



**Centro Universitario de Sancti Spiritus
“José Martí Pérez”**

**Centro de estudios en Ciencias de la
Educación (CECESS)**

**Tesis en opción al título académico de
Master en Ciencias de la Educación**

**Estrategia metodológica para el tratamiento
a las transferencias fonológicas negativas en
la enseñanza del inglés como lengua
extranjera en el CUSS**

**Autora:
Lic. Elba María Ferrer Lorenzo**

**Tutor:
Dr. Pedro Castro Álvarez**

**Año 50 de la Revolución
2008**

Agradecimientos:

Quiero agradecer especialmente a:

- _ MSc. Manuel Leiva, mi esposo, por su incondicional apoyo.
- _ A mi tutor Dr. Pedro Castro por la colaboración prestada.
- _ MSc. Geonel Rodríguez Pérez, por sus sugerencias tan oportunas.

En general a todos los que de una forma u otra hicieron posible que esta investigación se llevara a cabo.

¡Muchas gracias!

DEDICATORIA

A mi madre

RESUMEN

El trabajo presenta una estrategia metodológica dirigida a la capacitación de los docentes de idioma inglés del Centro Universitario “José Martí y Pérez” de Sancti Spiritus para el tratamiento de las transferencias fonológicas del español durante el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Desde el punto de vista práctico se propone una estrategia metodológica caracterizada por el estudio y tratamiento de cada transferencia negativa en particular y sus respectivos ejercicios prácticos, encaminada a preparar los docentes de inglés para un mejor tratamiento de las transferencias fonológicas negativas. La importancia de la estrategia metodológica radica en facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Su selección y diseño se hace en función de lograr los objetivos previamente establecidos, por lo que se consulta una variada y actualizada bibliografía sobre el tema, para fundamentar desde el punto de vista teórico la estrategia creada por la autora. El diagnóstico permitió constatar la existencia de problemas en el tratamiento efectivo a las transferencias fonológicas negativas, debidos fundamentalmente a la poca importancia concedida al tema y las carencias en la preparación de los docentes al respecto. Los criterios de los expertos consultados acerca de la validez de la estrategia metodológica dirigida a la capacitación de los docentes coinciden en que esta posee un elevado nivel de aplicabilidad y facilita la preparación de los mismos ante el fenómeno fonológico transferencial en sus estudiantes.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. TENDENCIAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMUNICACIÓN ORAL	17
1. 1. Lenguaje y comunicación	17
1.2. Historia y evolución del inglés como idioma	19
Cambio del sistema vocálico.....	21
1.3. La psicopedagogía y la adquisición del inglés como segunda lengua	22
1.4. Delimitación conceptual y terminológica	27
1.5. La Lingüística de Contrastes o Contrastiva	29
1.6. Métodos utilizados en la enseñanza de la pronunciación inglesa.....	38
CAPÍTULO II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL TRATAMIENTO DE LAS TRANSFERENCIAS FONOLÓGICAS NEGATIVAS DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO.....	43
2.1. Fundamentos teóricos y metodológicos de la Estrategia.....	45
2.2. Estructura y contenido de la estrategia.....	46
2.3. Criterio de expertos.....	67
CONCLUSIONES	69
RECOMENDACIONES	70

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo como soporte concreto de la educación tiene una estrecha vinculación con las necesidades sociales que son las que en última instancia definen sus funciones.

La Universidad Cubana de hoy es consciente de la relación necesidades sociales y educación por lo que se encuentra en constante transformación y cambios, como parte del proceso de preparación integral de los profesionales que garantizarán el avance de nuestra sociedad al futuro sobre la base de un desarrollo sustentable y sostenible.

Las nuevas realidades de Cuba, cuya sociedad se transforma y se abre cada vez más al mundo a través de la exportación de servicios profesionales y técnicos, el cumplimiento de misiones de carácter social en países hermanos, la formación de profesionales foráneos en nuestras escuelas y de nuestros profesionales en centros de alto nivel de otros países, la constitución de empresas mixtas y turísticas, demandan del dominio de idiomas extranjeros, fundamentalmente el inglés, más allá del nivel de realizar una lectura aceptable de un artículo científico, sino de ser capaz de comunicarse apropiadamente mediante el lenguaje oral.

De tal manera, el estudio de las lenguas extranjeras ha pasado a ocupar más que una prioridad, una necesidad en los currículos de la mayoría de las carreras que hoy se cursan en nuestros altos centros de estudios. Cambios sustanciales en las investigaciones se requieren para hacer cada día más competente al personal de pregrado y postgrado que estamos formando.

Las investigaciones realizadas en nuestro país han estado orientadas, en lo fundamental, al estudio de la adquisición de habilidades comunicativas, del desarrollo de competencias lingüísticas y las habilidades de comprensión de textos. Por lo general, estas investigaciones aportan aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades auditivas, escritura, lectura, y la expresión oral, y su metodología, obviando en la mayoría de los casos, subsistemas tan importantes como la adquisición de vocabulario, la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la fonética y la fonología, esta última marginada desde el advenimiento del enfoque comunicativo en la segunda mitad de la década del

70, por lo que no se ha priorizado el establecimiento de estrategias dirigidas al trabajo fonológico.

La enseñanza de la fonética, desde sus inicios hasta fines del siglo XIX, fue tributaria de la escritura. Esto se comprende ya que no es sino por los años 80, que nace como reacción al método de Gramática-Traducción, el conocido "Movimiento de Reforma", nacido bajo el impulso de fonetistas como Passy, Vietor y Sweet, deseosos de conceder de una vez y por todas la primacía o prioridad al lenguaje oral en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Es este movimiento el que, en parte, contribuye al nacimiento en Europa del Método Directo, centrado en lo oral, del cual aún, encontramos en nuestros días ciertas prolongaciones dentro del método Estructuro-global-audiovisual.

Por otra parte, en los EEUU no fue hasta el advenimiento del método Audio-oral en los años 1950 que se le dio prioridad a la fonética. Pero, aunque en el medio europeo se le concede prácticamente tanta importancia a los hechos o aspectos suprasegmentales (entonación y ritmo) como a los propios sonidos, en el medio americano son sobre todo la discriminación y la repetición de sonidos (pares mínimos) los privilegiados en detrimento de los hechos suprasegmentales.

En el segundo lustro de la década del 70, con el surgimiento del llamado "Enfoque Comunicativo", el componente fonético pasa a un segundo plano nuevamente, sin que sea posible determinar con certeza si es este enfoque el que relega a la fonética o si son las carencias en los modelos lingüísticos, entonces en boga, los que contribuyeron a establecer una barrera entre la teoría y la práctica. Cualquiera que sea, las creencias y las actitudes fueron modificadas, y en nuestros días, se ha interiorizado la necesidad de integrar la fonética en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera.

Desde este momento, muchos han sido los autores que se refieren a cómo enseñar y aprender la fonética y la fonología, no ha sido así en lo referente al tratamiento de las interferencias fonológicas que se manifiestan en el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de patrones nativos.

En el aprendizaje de una lengua extranjera se produce un fenómeno conocido como “interferencia”, también llamado: “interferencia lingüística”, “interferencia lingüística cruzada” o “interferencia”. Este es el efecto de la lengua materna L1 en la producción o percepción de una segunda lengua. El resultado afecta varios aspectos de la lengua: gramática, vocabulario, escritura, ortografía, significado, pronunciación, etc. La interferencia en el lenguaje es comúnmente discutida en el contexto de la enseñanza- aprendizaje del inglés.

Neufeld (1980) y Tardif y D’ Anglejan (1981) constataron que una pronunciación de la lengua extranjera fuertemente matizada por características fonéticas de la lengua materna puede constituir una fuente de interferencia o de “ruido” dentro de la codificación psicolingüística cuando la persona que escucha no está familiarizada con esa pronunciación.

El mecanismo de transferencia puede interferir la pronunciación de manera positiva o negativa. Si como resultado la pronunciación producida en la lengua extranjera es incorrecta, decimos que la transferencia es negativa; si el resultado es una forma correcta, estamos en presencia de una transferencia positiva (Cazavón 1981).

Aunque dista mucho de ser el único problema, la transferencia negativa es causa de muchos de los errores de los estudiantes en una segunda lengua.

