

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL  
UNIDAD DE POSGRADO



LOS PROBLEMAS DE PRONUNCIACIÓN ININTELIGIBLE EN LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ORAL DE ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL EN 2021.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAESTRO EN MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

PRESENTADO POR:

RAÚL ORLANDO ROMERO LÓPEZ

DOCENTE ASESOR:

MAESTRO RAFAEL MAURICIO PAZ NARVÁEZ

MAYO DE 2022

SAN MIGUEL, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES

MSC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

PHD. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL

SECRETARIO GENERAL

LIC. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN

FISCAL GENERAL

LIC. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE

DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES

MAESTRO CRISTÓBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ

DECANO

DOCTOR ÓSCAR VILLALOBOS

VICEDECANO

MAESTRO ISRAEL LÓPEZ MIRANDA

SECRETARIO

DOCTORA MARTHA DEL CARMEN VILLATORO

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORA SULEYMA CANALES UMANZOR

COORDINADORA DE LA MAESTRIA EN MÉTODOS Y TÉCNICAS  
DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

TABLA DE CONTENIDOS

|  | PAG. |
|--|------|
| Índice.....  | i    |
| Resumen.....   | ii   |
| <br>   |      |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....   | 1    |
| 1.1 Situación Problemática.....  | 1    |
| 1.1.2 Antecedentes del Problema.....   | 4    |
| 1.1.3 Objetivos de la Investigación.....   | 6    |
| 2. MARCO TEORICO.....  | 7    |
| 2.1 Antecedentes.....  | 7    |
| 2.1.1 Antecedentes Internacionales.....  | 7    |
| 2.1.2 Antecedentes Nacionales.....   | 10   |
| 2.1.3 Antecedentes Locales.....  | 13   |
| 2.1.4 Bases Teóricas.....  | 15   |
| 2.1.5 Lengua Extranjera.....   | 15   |
| 2.2 Segunda Lengua.....  | 17   |
| 2.2.1 Antecedentes y Enfoques Teóricos sobre la Enseñanza de la Pronunciación..... | 19   |
| 2.2.2 La producción Oral.....  | 25   |
| 2.3 El Fenómeno Segmental.....   | 32   |
| 2.3.1 El Fenómeno Suprasegmental.....  | 34   |
| 2.3.2 La Inteligibilidad.....  | 37   |

|  |    |
|--|----|
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO.....                          | 50 |
| 3.1 Tipo de Estudio.....                             | 50 |
| 3.1.2 Universo y Muestra.....                        | 52 |
| 3.1.3 Aspectos Éticos.....                           | 52 |
| 3.1.4 Alcances y Limitaciones.....                   | 52 |
| 3.1.5 Instrumentos para la Recolección de Datos..... | 53 |
| 3.2 Técnica de Recolección de Datos.....             | 53 |
| 3.2.1 Instrumentos de Recolección de Datos.....      | 54 |
| 3.2.2 Plan de Análisis de Datos.....                 | 55 |
| 4. RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS.....               | 56 |
| 5. CONCLUSIONES.....                                 | 72 |
| 6. RECOMENDACIONES.....                              | 76 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....                   | 78 |
| 8. ANEXOS.....                                       | 81 |

### LISTA DE GRÁFICAS

|   | PAG |
|---|-----|
| GRAFICA 1: Problemas en la producción de los sonidos consonánticos..... | 60  |
| GRAFICA 2: Problemas en la producción de los sonidos vocálicos.....     | 62  |
| GRAFICA 3: Problemas de entonación.....                                 | 65  |
| GRAFICA 4: Problemas de acentuación.....                                | 66  |
| GRAFICA 5: Problemas de comprensión del discurso oral.....              | 71  |

## LISTA DE ANEXOS

|  | PAG |
|--|-----|
| ANEXO 1: Carta de consentimiento informado.....                        | 82  |
| ANEXO 2: Guía de entrevista .....                                      | 84  |
| ANEXO 3: Instrumento de evaluación (pronunciación de estudiantes)..... | 88  |
| ANEXO 4: Matriz de categorías apriorísticas.....                       | 91  |
| ANEXO 5: Matriz de relación de categoría de análisis.....              | 92  |
| ANEXO 6: Matriz de lectura temática y codificación abierta.....        | 94  |
| ANEXO 7: Cronograma de actividades.....                                | 97  |

## RESUMEN

La pronunciación es un componente lingüístico esencial tanto en la producción como en la recepción del discurso hablado; es por ello que la persona que estudia un idioma extranjero o segundo idioma debe tener una pronunciación inteligible para una producción fluida y apropiada del discurso. El presente trabajo de investigación aborda la falta de inteligibilidad en la pronunciación del idioma inglés de estudiantes de tercer año Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, en el ciclo 02-2021. El objetivo de este estudio era determinar cuáles eran las dificultades que ellos han percibido en su pronunciación a partir de las experiencias vividas al momento de la producción y la comprensión del discurso oral. Este se logró con la narrativa hecha por los estudiantes de sus propias experiencias en las entrevistas realizadas para la obtención de la información y de la aplicación de un instrumento para medir la producción y percepción de los sonidos vocálicos, consonánticos y los componentes prosódicos de la pronunciación, tales como la entonación y acentuación. Respecto a la metodología, este fue un estudio con enfoque cualitativo, prospectivo y de corte transversal. Con los resultados de este estudio, se demuestra que los estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas tienen problemas para la producción de una pronunciación inteligible, que les afecta tanto al momento de producir el discurso como al momento de comprensión de este. Dichos problemas tienen relación con el poco desarrollo que se tiene de la competencia fonológica del idioma inglés; y evidentemente, esto afecta en gran medida la pronunciación y el desarrollo de una comunicación efectiva.

**Palabras claves:** pronunciación inteligible, pronunciación ininteligible, unidades segmentales, unidades suprasegmentales, producción del discurso oral,

## SUMMARY

Pronunciation is an essential linguistic component both in the production and in the reception of spoken discourse; That is why the person who studies a foreign or second language must have an intelligible pronunciation for a fluent and appropriate production of speech. The present research work addresses the lack of intelligibility in the pronunciation of the English language of third-year students of the Bachelor of Modern Languages of the Oriental Multidisciplinary Faculty, in the 02-2021 cycle. The execution of the present investigation was of great importance and necessary, since it revealed the problems related to the unintelligible pronunciation that students have in the production of oral discourse, which leads to a little fluent and effective communication. The objective of this study was to determine what difficulties they have perceived in their pronunciation based on their experiences at the time of production and comprehension of oral discourse. This was achieved with the narrative made by the students of their own experiences in the interviews carried out to obtain the information and the application of an instrument to measure the production and perception of vowel and consonant sounds and the prosodic components of pronunciation. such as intonation and stress. Regarding the methodology, this was a study with a qualitative, prospective and cross-sectional approach. With the results of this study, it is shown that third-year students of the Bachelor of Modern Languages have problems producing an intelligible pronunciation, which affects them both when producing the speech and when it is understood. These problems are related to the little development of the phonological competence of the English language; and obviously, this greatly affects pronunciation and the development of effective communication.

**Keywords:** intelligible pronunciation, unintelligible pronunciation, segmental units, suprasegmental units, production of oral discourse,



## INTRODUCCIÓN

### 1. Planteamiento del Problema.

#### 1.1 Situación Problemática

La poca inteligibilidad de pronunciación de algunos estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas, es un problema que afecta directamente la fluidez y la precisión de su discurso oral. Dichos problemas han sido observados mediante la interacción comunicativa que tienen con sus compañeros y con los docentes. Problemas tales como; dificultades de entonación y de acentuación al momento de producir el discurso oral, por ejemplo: el uso inadecuado de la entonación y acentuación en las palabras y en las oraciones. Asimismo, se ha observado la pronunciación incorrecta de algunas consonantes y vocales al momento de producir su discurso.

Todos estos componentes de la pronunciación son esenciales al momento de producir el discurso oral y para la comprensión de este al momento de su recepción en el acto comunicativo. Este problema indudablemente afecta significativamente la producción del discurso oral en los estudiantes. El desarrollo de un discurso oral fluido y preciso es de suma importancia para la competencia comunicativa de los estudiantes que estudian un idioma extranjero o segundo idioma. Eso implica inexorablemente, potenciarla de manera efectiva, trabajando y fortaleciendo los componentes de la pronunciación que involucra todos los elementos prosódicos como lo son: la entonación, acentuación y el ritmo; así como, los sonidos consonánticos y vocálicos que son parte integral del bloque discursivo oral.

#### 1.1.2 *Antecedentes del problema*

Al momento de que la actual cohorte de estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas cursaba la asignatura de Inglés Avanzado Intensivo I en el Ciclo lectivo 01

(2021), se observó el desenvolvimiento de cada uno de ellos respecto al uso oral del idioma inglés. Se identificó que, a un buen porcentaje de estudiantes, se les hacía difícil tanto pronunciar el inglés cuando lo hablaban, y problemas para comprender parte del discurso cuando se hacían actividades orales en clase.

La pronunciación inteligible en la producción de un idioma, como se planteó con anterioridad, es muy importante al momento de comunicarse; tanto estudiantes como docentes deben de ser conscientes de ello. Dicha falta de inteligibilidad provoca en ellos problemas de producción y comprensión del discurso. Debido a esa realidad problemática, se tomó la decisión de investigar el fenómeno en cuestión, adoptando para la investigación el enfoque cualitativo, porque permite la búsqueda de comprensiones holísticas y heurísticas sobre el fenómeno de estudio a partir de las vivencias y experiencias de los actores claves, mediante la recogida de material narrativo e ilustrativo, empleando un diseño flexible de investigación.

Se pretende determinar cuáles son las dificultades que los estudiantes perciben de su pronunciación a partir de sus experiencias vividas al momento de usar el idioma inglés para comunicarse con los demás. Al considerar la situación antes expuesta como el problema de la investigación, se plantea mediante la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las dificultades de pronunciación y comprensión del discurso oral que perciben los estudiantes en el proceso comunicativo?

La ejecución del presente trabajo de investigación surge por la necesidad de determinar cuáles son los problemas concretos de pronunciación que afecta la pronunciación y la comprensión del discurso de los estudiantes que actualmente están cursando tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas en la Facultad Multidisciplinaria Oriental.

Dicha problemática tiene que ver con la ininteligibilidad de la pronunciación del idioma inglés que la mayoría de ellos actualmente poseen. Cuando nos referimos a la ininteligibilidad, estamos hablando de la poca claridad de la pronunciación que ellos presentan en algunos fragmentos de la producción oral, haciendo la comunicación poco fluida e imprecisa. Dicha situación obviamente genera no solo problemas de fluidez y precisión en la producción del discurso, sino que produce dificultades al momento de comprender el mensaje de manera apropiada, generando problemas de comprensión del discurso que obstaculiza el desarrollo adecuado y eficaz de la comunicación. Con este estudio, se pretende describir los problemas de pronunciación que los estudiantes advierten en el proceso comunicativo y como estos problemas influyen negativamente tanto en la producción y comprensión del mensaje. Los resultados del presente estudio pueden ser tomados como fuente de consulta por los docentes que imparten la asignatura de pronunciación inglesa o docentes que imparten las distintas asignaturas de inglés en la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas; o ser tomados en consideración para investigaciones posteriores sobre el mismo objeto de estudio. La ejecución de esta investigación se consideró factible; ya que existían las condiciones contextuales y temporales para ejecutarla y la disponibilidad en tiempo y en forma de la población focal como fuente de recolección de los datos.

## 1.3 OBJETIVOS

### ***1.3.1 Objetivo General:***

Determinar las dificultades que estudiantes experimentan en la pronunciación como producción del discurso oral y los problemas de la comprensión del discurso.

### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

1. Identificar los problemas de la producción de consonantes y vocales que generan pronunciación ininteligible de estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, en el ciclo 02-(2021)
2. Definir los problemas de acentuación y entonación en la producción oral que genera pronunciación ininteligible de estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, en el ciclo 02-(2021)
3. Describir los problemas en la comprensión del discurso oral de los estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, en el ciclo 02-(2021).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes**

A continuación, se presentan diferentes investigaciones desde el campo internacional y nacional relacionadas con el presente tema de investigación.

#### ***2.1.1 Antecedentes internacionales***

A nivel internacional se han encontrados las siguientes investigaciones referidas al tema de investigación. La primera por John Field, (2005), denominada “*Intelligibility of pronunciation and the Listener*” (la inteligibilidad de la pronunciación y el oyente), Se centró en el acento léxico, con el fin de determinar qué énfasis se le debe dar en la instrucción de pronunciación. El objetivo era determinar si el acento léxico contribuye a la inteligibilidad de la pronunciación en el proceso de instrucción enfocado a la comprensión. La inteligibilidad en este trabajo, se entiende como las características de la señal de voz; se refiere a la medida en que el oyente reconoce el contenido acústico-fonético del mensaje. En dicho análisis, la inteligibilidad

forma parte de un constructo más amplio de comprensibilidad y enfatiza las percepciones de los oyentes más que las producciones de los hablantes.

Comparto en parte lo que plantea el autor porque la pronunciación como tal, implica no solo la producción del discurso; sino, también como percibo y comprendo el discurso. Para poder comprender el discurso, debo de comprender la cadena fónica que compone cada oración en el discurso hablado para poder decodificar el mensaje; eso implica, que como hablante tengo de haber desarrollado cierta competencia fonética y fonológica que se refleje mediante la pronunciación inteligible y la comprensión del mensaje.

Por lo tanto, la producción y la percepción del discurso están íntimamente ligadas en el proceso comunicativo. El éxito del proceso comunicativo dependerá de la inteligibilidad de la pronunciación que tenga tanto el hablante como el oyente; tal como lo expresan Munro y Derwing (1999), quienes definen la inteligibilidad como “el grado en que se entiende el mensaje del hablante por el oyente” (p. 289), es decir, que el mensaje sea recibido y comprendido.

De igual manera Su-Hyun y Chang (2013) realizaron la investigación que se refiere a la inteligibilidad de las vocales y consonantes del inglés americano producidas por estudiantes internacionales en los Estados Unidos (*Intelligibility of American English Vowels and Consonants Spoken by International Students in the United States*). En esta investigación se examinó el grado de inteligibilidad de la producción de las consonantes y vocales (Unidades suprasegmentales). Los resultados indicaron que la mayoría de estudiantes internacionales específicamente de origen oriental producían una pronunciación ininteligible de las vocales más que las consonantes.

Asimismo, Festri (2017) hizo un estudio referida a “La adquisición de la pronunciación inglesa altamente inteligible: un estudio de caso colectivo” (*The acquisition of highly intelligible*

English pronunciarían: a collective case study. Dicho estudio básicamente se refiere a los factores más comunes relevantes que influyen en la adquisición de una pronunciación inglesa inteligible. Se determinó en esta que para que se obtenga una pronunciación bastante inteligible, es necesaria la exposición que se pueda tener al idioma inglés.

La exposición del inglés estándar que se enseña académicamente, resulta ser más aceptable e inteligible en términos generales, que el que la gente usa para un propósito particular y comunitario. Asimismo, plantea que el contexto social donde el estudiante es expuesto al idioma es considerado de mucha importancia. El autor concluye que la pronunciación es de hecho la esencia de la comunicación oral y que una pronunciación inteligible en la producción del discurso de un idioma conduce a una asociación eficaz de significado, que permite que el hablante y la audiencia compartan la misma comprensión. Sostiene además, que el éxito de la negociación de significados es el que sustenta una buena comunicación.

