus conocimientos y habilidades y para mejorarlas, pero se observa que las circunstancias en que se han

desarrollado las clases virtuales de emergencia en el contexto COVID-19, han provocado una disminución en la participación de los estudiantes como grupo e incluso de falta de participación. Esta carencia ha provocado que el proceso de monitoreo que puede realizar el docente al aprendizaje de los estudiantes y entregar la retroalimentación sea pobre, obstaculizando el desarrollo de distintos aspectos de la competencia comunicativa, especialmente en el caso de la pronunciación, donde la práctica y corrección son esenciales para la adquisición de los nuevos sonidos pertinentes en la L2.

Asimismo, el tiempo limitado en el aula no puede constituir una excusa para no exponer a los estudiantes al *input* necesario y para no practicar los sonidos que interfieren en la inteligibilidad de su discurso y, por tanto, estas actividades deben ser parte constitutiva del eje central de un modelo de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera o internacional. Será importante delimitar los sonidos que efectivamente causan mayores problemas de manera oportuna y que se elijan las tareas adecuadas para que ese tiempo acotado sea usado de la manera más eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Best, C. T. y Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception. *Language Learning & Language Teaching*, 13-34. Recuperado de: https://www.academia.edu/48127265/Nonnative_and_second_language_speech_perception. DOI: <https://doi.org/10.1075/LLLT.17.07BES>.

British Council (s. f.). Teaching Pronunciation Online. Recuperado de: https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files/teaching_pronunciation_online.pdf.

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

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1).

De Freitas, S. I.; Morgan, J y Gibson, D. (2015). Will MOOCs Transform Learning and Teaching in Higher Education? Engagement and Course Retention in Online Learning Provision. *British Journal of Educational Technology*, (46), 455-471. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=96789](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/journal/paperinformation.aspx?paperid=96789). DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12268>.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an 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. DOI: 10.1093/applin/23.1.83.

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

Johnson, K. y Morrow, K. (1983). *Communication in the Classroom. Applications and Methods for a Communicative Approach*. Burnt Mill, Reino Unido: Longman.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Morley, J. (1994). A multidimensional component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520.

Nguyen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. En *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2). Recuperado de: https://jolt.merlot.org/Vol11no2/Nguyen_0615.pdf.

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

Stott, P. (2014). The perils of a lack of student engagement: Reflections of a “lonely, brave, and rather exposed” online instructor. *British Journal of Educational Technology*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266914438_The_perils_of_a_lack_of_student_engagement_Reflections_of_a_lonely_brave_and_rather_exposed_online_instructor.

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

Walker, R. (2001). Pronunciation for international intelligibility. *English teaching professional*, (21).



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.