Tal es el caso de los estudiantes del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” quienes por lo general presentan problemas de pronunciación y de ellos, la mayoría son resultados de las transferencias fonológica negativas del español al inglés.

En los resultados de las observaciones a clases en el Departamento de Lenguas Extranjeras del Centro Universitario “José Martí Pérez” de Sancti Spiritus (CUSS), se demuestran las dificultades que enfrentan los docentes al dar un tratamiento metodológico adecuado a las interferencias fonológicas del español en el aprendizaje del inglés como L2, probablemente debido a la carencia de una metodología de trabajo coherente que dote a los docentes de instrumentos apropiados para poder orientar, controlar y evaluar el aprendizaje fonológico del inglés (producción de sonidos, acentuación, entonación y ritmo). Por tanto, los resultados que se obtienen, cuando se tiene éxito, son a muy

corto plazo y los alumnos continúan incurriendo en los mismos errores en las clases posteriores. Por su parte, los profesores acuden a repeticiones e imitaciones, y los alumnos, no conscientes de las dificultades y sus causas, hacen que los problemas de producción de sonidos se mantengan por tiempo indeterminado.

Los estudiantes aprenden a exagerar la pronunciación del inglés porque naturalmente quieren decir la palabra de la misma forma en que esta se escribe. En muchas ocasiones los profesores permiten que esto suceda, restándole importancia a este aspecto del idioma, aún cuando cualquier otra pronunciación sonará extraña, incorrecta o diferente al oído nativo.

Para la aplicación de la tesis, se parte de la instrumentación de diferentes técnicas y métodos que han permitido constatar lo anteriormente mencionado en lo referente al tratamiento que deben dar los docentes a las transferencias fonológicas negativas en sus estudiantes.

El desarrollo de la investigación está basado en la caracterización de los profesores de inglés del CUSS, tomando en cuenta sus necesidades de superación y actualización en su tratamiento metodológico, así como la detección, por medio de un inventario fonológico, de los errores o transferencias negativas más comunes en la producción de sonidos en inglés de los alumnos de las carreras de pregrado del Centro Universitario. Además, se consideran los programas y las orientaciones metodológicas que para la enseñanza están vigentes, tomando en cuenta las características del Enfoque Comunicativo, y basados en el Enfoque Histórico-cultural de Vigotsky, con el objetivo de que los alumnos puedan enfrentar adecuadamente la comunicación oral con hablantes nativos.

Por lo anteriormente expresado, se plantea el siguiente **problema científico**:

- ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes de idioma inglés del CUSS para el tratamiento de los efectos negativos de las transferencias fonológicas en el discurso oral?

Para el desarrollo de la tesis se tomó como **objeto de investigación** el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés oral como lengua extranjera y

como **campo de acción** el tratamiento metodológico a las transferencias fonológicas negativas.

Por tanto, se establece como **objetivo**:

- Proponer una estrategia metodológica dirigida a la capacitación de los docentes de idioma inglés del CUSS para el tratamiento de las transferencias fonológicas del español durante el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Todo lo anterior sustenta la siguiente **hipótesis**:

- El empleo de una estrategia metodológica permitirá dar tratamiento eficaz a los efectos negativos de las transferencias fonológicas del español como lengua materna durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por consiguiente, como **variable independiente** se propone una estrategia metodológica dirigida a los docentes del CUSS como herramienta para tratar los efectos negativos de las transferencias fonológicas en el inglés oral como un proceder que organiza un sistema de acciones planificadas, dirigidas a la preparación de los docentes, así como la estimulación del desarrollo de habilidades correctivas de modo coherente y transformador. Se caracteriza por formar conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en los docentes, para la utilización de las acciones en el momento de aparición de los efectos de las transferencias fonológicas negativas durante la actividad docente.

De ahí que se establezca como **variable dependiente** el tratamiento eficaz por parte de los profesores de inglés del CUSS a los efectos negativos de las transferencias fonológicas del español como lengua materna durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De acuerdo al objeto a investigar, relacionado con el fenómeno de las transferencias fonológicas negativas del español en el aprendizaje del inglés, se derivan las siguientes dimensiones, indicadores e instrumentos:

Dimensión 1. Tratamiento a la producción de sonidos consonánticos.

Indicadores

Sonidos consonánticos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea causa una mala comprensión.

Sonidos consonánticos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea repercute en un acento foráneo.

Sonidos consonánticos que constituyen alófonos en la lengua materna.

<p>Instrumentos Guía de observación a clases, entrevistas a profesores, encuestas a estudiantes.</p>
<p>Dimensión 2. Tratamiento a la producción de sonidos vocálicos. Indicadores Sonidos vocálicos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea causa una mala comprensión. Sonidos vocálicos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea repercute en un acento foráneo. Sonidos vocálicos que constituyen alófonos en la lengua materna. Instrumentos Guía de observación, entrevista a profesores, encuesta a estudiantes.</p>
<p>Dimensión 3. Tratamiento a la entonación. Indicadores Entonación en preguntas de información que comienzan con palabras interrogativas. Entonación en oraciones afirmativas y negativas. Instrumentos Guía de observación a clases, entrevista a profesores, encuestas a estudiantes.</p>
<p>Dimensión 4. Acentuación y ritmo. Indicadores 1. Acentuación silábica. 1.1. Palabras de una o más sílabas. 1.2. Expresiones compuestas. 1.2.1. Sustantivos compuestos. 1.2.2. Verbos compuestos 1.2.3. Pronombres reflexivos intensivos 1.2.4. Palabras usadas como sustantivos y como verbo. 1.2.5. Afijos 2. Acentuación oracional Palabras de contenido. Palabras funcionales. Ritmo en la oración. Instrumentos Guía de observación a clases, entrevista a profesores. Encuesta a estudiantes</p>

Para el desarrollo de la investigación, se propusieron las siguientes **tareas científicas**:

- Establecimiento de un marco teórico-referencial para el diseño de una estrategia metodológica destinada a tratar las transferencias fonológicas negativas en la muestra seleccionada.
- Diagnóstico de la situación actual en relación con el tratamiento metodológico a las transferencias fonológicas negativas en la enseñanza del inglés en el CUSS.

- Elaboración de la estrategia metodológica para el tratamiento de los efectos negativos de las transferencias fonológicas del español al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Validación de la estrategia metodológica para el tratamiento de los efectos negativos de las transferencias fonológicas del español al aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el método de criterio de expertos.

Además, se utilizaron los siguientes **métodos y técnicas**:

Nivel teórico

Análisis y síntesis: La investigación hace una división y posterior sistematización de los procesos de producción de sonidos desde el punto de vista analítico, físico, fisiológico y psíquico, profundizando en la Fonética y la Fonología como ciencias; después de haber considerado estas ciencias en sus partes, profundiza en el tratamiento de las transferencias fonológicas negativas para lograr mejorar la expresión oral en los estudiantes de pregrado del CUSS.

Inducción y deducción: La investigación parte del banco de problemas y el conocimiento sobre el fenómeno de la expresión oral y las transferencias fonológicas negativas trabajadas, hasta el momento, en diferentes publicaciones e investigaciones para proponer su solución.

Método histórico-lógico: La investigación parte de un análisis histórico-evolutivo del inglés como idioma y de su enseñanza como lengua extranjera, y su repercusión en la incidencia de transferencias fonológicas negativas por parte de los hispanohablantes.

Hipotético y deductivo: A partir de los elementos del fenómeno fonológico, se deducen las posibles maneras en que se deben manejar las interferencias fonológicas negativas del español en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en forma de estrategia metodológica.

Sistémico: Se estudia la corrección fonológica desde las transferencias fonológicas negativas en su dinámica y no como elemento aislado. Por tener en cuenta la correcta producción de sonidos, partiendo del enfoque comunicativo, cada actividad propuesta está elaborada, de forma tal que funcione como

sistema, para evitar el análisis del idioma de forma mecánica, y trabajarlo como una estructura compleja.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: Se realiza un estudio de los errores cometidos por los hispanohablantes durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera resultantes de transferencias fonológicas negativas y su manifestación concreta en el proceso de comunicación, en el que se propicia el empleo del idioma como un todo.