El impacto de no tener una pronunciación inteligible podría ser negativo para el proceso comunicativo. Por consiguiente, para una negociación de significado exitosa, es esencial una pronunciación en inglés altamente inteligible. Por otra parte, Yousef Bani Ahmad, (2018) en la investigación "*Teaching English pronunciation of suprasegmental features on students of English education*", sostiene de acuerdo a los hallazgos de la investigación, que para mejorar la pronunciación del idioma inglés es necesario el tratamiento de los elementos prosódicos como la acentuación y entonación en el proceso de enseñanza de la pronunciación.

Para trabajar con estos elementos, plantea que es necesario que el docente utilice una serie de actividades y estrategias para integrar dichos componentes en la variedad de actividades que se deben de realizar en la clase donde los estudiantes puedan practicar tanto el uso de la acentuación y sus modalidades, como el uso de los tipos de la entonación en un contexto real.

Concluye diciendo que la entonación de la pronunciación en la conversación en inglés juega un papel importante en el conocimiento del significado del hablante. Los maestros brindan una excelente enseñanza cuando brindan una fórmula fácil para conocer y practicar cuál es la entonación ascendente o descendente en palabras o frases. Por lo tanto, los estudiantes pueden hablar inglés de acuerdo con la entonación correcta.

### ***2.1.2 Antecedentes nacionales***

A nivel nacional, se han encontrados dos investigaciones, que aunque estas se centran en la pronunciación en general, no hacen un tratamiento específico del tema propuesto en la presente investigación, que se refiere a la inteligibilidad de la pronunciación en inglés. Sin embargo, expresan componentes de la pronunciación que son tratados específicamente en este trabajo de investigación.

Ch. Meléndez (2016), en su investigación sobre la *Motivación y adquisición de la pronunciación en estudiantes de inglés como lengua extranjera en El Salvador*, pretendía determinar si la motivación juega un papel en la adquisición de la pronunciación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los estudiantes estuvieron en un periodo de instrucción donde trabajaron las consonantes y vocales, obteniendo una mejora en la pronunciación en términos generales; Sin embargo, los resultados demostraron que no hubo una relación significativa entre la motivación y la mejora en la pronunciación. Empero, este hallazgo negativo sostiene el autor que puede deberse a otros factores; tales como, el nivel de confiabilidad muy bajos de las variables incluidas en el cuestionario.

Aunque no fue posible encontrar una correlación entre la motivación y la mejora de la pronunciación en el presente estudio, tal como lo sostiene el autor, otros estudios realizados consideran que la motivación del sujeto es esencial no solo para el aprendizaje de un segundo idioma; sino para la adquisición de la pronunciación.

Moyer (1999) sostiene que la motivación puede influir en la adquisición de la pronunciación en los estudiantes de una segunda lengua. También aludió a otros factores que junto con la motivación, pueden afectar la adquisición de la pronunciación de un segundo idioma.

Asimismo, María López y Patricia Mancía, (2011), en la investigación denominada *Interferencia causada por la lengua materna en la pronunciación de los sonidos consonánticos fricativos – africados, sordos y sonoros /dʒ/, /θ/, /tʃ/, and /f/, (INTERFERENCE CAUSED BY FIRST LANGUAGE ON THE PRONUNCIATION OF ENGLISH VOICED / VOICELESS FRICATIVE AND AFFRICATE CONSONANT SOUNDS / ð /, /θ/, /tʃ/, and / f /), describen cómo la lengua materna puede interferir en la pronunciación o producción de algunos sonidos consonánticos del idioma inglés. Este estudió la interferencia del sistema fonológico del español en la producción (pronunciación) del sistema fonológico del idioma inglés; específicamente en la pronunciación de los sonidos consonánticos fricativos, africados, sordos y sonoros /dʒ/, /θ/, /tʃ/, and / f /.*

Los resultados del estudio afirman que la mayoría de estudiantes presentaron problemas de producción de los sonidos fricados y africados del idioma inglés / f /, /tʃ/, /ð/, /θ/. Los problemas de producción de dichos sonidos se dieron en estructuras de oraciones extensas de la lectura, no así, en la producción individual de estos sonidos, en una palabra, sostiene el estudio. Afirmando los resultados de este que, en efecto, la lengua materna (el sistema fonológico de ésta) interfiere negativamente en la producción de los sonidos del idioma inglés (segunda



lengua). Y por consiguiente, esto afecta la inteligibilidad de la pronunciación, creando problemas en la interacción comunicativa.

Efectivamente, el sistema fonológico de la lengua materna en este caso el español puede afectar significativamente la producción de algunos sonidos consonánticos y vocálicos del idioma inglés; tal es el caso de los sonidos mencionados en dicho estudio. Esto es producto de la articulación de estos sonidos, que algunos de ellos no son producidos en el español; por lo tanto, le hace difícil al estudiante, ya que los articuladores del aparato fonador no están familiarizados a producir dichos sonidos con una manera distinta de articulación, los cuales no se producen en español.

Esto pasa, además, cuando las estructuras y el sistema fonológico de ambos idiomas son diferente, tal como lo sostiene Albert y Obler (1978), con una investigación similar descubrieron que los idiomas con estructuras o poco más similares (por ejemplo, inglés y francés) son más susceptibles a interferencia mutua que los idiomas con menos características similares (por ejemplo, inglés y japonés)

### ***2.1.3. Antecedente Local***

El estudio de investigación titulado “La eficacia del uso de las características suprasegmentales para mejorar la pronunciación del idioma inglés” (The effectiveness of using suprasegmental features for improving english pronunciation), R. López (2012), tenía como finalidad determinar en qué medida el uso de las unidades suprasegmentales (elementos prosódicos) contribuyen al mejoramiento de la pronunciación en inglés.

Los resultados de dicho estudio proporcionan evidencia empírica que el uso de las unidades suprasegmentales, o sea los elementos prosódicos de la pronunciación en inglés

contribuye significativamente en la inteligibilidad de la pronunciación y consecuentemente para una comunicación más efectiva.

El resultado del estudio antes mencionado refuerza las afirmaciones establecidas en la literatura, que la enseñanza de las unidades suprasegmentales es de mucha importancia para mejorar la inteligibilidad de la pronunciación del idioma inglés. En efecto, muchos autores sostienen que el uso de las unidades suprasegmentales del idioma inglés (elementos prosódicos); tales como, la acentuación la entonación y el ritmo son esenciales en el desarrollo de una pronunciación más inteligible.

Munro y Derwing (1999) sostienen que los errores prosódicos (es decir, los errores de acentuación, entonación y ritmo) parecen afectar la inteligibilidad más que los errores fonéticos (es decir, errores en sonidos individuales). Plantean por lo tanto, que la enseñanza de la pronunciación debe de enfocarse tanto en los sonidos individuales como en los componentes prosódicos del habla.

De acuerdo al análisis realizado de los antecedentes, el desarrollo de la inteligibilidad de la pronunciación desempeña una función esencial en la producción del discurso oral y para que dicho discurso sea comprendido sin ningún problema por el receptor de este en el proceso comunicativo.

Toda esta información obtenida de los antecedentes es de gran importancia para la investigación actual, ya que sirve como marco referencial metodológico y teórico. Este aporta información de los distintos abordajes que se han utilizado en las investigaciones sobre el tema de la pronunciación desde diferentes paradigmas y enfoques teóricos; así como, las diferentes rutas metodológicas que se han utilizado. Dicha información posibilita la comprensión crítica

sobre el conocimiento del fenómeno en estudio, con el fin de generar conocimientos y razonamientos a partir de la adopción o desarrollo de una perspectiva teórica.

#### **2.1.4 Bases teóricas**

Previamente a las referencias sobre algunos enfoques teóricos relacionados a la pronunciación de idioma inglés y su enseñanza a través de los años, se definirán dos conceptos fundamentales que crean confusión como lo son Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

#### **2.1.5 Lengua extranjera**

Para Brown (2001), la Lengua Extranjera hace alusión al contexto de no encontrar comunicación en tal lengua que se está estudiando más allá del salón de clase. Añade que se realiza uso de clubes de lenguaje, libros, turistas, entre otros para encontrar contextos de práctica y menciona la enseñanza de inglés en Japón o Marruecos como claros ejemplos de contextos de inglés como Lengua Extranjera (LE). Este autor reconoce que la enseñanza comunicativa de la lengua en un contexto de LE supondrá un gran desafío tanto para estudiantes como para profesores y la motivación deberá hacer presencia para que el estudiante continúe con su proceso y le encuentre relevancia a aprender.

Ringbom (1979) adiciona que a pesar de que la LE no se hable en un entorno inmediato, puede recurrirse a los medios de comunicación para practicar habilidades receptivas. Este autor comenta que el aprendiente recibe entradas o input altamente estructurado, seleccionado y secuenciado. Asimismo, menciona que existe una dependencia general por los materiales escritos y que, por el contrario, existe poca necesidad de comunicarse lo que hace que las habilidades orales tengan menor importancia.

De acuerdo a Harmer (2007), el término Inglés como Lengua Extranjera describe situaciones donde los estudiantes aprenden inglés para comunicarse con otro hablante de inglés

del mundo. Añade que este tipo de enseñanza se utiliza frecuentemente para viajes de turismo o de negocio.

Punchihetti (2013) menciona que lengua extranjera corresponde a una lengua que no tiene generalmente una conexión directa con el entorno social y personal de una persona. Añade que el aprendizaje de esta lengua es de elección individual, aunque también pertenece a niños y adultos que estén obligados a aprenderla con fines académicos o profesionales. Además, este autor señala que los aprendientes de una LE mayoritariamente estudian en un contexto donde el uso de la lengua a aprender se limita al salón de clase, pero puede haber casos que se aprenda en contextos donde esta lengua se utilice para la comunicación diaria.

Spada y Lightbown (2002) sostienen que la adquisición de una segunda lengua se centra en el desarrollo y uso del lenguaje por usuarios que ya conocen al menos una lengua (esta idea puede agrupar también a la enseñanza de lenguas extranjeras). Estos investigadores aluden que en un contexto más amplio un conocimiento de adquisición de segunda lengua podría ayudar al desarrollo de objetivos más realistas para cursos de lengua extranjera.

## **2.2. Segunda lengua**

Respecto al inglés como segunda lengua, Harmer (2007) sostiene que este término corresponde a estudiantes de inglés que viven en un país angloparlante y necesitan el idioma para sobrevivir y prosperar en la comunidad.

Rinbgom (1980) concluye que en una L2 el aprendiente tiene buenas oportunidades de usar esta lengua para participar en situaciones comunicativas naturales. Añade que la entrada (input) o entrada lingüística comprensible que estos estudiantes reciben es rica y variada. Además, afirma que estos aprendientes están expuestos a muestras de lenguaje que están desorganizadas en comparación con las muestras utilizadas para los aprendientes de lengua

extranjera; menciona que existe genuina necesidad de comunicarse y que la comprensión del habla natural es importante desde el comienzo del aprendizaje.

Adicionalmente, para Brown (2001) es claro al afirmar que el aprendizaje de segunda lengua (en este caso el inglés) corresponde a aquellos contextos en donde la lengua que se aprende en el salón de clase está disponible al momento de salir al entorno; el autor menciona la enseñanza de inglés en los Estados Unidos o en Australia como ejemplos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Para Punchihetti (2013) una segunda lengua es generalmente otro idioma local; por ejemplo, el francés para los hablantes nativos de inglés en Canadá o una lengua internacional como el francés para los marroquíes, la cual se considera importante en un país donde el 33 estudiante reside. Sin embargo, esta designación, en donde una lengua no nativa se considera segunda lengua, depende de los vínculos históricos, geográficos y socioeconómicos de una nación frente al país de donde tal segunda lengua provenga.

Punchihetti (2013), igualmente, menciona que segunda lengua puede considerarse para individuos quienes su familia o entorno social hagan uso de ella. Según este autor, la segunda lengua corresponderá a aquella que el aprendiente haya perfeccionado más luego de aprender la primera lengua y esto será independiente del orden en que se aprenda. Por lo tanto, puede que se haya aprendido francés luego de español e inglés para un hispanohablante, pero si el estudiante perfecciona mucho más su francés que su inglés, según este autor, su segunda lengua será el francés.

Fantechi y Pato (2011) complementan esta visión al comentar que un hablante puede tener solo una L2, pero varias LE, por lo tanto, el concepto de segunda lengua es más restrictivo y selectivo. Ellos añaden que tal apropiación afectiva de la L2 puede llevarla a un nivel cercano

al de la lengua materna, incluso reemplazarla total, parcial u ocasionalmente. En el presente trabajo, se tomará en cuenta el concepto de Lengua Extranjera (LE), porque en el contexto en el que se enmarca esta investigación no existe un ambiente externo inmediato de comunicación en inglés, tal y como lo menciona Punchihetti (2013).

### ***2.2.1 Antecedentes y enfoques teóricos sobre la enseñanza de la pronunciación.***

En cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere, podemos observar que la enseñanza del latín fue el modelo a seguir para el estudio de lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. Este modelo consistía en el estudio de reglas gramaticales, listas de vocabulario, traducción o comprensión de textos.

Mientras que la práctica oral y auditiva quedaba relegada a un último plano, la enseñanza y la práctica de la pronunciación no eran ni siquiera tenidas en cuenta. Como ejemplo podemos citar que “la finalidad del *Método Gramática-Traducción* era saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí”... “La lectura y la escritura son sus focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar” (Richards y Rodgers, (1986).

A finales del siglo XIX y como consecuencia de una mayor oportunidad de comunicación entre los europeos, nació un Movimiento de Reforma con el objetivo de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Este movimiento fue apoyado por Henry Sweet desde Inglaterra, Wilhelm Viëtor desde Alemania y Paul Passy desde Francia. Estos lingüistas consideraban, en contraposición de la Gramática-Traducción, que “el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua” (Richards y Rodgers, (1986) y, en consecuencia, la pronunciación y su enseñanza adquirieron por primera vez importancia.

En (1886) se fundó la Asociación Fonética Internacional (AFI) que se dedicó a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas y estableció el Alfabeto Fonético Internacional para así

poder transcribir sonidos de cualquier lengua. Este movimiento sigue un enfoque *lingüístico-analítico de la enseñanza de la pronunciación*, es decir, utiliza herramientas como el alfabeto fonético, descripciones de las posiciones articulatorias y presta especial atención a los sonidos y ritmos de la lengua meta. Por todo ello, considera que tanto los profesores como los alumnos deben tener una formación fonética para así crear buenos hábitos de pronunciación.

Como consecuencia del Movimiento de Reforma y basándose en los principios naturales del aprendizaje, según los cuales la adquisición de una segunda lengua se produce de la misma forma que un niño adquiere su lengua materna, apareció a finales del siglo XIX y principio del XX *el Método Directo*. Este método trata la enseñanza de la pronunciación a partir de un modelo intuitivo-imitativo, es decir, “depende de la habilidad del alumno para escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la lengua meta sin tener ninguna información explícita” (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Este método se preocupaba por la expresión y comprensión oral, incidía especialmente en la pronunciación y rechazaba toda posibilidad de traducción siendo la enseñanza exclusivamente en la lengua objeto.

A pesar de que este método tuvo éxito en Europa, fue criticado por algunos reformistas como Sweet, alegando que carecía de una base metodológica fuerte. En Estados Unidos, al observar la popularidad que el *Método Directo* iba adquiriendo en Europa, intentaron ponerlo en práctica pero, a partir de un estudio conocido como el Informe Coleman, llegaron a la conclusión de que era poco práctico “dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno universitario americano” (Richards y Rodgers, 1986).