Nivel empírico

Observación científica: Se realiza con el objetivo de constatar el nivel de preparación y dominio de los profesores en el tratamiento metodológico a las transferencias fonológicas negativas durante el desarrollo de la actividad docente. Se utiliza también en la confección de un inventario de transferencias negativas fonológicas a nivel segmental y suprasegmental más frecuentes en los estudiantes del CUSS.

Criterios de expertos: Se utiliza para valorar las opiniones y criterios sobre la estrategia metodológica encaminada a dar tratamiento adecuado a las transferencias fonológicas negativas detectadas.

Análisis de documentos: Para seleccionar los aspectos que pueden ser abordados en la investigación y lograr una mayor efectividad en el dominio de los componentes del contenido.

Encuesta: Se aplica a los estudiantes con el objetivo de conocer las formas en que sus profesores de inglés del CUSS dan tratamiento a las transferencias fonológicas negativas.

Entrevista: Se aplica a los profesores para determinar su grado de percepción del problema de las transferencias fonológicas negativas y las vías que utilizan para corregirlo.

La investigación se desarrolló en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí y Pérez”, adscrito al Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. En esta institución se estudian carreras técnicas y humanísticas. En él existe un Departamento de Lenguas Extranjeras que presta servicios a todas las facultades de la sede central. El claustro de este

departamento está integrado por 5 profesores a tiempo completo y 3 profesores a tiempo parcial con varios años de experiencia en la enseñanza del inglés. Adicionalmente se imparte inglés en la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray (FAME) y en las ocho sedes universitarias municipales (SUM) de la provincia.

La **población** de este estudio está integrada por los profesores de inglés del CUSS, tanto del Departamento de Lenguas Extranjeras como del resto de las sedes. También incluye a los estudiantes del Centro que reciben el inglés como lengua extranjera.

Se tomó como **muestra** intencionada los profesores que imparten inglés en el primer año de las diferentes carreras del curso regular en la sede central. Estos profesores responden a las características generales de la población seleccionada, tienen varios años de experiencia docente, son estables en el trabajo, son dedicados a la profesión y están motivados por la labor que realizan. Además de estos criterios se tomó en cuenta el criterio de disponibilidad y accesibilidad.

En la selección de la **muestra** dentro de la población de estudiantes se consideró que el primer año de las carreras es el más apropiado para trabajar estos problemas debido a que se encuentra en un nivel básico y a la concepción de la asignatura como inglés con fines generales. Dentro de este estrato se tomó una muestra aleatoria no probabilística conformada por 35 estudiantes de las diferentes carreras que se estudian en la sede central del CUSS.

Aportes de la investigación

Desde el punto de vista práctico se propone una estrategia metodológica caracterizada por el estudio y tratamiento de las transferencias negativas en particular y sus respectivos ejercicios prácticos, encaminada a preparar los docentes de inglés del CUSS hacia un mejor tratamiento de las transferencias fonológicas negativas.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en dos capítulos. Se inicia con la Introducción, en la que se analiza el problema y se establece el marco metodológico para este estudio.

El Capítulo 1 está dedicado a establecer el marco teórico-referencial que sustenta el diseño de una estrategia metodológica para el trabajo con las transferencias fonéticas negativas. Por otra parte, el Capítulo 2 presenta la fundamentación y el diseño de la Estrategia; de la misma manera incluye los resultados de la validación por criterio de expertos. Finalmente, se presentan las Conclusiones y las Recomendaciones. Los Anexos incluyen los instrumentos empleados y los materiales de apoyo que resultan de este estudio.

CAPÍTULO 1. TENDENCIAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMUNICACIÓN ORAL

1. 1. Lenguaje y comunicación

Petrovsky (1981) plantea: “El lenguaje es un medio de existencia, de transmisión y de asimilación de la experiencia histórico-social”. Teniendo en cuenta el papel del lenguaje como factor social, el desarrollo de habilidades comunicativas es el ingrediente fundamental para la impartición de un idioma. Aunque desde su surgimiento tuvo este papel, no siempre fue tomado en cuenta en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Marx y Engels (1975) calificaron el lenguaje como conciencia real y práctica que no sólo expresa la actividad del pensamiento, sino también los sentimientos y la voluntad del hombre. En esta afirmación filosófica se tiene un punto de partida importante para el propósito de la presente tesis, al contribuir a la formación de una cultura lingüística que le permita al estudiante interactuar en el segundo idioma, tomando en cuenta las características fonéticas y fonológicas que este posee.

Las culturas, los rasgos físicos del hombre, los idiomas, así como su estrecha interrelación y la relación entre éstos y la vida en sociedad, son el objeto de estudio de las ciencias antropológicas. Una de ellas es la lingüística, dedicada al estudio de la facultad o rasgo esencialmente humano que es el lenguaje. (Manrique Castañeda 1988).

La lingüística puede definirse como la disciplina científica que se ocupa del estudio de la facultad universal y privativa que es el lenguaje humano. La capacidad de interactuar por vía oral-auditiva a través del lenguaje es una capacidad universal del ser humano, porque todas y cada una de las culturas humanas que conocemos, poseen una lengua y son capaces de comunicarse a través de ella. Se plantea que esta facultad es privativa del ser humano, porque sólo a esta especie le atribuimos tal capacidad (Marlett y Salamanca, 2002).

Aunque las culturas y sociedades humanas varían en muchos aspectos, y a pesar de que existen muchas diferencias entre los idiomas que se han

estudiado a través de la historia, todas las lenguas humanas tienen rasgos comunes y comparten ciertas características importantes. Parte de la investigación lingüística se dedica a encontrar en qué son similares, y en qué diferentes, cuáles son rasgos invariables, y cuáles son sus rasgos variables (Marlett y Salamanca, 2002).

Al respecto, Marlett y Salamanca (2002) definen algunas de las propiedades comunes a todas las lenguas humanas:

a. Arbitrariedad o convencionalidad

Esta propiedad se vincula con el hecho de que no existe un nexo natural (motivado) entre una secuencia de sonidos que utilizamos para referirnos a un determinado concepto, y el concepto mismo.

b. Productividad o creatividad

Las lenguas humanas son productivas en el sentido de que nos permiten construir enunciados nuevos y, a la vez, entender enunciados que no hemos escuchado antes.

c. Dualidad

El lenguaje humano posee una dualidad por cuanto posee un inventario relativamente pequeño de sonidos carentes de significado, los cuales al combinarse de acuerdo a ciertas reglas producen una infinidad de unidades significativas. Así, una pauta está constituida por el conjunto de unidades sin significado (los fonemas) y su combinatoria; y la otra pauta está constituida por las unidades significativas (morfemas, palabras). A la primera la denominamos “pauta fonémica”; a la segunda, “pauta gramatical”. Una consecuencia de esta propiedad del lenguaje humano es que permite que los enunciados contruidos sean potencialmente infinitos. En consecuencia, este sistema es altamente eficiente y productivo, pues con escasas unidades que carecen de significado podemos formar infinitos enunciados significativos.

d. Carácter discreto

El lenguaje oral utiliza secuencias de sonidos cuyos límites no son precisos entre unos y otros. Aunque la cadena hablada es una secuencia continua en la realidad; en un nivel teórico, postulamos que estas unidades son discretas y funcionan como totalidades distinguibles perfectamente unas de otras. Este carácter discreto no sólo es válido en el nivel de las secuencias de sonidos, sino también en el plano de los significados. ´

El estudio de los elementos que comparten y diferencian a las distintas lenguas humanas debe ser un importante aspecto a tomar en cuenta durante la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, la mayoría de los métodos y libros de texto existentes sólo consideran las características del idioma a aprender, en ocasiones obviando por completo, la lengua materna del aprendiz.

1.2. Historia y evolución del inglés como idioma

La lengua inglesa es el idioma y principal sistema de comunicación del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica y otros países de influencia británica, donde lo entienden y hablan la gran mayoría de sus habitantes.

El inglés pertenece al grupo anglo-frisón, que a su vez está incluido en la rama occidental de las lenguas germánicas, una subfamilia de las lenguas indoeuropeas. Está relacionado con la lengua frisia, algo menos con el neerlandés y con ciertos dialectos del bajo alemán, y mantiene vinculación con el moderno alto alemán (Wikipedia, 2007).

En la evolución del inglés se reconocen tres etapas fundamentales: el inglés antiguo, también conocido por anglosajón, fechado entre el año 449 y el 1066 o 1100; el inglés medio, que abarca el periodo de tiempo comprendido entre los años 1066 o 1100 hasta el 1500; y el moderno, con dos etapas, la clásica, desde el 1500 hasta el 1660, y la contemporánea, desde el 1660 hasta nuestros días (Wikipedia, 2007).

El inglés antiguo es una variante del germánico occidental, lengua que llevaron a las islas británicas, en torno al año 449, los invasores jutos, anglos y sajones. A partir de entonces, esta nación, que había estado romanizada y pertenecía al

ámbito de la cultura de los celtas pasó a ser dominada por unos invasores que trajeron una lengua y una cultura denominada anglosajona (Wikipedia, 2007).

La lengua que se fue configurando como idioma nacional sufrió la influencia del latín en dos momentos distintos: el primero, por el contacto con el Imperio Romano; el segundo, con la llegada y la evangelización de San Agustín, hasta el siglo XI (Wikipedia, 2007).

Como consecuencia de las invasiones vikingas a partir del siglo VIII, la lengua sufrió la influencia del nórdico antiguo (Wikipedia, 2007).

El inglés antiguo era una lengua con mayor grado de flexión que el actual y por eso el orden de las palabras en la oración era más libre. Poseía un número dual para los pronombres personales, cuatro declinaciones para los nombres y dos para los adjetivos, así como variación de género. La conjugación verbal sólo poseía dos tiempos: el presente, que también adquiría el valor de presente profuturo, y el pasado. Era una lengua flexible para la composición de palabras porque su léxico era limitado y, junto al procedimiento morfológico para la creación de neologismos, adoptó y tomó numerosos préstamos de las lenguas con las que convivía y se relacionaba. Por ello es notoria la influencia del sustrato celta, aunque la investigación cifra en un 10% los nombres comunes de este origen. Otros restos celtas se cree que han llegado procedentes del galés, gaélico-escocés o escocés (Wikipedia, 2007).

El inglés medio se suele fechar a partir de la conquista normanda en el 1066. Al final del periodo, la lengua, que empezó siendo flexiva y con declinación, pasó a estar determinada por el orden sintáctico. Hacia el 1200 las tres o cuatro terminaciones del nombre en singular se habían reducido a dos; la indicación del plural era la terminación “-es”. De las cuatro declinaciones del nombre se borra la “-n” final de cinco casos y la declinación se simplifica. Todas las vocales finales se neutralizan en “-e”. Los plurales masculinos de nominativo y acusativo se hacen en “-as”, que después se convertirán en “-es” (Wikipedia, 2007).

Durante este periodo desaparecen el género, el dual, y la declinación de los pronombres en dativo y acusativo toma una forma única. Para evitar confusiones, se adoptan los pronombres del escandinavo “they”, “them”, y

adquieren valor de relativo las formas “who”, “which” y “that”. En la conjugación desaparecen las terminaciones y se emplea una única forma para el singular y el plural en el pasado de los verbos irregulares (Wikipedia, 2007).

A comienzos de este periodo tiene lugar la entrada en la lengua de muchas palabras de la vida cotidiana que proceden del escandinavo. Los normandos, cuyas clases cultas hablaban francés, también aportaron alrededor de unas novecientas palabras al anglosajón, relacionadas fundamentalmente con el gobierno, la iglesia, el ejército, los modales cortesanos, las artes, la enseñanza y la medicina (Wikipedia, 2007).

En el siglo XIV adquiere verdadero prestigio la lengua de los anglos, en cuyas ciudades surgen las universidades y se desarrolla una próspera vida económica y cortesana (Wikipedia, 2007).

Cambio del sistema vocálico

La transición del inglés medio al moderno viene marcada por una rigurosa evolución fonética en la pronunciación de las vocales, hecho que ocurrió entre los siglos XV y XVI. El lingüista danés Otto Jespersen lo ha denominado la gran mutación vocálica; consistió en alterar la articulación de las vocales en relación con las posiciones de los labios y la lengua, que por lo general se elevó en un grado. Este hecho supuso que, de las 20 vocales que tenía el inglés medio, cambiaran 18. La escritura permaneció inalterable a consecuencia de la aparición de la imprenta. Hasta entonces el inglés medio poseía una escritura más fonética; todas las consonantes se pronunciaban, mientras que hoy hay muchas consonantes mudas como la “i” de “walking” (Wikipedia, 2007).

El cambio se inició en el siglo XV, cuando todas las vocales largas se pronunciaron con un grado mayor de elevación de la lengua y oclusión de la boca. Las vocales que no eran susceptibles de esa mutación se diptongaron, por eso el fonema /i/ puede ser algo así como “ee” en “need” o “ea”, como en “mean”; el fonema /u/ es “oo” como en “food”. La mutación, que continúa, es la causa de que las vocales en inglés se pronuncien de forma diferente a las demás lenguas europeas occidentales. En función de la pronunciación que reciben las palabras préstamos de otras lenguas, es posible fechar la época en que se introdujeron en la lengua. Por ejemplo, se sabe que el galicismo dame,

('señora') entró antes de la mutación porque la a se pronuncia /e:/. Al parecer, este hecho se debe al cruce de dos sistemas articulatorios, el de los franco-normandos y el de los anglosajones (Wikipedia, 2007).

El inglés actual es un idioma en constante evolución y cambio. No existe una sola variante del inglés, ni siquiera la clasificación en variante británica y americana parece suficiente para abarcar los diferentes modos en que el inglés se habla en el mundo. Resulta interesante el surgimiento de un llamado “inglés para la comunicación internacional” que no se adhiere a ninguno de los patrones nacionales o regionales, y que da cabida incluso al idioma inglés hablado por miles de personas que lo utilizan como segunda lengua.

Los cambios sucedidos en el devenir histórico del idioma inglés han influido en la ausencia de una correspondencia directa entre los fonemas y los grafemas que los representan, lo que añade complejidad al proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera, particularmente para los hablantes de idiomas, que como el español, presentan una correspondencia fonema-grafema mucho más cerrada.

1.3. La psicopedagogía y la adquisición del inglés como segunda lengua

El fenómeno aparentemente sencillo de la lengua materna que consiste en la interacción emisor–receptor, puede hacerse mucho más complejo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esto se debe a que el lenguaje es reflejo de la evolución de la sociedad y ésta a su vez se desarrolla junto con el avance científico técnico.

Cuando se estudia el lenguaje, desde el punto de vista psicológico, es fácil definir que la adquisición del lenguaje por cada individuo resulta porque el hombre vive en sociedad y el lenguaje es producto de la actividad humana; de aquí que podamos aprender diferentes idiomas y utilizarlos de manera correcta, según el contexto donde lo empleemos.

El lenguaje no aparece implícito en el hombre, con su nacimiento. Este debe asimilarse, reproducirse y emplearse en la comunicación con los demás y consigo mismo. Para que tenga lugar, ha de existir un mecanismo que lo

propicie. Este aspecto está bien claro en la adquisición de la lengua materna, pero ¿ocurre así en la enseñanza de una lengua extranjera?

El alumno de pregrado logra asimilar y reproducir estructuras aisladas del inglés como lengua extranjera, carece de oportunidades para interactuar con ellas, porque el tiempo para ejercitarlas es poco, el número de estudiantes imposibilita el control estricto, y la familia, por lo general, no puede ayudar al alumno en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Otro problema es el referido a la manera en que se tratan las diferentes transferencias fonológicas negativas sin atender al contexto. Al respecto, Vitgotsky (1989) plantea: “Si la palabra no tiene en cuenta la percepción y la elaboración mental del material sensorio que da nacimiento al concepto...al estudiar la palabra aisladamente se coloca al proceso en un plano puramente verbal...y la relación del concepto con la realidad permanece sin explorar”.

La omisión de este precepto conlleva a que en ocasiones en el aula se utilice, sobremanera, la corrección mecánica y fuera de contexto, de forma grupal, que no le permite al profesor centrar la atención en los errores de producción que se presentan en cada uno de los estudiantes. Acerca de esto Rodríguez (2005) advierte que si el alumno no es capaz de emplear lo aprendido en situaciones reales de la vida cotidiana, entonces no está aprendiendo un idioma extranjero, sino que lo está reconociendo.