Este informe defendía la comprensión de textos como camino para aprender la lengua meta y esto fue lo que premió en los programas de lenguas extranjeras en los Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

En los años veinte y treinta, con la sistematización de los principios del Movimiento de Reforma impulsado por Sweet y otros lingüistas, se desarrollaron unos principios metodológicos a partir de los que se derivaron *El Enfoque Oral*, en Gran Bretaña, y el *Método Audiolingual o Audio Oral*, en Estados Unidos. Ambos dieron a la pronunciación un papel muy importante desde el principio del aprendizaje de una lengua extranjera.

El Enfoque Oral, cuyos principales artífices fueron los lingüistas Palmer y Hornby, destacaba entre sus principales características la enseñanza de la lengua a partir de la práctica oral de la misma y disponía, a diferencia del Método Directo, de una base en la lingüística aplicada. También consideraban que la formación de hábitos era fundamental para facilitar la adquisición de la lengua por lo que la imitación y la repetición formaban parte del proceso de aprendizaje desde las primeras sesiones.

A finales de los años cincuenta y como consecuencia de la mayor importancia dada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nació en Estados Unidos el Método Audio lingüístico, siendo su responsable el profesor Nelson Brooks. Este método se basaba tanto en experiencias previas - el Método del Ejército y el Enfoque Audio Oral desarrollado por Fries- como en la psicología conductista. Entre los principios esenciales de este método cabe destacar la importancia dada a la expresión oral de la lengua meta y, en consecuencia, a la pronunciación de la misma, así como a la creencia de la necesidad de la repetición para crear buenos hábitos en el proceso de aprendizaje.



En la década de los sesenta, a partir del desarrollo del trabajo sobre gramática generativa, el lingüista Noam Chomsky rechazó el *enfoque estructuralista* dado hasta entonces a la enseñanza de lenguas extranjeras ya que, según él, “la lengua no es una estructura de hábitos sino que se deriva de aspectos innatos de la mente”; además, apoyado en el modelo proporcionado por la psicología cognitiva, Chomsky afirmaba que “la teoría [conductista] del aprendizaje no puede servir como modelo para explicar cómo las personas aprenden una lengua, puesto que mucha de la lengua que se usa no es una conducta imitada, sino creada a partir del conocimiento subyacente de unas reglas.

Según Richards y Rodgers, (1986), “Las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que son generadas a partir de la competencia subyacente del alumno”. Estas nuevas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras junto a las investigaciones llevadas a cabo en esa época sobre el “periodo crítico”, a partir del cual no se alcanzaría una pronunciación perfecta o próxima a la de un hablante nativo, hicieron que la necesidad de la enseñanza de la pronunciación se pusiera en duda y quedase relegada, dando paso a las estructuras gramaticales y el vocabulario cuya enseñanza en ese momento parecía ser más rentable.

El efecto no se hizo esperar y la enseñanza de la pronunciación fue teniendo cada vez menos dedicación, o incluso ninguna, en los programas.

A partir de este momento la concepción de la enseñanza de lenguas se empezó a analizar desde un punto de vista más humanista. Para los seguidores del *Enfoque Comunicativo*, que fue adquiriendo cada vez más auge, la lengua es una herramienta para la comunicación y de acuerdo con Howatt, “hay que usar la lengua para aprenderla”. La pronunciación pasa a un último plano

debido a que ya no es importante acercarse a la pronunciación de un nativo sino que lo que se busca es el grado de *inteligibilidad del mensaje, es decir, la comunicación*.

A pesar de lo dicho anteriormente, en esta década de los setenta, hubo dos métodos que, de diferente manera, dieron un tratamiento especial a la pronunciación dentro de la enseñanza de segundas lenguas: *El Método Silencioso* y *El Aprendizaje Comunitario de la Lengua*. Por un lado, el *Método Silencioso*, creado por Caleb Gattegno y que se apoyaba en elementos visuales como cuadros de pronunciación (llamados Fidels) o regletas de madera coloreadas, ponía especial atención en el ritmo, la entonación y la acentuación para que la pronunciación del alumno se acercara lo más posible, en corrección y fluidez, a la de un nativo.

Por otro lado, *El Aprendizaje Comunitario de la Lengua*, desarrollado por Curran, permitía al alumno practicar su pronunciación a partir de producciones hechas en su lengua materna y traducidas a la lengua meta por el profesor. Una vez que la producción era fluida, se grababa y era utilizada en el desarrollo de la clase.

A lo largo de este recorrido por la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en lo que a la pronunciación se refiere, hemos podido observar cómo ha variado su tratamiento según los diferentes métodos y enfoques. La enseñanza de la pronunciación ha pasado de ser considerada como importante y, prácticamente, imprescindible para el aprendizaje de una lengua a considerarla poco rentable o innecesaria.

Sin embargo, desde mediados de los años ochenta y durante la década de los noventa, podemos observar nuevamente un creciente interés por la enseñanza de la pronunciación. Como bien dice Verdía en prensa, se puede establecer un paralelismo “entre lo que ocurrió con la gramática en el Enfoque Comunicativo en su primer momento, en el que se le prestó escasa

atención, y el lugar que ocupa, hoy en día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras”.

### ***2.2.2 La Producción oral***

La producción oral es una de las llamadas destrezas o artes del lenguaje; es de los modos en que se usa la lengua, junto a la producción escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Este modo de usar la lengua, además, tiene una naturaleza productiva o activa, como la producción escrita, que se distingue del carácter supuestamente receptivo o pasivo de los procesos de comprensión, Francisco M. (2002).

De la cita referida, se desprende que la producción oral es una competencia comunicativa que se debe medir tanto en términos de comprensión como de expresión, debido a la verdadera competencia que se ve reflejada en el uso pragmático de la lengua, ya que, a través de la producción oral, un individuo demuestra sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una conversación.

Según Davies (1982), al juzgar la calidad lingüística de un mensaje, se pueden tener en cuenta tres factores fundamentales: la precisión, la adecuación y la fluidez. La precisión está relacionada con aspectos léxicos y sintácticos; la adecuación con aspectos sociolingüísticos; y la fluidez, con la facilidad de expresión a través de la pronunciación. Se cree que la producción oral conlleva a una serie de factores que promueven un complejo proceso de reconocimiento y anticipación de las interacciones de los educandos entre sí con los objetos de conocimiento.

La implementación de estas actividades conforma ciclos reflexivos que inician con la enseñanza de estrategias de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a hablar de manera fluida.

La producción oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas dentro del desarrollo de la competencia comunicativa. La misma que en general es una de las más complejas debido a que el hablante en un muy corto espacio de tiempo debe que pensar en lo que va a decir, cómo decirlo, decirlo de manera clara y sin cometer errores de pronunciación o gramaticales. Además, una de los problemas radica en que se debe no sólo conocer la lengua como regla sino también su uso pragmático, dependiendo de la situación comunicativa y de las personas a quienes el hablante se dirige.

En general, los problemas más frecuentes que se demuestran en cuanto a la producción oral son comúnmente de carácter lingüístico y/o psicológico. Algunas de las conflictos de orden lingüístico que presentan los estudiantes durante un acto comunicativo son: hablar a un ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir ideas de manera organizada y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario indispensable para comunicarse, no utilizar formas reducidas de la lengua como contracciones, elisiones y reducciones silábicas, y no pronunciar correctamente las palabras con una entonación y acentuación adecuada.

El desarrollo de la producción oral se puede lograr cuando el estudiante es capaz de expresarse el momento que lo necesite y lo desee, que lo haga de manera eficaz y que sea capaz de interactuar oralmente durante una conversación.

### ***2.2.3 Comprensión del discurso oral***

El proceso de comunicación oral incluye un acto de manifestación y un acto de inferencia. Esta manifestación proporciona información locutiva, es decir palabras enunciativas y las ilocutivas, o sea, la intención que se tiene al transmitir el mensaje. El receptor entiende el mensaje cuando comprende la relación que tiene la locución y la ilocución. De esta manera se

llega a la conclusión, que entender un enunciado tiene dos aspectos: por un lado, se decodifican los signos lingüísticos y por otro se salvan la distancia que va entre lo dicho y lo implicado, y esto se hace a través de inferencias (Gil, 2004, p 900), además de mencionar la importancia del contexto en el acto comunicativo.

Berlo,(1982) menciona que la participación del receptor es un proceso que abarca en primer lugar *la percepción o recepción del mensaje vía sonidos*, por la cual el hablante recibe las señales por los sentidos correspondientes de acuerdo con el código y el canal respectivo, en principio como unidad material y luego como imágenes en la mente; en segundo lugar, *la decodificación* por la cual el receptor conocedor del código identifica y descifra los signos lingüísticos, con miras a identificar los contenidos o información objeto de la emisión y en tercer lugar, *la interpretación*, que se basa en la identificación de la información y demás significados que ha querido dar a entender el emisor.

Esto es fundamental para la plena comprensión del mensaje. No basta asignar un significado cualquiera al mensaje, lo permite es asignarle el que corresponde a la idea del emisor.

Desde un punto de vista lingüístico, en la comprensión de un discurso oral hay tres niveles: el primer nivel se refiere a la las series de sonidos; el segundo nivel a las unidades lingüísticas complejas con sus significados específicos y finalmente, a las ideas, los significados globales, la integración de la información en el conocimiento ya adquirido, y el ajuste de todo ello a las condiciones de la situación. Podemos hablar así, de dos procesos de traducción: de los sonidos a las unidades lingüísticas y de éstas al significado global con la planificación de la respuesta.

McLaren (1996) afirma que la comprensión auditiva de lengua extranjera no es una actividad pasiva, sino todo lo contrario es una actividad activa debido a que lo que se escucha no son palabras sino sonidos enlazados, que debemos aprender a procesar para extraer el significado del mismo en forma de palabras, frases y oraciones. Además, el receptor tendrá que anticiparse a lo que viene y recordar lo que ya ha escuchado anteriormente, o sea hacer uso de conocimientos previos.

#### ***2.2.4 Importancia de la comprensión oral***

La comprensión oral es igual de importante que la expresión oral, ya que estas dos se relacionan para lograr comprender y responder al mensaje que emite el hablante. En este sentido la habilidad de la comprensión oral es un elemento de gran importancia social para todo ser humano. Cuando conversamos lo hacemos con el fin de interrelacionarnos con los demás, obtener y dar información de lo que necesitamos. Dado que existen muy pocos trabajos que se relacionan con la importancia de la comprensión oral, muchas de las teorías que existen se basan en las experiencias y teorías obtenidas en la adquisición de una segunda lengua. Pero encontramos a renombrados investigadores que hablan sobre la importancia de la comprensión oral tales como Krashen (1981), quién afirma que la comprensión oral tiene un papel importante y predominante en el proceso del aprendizaje de un idioma. A su vez Brown (1980) testifica que la comprensión oral o auditiva es el medio más eficaz para aprender un idioma. Esto ocurrirá en el hogar y en la edad adulta en el trabajo porque las personas invertirán bastante tiempo en escuchar a sus padres, amigos, compañeros, etc.

#### ***2.2.5 La pronunciación***

Según Yates (2002) citado en Pourhosein Gilakjani, (2016), la pronunciación es la producción de sonidos que se utiliza para dar sentido al discurso. También Burn y Seidlhofer (2002) sostienen que la pronunciación es un término empleado para capturar todos los aspectos de cómo emplear los sonidos del habla para comunicarse.

Por su parte, Dieling y Hirschfeld (2000) afirman que la pronunciación incluye tanto la producción como la percepción de los sonidos del habla. De acuerdo a Cantero (2003), la pronunciación es la producción y percepción del habla.

Para Bartolí-Rigol (2005), "la pronunciación es 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" (p.3).

Por otro lado, para Paulston & Burder, (1976), la pronunciación es la producción de un sistema de sonido que interfiere con la comunicación desde el punto de vista de los hablantes o de los oyentes (Paulston & Burder, (1976).

Actualmente la pronunciación es indiscutiblemente un componente importante en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera o como segundo idioma y una parte esencial en el desarrollo de la producción del discurso oral de hablante. Sin embargo, la falta de trabajo de la pronunciación en aula a menudo hace que esta habilidad se descuide. (Celce-Murcia, (1996), Morley, (1994)<sup>1</sup> .

Un factor que puede haber contribuido a este escenario es la forma en que se abordó la pronunciación antes de los cambios promovidos por las teorías comunicativas (Elliott, 1997)<sup>2</sup>, y la creencia de que la pronunciación era un componente de competencia lingüística más que

---

<sup>1</sup> Celce-Murcia; Teaching Pronunciation as Communication. 1996 and Morley J. (Ed.), Current Perspectives on Pronunciation. Washington, D. C.: TESOL. (Ed.) - 1997.

<sup>2</sup> Elliot J; Second Language Pronunciation Instruction on adult L2 learners and Spanish pronunciation instruct (1995).

comunicativa, y por lo tanto, el tiempo dedicado a ejercicios de pronunciación se consideró desperdiciado (Pennington y Richards, 1986, p. 207).

Pero la pronunciación es más que pares mínimos y ejercicios sin sentido (Celce-Murcia et al., 1996; Morley, 1994). Si bien los efectos de no trabajar con la pronunciación son más evidentes para la producción precisa del discurso de un idioma extranjero o segundo idioma; es posible que también afecte la comprensibilidad precisa del mensaje en el proceso de comunicación.

Para la mayoría de los autores e investigadores, la suposición es que la percepción precede a la producción, por lo tanto, la audición precisa debe preceder a la pronunciación precisa. Sin embargo, investigaciones recientes han cuestionado esta suposición, demostrando que en el aprendizaje de un idioma extranjero o un segundo idioma, la producción puede preceder a la percepción.

Si esto es correcto, capacitar a los estudiantes en la producción de hecho puede ayudarlos con la percepción, porque esta instrucción les ayudaría a desarrollar sus habilidades necesarias para percibir el mensaje. Por otro lado, Murphy (2015)<sup>3</sup> cree que la mayoría de los cursos con énfasis en la comunicación oral general más que en la pronunciación, los maestros deben buscar formas creativas para integrar la pronunciación en clases orientadas de una manera obviamente relacionada con los objetivos del curso de comunicación oral.

Además, agrega que la instrucción de la pronunciación debe integrarse con actividades comunicativas de nivel más amplio donde los hablantes y los oyentes se involucren en la comunicación del significado.

---

<sup>3</sup> Murphy John; Teaching Pronunciation, TESOL Publications Inc. (2015).



Kelly (2001)<sup>4</sup> considera que es fundamental para un estudiante de idiomas tener una pronunciación inteligible, o sea una buena pronunciación en un idioma en particular. Los alumnos podrían haber adquirido una gran cantidad de gramática y vocabulario; pero, aun así, no se comunican de manera eficiente debido a su mala pronunciación (pronunciación ininteligible). La pronunciación desempeña una función crucial en la capacidad de hablar de los alumnos. Solo cuando un alumno es competente en la pronunciación, su habilidad para hablar puede ser exaltado.

Kelly continúa destacando que la pronunciación incorrecta de los sonidos y el mal uso de las características prosódicas tales como acentuación, entonación y ritmo son los culpables de que los estudiantes no sean comprendidos cuando producen el discurso y la dificultad al no comprender lo que dice el hablante, es lo que guía a la frustración del hablante.

A partir de las posiciones planteadas respecto a la pronunciación por los autores antes mencionados, podemos entender la pronunciación como un componente lingüístico esencial que permite que la comunicación oral, sea más fluida y precisa. Además, nos ayuda a la percepción de discurso, siempre y cuando dicha pronunciación sea inteligible; por lo tanto, es determinante para una comunicación efectiva y exitosa.

### **2.3 El Fenómeno segmental.**

Flores (1998, como se cita en Nair et al., 2006) lo define como un inventario básico de sonidos distintivos. En adición, Yoshida (2014) relaciona a los fonemas individuales de una lengua como las consonantes y las vocales como los fenómenos segmentales debido a que únicamente afectan un segmento o una pieza pequeña de sonido.

---

<sup>4</sup> Kelly Gerard; How to Teach Pronunciation. Pearson Education ESL, Primera edición. (2001).

Tradicionalmente en la enseñanza de la pronunciación se han enfatizado los rasgos segmentales (consonantes y vocales) más que los suprasegmentales (ritmo, acento y entonación), como supuestos promotores de la inteligibilidad (Avery y Ehrlich, 1992; Morley, 1991; Hahn, 2004). Así, se ha atendido básicamente a la “correcta” pronunciación de sonidos aislados (en alguna ocasión en contacto), dejando de lado la prosodia (Bartolí, 2005). Sin embargo, la pronunciación está integrada tanto por los sonidos, como por el acento, el ritmo y la entonación (Kenworthy, 1987; Dalton y Seidlhofer, 1994...). En consecuencia, la didáctica de lenguas debería considerar la pronunciación en su globalidad y atender a los elementos que tienen un mayor peso o rendimiento en la comunicación (Bartolí, 2005).

En la actualidad hay una metodología de la pronunciación del inglés que enfatiza los rasgos suprasegmentales como forma más eficiente de conseguir inteligibilidad, dejando en un segundo plano los segmentales (Anderson-Hsieh et al., 1992; Derwing y Munro, 1997; Derwing y Rossiter, 2003...).

Pero esta metodología parece estar altamente correlacionada con las percepciones de inteligibilidad de los nativos, que pueden procesar el discurso de manera diferente a como lo hacen los no nativos (Jenkins, 2000; Dauer, 2005). En consecuencia, existen manuales de pronunciación del inglés de orientación nativa: Gilbert, 1993; Celce-Murcia et al., 1996; Miller 2000 y Grant, 2001.

### ***2.3.1 El Fenómeno suprasegmental.***

La pronunciación no solo incluye los sonidos individuales, sino que también se encarga de aspectos prosódicos tales como ritmo, entonación y acento. Asimismo, la pronunciación se encarga de identificar la manera en que los sonidos son afectados por otros sonidos debido a factores como los enlaces fónicos. A estos aspectos de la pronunciación se les considera

fenómenos suprasegmentales (Yoshida, 2014). Cantero (2003) complementa al decir que los fenómenos suprasegmentales reciben tal nombre porque afectan varios sonidos o segmentos a la vez. Estos fenómenos permiten la relación, organización, jerarquización e integración de los sonidos y son también llamados hechos prosódicos o prosodia.

### El acento

Es una combinación de duración, ruido, y tono aplicado a las sílabas en una palabra (Nair et al., 2006). El acento es el término utilizado para describir el punto de una palabra o frase donde el tono cambia, las vocales se alargan y el volumen aumenta. Se considera que la acentuación ayuda al hablante a controlar la producción del habla relacionada con el significado (Harmer, 2007).

Generalmente se reconocen dos tipos de acentuación, el acento primario y secundario. El acento primario es más fuerte que el acento secundario. El principio de obligatoriedad dice que toda palabra (de contenido) debe tener al menos una sílaba acentuada. El principio de Culminatividad dice que cada palabra de contenido tiene como máximo un acento primario. De manera más general, la idea es que cada dominio tiene un solo pico de prominencia de la voz.

Además, Fasold (2006) afirma que existen tres niveles de acentuación, estas son la sílaba principal acentuada, la sílaba secundaria acentuada y la sílaba átona. Este autor toma como ejemplo la palabra Alabama, la tercera sílaba es la más prominente o más fuerte y la primera sílaba es la secundaria, las otras sílabas son las átonas. Para Fasold se tiene en cuenta que son los tres niveles de acentuación, porque hace una referencia de los niveles más importantes a los menos importantes. Por el contrario, Liberman (1975) sostiene que existen dos tipos de acento silábico: el acento primario y el acento secundario.

Asimismo, la acentuación se clasifica en acentuación de palabra y acentuación de oraciones. La primera corresponde el énfasis que recibe una sílaba en una palabra y la segunda corresponde al énfasis que obtiene una palabra en una oración (Polard, 2008).

En proyecto actual, se pretende determinar las dificultades que los estudiantes experimentan en la pronunciación como producción del discurso oral y los problemas de comprensión del mismo. Por lo tanto, el acento como componente prosódico de la pronunciación al igual que la entonación son subcategorías de análisis de la producción del discurso en esta investigación.

### La entonación

La Entonación se refiere al patrón melódico de un enunciado. La entonación es principalmente una cuestión de variación en el nivel de tono de la voz, pero en idiomas como el inglés también están involucrados el acento y el ritmo. La entonación transmite diferencias de significado expresivo. En muchos idiomas, incluido el inglés, la entonación cumple una función gramatical, distinguiendo un tipo de frase u oración de otro. Según Crystal David (2011).

La entonación es primordial por múltiples razones. En primer lugar, cumple unas funciones prelingüísticas en todas las lenguas estudiadas: demarca o delimita fragmentos de la cadena fónica con un valor semántico definido y con un grado apreciable de cohesión gramatical. Ello le facilita al oyente el procesamiento del mensaje descodificación, comprensión, interpretación y evaluación. En segundo lugar, cumple unas funciones lingüísticas claras, tales como enunciar, enfatizar o interrogar. En tercer lugar, cumple unas funciones paralingüísticas, es decir, emotivas o expresivas (cfr. Quilis, 1981 y Cantero, 1995), harto complejas y arduas de catalogar de un modo tajante (cfr. Poch, 1999: 34).

En determinadas circunstancias, un medio prosódico es capaz de anular totalmente el componente léxico-gramatical de un enunciado, llevándonos a interpretar todo lo contrario de su significado superficial: es el caso de, p. ej., la ironía o el sarcasmo (cfr. Martínez Celdrán, 1989: 74). Cuando entran en conflicto el componente léxico gramatical y el entonativo (antífrasis), el interlocutor suele decantarse por el valor de la entonación, dado que la entonación parece tener un origen más espontáneo y natural (más de fiar) que el componente léxico-gramatical, que es más elaborado y reflexionado.

Es evidente la relación entre la pronunciación y el lenguaje oral. Sin embargo, rara vez se repara en el importante papel que desempeña la pronunciación en la lectura y en la escritura. En efecto, no se concibe la lectura ni la escritura sin pronunciación. Antes de escribir, pensamos unas palabras o unas frases que pronunciamos, aunque sea mentalmente; durante el acto de la escritura vamos leyendo y repasando. En suma, la escritura es impracticable sin la lectura; y ambas son indisociables del componente fónico, independientemente de que leamos en voz alta o en silencio. En ambos casos producimos tanto sonidos como entonación.

Otro punto clave sobre la entonación tiene que ver con sus tipos, como lo son la entonación ascendente y descendente; o sea, el ascenso y descenso del tono de la voz. Así como un instrumento musical sube y baja en su tono cuando un ejecutante consumado crea una melodía para transmitir una sensación de estado de ánimo, su voz sube y baja de una manera melódica similar para crear una sensación de significado.

### ***2.3.2 La inteligibilidad.***

Existen aspectos relacionados entre pronunciación, fonología y fonética como lo es la inteligibilidad. Investigadores como Dieling y Hirschfeld (2000) consideran que la

pronunciación es importante para entender y ser entendido, y mantienen que el nivel mínimo para comunicarse es la inteligibilidad.

Para Kenworthy (1987), inteligibilidad es ser entendido por un oyente en un momento dado en una situación dada. Según Bartolí-Rigol (2005), la inteligibilidad es un concepto amplio que engloba el significado de las palabras, la intención, la actitud, entre otros.

Al revisar e indagar sobre la pronunciación y la inteligibilidad en hablantes no-nativos del inglés encontramos que la meta del mejoramiento de la pronunciación es llegar a ser inteligible, no necesariamente tener una pronunciación como la de los hablantes nativos. Los investigadores Munro y Derwing (1999), definen la inteligibilidad como “el grado en que se entiende el mensaje del hablante por el oyente” (p. 289), es decir, que el mensaje sea recibido y comprendido.

Goodwin (2001) la define como “el inglés hablado en el cual el acento, si es que está presente, no distrae al oyente” (p. 118) y también dice que “la inteligibilidad de la pronunciación de uno, se mide por el éxito de la interacción”. En otras palabras, si el mensaje es comprendido, la pronunciación es inteligible.

Nótese que la inteligibilidad es distinta a la “comprensibilidad, la cual se refiere a las dificultades que experimenta el oyente cuando quiere comprender el discurso. Sin embargo, la comprensibilidad del discurso depende tanto de la inteligibilidad de quien lo produce como de la competencia fonológica del oyente para comprenderlo o interpretarlo.

Al trabajar con esta definición de inteligibilidad, se sugiere que la perfección en la pronunciación no es una condición necesaria para poderse comunicar de manera efectiva, aunque queda claro que será difícil comprender a los estudiantes que tengan una pronunciación muy equivocada (no inteligible)” (Goodwin, 2001, p. 118).

De esta manera, el estudio de la pronunciación toma como prioridad la inteligibilidad y la comunicación. Si la inteligibilidad no se ve comprometida, el mejoramiento de estos problemas dependerá de los objetivos propuestos que la persona tenga

### ***2.3.3 Factores que afectan el desarrollo de la pronunciación inteligible***

La pronunciación ininteligible, genera problemas de comunicación y dichos problemas son producto de varios factores. Los investigadores en esta área mencionan algunos de los factores importantes que afectan el desarrollo de la pronunciación inteligible, y estos son los siguientes:

El acento es "el efecto auditivo acumulativo de aquellas características de la pronunciación que identifican de dónde es una persona, regional o socialmente" (Crystal, 2003, p. 3)<sup>5</sup>. El acento, una "consecuencia normal del aprendizaje de un segundo idioma" (Derwing y Munro, 2005, p. 383), es una "percepción del oyente de cuán diferente es el acento de un hablante del de la comunidad L1" (p. 385).

Muchos estudiantes adultos de inglés tienen acentos extranjeros que los identifican como hablantes no nativos. Algunos lingüistas apoyan la idea, conocida como la hipótesis del período crítico, de que un alumno necesita comenzar a aprender el idioma antes de los 7 años para desarrollar una pronunciación nativa (Lenneberg, 1967).

Sin embargo, investigaciones más recientes sugieren que el ambiente y la motivación pueden ser factores más importantes en el desarrollo de la pronunciación nativa que la edad en la adquisición (Marinova-Todd, Marshall y Snow, 2000). La comprensión de las características de los acentos del alumno y su impacto en la inteligibilidad puede ayudar a los maestros a identificar y abordar las características de la pronunciación del alumno (Derwing y Munro,

---

<sup>5</sup> Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press. (2003).

1997). El objetivo principal es que los estudiantes sean entendidos. Se necesita una buena pronunciación para esto, pero no se necesita un "acento perfecto" (Harmer, 1991).

Munro y Derwing (1999) observaron que incluso el habla muy acentuada a veces es inteligible y que los errores prosódicos (es decir, los errores de acentuación, entonación y ritmo) parecen afectar la inteligibilidad más que los errores fonéticos (es decir, errores en sonidos individuales). Por esta razón, la investigación y la enseñanza de la pronunciación se centran tanto en los sonidos del lenguaje (vocales y consonantes) como en las características supra-segmentarias, es decir, los efectos vocales que se extienden a más de un sonido, como el énfasis, la entonación de oraciones y palabras, y ritmo del habla (Crystal, 2003; Low, 2006; Munro y Derwing, 1999).

Los idiomas se han clasificado como temporizados por el acento o armonizados por sílabas. En idiomas regulados por el acento (p. Ej., Británico y el inglés americano, alemán, holandés, tailandés), "las sílabas acentuadas caen a intervalos regulares a lo largo de un enunciado" (Crystal, 2003, p. 245)<sup>6</sup>, y el ritmo se organiza de acuerdo con la regularidad en el tiempo de las sílabas acentuadas.

Es decir, el tiempo entre sílabas acentuadas es igual porque las sílabas no acentuadas se producen más rápidamente y se produce la reducción de las vocales. Por ejemplo, la oración "Tom corre rápido" se compone de tres sílabas acentuadas, como lo indican las letras en negrita. La oración "Meredith puede correr rápido" se compone de seis sílabas, pero solo tres de ellas están acentuada. Las sílabas no acentuada -e-, -dith y can se hablan rápidamente y se produce la

---

<sup>6</sup> Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press. (2003).



reducción de las vocales, por lo que el tiempo entre las sílabas acentuadas tiende a ser igual, y ambas oraciones tardan aproximadamente la misma cantidad de tiempo en decirse.

En los idiomas temporizados en sílabas (por ejemplo, algunas variedades no nativas de inglés, como el inglés de Singapur y Malasia, y los idiomas como el tamil, español y francés), se dice que las sílabas son iguales en tiempo (Crystal,2003). Todas las sílabas son casi igualmente acentuadas, la reducción de las vocales no ocurre, y todas las sílabas parecen tomar la misma cantidad de tiempo para pronunciar. Investigaciones fonéticas recientes han demostrado que los idiomas no pueden clasificarse estrictamente como temporizados de sílaba o temporizados por acentuación.

Una descripción más precisa es que están basadas en el acento o en la sílaba; es decir, no están completamente en una categoría u otra, pero tienden a tener características más temporizadas por el acento o por sílabas (Low, 2006). El ritmo basado en el acento se logra a través de la presencia de vocales reducidas para sílabas no acentuadas en una oración. Las palabras de función (por ejemplo, artículos, verbos de ayuda, preposiciones) generalmente tienen vocales reducidas en lugar de las completas, y la versión de vocal reducida se conoce como una forma débil. Por ejemplo, en la oración "Bob puede nadar", las palabras Bob y nadar tienen la mayor acentuación, y can, que no está acentuado, la palabra puede se pronuncia de forma débil.

La distinción entre los idiomas basados en la acentuación y en la sílaba es importante, especialmente si un estudiante adulto de inglés habla un primer idioma que es rítmicamente diferente del inglés británico o estadounidense basado en la acentuación. Comprender si el primer idioma del alumno se basa en la acentuación o en la sílaba ayudará al maestro a planificar los ejercicios adecuados para la pronunciación. Al examinar el papel del acento ("el grado de

fuerza utilizado en la producción de una sílaba" (Crystal, 2003, p. 435)<sup>7</sup> en inteligibilidad, Field (2005) solicitó a los oyentes capacitados que transcribieran material grabado cuando las variables de la palabra acentuada y la calidad de la vocal fueron manipuladas.

Determinó que cuando el énfasis de las palabras se desplaza erróneamente a una sílaba no acentuada, sin un cambio en la calidad de las vocales, las expresiones son significativamente menos inteligibles que cuando solo se manipula la calidad de las vocales. Los hablantes de inglés nativos y no nativos respondieron de manera similar al juzgar la inteligibilidad de las palabras con acentuación de palabras fuera de lugar.

O'Brien (2004) reveló en los resultados de la investigación sobre la importancia del acento, la entonación y el ritmo para un acento nativo en alemán. Se pidió a los hablantes nativos de alemán que calificaran a los estudiantes universitarios estadounidenses que leían en voz alta en alemán. Se descubrió que los hablantes nativos se centraron más en la acentuación, la entonación y el ritmo que en los sonidos individuales al calificar las muestras de voz como nativas. Las implicaciones de esta investigación para la instrucción en el aula son que los maestros que deben dedicar tiempo a enseñar a los alumnos las reglas para la acentuación de las palabras, la entonación y el ritmo en inglés, así como centrarse en los sonidos individuales que pueden ser difíciles para los alumnos en sus clases.