De ahí la importancia de que la enseñanza-aprendizaje de los aspectos fonológicos del idioma se realice en el contexto de una comunicación genuina. Al respecto, el enfoque comunicativo sirve de orientación para alcanzar este objetivo.

Asimismo, sobre la forma en que ocurre el aprendizaje de un idioma, Ernesto Figueroa Escobar (1982) plantea:

“...si no están dadas las condiciones sensoperceptuales, si la atención no se ve influida por la palabra del adulto y logra establecer la selección del objeto nombrado, esta es, su discriminación, llevándolo desde el primer plano dentro del medio en que se encuentra presente; si no se hace posible su fijación, entonces el niño no puede emitir palabras que tienen un carácter situacional, por no hablar de etapas ulteriores”.

Cuando trasladamos esta afirmación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera no estamos errando, sino afirmando la existencia de procesos imprescindibles para la adquisición de un nuevo idioma. El profesor debe crear las condiciones sensoriales de todos los alumnos, y hacer que la atención de estos se centre en su palabra o medio auxiliar que emplee, dándole utilidad verdadera al conocimiento que imparte. La producción de unidades segmentales (sonidos) y suprasegmentales (entonación, ritmo y acentuación) y su tratamiento no pueden adolecer de estas cuestiones, para que haya un trabajo profundo en esta área.

El lenguaje se va formando en la relación de las sensaciones y percepciones del mundo hasta lograr la cognición. Al respecto Vigotsky (1989) plantea: "...la expresión más simple, lejos de reflejar una correspondencia constante y rígida entre sonido y significado, constituye, en realidad, un proceso".

El lenguaje oral surge entonces de una correspondencia con el sonido, unidad acústica vocal que forma a su vez una unidad compleja fisiológica y mental.

El primer aspecto a tener en cuenta para el trabajo con las transferencias fonológicas negativas es la creación de un oído fonemático foráneo a partir del oído fonemático adquirido en el desarrollo del individuo. Esta sucesión paulatina de sonidos nuevos y conocidos en la lengua materna no ocurre si no se estimula al estudiante a participar de manera consciente, y con la mayoría de los órganos sensoriales activados en la cuestión en sí. El oído fonemático foráneo se forma de manera lenta. Muchos son los procesos que deben ocurrir desde el punto de vista fisiológico, biológico y físico, para que se logre adquirir la asimilación de estos fonemas que al principio no significan nada para el individuo, pero que con el tiempo comienzan a ser codificados en la misma manera en que se codifican en la lengua materna (Rodríguez, 2005).

Existe aún un problema mayor cuando los hispanohablantes aprendemos la lengua inglesa. En nuestra idioma existe una estrecha relación entre fonema-grafema, así que podemos pronunciar cualquier palabra aunque no conozcamos su significado. En el caso del inglés, como resultado de un proceso anteriormente descrito, no se manifiesta de la misma manera. La ausencia de una correspondencia total entre fonema-grafema, hace que su aprendizaje sea aún más difícil.

Por tanto, para lograr la fijación fonema-grafema en el tratamiento de las transferencias fonológicas negativas se requiere de una estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes que tome en cuenta los elementos tratados anteriormente.

En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera hay que lograr, mediante un proceso natural, hacer que el sujeto adquiera el oído fonemático foráneo, para lograr entonces diferenciar un fonema de otro o un significado verbal de otro (Rodríguez, 2005).

Los sonidos que no acostumbramos a escuchar se sonorizan de manera distinta, en dependencia de los sonidos que le rodean, lo que trae como consecuencia la pérdida de interés de lo que se escucha, por no tener un significado para el receptor (Rodríguez, 2005). Por tanto, el proceso de tratamiento de las transferencias fonológicas negativas tiene el papel de lograr en los estudiantes la formación de un oído fonemático que logre una correcta producción. He aquí precisamente la tarea mayor del profesor crear en la clase un ambiente propicio y un contexto situacional para el evento lingüístico y que se logre de una manera aparentemente espontánea.

Estos procesos, aunque cotidianos, son muy complejos, y necesitan, en el caso del aprendizaje de un sistema fonológico nuevo, de un trabajo sistemático y participativo.

El trabajo con las transferencias fonológicas negativas debe tener un carácter concéntrico; debe partir de elementos ya conocidos por los estudiantes, para posteriormente introducir aquellos que son nuevos, siempre tratando de introducir estos, de manera tal, que el problema a trabajar no contenga más de una materia desconocida, porque desde el punto de vista psicológico el alumno se puede frustrar al tratar de captar todos los aspectos y verse imposibilitado de hacerlo; entonces, centra su atención en tratar de recordar lo que le impidió captar el mensaje (Rodríguez, 2005).

Ante esta actividad el alumno debe tener un carácter activo; no puede ser un ente pasivo, listo para reproducir lo que se le indica; debe mover su pensamiento en la imagen de lo nuevo. Aquí se hace referencia a que él, en su memoria, pueda recordar la posición de los labios, punto y fuerza de

articulación, entre otros. Al respecto, Vigotsky (1989; citando a A. Rav) plantea: “En la lectura del movimiento de los labios, al notar la posición de la boca y los movimientos de los órganos articulatorios, el niño ya vincula estrechamente esta imagen con el concepto, y el concepto, con el movimiento de la boca”. También es importante que no se trabaje con los sonidos de manera aislada; el ritmo, como proceso suprasegmental, ayuda a activar la memoria, por la musicalidad que esta imprime al sonido en el contexto, lo que facilita la relación que hace el alumno entre fonema y grafema.

Es importante señalar que el análisis y síntesis de los sonidos percibidos se efectúan no solamente con la ayuda del analizador acústico; se ha demostrado que la percepción del lenguaje hablado se efectúa también con la participación necesaria del analizador motor-verbal. A nivel central se establecen conexiones entre las imágenes acústicas y motrices, que nos permiten separar, diferenciar exactamente un sonido de otro. La percepción del lenguaje hablado supone la presencia en la memoria de las imágenes verbales de los correspondientes fonemas, grafemas, palabras y de las correspondientes estructuras sintácticas (Rodríguez, 2005).

El alumno debe encontrar en el profesor patrones de profesor acompañados de movimientos articulatorios lo más cercanos posibles al modelo auténtico, auxiliándose además de medios de enseñanza que propicien la participación del estudiante.

Como hemos expresado es importante que el trabajo con el tratamiento de las transferencias fonológicas negativas se contextualice, es decir, hacer que el alumno utilice el vocablo en la cadena hablada, porque el lenguaje se desarrolla en el proceso comunicativo, que es el principal estímulo de su evolución. El trabajo, de manera aislada, con los fonemas, dentro del mismo vocablo, sin tener en cuenta elementos suprasegmentales, hacen que el alumno no pueda fijar de manera consciente y activa el fonema que se quiere corregir, lo que a su vez no permite que se active la memoria a corto y largo plazo. Después que el alumno comprenda la palabra aislada, es necesario que comprenda la estructura de la palabra en la oración completa, así como la comprensión en un contexto comunicativo que contenga todos los elementos reales del acto.

Al respecto, A. R. Luria (citado por Figueroa, 1982) plantea: “Para que tenga lugar la decodificación de la idea tienen que estar presentes tres condiciones: (1) comprensión de la palabra aislada, (2) comprensión de la estructura de la oración completa y (3) comprensión de la comunicación total”.

1.4. Delimitación conceptual y terminológica

La fonética estudia los elementos acústicos del idioma. De forma más precisa, podemos decir que la *fonética* se encarga del significante en el habla y la *fonología* se ocupa del significante en la lengua (Microsoft Student, 2008).

Dentro de la fonética, existen varias áreas de estudio: la *fonética articuladora*, la *acústica* y la *auditiva*. La primera estudia la forma en que se producen los sonidos. La segunda se refiere a la transmisión de los sonidos a través del medio aéreo y la fonética auditiva se ocupa de la percepción de los aspectos acústicos por parte del oyente.