### ***2.3.4 Influencia de la lengua materna en la pronunciación***

Avery y Ehrlich (1992) afirman que el patrón de sonido del primer idioma del alumno se transfiere al segundo idioma y es probable que provoque acentos no inteligibles. Las pronunciaciones erróneas de las palabras por parte de hablantes no nativos reflejan la influencia de los sonidos, las reglas de la acentuación y la entonación de su lengua materna. Por ejemplo, la

---

<sup>7</sup> Crystal D; The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press. (2003).

producción de ritmo de inglés de hablantes no nativos fue investigada en varios estudios (Wenk, 1985; Machizuki-Sudo, Kiritani, 1991).

Estos investigadores concluyeron que la transferencia del idioma nativo de los alumnos influyó en su producción de alternancia del acento similar al inglés a través de una frase. A este respecto, Avery y Ehrlich señalan que el sistema de sonido del idioma nativo puede influir en la pronunciación de los alumnos de un idioma de destino de al menos tres formas. Primero, cuando hay un sonido en el idioma de destino que está ausente del inventario de sonido nativo de los alumnos, o viceversa, es posible que los alumnos no puedan producir o incluso percibir los sonidos.

En segundo lugar, cuando las reglas de combinar sonidos en palabras (es decir, restricciones / reglas fonotácticas) son diferentes en la lengua materna de los estudiantes de las del idioma de destino, causan problemas a los estudiantes porque estas reglas son específicas del idioma ya que varían de un idioma a otro. En tercer lugar, dado que el ritmo y la melodía de un idioma determinan sus patrones de acentuación y entonación, los alumnos pueden transferir estos patrones al idioma de destino.

En resumen, si bien hay otros factores que influyen en la adquisición de la pronunciación inteligible de un segundo idioma (Graham, 1994), los factores revisados anteriormente pueden ayudar a los maestros que enseñan inglés como idioma extranjero o como segunda lengua a considerar lo que los alumnos de diferentes orígenes probablemente enfrentarán al aprender inglés como segundo idioma.

Estos factores permitirían a los maestros identificar las dificultades en la pronunciación del idioma de destino que experimentan los hablantes no nativos, para ayudarlos a superar su acento extranjero y la falta de inteligibilidad de la pronunciación; y en consecuencia, mejorar su

pronunciación. Asimismo, permitirían también a los maestros proporcionar una instrucción de pronunciación eficiente y diseñar su metodología de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

### ***2.3.5 La importancia de la instrucción de la pronunciación en el aula***

Hismanoglu (2006)<sup>8</sup>, sostiene que la enseñanza de la pronunciación es muy importante para la comunicación oral y es una parte significativa de la competencia comunicativa. Aunque el papel de la pronunciación en inglés es importante, muchos profesores no prestan suficiente atención a esta importante habilidad que debe de ser desarrollada por los estudiantes. En la actualidad hay docentes que no trabajan la pronunciación de manera efectiva e integradora en la clase.

Según Yates y Zielinski (2009), la pronunciación en inglés tiene un papel clave en el aprendizaje del inglés. Si los maestros no presentan las reglas y los principios generales para lograr una comprensión de la pronunciación para sus estudiantes de inglés como lengua extranjera, nadie lo hará con certeza. Es responsabilidad de los profesores de inglés como lengua extranjera hacer esto enseñando los nuevos sonidos, palabras, oraciones y frases y organizar los materiales adecuados para que sean comprensibles en sus clases de pronunciación. Además, deberían explorar nuevas formas de trabajar, explicar y poner en práctica con los estudiantes los componentes de la pronunciación en inglés que son necesario para que los estudiantes aprendan la pronunciación en inglés con facilidad y de manera efectiva.

Los problemas de la instrucción de pronunciación han sido demostrados por algunos investigadores. Morley (1991) sostiene que es necesario que los profesores enseñen la

---

<sup>8</sup> Hismanoglu, M. (2006). Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.

pronunciación en las clases de ESL y EFL, aunque muchos profesores no le prestan atención a su enseñanza.

De acuerdo a Harmer (2001)<sup>9</sup>, muchos profesores no prestan suficiente atención a la pronunciación. Hay diferentes razones de esta negligencia. Muchos estudiantes afirman que no necesitan aprender a pronunciar y que aprender a pronunciar es una pérdida de tiempo. Afirman que solo la comunicación en inglés es suficiente y cuando se entienden, nada más es importante.

Harmer (2001) sustenta que el objetivo principal de la enseñanza y el aprendizaje en cualquier idioma es permitir que los estudiantes se comuniquen en el idioma de destino y, si este es el caso, la comunicación es un término importante para explicar. Comunicación significa comprender y ser comprendido. Muchos alumnos piensan que pueden hablar con sus profesores y otros estudiantes piensan que pueden comunicarse fácilmente en inglés, pero cometen un gran error.

Hay muchas razones porque se consideran errores. En primer lugar, los profesores pueden comprender a sus alumnos mucho más fácilmente que una persona promedio porque sus oídos están acostumbrados al "mal inglés". En segundo lugar, otros estudiantes son los hablantes de la misma lengua que tiene los mismos patrones de pronunciación y cometen los mismos errores, por lo que es fácil para ellos entender cada uno otro. En tercer lugar, el aula no es un contexto real y simplemente se lleva a cabo en la escuela y los estudiantes no tienen una oportunidad de hablar con hablantes nativos en contextos reales de comunicación (Harmer, 2001).

Muchos profesores no son conscientes de la importancia de la pronunciación. Los profesores prestan suficiente atención a la gramática y vocabulario en el aprendizaje de un

---

<sup>9</sup> Harmer J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

idioma extranjero y ayudan a los alumnos a aprender a escuchar y leer. En segundo lugar, la mayoría de los profesores piensa que el estudio de la pronunciación es demasiado difícil y monótono para los estudiantes (Harmer, 2001).

Para Harmer (2001), la falta de materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados y de alta calidad, y la falta de tiempo para la práctica de la pronunciación son las principales razones por las que los profesores no prestan suficiente atención a la pronunciación del inglés. Los profesores piensan que tienen mucho que hacer y la enseñanza de la pronunciación es una pérdida de tiempo. Algunos maestros creen que sus estudiantes pueden aprender la pronunciación correcta sin una instrucción particular de la pronunciación.

Kenworthy (1987)<sup>10</sup> plantea que existen algunos factores para el aprendizaje de una pronunciación aceptable por parte de algunos estudiantes sin depender de sus profesores. Son las habilidades fonéticas, la motivación integradora y los logros de los alumnos por su motivación. Solo algunos estudiantes conocen el valor de una buena pronunciación. Esta es la responsabilidad de los maestros para persuadir a sus alumnos de que asimilen los componentes de la pronunciación a profundidad para ayudarlos a aprender a pronunciar los sonidos en inglés correctamente.

Los profesores deben decirles a sus alumnos que su primera lección de inglés es la pronunciación. Si los estudiantes no son expuestos a una buena pronunciación al comienzo de su proceso de aprendizaje, es posible que aprendan mal. Por tanto, las palabras deben aprenderse con respecto a su pronunciación, de lo contrario, esto puede dañar el éxito general de los alumnos.

---

<sup>10</sup> Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman, Harlow.

De acuerdo a Kenworthy (1987), algunos profesores afirman que la enseñanza de la pronunciación no puede ser útil porque sólo unos pocos estudiantes podrán obtener una pronunciación nativa. Debemos saber que la pronunciación nativa puede ser un objetivo ideal solo para algunos alumnos y no para todos.

La inteligibilidad es un objetivo lógico para la mayoría de los alumnos. Harmer (2001) afirmaba que los estudiantes rara vez pueden lograr una pronunciación "perfecta".

A algunos de ellos no les gusta pronunciar como hablantes nativos y les gusta conservar su acento extranjero porque es parte de su identidad. Como nativo la pronunciación puede ser un objetivo inadecuado para la mayoría de los estudiantes. La pronunciación comprensible debe ser una de los objetivos básicos de idiomas.

La instrucción de la pronunciación tiene algunos objetivos realistas que deben enfatizarse para desarrollar la competencia comunicativa.

Para Wrembel (2002)<sup>11</sup>, estos objetivos son 1) la inteligibilidad funcional: desarrollando un discurso oral del inglés que sea fácil de entender para los oyentes; 2) desarrollar de comunicabilidad funcional del discurso oral que satisfaga las necesidades comunicativas; 3) mayor confianza en sí mismo, desarrollando una imagen positiva de sí mismo; y 4) desarrollar capacidades de monitoreo del discurso y modificación de estrategias de este, que permitan a los estudiantes desarrollar la inteligibilidad, comunicabilidad y confianza fuera del salón de clase.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

En esta sección, se describe el proceso metodológico que orientó la investigación, así como el tipo de estudio, escenario, el proceso para la recolección de los datos y la forma como fueron analizados.

---

<sup>11</sup> Wrembel, M. (2002). New Perspectives on Pronunciation Teaching. In W. Sobkowiak and E. Waniek-Klimczak., 173-183.

### 3.1 Tipo de estudio

El presente trabajo fue diseñado bajo planteamiento metodológico del enfoque cualitativo. Con este se buscaba descubrir las relaciones que puedan existir entre las categorías o variables, pero sin llegar al establecimiento de relaciones causales entre ellas; haciendo una interpretación y descripción del análisis y alcance de los resultados. Según Pérez (2000), el enfoque cualitativo procura ofrecer profundidad y a la vez el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso (pág. 21). En otras palabras, en el contexto educativo, el enfoque cualitativo significa desarrollo, cuyo fin es buscar comprensiones holísticas sobre el fenómeno de estudio.

La metodología bajo el enfoque cualitativo se origina en la antropología que según Goetz y Le Compte (1988)<sup>12</sup>: “consiste en una teoría de la descripción, concepción que reafirma la percepción de que la fenomenología es el reflejo de la realidad, producto de la interacción humana” (pág. 112).

De acuerdo al período y secuencia del estudio, este es de corte transversal porque el tiempo de ejecución del estudio de campo fue de seis meses; y es prospectivo según el tiempo de ocurrencia de los hechos y recogida de la información; ya que los datos se recogieron posteriormente a la elaboración del proyecto. Por lo tanto, el método y la modalidad de investigación ofrecieron la posibilidad de comprender la realidad y describir el hecho en el que se desarrolló el acontecimiento. Asimismo, permitió hacer una rigurosa descripción contextual de los hechos que posibilitó la subjetividad e intersubjetividad en la captación de la realidad a través de una recogida sistemática de los datos que admitió el análisis descriptivo.

---

<sup>12</sup> J. GOETZ y M. Le Compte: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa; Ediciones Morata, S. A. Editor, en 192028004 – Madrid (1988).



Al mismo tiempo, permitió explorar de manera holística y heurística el fenómeno de investigación, sirviendo como ruta para encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad en el proceso de investigación. Tuvo una visión relacional-reflexiva; relacional porque el fenómeno en estudio no se presentó de manera aislada, ya que tiene relación con diferentes aspectos que se tomaron en cuenta al momento de acercarse a estudiar el fenómeno.

Dichos aspectos que se relacionan con el problema son determinantes en los resultados de la investigación. Fue reflexiva porque nos permitió reflexionar acerca de la visión que se tiene tanto de la investigación como del objeto de estudio y las vivencias manifestadas por los sujetos, haciendo desde afuera una reflexión problemática del objeto de estudio.

### ***3.1.2 Universo y muestra***

La población está constituida por todos los estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas del ciclo 02-2021, de la Facultad Multidisciplinaria Oriental. De ese universo, se extrajo una muestra de diez estudiantes. Para la selección de la muestra, se utilizó el método de muestreo no probabilístico (por conveniencia), ya que se seleccionó de manera directa e intencional a los individuos de la población a los que se tuvo acceso.

Según Pineda Álvarez y Canales (1994), en el muestreo no probabilístico “se toman los casos o unidades que están disponibles en un momento dado (p.119)

La muestra se delimitó de la siguiente manera: diez estudiantes de los cuales cinco de ellos eran del sexo femenino, y cinco del sexo masculino, haciendo un total de diez estudiantes. Estos constituyeron una unidad de análisis y se tomó como un solo caso.

### ***3.1.3 Aspectos éticos***

Dentro de las consideraciones éticas que se aplicaron en la presente investigación fue el consentimiento informado (ver anexo#1); ya que se solicitó a los participantes su consentimiento

para ser parte de la investigación y para que las entrevistas se grabaran. Se manejó la confidencialidad de todos sus datos y en el procesamiento de datos no se utilizaron sus nombres, se usaron nombres ficticios.

### ***3.1.4 Alcances y limitaciones***

Esta investigación exploró las experiencias que los estudiantes de Tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental han vivenciado al momento la producción oral del idioma inglés en contextos comunicativos que a diario afrontan. Con la exploración de esas experiencias, se pretendía descubrir cuáles son las dificultades de pronunciación que ellos advierten desde su subjetividad al momento de la producción del discurso; y las posibles consecuencias de la poca inteligibilidad (claridad) de pronunciación en relación a la producción y percepción del discurso.

El estudio incluyó sólo a los alumnos de Tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas del Ciclo 02-2021, Por lo tanto, no fue posible realizar generalizaciones al resto universidades que imparten la carrera, tomando en consideración únicamente elementos específicos de las unidades de análisis a estudiar.

Esta se desarrolló desde una revisión teórica, documental, más la información que se obtuvo de los estudiantes por medio de las entrevistas y del instrumento aplicado para medir la producción y percepción de consonantes, vocales y la producción de los elementos prosódicos como la entonación y acentuación. El presente estudio, no incluyó a todos los estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas.

### ***3.1.5 Instrumentos Para La Recolección De Datos***

## **3.2 Técnica de recolección de datos:**

Falcon y Herrera (2005) se refieren a la técnica de recolección de datos como “el procesamiento o forma particular de obtener datos o información (.....) la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser resguardada mediante un instrumento de recolección de datos” (p.12).

La técnica de recolección de datos que se utilizó en el presente trabajo fue la entrevista. Se uso esta técnica porque responde directamente a la naturaleza y características particulares del enfoque cualitativo, ya que implica una interacción en condiciones favorables para establecer una conversación abierta y flexible, las cuales privilegian el carácter objetivo de los datos. En esta misma línea, la técnica de la entrevista permite la obtención de información detallada, amplia y de datos subjetivos e intersubjetivos que demandan análisis e interpretación.

En este sentido, Benadiba y Plotinsky (2001, p. 23, citado por Dalle, Boniolo y Sautú, 2005) señalan que: La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos y situaciones (p. 48).

Para Taylor y Bogan (1986) la entrevista es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

### ***3.2.1 Instrumento De Recolección De Datos***

Un instrumento de recolección de datos es en principio cualquier recurso de que puede valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información. De ese modo, el instrumento sintetiza en si toda la labor de la investigación, resume las partes del marco

teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores; y por lo tanto, a las categorías, variables o conceptos utilizados. (Sabino, 1992, p.88)

El instrumento utilizado en este estudio fue la guía de entrevista que consta de 10 preguntas (formato semiestructurado), ver (anexo# 2). Este se aplicó a los estudiantes con el consentimiento previo solicitado. Igualmente, se utilizó un instrumento para medir los componentes de la pronunciación, este evaluaba la producción y percepción de sonidos consonánticos y vocálicos, de igual manera, los componentes prosódicos de la pronunciación, ver (anexo # 3).

### ***3.2.2 Plan De Análisis De Datos***

Una vez hecha la recogida de datos de las entrevistas individuales de estudiantes, se procedió a la transcripción y registro de estas en una matriz de relación de categoría de análisis, dentro de la cual se hizo el vaciado de la información para identificar la información relevante como oraciones, frases o expresiones comunes en las respuestas de los estudiantes que aportaran elementos coincidentes referente a las categorías apriorísticas planteadas, o en su caso para crear nuevas categorías o subcategorías sobre el tema en estudio. Luego se procedió a hacer la lectura temática y codificación abierta; es decir, hacer el análisis de los datos que posteriormente fueron codificados por subcategorías. Se utilizó el resaltado por colores de las palabras y frases que guardaban similitud con el concepto o palabra clave de las subcategorías analizadas.

Para el tratamiento de los datos se recurrió al análisis de contenido y la utilización de paquete de soporte de Word y Excel.

Krippendorff (1990: 28), define la técnica del análisis de contenido como:

una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

Por su parte, Bardin (1977:32) lo define como

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción (variables inferidas) de estos mensajes.

Las ventajas del análisis de contenido es la de ser una técnica no intrusiva, que analiza tanto materiales estructurados como no estructurados y que tiene en cuenta el contexto propio del lugar de la investigación y es de carácter interpretativo y descriptivo.

Con toda la información depurada, se hizo una triangulación de los datos obtenidos de las entrevistas, del instrumento para medir la pronunciación de los estudiantes y lo planteado por la teoría. De esa manera, se hizo el análisis inductivo de los datos del presente estudio.

#### **4. RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS**

Este apartado contiene el análisis e interpretación de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, y se interpretaron estos resultados con base a lo desarrollado en los capítulos teóricos, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

El método utilizado para la recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada que se caracteriza por ser una técnica efectiva para la recolección de datos en la investigación cualitativa. Se utilizó el instrumento conocido como el cuestionario que se aplicó a diez estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas. Este contenía diez preguntas abiertas, ver (anexo# 2). Asimismo, se aplicó a los mismos diez estudiantes un instrumento para medir los componentes de la pronunciación inglesa, este incluía los componentes de la producción y percepción de sonidos consonánticos y vocálicos; asimismo, los elementos prosódicos de la pronunciación, ver (anexo # 3).

#### **4.1 Categoría 1: Producción del discurso (PD)**

La producción del discurso es aquella actividad que implica la realización de lenguaje en situaciones de interacción o conversación que puede realizarse en condiciones tanto de monólogo o dialógicas, la cual puede adoptar modalidades perceptivas igualmente diversas.

El desarrollo de la producción del discurso oral es indiscutiblemente esencial en el aprendizaje de una lengua para comunicarse de forma efectiva. Este está determinado por el dominio del sistema fonológico del idioma que se estudia, esto implica la efectiva producción de una pronunciación inteligible (entendible) para efectos de una buena producción y percepción del discurso en el proceso comunicativo. A ese respecto, Iruela (2007), citado por Ahumada (2010, p. 7), sostiene que:

“la pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del alumno y le facilite la comprensión auditiva”.

De igual manera Seidlhofer (2001, p. 56), afirma que:

“la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación”

Las preguntas hechas en la entrevista sobre la producción del discurso tenían como objetivo indagar sobre los problemas de producción de consonantes y vocales, igualmente sobre problemas de entonación y acentuación de los estudiantes, los cuales generan la producción de pronunciación ininteligible al momento de interactuar verbalmente. De lo expresado por los participantes en relación a esta primera categoría, reconocen que tienen problemas respecto a su pronunciación debido a las dificultades para producir ciertas consonantes y vocales, de igual manera con los elementos prosódicos como la entonación y acentuación que les crean dificultades tanto en la producción y percepción del discurso oral.

### 4.1.2 *Sonidos consonánticos*

Respecto a las consonantes, manifiestan tener problemas con los sonidos fricativos interdentesales “th” /θ/, / ð /, los sonidos fricativos alveolares /z/ and /s/, el sonido africado alveopatal /dʒ/; así como, el sonido aproximante palatal / j /, el sonido oclusivo velar /g /. Asimismo, manifiestan tener problemas con el sonido para la combinación “ph” /f/ que es el sonido fricativo labiodental /f/, el sonido para la combinación consonántica “ch” representada por el sonido africado alveopalatal /tʃ/ y el sonido para la combinación “sh” que es un sonido fricativo alveopalatal /ʃ/.

En general, las posturas anteriores respecto a los problemas de producción de consonantes y vocales son las más frecuentes en las respuestas que proporcionaron los participantes en la entrevista, tal como se ilustra a continuación con fragmentos de las respuestas ofrecidas:

“...en mi caso considero de que una de las que más me ha presentado dificultades es la pronunciación de algunas consonantes como la de la “th” el sonido de las consonantes africadas y muchas vocales como el sonido de la “a” ó la “er” porque a veces me cuesta pronunciar”, Juan.

“... no sé cómo pronunciar algunas veces los sonidos fonéticos, o sea las consonantes y vocales como por ejemplo la “th” la “sh” y algunas veces la “ch”, en las vocales que tengo problemas son la “a” la “o” y algunas combinaciones como por ejemplo “ea” o “ie””, Miguel.

“...Es bien difícil desarrollar diferentes sonidos, los que son más difíciles como la “z” la “g” y otras, entonces, por eso considero yo de que una de las habilidades más difícil es la pronunciación ya que la pronunciación clara es de mucha importancia”, María.

“...se me dificulta pronuncia algunas veces la “ss” y la “s” /s / o / z / porque no siempre tienen el mismo sonido, al igual que la “s”, también me da problema la “y” / j /, Jaime.

“...Si tengo algunos problemas con la de la “j” /dʒ/ la “y”/ j / y también la “g” porque en algunas palabras suena diferente.”, Jonathan.

“...me dan problemas los sonidos de la “a” también la combinación “ea”, “ear” y también un sonido que se representa con un ranchito como símbolo”, Yaneth.

“...pronuncio mal las palabras tal vez no uso el sonido que es , por ejemplo me dan problemas algunas consonantes como la pronunciación de “th” la “sh” y la “s” porque no siempre se puede pronunciar igual. y con respecto a las vocales, tengo problemas para producir y captar algunas veces el sonido que se da cuando combinamos “ea”, “ear”, “ir” y la letra “u” y letra “a” ”, Melissa.

“...tengo confusión con vocales, con algunas no con toda por ejemplo con el sonido para la “a” algunas combinaciones de sonidos como para la combinación “ear”, “ur” y “ea” y los sonidos para la letra “u” y “o”. Con consonantes me confundo con algunos sonidos por ejemplo el sonido para la combinación “th” , “ch”, “sh” y el sonido de la “g” que tiene dos sonidos”, Patricia.

“...Los problemas que tengo es que hay algunas vocales al momento de producirla cómo por ejemplo las vocales A cuando están la unión con otro sonido por ejemplo de juzgar “AE” es verdad que al momento de producir las se confunde”, Pedro

“...Tengo muchas veces problemas con las vocales con las que son parecidas con sonidos fonéticos como por ejemplo el sonido para la letra “a”, también con la combinación de los sonidos “ph” y la ch y sh a veces.”, Karla

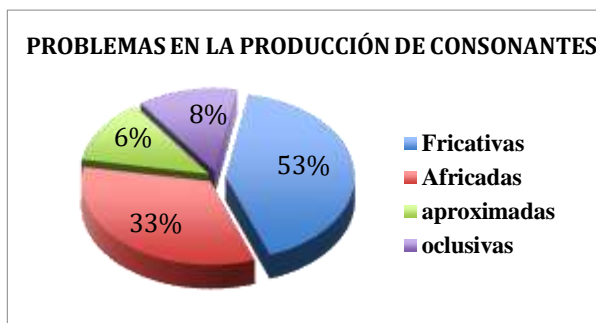
Las respuestas proveídas por los participantes en la entrevista reflejan los problemas más frecuentes de pronunciación tanto de consonantes y vocales que ellos tienen al momento de la producción de su discurso oral. Dichos hallazgos coinciden en gran medida con los resultados del instrumento utilizado para medir la producción y percepción de sonidos consonánticos y vocálicos, de igual forma sucede con los componentes prosódicos como la entonación y acentuación. El instrumento que se utilizó para medir tales componentes estaba estructurado en dos partes, la primera de ellas evaluaba las consonantes y vocales, la segunda, la entonación y



acentuación. Los resultados que se obtuvieron con la aplicación de este instrumento, referido a los sonidos consonánticos, se detallan a continuación:

Los resultados reflejan que las consonantes que generan más problemas en su producción y recepción a los estudiantes son los sonidos fricativos y africados, específicamente /θ/, / ð /, /z/, /s/, /ʃ/, /f/, /z/ (Sonidos fricativos), y /dʒ/, /tʃ/ (Sonidos Africados) y en menor medida los sonidos oclusivos y aproximados. Ver gráfica 1 a continuación:

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la entrevista a estudiantes

En la gráfica 1 se puede observar que, de acuerdo a los porcentajes obtenidos, los participantes reflejan más problemas en la producción de los sonidos fricativos y africados. El 53% de ellos tuvo problemas con los sonidos fricativos, un 33% con los sonidos africados, que al sumarlos representa un porcentaje significativo de 86% de ellos que tienen dificultades con los sonidos fricativos y africados.

Respecto a los sonidos oclusivos y aproximados, presentaron menos dificultades en su producción y percepción. El 8% de los ellos presentó dificultades con los sonidos oclusivos y con el sonido palatal aproximado un 6% de estos.

Estos datos reflejan cuales son los sonidos consonánticos que generan más problemas a los estudiantes al momento de la producción el discurso oral. Estos influyen de forma negativa

en la pronunciación inteligible y consecuentemente crea problemas para comunicarse de manera más efectiva.

Estos fueron los hallazgos más comunes al evaluar la producción y percepción de las consonantes. Estos resultados coinciden en buena medida con lo expresado en las entrevistas por los participantes, ya que en sus respuestas reflejan la frecuencia de los problemas que ellos tienen en la producción de los sonidos fricativos y africados y con una frecuencia menor con los sonidos oclusivos y aproximados.

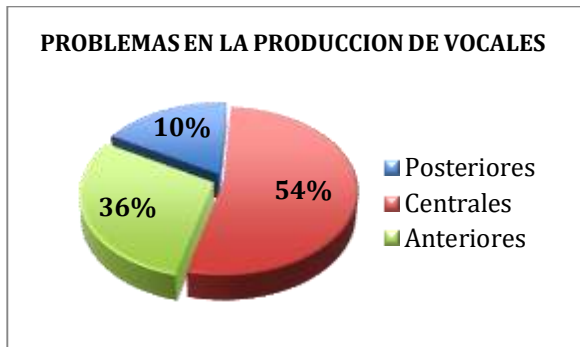
#### ***4.1.3 Sonidos vocálicos***

De lo expresado por los participantes en relación a los problemas de pronunciación que experimentaban al momento de interactuar verbalmente, no solamente expusieron tener dificultades con algunos sonidos consonánticos, sino que con algunos sonidos vocálicos también. Los problemas encontrados de las respuestas de los entrevistados fueron los siguientes: los sonidos vocálicos que se producen para la combinación de los grafemas “ea” que representan los sonidos /ɛ/ ó /i/, el sonido para la “o” que algunas veces se producen los sonidos /ʌ/, /ə/, /ɑ/ y /ɔ/.

Asimismo, la combinación “ear-”, cuya pronunciación puede ser /ɜ/ ó /ɝ/. Finalmente, manifestaron tener dificultades para pronunciar la letra “a” ya que esta puede ser producida de con distintos sonidos dependiendo del contexto lingüístico del grafema.

En términos generales, dichos problemas de producción de las vocales son las más frecuentes en las respuestas que proporcionaron los participantes en la entrevista, tal como se ilustró anteriormente con fragmentos de las respuestas ofrecidas. Estos hallazgos coinciden en buena medida con los resultados obtenidos del instrumento utilizado para medir la producción y percepción de sonidos vocálicos tal como se presenta a continuación en la gráfica 2.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia sobre la base de entrevista a estudiantes

En la gráfica 2 se pueden observar los resultados referentes a los problemas que tuvieron los participantes con los sonidos vocálicos. El 54% de los participantes tuvieron problemas con la producción y percepción de las vocales centrales medias / ʌ /, / ə /, / ɜ / y / ɝ /; al 36% de ellos, se les dificultó la producción y percepción de las vocales anteriores / ɛ /, / i /, / æ / Finalmente, un 10% tuvo problemas con la producción de las vocales posteriores / ɑ / y / ɔ /.

Estos resultados fueron contrastados con las respuestas que los participantes ofrecieron en la entrevista y su frecuencia coincide en gran parte con lo expresado en las entrevistas por los participantes; ya que las respuestas muestran la reiteración de los problemas que ellos tienen en la producción de estos sonidos vocálicos antes discutidos.

#### ***4.1.4 Entonación y acentuación***

La entonación y la acentuación como elementos prosódicos de la pronunciación son determinantes para que el discurso oral fluya de forma armónica y hacer resaltar el sentido de las palabras, frases y oraciones en el proceso comunicativo. La dificultad con estos elementos prosódicos afecta significativamente la inteligibilidad de la pronunciación, según Cortés (2002b):

“la entonación es un cúmulo de rasgos prosódicos que emplean los hablantes de una lengua o de un dialecto con fines comunicativos. Se utiliza la entonación para estructurar el

discurso, indicando cuándo se comienza con un nuevo tema y facilitando así la comprensión al oyente.”

Dicha función es la que Quilis denomina “función integradora-delimitadora” (en Cortés, 2002b:26). Por otra parte, Brown y Yule la denominan como:

“entonación del párrafo” refiriéndose al empleo de la prosodia dentro de la cual se encuentra la entonación y la acentuación para estructurar el discurso.

Al respecto, Munro y Derwing (1999) sostienen que:

“los errores prosódicos (es decir, los errores de acentuación, entonación parecen afectar la inteligibilidad más que los errores fonéticos (es decir, errores en sonidos individuales)”

En la entrevista hecha a los estudiantes, se hicieron tres preguntas para conocer los posibles problemas de entonación y acentuación de los estudiantes al momento de la producción oral del discurso. En sus respuestas, manifestaron tener muchos problemas en relación a la producción de la acentuación y entonación al momento de hablar en inglés. La gran mayoría de ellos revelaron que algunas veces tenían dudas de producir una determinada entonación o acentuación en palabras, frases y oraciones porque no sabían de qué manera hacerlo.

Declaraban, además, que tal situación les afectaba de una manera significativa para expresarse de forma adecuada, y que les generaba dificultades en la comprensión del discurso. Tales posturas respecto a los problemas de la entonación y acentuación fueron reiterativas en las respuestas que proporcionaron los participantes en la entrevista, tal como se puede verificar a continuación con segmentos de sus respuestas:

“... ya que si uno tiene una pronunciación fluida con buena entonación y acentuación es más fácil a mantener la conversación y darse a entender y poder entender también a la otra persona”, Juan.

“...si claro tengo algunos problemas de la entonación y acentuación”, Miguel.

“... sí, en algunos casos, si tengo problemas principalmente con la entonación o también me confundo con la acentuación, me suele pasar que a veces pronuncio con el acento equivocado”, Maria.

“...tengo problema en saber colocarle la acentuación correcta a la palabra en las sílabas.”Jaime.

“...cómo se lo dije anteriormente verdad, a veces se me dificulta producir una palabra en específico al hablar, y también me sucede con la entonación y acentuación. “Yaneth.

“...creo que sí tengo varios problemas y creo que es porque no sé dónde va la entonación de la palabra, y también la acentuación es un problema para mí. “Melissa.