La fonética es un componente fundamental de la competencia lingüística o gramatical tal y como fue definida por Canale (1983). Además de la ortografía, el vocabulario, la morfología y la sintaxis, la competencia lingüística incluye la fonología y la fonética, que operan en el ámbito de la comprensión y expresión oral (*listening & speaking*) de los individuos. Los aspectos fonéticos, a su vez, incluyen varios elementos:

1. La pronunciación de los elementos léxicos del habla.
2. Los elementos de unión en el discurso hablado (*liaison*).
3. El acento de las palabras y el ritmo de las oraciones.
4. La entonación del discurso oral.

El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (2001) se basa en el modelo de Canale (1983), ligeramente modificado por Bachman (1990) y Kohonen (1984), y considera la competencia fonológica como una de las competencias lingüísticas que implica el conocimiento y la capacidad de percibir y producir:

1. Los sonidos de la lengua (fonemas) y su relación en determinados contextos (alófonos).

2. Los rasgos fonéticos que caracterizan a los fonemas (rasgos distintivos: sonoridad, nasalidad, oclusividad, etc.).
3. La composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia de fonemas, acento, tonos, etc.).
4. La fonética de la frase y la oración (prosodia): acento, ritmo y entonación de frases, oraciones y textos.
5. Alteraciones fonéticas. Ejemplos: reducción vocálica, formas débiles y fuertes, asimilación, elipsis, etc.

La competencia fonológica y fonética está relacionada con la competencia ortográfica, ya que la capacidad de pronunciar adecuadamente las lenguas, sobre todo cuando se leen en voz alta (ortoépica) depende también de la capacidad de identificar, percibir y articular las representaciones gráficas de los sonidos, los símbolos gráficos (letras), que constituyen los textos escritos (Madrid, 2007).

La clase de pronunciación se ha caracterizado por una atención excesiva hacia los fonemas y sus variaciones alofónicas, los pares mínimos y el uso abusivo de “drills”, junto con algunos ejercicios aislados sobre el acento, ritmo y entonación de las oraciones. En la mayoría de los casos, las clases de fonética se han basado en ejercicios repetitivos, artificiales, poco significativos y muy poco comunicativos. Este panorama era el que predominaba cuando Suter (1976) y Purcell y Suter (1980) concluyeron que existía poca relación entre la enseñanza de la pronunciación que se practicaba en las aulas y el nivel de competencia que alcanzaban los alumnos. Incluso estos autores llegaron más lejos al concluir que la competencia fonética que consigue el alumnado se escapa al control del profesorado. Pennington (1989), por su parte, ha cuestionado la validez del trabajo de Suter y Purcell y rechaza la idea de que la competencia fonética del alumnado no se puede enseñar. Muy al contrario, Pennington piensa que la didáctica de los elementos suprasegmentales, con un enfoque comunicativo, es de gran utilidad para el alumnado. A pesar de todo, Stern (1992) reconoce que aún no disponemos de estudios empíricos suficientes que evidencien la utilidad de la enseñanza de la pronunciación y su efecto en la competencia oral del alumnado.

Para Cohen (1977), la enseñanza de los fonemas a través de palabras y pares mínimos no es suficiente para conseguir mayor inteligibilidad en el alumnado. Se necesita practicar con los elementos suprasegmentales y con ejercicios comunicativos basados en textos. En esta línea se manifiesta Morley (1991) cuando defiende la integración de la pronunciación con la comunicación oral y un cambio de énfasis desde los elementos segmentales a los suprasegmentales, con mayor insistencia en las necesidades de los aprendices, en las tareas orales significativas, en las estrategias de aprendizaje y en ejercicios de corrección de los compañeros a través del trabajo en grupo.

Gilbert (1984) también defiende la integración de competencias, sobre todo la interdependencia de la comprensión oral (listening-comprensión) con la pronunciación:

“... if (the students) cannot hear English well, they are cut off from the language ... If they cannot be understood easily, they are cut off from conversation with native speakers.”

Noteboom (1983) también asocia la producción oral con la percepción oral y la necesidad de integrar la pronunciación con las actividades comunicativas de forma que los estudiantes desarrollen su pronunciación a través de actividades de comprensión y producción oral. Por tanto, con la consolidación del enfoque comunicativo, la idea de integrar la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación con las actividades de comunicación oral está muy generalizada hoy en día.

Según este estudio resulta evidente que los planteamientos de la lingüística contrastiva (Lado, 1957) siguen siendo relevantes y útiles para la didáctica de la fonética. El estudio comparativo de las lenguas es útil para identificar las semejanzas y diferencias del sistema fonológico y pueden ayudar a predecir y remediar las dificultades fonéticas de los aprendices.

1.5. La Lingüística de Contrastes o Contrastiva

La lingüística contrastiva (“Contrastive linguistics”) es la rama de la lingüística que se ocupa de comparar, desde uno o más puntos de vista, dos o más lenguas diferentes (Wikipedia, 2007). Evidentemente, la lingüística contrastiva

que interesa a esta investigación no es la lingüística comparada que floreció fundamentalmente en el siglo XIX y cuyo objetivo era el hallazgo de los parentescos históricos entre determinadas lenguas, sino aquella que puede considerarse como una subdisciplina de la lingüística descriptiva y que tiene como objetivo la comparación de dos o más lenguas (en nuestro caso el inglés y el español) para determinar las diferencias y las semejanzas existentes entre ellas.

En términos generales puede hablarse de una lingüística contrastiva teórica y de una lingüística contrastiva aplicada (AIDELI, 2008). La primera tiene como principal objetivo desarrollar los conceptos intrínsecos a la comparación, tales como la noción de comparación en general, la idea de equivalencia formal y equivalencia contextual, el concepto de transferencia, las posibles técnicas y modelos para la comparación, la 'cuantificación' de la comparación, etc. La segunda es claramente descriptiva y se ocupa de la realización de las comparaciones propiamente dichas, con los conceptos, modelos y técnicas que proporciona la lingüística contrastiva teórica, así como de la aplicación de las comparaciones realizadas a campos concretos: traducción, gramáticas pedagógicas para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, etc.

Además, la lingüística de contrastes debe entenderse como una disciplina que debe contribuir a un mejor conocimiento no sólo de la teoría general del lenguaje, sino a una mejor descripción de una lengua concreta. Como afirma Lorenzo (1980):

“La experiencia parece que nos ha demostrado que una gran parte de los hechos que constituyen la descripción de una lengua sólo se revelan al efectuar un contraste con otra.”

Corder (1973) también subraya este aspecto de la lingüística de contrastes:

“Lo que resulta más demandante del lingüista es descubrir hechos acerca del lenguaje los cuales no están disponibles a instituciones de hablantes nativos. A menudo sucede que lo que en una lengua se expresa a través de medios gramaticales, es expresado en otras de forma lexical, puede sin embargo ser expresado gramaticalmente, aunque de forma más opaca... Estos criterios se

derivan del estudio de otras lenguas, las que expresan nociones para las que no existe contraparte en la lengua que se está describiendo”.

La manera más operativa de plantearse la comparación de dos lenguas como el inglés y el español es la de comparar uno de sus cuatro componentes, el fonológico, el morfosintáctico o gramatical, el léxico o el pragmático de los cuales a nuestra Investigación le interesa especialmente el primero: la pronunciación.

Nuestro idioma español, fonético por excelencia, tiene un alfabeto casi perfecto compuesto por 17 consonantes y 5 vocales, en el que cada letra representa un solo sonido, con algunas excepciones, como el caso de la [g] que en las palabras (general) y (gala) tiene sonidos distintos; y la [r] que no se produce igual en los vocablos “roca” y “cero”.

Por el contrario, en el idioma inglés existen más sonidos que letras para expresar los significados. Las veintiséis letras de su alfabeto tienen que expresar los cuarenta y tres sonidos que componen el idioma. Resulta pues, que una misma letra ha de servir para representar varios sonidos; cada letra tendría que expresar 1,7 sonidos.

Al comparar los fonemas vocálicos del inglés y el español se puede apreciar que:

Inglés	Español
1-Su sistema vocálico está compuesto por 12 sonidos y 5 diptongos básicos	1-Su sistema de vocales está formado por 5 sonidos y 14 diptongos
2-La duración del sonido vocálico resulta un rasgo distintivo	2-La duración de la vocal no es un rasgo distintivo.
3-Estos están caracterizados por un timbre irregular con una tendencia a la diptongación	3-Se caracterizan por su regularidad en cuanto a su timbre. No hay tal tendencia a la diptongación
4-Predominio de la	4- Articulación tensa

articulación relajada oscurecimiento de vocales.	
5-Tendencia a la centralización	5-Tendencia a articular en regiones más periféricas.