“...si tengo problemas de entonación y acentuación que algunas veces no pronuncio bien algunas palabras por la equivocada acentuación y entonación que hago. “Patricia.

“...siento problemas de acentuación y entonación que le damos nosotros a las palabras cuando hablamos o al ritmo melódico que nosotros le damos a las oraciones cuando utilizamos algunas palabras.”, Jonathan.

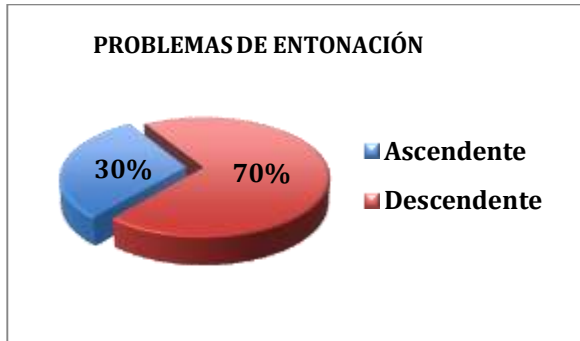
“...quizás a veces no sé muy bien, cómo es que vamos a entonar, pero igual en acentuación, tengo problemas para acentuar las palabras, no se algunas veces en que sílaba hacerlo quizás no mucho, pero en entonación quizás si me cuesta un poco esa parte de la pronunciación”, Pedro.

“...a veces no sé muy bien, cómo hacer la entonación en una oración cuando es afirmativa o una pregunta de información, ahí me confundo mucho”, Karla.

Como se puede observar en las respuestas proveídas por los entrevistados, en su gran mayoría expresan que tienen dificultades en el uso de los elementos prosódicos como la entonación y acentuación al momento de la producción oral y en la recepción del discurso. Lo expresado por ellos en la entrevista es coincidente con los resultados obtenidos del instrumento que se administró para evaluar la entonación y acentuación de los participantes, tal como muestran las siguientes gráficas:

Problemas de entonación:

Gráfica 3



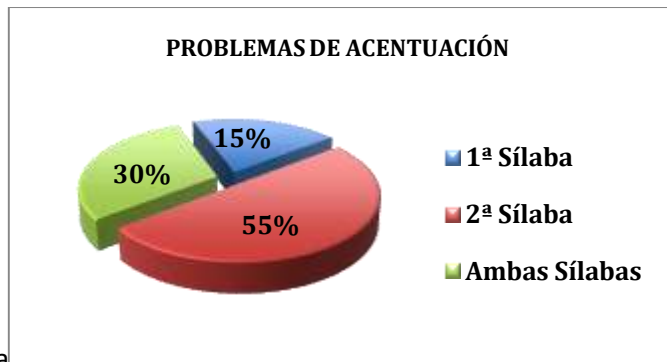
Fuente: Elaboración propia sobre la base de entrevista a estudiantes

En la gráfica 3 se presentan los resultados obtenidos por los participantes respecto a la entonación y la gráfica 4 muestra los resultados referentes a la acentuación respectivamente. Los resultados nos indican que un 70% de los participantes tuvieron problemas con la entonación descendente y un 30% con la entonación ascendente.

De este resultado se infiere, que los participantes adolecen de ese problema al momento de la producción y recepción del discurso.

Es de hacer notar que el mayor problema lo tienen con la entonación descendente y en un menor porcentaje con la entonación ascendente. Sin embargo, en términos generales tienen dificultades con la entonación.

Problemas de acentuación:



Gráfica

Fuente: Elaboración propia sobre la base de entrevista

a estudiantes

Los resultados referidos a los problemas de acentuación plasmados en la gráfica 4, nos ilustran los problemas que ellos revelaron también con la acentuación de las palabras en determinadas sílabas. El 55% de los participantes tuvieron problemas con la acentuación en la segunda sílaba, el 15% manifestaron problemas con la acentuación la primera sílaba y el 30% en ambas sílabas.

De acuerdo a estos resultados, se puede advertir que la mayoría de ellos tiene inconvenientes para acentuar la segunda sílaba de la palabra cuando esta debe de ser acentuada. Solamente un 15% de ellos tienen problemas para la acentuación en la primera sílaba de la palabra y un 30% que es importante, tuvieron problemas en la acentuación de ambas sílabas. Si sumamos los porcentajes más altos referidos a los estudiantes que mostraron problemas para la acentuación en la segunda sílaba que es el 55% y el 30% que tuvieron dificultades con ambas sílabas, sumaría un 85% de los participantes con problemas de acentuación, sin dejar de considerar el otro 15% que también mostró problemas en ello.

Por lo tanto, estos resultados coinciden en gran parte con las respuestas proporcionadas en la entrevista, lo cual confirma también los problemas que los participantes tienen en la producción de los elementos prosódicos como la entonación y acentuación en la producción y recepción del discurso.

#### ***4.1.5 Categoría 2: Comprensión del discurso oral***

La comprensión oral se explica como un proceso por el cual se recibe un mensaje en forma acústica, que se descompone gramaticalmente y se reinterpreta en términos semánticos y pragmáticos por parte del oyente. Tanto la comprensión oral como la expresión oral son importantes, ya que estas dos se relacionan para lograr comprender y responder al mensaje que

emite el hablante. En este sentido la habilidad de la comprensión oral es un elemento de gran importancia social para todo ser humano. Cuando nos comunicamos de forma oral, lo hacemos con el fin de interrelacionarnos con los demás, obtener y dar información de lo que necesitamos.

El proceso de comunicación oral incluye un acto de manifestación y un acto de inferencia (comprensión). Esta manifestación proporciona información locutiva, es decir palabras enunciativas y las ilocutivas, o sea la intención que se tiene al transmitir el mensaje, el receptor entiende el mensaje cuando comprende la relación que tiene la locución y la ilocución. Sin embargo, es importante acotar que la comprensibilidad del discurso depende tanto de la inteligibilidad de quien lo produce, como de la competencia fonológica del oyente para comprenderlo o interpretarlo.

Al respecto, Munro y Derwing (1999), definen la inteligibilidad como:

“el grado en que se entiende el mensaje del hablante por el oyente” (p. 289), es decir, que el mensaje sea recibido y comprendido.”

Asimismo, Goodwin (2001) plantea lo siguiente:

“la inteligibilidad de la pronunciación de uno, se mide por el éxito de la interacción. En otras palabras, si el mensaje es comprendido, la pronunciación es inteligible ”

Como se platea anteriormente la comprensión del discurso depende tanto de la inteligibilidad en la producción de este, como el conocimiento que tiene el receptor del sistema fonológico del idioma. Cuando hablamos del sistema fonológico, nos referimos tanto a los componentes segmentales (consonantes y vocales) y los elementos prosódicos como la (entonación, acentuación y ritmo), llamados componentes suprasegmentales.



Las preguntas realizadas en la entrevista sobre la comprensión del discurso tenían como objetivo explorar precisamente los problemas de comprensión oral que los estudiantes afrontan al momento de interactuar verbalmente utilizando el idioma inglés.

En la mayoría de sus respuestas, manifestaron tener problemas de comprensión del discurso al momento de interactuar con compañeros, docentes de inglés o personas nativas de países de habla inglesa.

Algunas de las situaciones que aludían era que les es difícil algunas veces comprender algunas partes del discurso porque les cuesta captar la pronunciación de las palabras frases y oraciones por el acento de algunas personas, o porque hablan con mucha rapidez.

Declaran también que, para poder comprender el mensaje, a veces le solicitan a la persona que habla con ellos que repita de nuevo la oración, palabra o frase; otros manifiestan que tratan de interpretar como pueden lo que se les ha dicho, y algunos manifiestan que hacen inferencias para comprender el mensaje.

De estas respuestas se colige que el poco desarrollo de la competencia fonológica del idioma inglés (consonantes, vocales, entonación y acentuación y ritmo) crea a los participantes problemas de producción y comprensión del discurso.

Lo anterior se puede corroborar con segmentos de las respuestas que ofrecieron en la entrevista que a continuación se presentan:

“...creo que no tener una conversación fluida es un poco incómodo porque me cuesta entender a veces que me quieren decir, pero aunque entienda poquito ahí voy.” Juan.

“..... si uno tiene una pronunciación fluida con buena entonación y acentuación es más fácil a mantener la conversación y darse a entender y poder entender también a la otra persona. Pero si no la tiene cuesta comprender “Miguel.

“...algunas veces no entiendo lo que me dicen porque no entiendo algunas palabras en la oración y algunas veces no entiendo la pronunciación. Es importante en una conversación darse a entender y poder entender también a la otra persona. Por lo tanto, es muy importante la pronunciación inteligible.”

Jaime.

“...Algunas veces cuando estoy platicando con otra persona no entiendo algunas palabras o frases trato la manera de cómo descifrarla usando el contexto o le pregunto a la persona específicamente.

“María.

“...Ah, tengo ciertos problemas, como había dicho anteriormente suelo preguntar dos veces que es lo que la persona quiere decirme, pero interactué siempre aunque tenga problemas en la captación del mensaje “Jonathan.

“...comprendo si cuando lo escucho una segunda vez, pero la primera vez es como que me cuesta bastante, verdad. También hablan muy rápido y eso, pero la segunda vez creo que sí, comprendo y logré captar las ideas. “Melissa.

“...Me cuesta entender el principio porque la manera de hablar de las personas cambia verdad, entonces a veces al principio sí me cuesta un poquito entender lo que está diciendo. “Pedro.

“...a veces cuando hablan haciendo abreviaciones o muy rápido, entonces siento de que necesito como adquirir esa fluidez y tratar de educar mi oído para poderle entender el mensaje. “Karla.

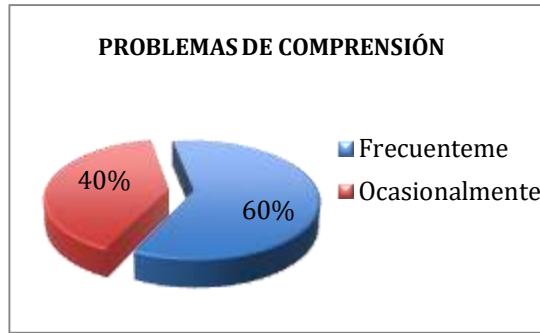
“...hablé con una americana y hablaba con mucha rapidez, entonces me costaba entender el discurso. “Patricia.

“...bueno, como dije anteriormente principalmente el problema es el acento que ellos tienen entonces muchas veces difiere y me genera problemas de comprensión. “Yaneth.

Lo expresado por ellos en la entrevista se refleja como tal, en la siguiente gráfica:

**Problemas de comprensión:**

Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia sobre la base de entrevista a estudiantes

En la presente gráfica se muestran los resultados obtenidos en relación a la comprensión del discurso oral. Se puede observar que el 60% de los estudiantes frecuentemente afrontan problemas de comprensión del discurso al momento de interactuar verbalmente. El 40% de ellos manifestaron que de forma ocasional tienen problemas de comprensión del discurso.

Es evidente que existe un buen porcentaje de estudiantes que de una u otra manera afrontan el problema de comprensión del discurso oral. Dichas dificultades de comprensión tal como ellos lo mencionan en la entrevista, se debe a variables como los problemas de percepción de los sonidos en el contexto fónico de la oración, frase o discurso, variación del acento; o comprensión de la producción continua de los sonidos (unión de los fonemas en la cadena fónica) que es el andamiaje de la articulación del discurso como tal.

## 5. CONCLUSIONES

Luego de haber analizado e interpretado los datos, se llegan a las siguientes conclusiones: Se pudo determinar las dificultades que los estudiantes experimentan en la pronunciación como producción y percepción del discurso oral.

Mediante el análisis de los datos obtenidos, se logró identificar los problemas en la producción de consonantes y vocales, que provocan la pronunciación ininteligible en los

estudiantes; generando con ello, la producción de una comunicación poco efectiva al momento de interactuar oralmente.

Así mismo, las respuestas de las entrevistas y los resultados del instrumento de medición de los sonidos vocálicos y consonánticos que se aplicaron, nos permitieron identificar de forma concreta aquellos sonidos que frecuentemente generan a los estudiantes más dificultades en su producción.

De las consonantes que representan más dificultades en su producción son las consonantes, fricativas interdental ( $/\theta/$ ,  $/\delta/$ ), los sonidos fricativos alveolares ( $/z/$ ,  $/s/$ ), el sonido fricativo labiodental ( $/f/$ ) y el sonido fricativo alveopatal ( $/ʃ/$ ); así mismo, el sonido palatal ( $/j/$ ), el sonido oclusivo velar ( $/g/$ ); y finalmente, los sonidos africados alveopalatales o palatales ( $/tʃ/$   $/dʒ/$ ).

De acuerdo a los hallazgos, los mencionados anteriormente son los que frecuentemente les generan problemas a los estudiantes.

Por otra parte, los sonidos vocálicos que se identificaron como los más problemáticos para los participantes al momento de su producción y recepción fueron los sonidos centrales medios ( $/ə/$ ,  $/ɜ/$ ,  $/ʌ/$ ,  $/ə/$ ). Estos sonidos son los que crean más inconvenientes en su producción tal como se explica en análisis de resultados. Además, se descubrió que las vocales anteriores ( $/ɛ/$ ,  $/i/$ ,  $/æ/$ ) también les causa dificultades para su producción; y de igual manera, pero con menor frecuencia, las vocales posteriores ( $/ɑ/$  y  $/ɔ/$ ).

En relación a los problemas de acentuación y entonación que provoca la pronunciación ininteligible de los estudiantes, se logró establecer que efectivamente estos tienen problemas en relación al uso de la entonación y acentuación al momento de hablar en inglés. Los hallazgos determinaron que la mayoría de los estudiantes desconocen las reglas de acentuación y

entonación y tienen dudas de su aplicación práctica al instante de la producción del discurso oral, produciendo, por lo tanto, una pronunciación poco inteligible que conlleva a una comunicación menos fluida y adecuada.

Se pudo determinar de los resultados que, de los dos tipos de entonación, la mayoría de los estudiantes tienen problemas con la entonación descendente y un rango menor con la entonación ascendente. Estas dos modalidades de entonación en el idioma inglés son muy importantes y necesarias en el discurso oral, ya que su función es resaltar el sentido de las frases y oraciones, e igualmente buscar los efectos expresivos de los enunciados.

Igualmente se determinó que la mayoría de ellos tienen problemas para acentuar las sílabas de la palabra y algunas palabras dentro del contexto de la oración. La mayoría tiene dificultades para acentuar la segunda sílaba de las palabras al momento de producirlas y problemas para acentuar las palabras dentro de la oración. Otro grupo de estudiante tiene problemas para acentuar la primera sílaba de las palabras y se encontró un menor porcentaje de ellos que tienen dificultades para acentuar ambas sílabas.

Finalmente, se logró evidenciar la existencia de los problemas que tienen los estudiantes en la comprensión del discurso oral al momento de interactuar verbalmente con compañeros, docentes u otras personas que hablan el idioma inglés. Esto se evidenció a través de la información obtenida en la entrevista donde mencionaban que cuando se comunicaban en inglés, algunas veces se les dificultaba comprender parte del discurso debido a la no comprensión de la pronunciación del emisor del discurso.

Igualmente, se les dificultaba comprender el mensaje cuando la producción hecha por la otra persona era muy fluida. Debido a ello, algunas veces solicitaban a la persona la repetición de la oración, frase o palabra producida para poder comprender parte del discurso. Los datos

obtenidos para esta categoría determinan que el 60% de los estudiantes frecuentemente tienen problemas en la comprensión del discurso al momento de interactuar oralmente; y el 40% de ellos tienen problemas para la comprensión de este de forma ocasional.

Por consiguiente, los problemas de pronunciación encontrados en los estudiantes tienen relación con el poco desarrollo de la competencia fonológica del idioma inglés, porque se pudo comprobar los problemas que frecuentemente tienen en la producción y percepción de los sonidos consonánticos y vocálicos; asimismo, las dificultades que tienen con el uso de la entonación y acentuación. Todo lo anterior provoca en los estudiantes la producción de una pronunciación ininteligible del idioma y consecuentemente, la incorrecta producción del discurso y problemas de comprensión del mismo.

Es de suma importancia que los estudiantes de un idioma extranjero o segunda lengua desarrollen la competencia fonológica del idioma que se estudia. Esta competencia implica el conocimiento y capacidad del hablante para la percepción y producción de los sonidos de una lengua. Ello involucra la comprensión y articulación de los fonemas consonánticos y vocálicos (sonidos) con sus correspondientes realizaciones fonéticas; así como, el correcto uso de la entonación, ritmo y acentuación (componentes prosódicos)

Con los resultados de este estudio, se demuestra que los estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas tienen problemas para la producción de una pronunciación inteligible, la cual les afecta tanto al momento de producir el discurso (producción oral) como al momento de la recepción de ese discurso (comprensión oral).

Este problema obviamente afecta el desarrollo de la comunicación, ya que se considera un ingrediente esencial para una comunicación exitosa y fluida. Por lo tanto, la pronunciación inteligible de un idioma conduce a una asociación efectiva de significados que permite que el

hablante y la audiencia compartan la comprensión del discurso. Los resultados del presente trabajo podrían ser de mucha utilidad para posteriores investigaciones sobre el mismo fenómeno de estudio (la pronunciación) que poseen los estudiantes; y como su desarrollo o no puede afectar en gran medida el discurso oral y su recepción en el proceso comunicativo.

## **6. RECOMENDACIONES**

1. Se recomienda a los miembros del cuerpo docente de la Sección de idiomas que imparten las distintas asignaturas del área de inglés en los primeros años de la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas, que integren en la planificación de las asignaturas de inglés intensivo la pronunciación como eje transversal, ya que es un componente esencial para el desarrollo de la expresión oral y para la comprensión del discurso en el proceso de comunicación.

2. Se recomienda además, que en la asignatura de pronunciación inglesa que se imparte en la Licenciatura en Lenguas Modernas, se trabaje con una variedad de actividades prácticas que incluyan la producción y percepción de sonidos segmentales (consonantes y vocales) y suprasegmentales (entonación y acentuación) de manera integrada para que los estudiantes puedan desarrollar una pronunciación inteligible que les permita una producción fluida y diáfana del discurso oral en el proceso comunicativo.

3. La Coordinación de la Sección de idiomas de la FMO debe promover cursos de formación sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la pronunciación, dirigido al cuerpo docente que imparten las distintas asignaturas de inglés y la asignatura de pronunciación inglesa respectivamente. De esa manera, se podrían fortalecer los fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la pronunciación para que puedan ser aplicados en su

práctica docente, de tal manera que ello coadyuve al fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlo, David K. (1982). *Proceso de comunicación*. (Ed. El Ateneo): Lima. (s/p).
- Brown H. Douglas; *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*  
*Brown library of foreign and second language learning and teaching*, Prentice Hall Regents, 1994
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia; *Teaching Pronunciation as Communication*. 1996 and Morley J. (Ed.), Current Perspectives on Pronunciation. Washington, D. C.: TESOL. (Ed.) – 1997.
- Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press. (2003).
- Elliot J; *Second language pronunciation instruction on adult L2 learners and Spanish pronunciation instruction*. (1995, 1997)
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. A Study of Classroom interaction and Language Acquisition. (Pergamon Press): Oxford. p.85.
- Gilbert, J. (1984). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English*. Teacher's manual and answer key. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goetz y Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; Ediciones Morata (1988)
- Harmer J.(2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
- Hismanoglu, M. (2006). *Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.
- J. Habermas. *Teoría de la Acción Comunicativa*. (1987:83).

- J. Mendelson and J. Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Learning* (pp. 97-111). San Diego: Dominic Press.
- James, R. B. (2010). *Teaching Pronunciation Gets a Bad R.A.P.: A Framework for Teaching Pronunciation*. Hankuk: University of Foreign Studies.
- James, R. B. (2010). *Teaching Pronunciation Gets a Bad R.A.P.: A Framework for Teaching Pronunciation*. Hankuk: University of Foreign Studies
- Jenkins, J. (2002). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly Gerard; *How to Teach Pronunciation. Pearson Education ESL*, Primera edición. (2001).
- Ken worthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. England: Longman.
- Kenworthy J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman, Harlow.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance: Laredo P. Co., CA.
- Lin, H., Fan, C. & Chen, C. (1995). *Teaching Pronunciation in the Learner-Centered*.
- Lynch, T. and Mendelsohn, D.** (2002). Listening. In Schmitt, Norbert (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. (pp.193-210). New York: Oxford.
- Marianne Celce-Murcia; *Teaching English as a Second or Foreign Language 3er edition, illustrated*. Heinle & Heinle, 2001.

Morley, J. (1994). *A Multidimensional Curriculum Design for Speech-pronunciation*

*Instruction*. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation Theory and Pedagogy: New Views, New Directions* (64-91). Alexandria, VA: TESOL.

Morley, J.; *The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages*.

TESOL Quarterly, 25 (3), 481-520. (1994).

Murphy John; *Teaching Pronunciation*. TESOL Publications Inc, (2015).

Pourhosein Gilakjani, A. (2016). *What Factors Influence the English Pronunciation of EFL*

*Learners? Modern Journal of Language Teaching Methods* (MJLTM), 6(2), 314-326

Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for*

*Human Speech*. New York: Newbury House.

Wong, R. (1987). *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation*.

*Englewood Cliffs*, NJ: Prentice Hall Regents, (1987).

Wong, R.; *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation. Englewood*

*Cliffs*, NJ: Prentice Hall Regents, (1987).

Wrembel, M.(2002). *New Perspectives on Pronunciation Teaching*. In W. Sobkowiak and E.

Waniek-Klimczak. *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego na Poziomie Licencjackim*,

*Neofilologia II: Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, 173-183.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRIA EN METODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

PROYECTO DE INVESTIGACION: “LOS PROBLEMAS DE LA PRONUNCIACIÓN ININTELIGIBLE EN LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LENGUAS MODERNAS DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL, EN EL CICLO 02-2020

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, alumno (a); profesor (a) [subrayar uno u otro] del curso de: \_\_\_\_\_ y de \_\_\_\_\_ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: \_\_\_\_\_, luego de haber conocido y comprendido en su

totalidad, la información sobre dicho proyecto, y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- También tengo acceso a conocer sobre la investigación en caso de que tenga una duda sobre mis derechos como participante en el estudio.

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del participante: \_\_\_\_\_

F. \_\_\_\_\_

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento.

\_\_\_\_\_

F. \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### GUIA DE ENTREVISTA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

ESCUELA DE POSGRADO

Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social

### **Entrevista a estudiante**

Cuestionario de Investigación Fecha: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Estimado Alumno:

La investigación que se está desarrollando se refiere a los problemas de la pronunciación ininteligible en la producción del discurso oral de los estudiantes de Tercer año de La Licenciatura en Lenguas modernas.

Tema: “Los problemas de la pronunciación ininteligible en la producción del discurso oral de estudiantes de Tercer año de La Licenciatura en Lenguas modernas de la Facultad Multidisciplinaria oriental, en el ciclo 02-2021”.

Objetivo: Recopilar información confiable de los estudiantes de Tercer año de la Licenciatura en Lenguas Moderna, concerniente a la inteligibilidad de la pronunciación del idioma inglés.

### Primera Parte

#### Información General

Indicaciones: Marque con una “x” su sexo, su edad y la carrera que estudia.

Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

### Segunda Parte

Indicaciones: Conteste las siguientes preguntas con la mayor objetividad posible. Se agradece de antemano la colaboración para el desarrollo de la presente investigación. Si el entrevistado quiere aportar más información de la que se le pregunta en cada ítem (pregunta) puede hacerlo.

1. ¿Qué habilidad lingüística del idioma inglés considera que es más difícil de desarrollar en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

---

---

---

2. ¿Considera que la pronunciación inteligible es muy importante para comunicarse adecuadamente? ¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Tiene usted problemas para comunicarse de forma fluida y precisa al momento de hablar inglés con otra persona? si su respuesta es afirmativa, o negativa, explique.

---

---

---

4. ¿Cuáles son los problemas de pronunciación que usted percibe al momento de hablar inglés? Explique.

---

---

---

5 ¿Tiene usted dificultades de comprensión del idioma inglés al momento de interactuar verbalmente con alguna persona?, si su respuesta es afirmativa, Explique.

---

---

---

6. ¿Percibe usted problemas de acentuación y entonación en la producción oral de su inglés? Explique.



---

---

---

7. ¿Cuándo tiene la oportunidad de hablar con un nativo o lo escucha por algún medio de comunicación, comprende su discurso?, si su respuesta es afirmativa o negativa, explique.

---

---

---

8. ¿Qué problemas percibe cuando escucha hablar a un nativo? Explique.

---

---

---

9. ¿Cree usted que en la clase de pronunciación inglesa se debería de trabajar más los elementos prosódicos como la entonación y la acentuación?, si su respuesta es afirmativa o negativa, explique.

---

---

---

10. ¿Considera usted que la manera de enseñar la pronunciación inglesa actualmente es adecuada?

## ANEXO 3

## INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA PRONUNCIACIÓN



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

ESCUELA DE POSGRADO

Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social

Prueba para evaluar la pronunciación

Objetivo: Evaluar la pronunciación de estudiantes con énfasis en las consonantes, las vocales, entonación y acentuación.

***Part I Pronunciation of vowels and consonants***

*Indication: Listen and identify the vowels and consonants in the following words*

**1. Listen and tick the right box. ( 1. tan, 2. laugh, 3.fund, 4. done )**

|     | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|
| /æ/ |   |   |   |   |
| /ʌ/ |   |   |   |   |

2. Listen and tick the right box. (: 1.Machine,2. Fortune , 3.church, 4.mature)

|      |   |   |   |
|------|---|---|---|
| 1    | 2 | 3 | 4 |
| /j/  |   |   |   |
| /tj/ |   |   |   |

3. Listen and tick the right box. (1.urgent, 2.ocassion, 3.regime, 4.major)

|      |   |   |   |
|------|---|---|---|
| 1    | 2 | 3 | 4 |
| /dʒ/ |   |   |   |
| /ʒ/  |   |   |   |

4. Listen and tick the right box. ( 1.contain, 2.asleep, 3.fought , 4.tall)

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 1   | 2 | 3 | 4 |
| /ə/ |   |   |   |
| /ɔ/ |   |   |   |

**Part II: Intonation and stress (*Entonación y acentuación*)**

***Intonation (entonación)***

*Indication: Listen and identify whether the rising or falling intonation in the following words by ticking the right box.*

5. Listen and tick the right box. (*Intonation: “Wh-questions” and “Yes-No questions”*)

|                     |              |
|---------------------|--------------|
| 1-Excuse me         | _____        |
|                     | 1 2 3 4 5 6  |
| 2- Yes?             | _____<br>/↑/ |
| 3-How old are you?  | _____<br>/↓/ |
| 4-I´m fifteen       | _____        |
| 5-Are you a lawyer? |              |
| 6- No, I´m not.     |              |

6. Listen and tick the right box (*Intonation: “Wh-questions” and “Yes-No questions”*)

|                           |              |
|---------------------------|--------------|
| 1. Hi, honey              | _____        |
|                           | 1 2 3 4 5 6  |
| 2. What did you do today? | _____<br>/↑/ |
| 3. I went shopping        | _____<br>/↓/ |
| 4. You went shopping?     | _____        |
| 5. Again?                 |              |
| 6. Yes.                   |              |

***Stress (Acentuación)***

*Read the two words and mark with an X the word with correct stress (The CAPITAL letters represent the stress of the word). Choose one option.*

***Example: The atmosphere covers the earth.***

*At-mos-PHERE*       *AT-mos-phere*

7. *How do you pronounce this word?*

*PRO-nounce*       *pro-NOUNCE*

8. *I want to be a photographer.*

*PHO-to-graph-er*       *pho-TO-graph-er*

9. *Which photograph do you like best?*

*PHO-to-graph*       *pho-TO-graph*

10. *I can't decide which book to borrow.*

*DE-cide*       *de-CIDE*

MATRIZ DE CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | PALABRAS CLAVES |
|------------|---------------|-----------------|
|------------|---------------|-----------------|

---



MATRIZ DE RELACION DE CATEGORIA DE ANALISIS

Categoría: Producción del discurso (PD)

Categoría: Comprensión del discurso (CD)

ANEXO 6

MATRIZ DE LECTURA TEMATICA Y CODIFICACIÓN ABIERTA

|                            |  |                                 |
|----------------------------|--|---------------------------------|
| <b>MUESTRA: ESTUDIANTE</b> | <b>TÉCNICA: ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</b> | <b>SUBCATEGORIAS:</b>           |
|                            |  | <b>(consonantes y vocales )</b> |

**RESPUESTAS**

**PALABRAS CLAVE**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10

|                            |  |                                   |
|----------------------------|--|-----------------------------------|
| <b>MUESTRA: ESTUDIANTE</b> | <b>TÉCNICA: ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</b> | <b>SUBCATEGORIAS:</b>             |
|                            |  | <b>(Entonación y Acentuación)</b> |

**RESPUESTAS**

**PALABRAS CLAVE**



- 
- 1.
  - 2.
  - 3.
  - 4.
  - 5.
  - 6.
  - 7.
  - 8.
  - 9.
  - 10

**MUESTRA : ESTUDIANTE**

**TÉCNICA : ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

**SUBCATEGORIA:**

**(Comprensión del mensaje)**

**RESPUESTAS**

**PALABRAS CLAVE**

---

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

ANEXO 7

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

| No | ACTIVIDADES                             | 2021          |      |      |     |      |      |     | 2022      |     |     |     |     | 2022             |      |       |      |     |
|----|---|---------------|------|------|-----|------|------|-----|-----------|-----|-----|-----|-----|------------------|------|-------|------|-----|
|    |   | Feb           | Marz | Abri | May | Juni | Juli | Ago | Sept      | Oct | Nov | Dic | Ene | Feb              | Marz | Abril | Mayo | Dic |
|    |   | PLANIFICACIÓN |      |      |     |      |      |     | EJECUCIÓN |     |     |     |     | DEFENS<br>A ORAL |      |       |      |     |
| 1  | Preparación del perfil de Investigación | ■             | ■    |      |     |      |      |     |           |     |     |     |     |                  |      |       |      |     |
| 2  | Elaboración del protocolo               |               |      | ■    | ■   | ■    | ■    |     |           |     |     |     |     |                  |      |       |      |     |
| 3  | Entrega del protocolo de investigación  |               |      |      |     |      | ■    |     |           |     |     |     |     |                  |      |       |      |     |
| 4  | Trabajo de Campo                        |               |      |      |     |      |      | ■   | ■         | ■   |     |     |     |                  |      |       |      |     |
| 5  | Procesamiento de los datos              |               |      |      |     |      |      |     |           |     | ■   | ■   | ■   |                  |      |       |      |     |

---

|          |   |  |
|----------|---|--|
| <b>6</b> | Análisis e Interpretación<br>Cualitativa de los datos         |  |
| <b>7</b> | Redacción del informe<br>final                                |  |
| <b>8</b> | Presentación escrita del<br>informe final                     |  |
| <b>9</b> | Presentación oral de los<br>resultados de la<br>Investigación |  |

---