No cabe duda de que la pronunciación representa el talón de Aquiles en los estudiantes. La “a”, por ejemplo, primera letra del alfabeto que parece tan inofensiva, pronto toma la formas de sonidos diferentes en vocablos como: “arm”, “man”, “table”, “many”, “ball”, “care”, “dance”, entre otras combinaciones.

Un caso similar ocurre en la mecánica de estudio de nuestros estudiantes, cuando aprenden a pronunciar una combinación de fonemas y grafemas, y tratan de aplicar la misma regla a las demás; por ejemplo, cuando aprendemos a pronunciar |doər| (door) se nos informa que no debemos decir |boək| (book), sino |buk|; |skoəl| (school), sino |skul|. “Arch” y “march”, como se puede observar, tienen sonidos lógicos, pero las personas de habla anglosajona nos miran con el ceño fruncido si decimos “monarch” de la misma manera.

Otro caso frecuente, en lo concerniente a la pronunciación, es el uso de las palabras que constituyen homófonos; por asociación, en algunos casos, pueden traer resultados favorables a nuestros estudiantes, pero no ocurre así en todos los casos. Algunas combinaciones de fonemas y grafemas que ocasionan errores frecuentes en nuestros estudiantes: “choir” (coro) y “quire” (mano de papel), “coronel” (coronel) y “kernel” (muelle, núcleo), “key” (llave) y “quay” (muelle, desembarcadero), “so” (entonces, por tanto) y “sew” (coser).

Sin embargo, la palabra “bow” se pronuncia |bau| cuando significa “saludo o reverencia” y |bo| en el sentido de “arco”. Una sola grafía con dos pronunciaciones.

Existe pues, una verdadera anarquía entre sonidos y letras, y es por ello que la mayor dificultad de su pronunciación estriba en su ortografía, ya que hay infinidad de vocablos en los cuales la grafía está totalmente reñida con la pronunciación.

Por otra parte, la misma palabra puede tener dos o tres pronunciaci3nes, pues todo depende de si es usada en Londres, en San Francisco o en Boston. Casos similares ocurren en la pronunciaci3n de las combinaciones vocálicas, porque dentro de los mismos Estados Unidos la pronunciaci3n de una simple palabra (work) varía de acuerdo a la regi3n donde se pronuncie.

Por supuesto, estas diferencias dan lugar a que ort3logos y lexic3grafos difícilmente se pongan de acuerdo en lo que se refiere a muchos aspectos de la ortografía y la pronunciaci3n, ya que realmente no existen reglas fijas que señalen una pronunciaci3n clara de los vocablos.

Todas estas disparidades de criterios, así como la gran variedad de sonidos que intervienen en la pronunciaci3n inglesa, obligan a los lexic3grafos a representar en los diccionarios la pronunciaci3n o pronunciaci3nes de cada palabra por medio de claves fonéticas, lo que no ocurre en nuestro idioma. Un anglohablante al ver por primera vez una palabra en inglés, seguramente acude al diccionario, no sólo en busca de su significado, sino también de su pronunciaci3n. En español no tenemos esta dificultad, ya que al enfrentar una palabra desconocida podemos pronunciarla correctamente, aunque ignoremos su significado.

Es pues fundamental, en la enseñanza de la lengua inglesa, la atenci3n esmerada que debe prestar el profesor a la pronunciaci3n, obviando desde un inicio las dificultades más sobresalientes, y conduciendo al alumno a través de un sistema que le facilite la más pronta comprensi3n de las irregularidades que tanto abundan en el idioma Inglés.

Hasta el momento se han expuesto varias razones que señalan las serias dificultades a vencer por el estudiante hispanohablante para llegar a adquirir, de forma general, una aceptable pronunciaci3n del inglés e interactuar con el mismo.

Se considera conveniente reproducir unas palabras de George Bernard Shaw, (1916) en las cuales el fecundo literato y lingüista conocido por el “Shakespeare Moderno” nos habla con su autoridad indiscutible sobre la pronunciaci3n inglesa:

"Ya sea usted extranjero o inglés de nacimiento, lo primero que necesito explicarle es que no existe una pronunciación inglesa idealmente correcta, no hay dos súbditos de habla sajona que hablen exactamente igual."

Estas palabras ponen al alcance de los más exigentes lingüistas la anarquía que existe en la pronunciación sajona. Ello no debe, sin embargo, constituir un motivo de desaliento para los pioneros en el aprendizaje de esta lengua, pues está demostrado que aunque el Inglés no sea su lengua materna se puede lograr una pronunciación aceptable, resultado de un estudio cuidadoso que, con marcada simpatía, aprueban tanto los ingleses como los norteamericanos.

Otro de los aspectos es el papel socio-lingüístico del significado no verbal y su tratamiento en la clase de inglés para hispanohablantes.

De la misma manera que las lenguas difieren en gramática y vocabulario, difieren en la prosodia. Mientras que la postura o actitud de un inglés o de un español puede ser análoga hacia un tema determinado, la forma en que este se expresa a través de la prosodia, sin duda, serán diferentes.

Tanto un error de entonación como de gramática, son resultados de una deficiencia en el uso del idioma. Sin embargo, estudios realizados al respecto (Ludwig, 1982; Anderson-Hsieh, Jonson y Koehler, 1992) corroboran que la reacción de un inglés frente a un error de entonación, difiere de aquella que experimenta al escuchar un error gramatical; él está preparado para hacer concesiones al escuchar la gramática inconsistente de su interlocutor extranjero. Pero, obviamente, las concesiones no serían las mismas frente a un error de entonación de su interlocutor; pensará, seguramente, que su contraparte no ha cometido un error de idioma, sino que su actitud o postura es incorrecta. Es necesario, entonces, que nuestro estudiante domine las particularidades individuales de cada fonema y que, concienzudamente, trate de superar algunos fenómenos negativos que impiden, primero su reconocimiento y segundo, su correcta reproducción: (1) el sonido no existe en la lengua materna, (2) el sonido existe en la lengua materna, no como fonema, sino como una variante alofónica, (3) el sonido es similar, aunque dista un tanto del fonema en la lengua materna.

En una frase, por simple que parezca, no deja de ser importante la prosodia. Analicemos a “thank you”; en ella debe existir una paridad entre la correcta articulación de cada fonema y el cómo lo expresamos (significado no verbal). Esta frase dicha con la entonación característica de enojo o disgusto, aunque articulada correctamente desde el punto de vista fonológico, puede resultar más desastrosa que la indiferencia.

La entonación es un fenómeno social, debido a que la lengua elabora y proporciona al hablante un juego de patrones y esquemas entonativos que este emplea en la comunicación (Rodríguez, 2005).

La importancia socio-lingüística de la entonación radica, en primer lugar, en su papel emocional; a través de ella somos capaces de expresar sorpresa, sarcasmo, reserva, impaciencia, deleite, cólera, interés, y muchos otros matices semánticos.

La entonación, a su vez, tiene función gramatical, porque ayuda a identificar estructuras gramaticales en el discurso, función similar a la de los signos de puntuación.

No podemos obviar el efecto informativo que tiene la entonación. Esta contribuye a que el interlocutor centre su atención en el significado específico de una expresión y el elemento nuevo que esta contiene. Por supuesto, el elemento que porta mayor grado de entonación proporciona, generalmente, nueva información. Por ejemplo:

I've got a new **pen**.

I bought **two** books.

La entonación tiene también una función textual, pues hace contrastar y corresponder unidades de significado más extensas que la oración. Digamos, por ejemplo, en un comentario deportivo, los cambios de entonación reflejan el progreso de las acciones.

Hablemos también de su función psicológica, y de cómo esta nos ayuda a organizar el discurso en unidades más fáciles de percibir y memorizar; por ejemplo, en una secuencia de diez unidades (4, 7, 3, 8, 2, 6, 4, 8, 1, 5) que

resultan difíciles de memorizar. La entonación facilita esta tarea, ya que nos permite dividir la secuencia en dos (4, 7, 3, 8, 2, / 6, 4,8, 1, 5).

La entonación es una de las riquezas más asombrosas de la lengua, que debe utilizarse con cuidado y maestría. Esta incluye no solo las bondades de la tonicidad, sino, simultáneamente, las variaciones del timbre, así como las pausas. Veamos un ejemplo que nos muestra cómo el correcto o incorrecto uso de la pausa cambia o verifica el significado, (you're –a-rival) significando “tú eres un rival”, y (your-arrival) significando, “tu arribo”. En general, la entonación es movimiento, variación y dinámica, en el tono que acompaña y establece el enunciado. La entonación abarca y penetra todo; no hay entonación estática, porque no hay habla estática. El habla siempre representa movimiento. La entonación expresa, de un modo peculiar, la complejidad y dinamismo de los significados, transmite los complicados matices del funcionamiento de la conciencia, y participa en su formación, de igual modo que la palabra en la formación del pensamiento (Soto, 1982; citado por Rodríguez, 2005).

El acento, junto a la entonación, es un elemento preponderante del significado no verbal. Su función en la palabra es descartar una de las sílabas por medio del reforzamiento de la sonoridad, una variación del tono o un aumento de la duración. El patrón acentuacional de una palabra es un factor importante en cuanto a la identidad de la misma. El acento marca contrastes del significado, tanto en inglés como en español (Soto, 1982; citado por Rodríguez, 2005).

El alumno hispanohablante transfiere al inglés la acentuación del español y, por consiguiente, tiende a dar prioridad acentuacional a todos, o a casi todos los fonemas, ignorando que, simultáneamente, debe tener en cuenta el fonema no acentuado, ya que el Inglés hablado depende en gran medida del efecto producido al reducir sonidos a la llamada “schwa”, sonido vocálico más común y frecuente en la lengua de Shakespeare, por lo que su dominio consciente es de vital importancia, y su contraste con los sonidos acentuados los hace más perceptibles al oído.

El fonema inacentuado forma parte de las reducciones y contradicciones utilizadas con frecuencia en el coloquio anglosajón. Un pobre entrenamiento para identificarlo trae consigo frases como “hablan demasiado rápido”. ¿Será

en realidad que el anglosajón habla demasiado rápido, o que no se trabaja lo suficiente para formar en nuestros estudiantes un oído fónico?

Al analizar las vocales nos podemos dar cuenta de que existen diferencias muy marcadas en ambos idiomas, lo que hace que los alumnos tiendan a hacer los sonidos del inglés en la misma manera que los perciben en la lengua materna.

Debemos tener en cuenta la diferencia entre sonidos claros y oscuros. En español la vocal mantiene la cualidad de manera más prominente que en inglés. En este último, el dominio del sonido es directamente proporcional al oscurecimiento del mismo.

El hablante de habla hispana transfiere su línea de entonación ascendente a todos los patrones de interrogación del inglés, sin tener en cuenta que este sólo acepta este tipo de entonación al final de la interrogante, cuando esta no comienza con un pronombre interrogativo.

Nuestro estudiante debe interiorizar que el inglés, normalmente, utiliza la línea de entonación ascendente-descendente al final de:

- Preguntas encabezadas por pronombres interrogativos (What, who, etc)
- Oraciones declarativas.
- Órdenes.

El no distinguir entre la entonación ascendente-descendente y la ascendente, en las llamadas fórmulas reiterativas (“tag questions”), afecta en gran medida el mensaje.

Cuando la fórmula reiterativa se pronuncia con el patrón ascendente-descendente, se interpreta la oración como una afirmación real y perceptible, que indica que el hablante está convencido de que quien lo escucha está de acuerdo. Cuando la fórmula se expresa utilizando el patrón ascendente, la oración se convierte en una genuina pregunta, lo que demuestra que el hablante no está seguro de lo precedentemente planteado.

El proceso de aprendizaje de una lengua es altamente complicado, se debe solamente considerar lo que demora un niño para aprender su idioma materno

eficientemente aún en el entorno ideal presente durante este periodo. Estas condiciones son prácticamente imposibles de reproducir cuando una persona está aprendiendo una segunda lengua.

El niño tiene además la ventaja de no poseer hábitos lingüísticos que interfieran su aprendizaje. La interferencia de la lengua materna es posiblemente el mayor impedimento en la adquisición de una segunda lengua. Es a causa de esta interferencia, que el alumno inconscientemente aplica las reglas de su lengua materna a la lengua extranjera. El producto de esta confusión es lo que denominamos “transferencia lingüística” (Cazabón, 1974). El mecanismo de transferencia puede afectar cualquier aspecto del idioma – el orden de las palabras, formas gramaticales, selección de palabras, así como la pronunciación y entonación. Si, como resultado, la forma producida en la lengua extranjera es incorrecta, decimos que la transferencia es negativa; si por el contrario el resultado es una forma correcta, estamos en presencia de una transferencia positiva, un elemento que se debe conocer y sacar provecho.

Aunque está lejos de ser el único problema, la transferencia negativa origina muchos de los errores cometidos por estudiantes de una segunda lengua. Es objetivo primario de esta tesis localizar las transferencias fonológicas negativas más recurrentes en las que pueden incurrir nuestros estudiantes, analizarlas cuidadosamente, definir el hábito lingüístico que causa cada una de ellas y lo más importante proponer una estrategia caracterizada por formas y medios de utilizar este conocimiento para mejorar la efectividad de nuestra enseñanza.

1.6. Métodos utilizados en la enseñanza de la pronunciación inglesa

Desde que el hombre tuvo necesidad de comunicarse con semejantes con una lengua diferente han existido formas y métodos de apropiación del idioma extranjero.

Uno de los primeros métodos utilizados en la enseñanza de la pronunciación de las lenguas extranjeras fue el Articulatorio, el que hace un estudio detallado de las posiciones de los órganos del habla en la producción de sonidos. Este es, básicamente, descriptivo, aunque es muy usado en la actualidad.

Tiene como desventajas que no se trabaja con la audición, la entonación y el ritmo no son considerados importantes, no hay interdependencia de los elementos y no hay espontaneidad en el habla.

Otro método es el Audio-activo-comparativo; en este caso, los alumnos están dentro del laboratorio por varias horas, escuchando y repitiendo determinado texto, lo que conlleva a escuchar y repetir únicamente. Este método tiene ventajas como primacía del sistema audio-oral, brinda modelos de pronunciación perfectos, toma en consideración la entonación y las estructuras, permite el trabajo individual y está basado en la integración de los elementos.

Pero también presenta desventajas como que la metodología se subordina a los recursos tecnológicos, existe el riesgo de mecanizarse y se minimiza el trabajo del profesor.

Otro método es la Oposición Fonológica, que está basado en la enseñanza de la pronunciación por medio de ejercicios que contengan oposición fonológica. Entre sus ventajas se encuentran: la importancia dada al fonema, la corrección parte del sistema audio-oral, y es útil en fases post elementales. Entre sus desventajas encontramos que no es aplicable a los estudiantes que inician el aprendizaje, los elementos prosódicos son obviados, y no se le da importancia a los alófonos.

El Sistema Verbo Tonal es un método basado en los elementos prosódicos de la lengua; trabaja a partir de la entonación y el ritmo; se utiliza la imitación de la entonación y el ritmo para ayudar a la pronunciación; se trabaja con los cantos melódicos de las oraciones; se acelera el ritmo para concentrar al estudiante en la imitación y no en la pronunciación; las repeticiones son, en ambos sentidos, hacia delante y hacia atrás.

El Enfoque Intuitivo-Imitativo depende de la habilidad del estudiante para escuchar e imitar el ritmo y los sonidos del segundo idioma, sin la intervención o mediación de explicaciones o informaciones explícitas.

El Enfoque Lingüístico-Analítico utiliza la información y herramientas, tales como la descripción articulatoria, descripción del aparato vocal, la información contrastativa y otros medios, para lograr escuchar, imitar y producir sonidos.

El método Directo muestra la pronunciación por medio de la intuición y la imitación. Los estudiantes sólo imitan modelos dados.

El método Natural dedica largos períodos de tiempo a aprender a escuchar antes de que los alumnos puedan hablar.

El Enfoque Cognitivo enfatiza en la pronunciación a favor de la gramática y el vocabulario.

El método Silente se caracteriza por prestar atención a la exactitud de la producción del sonido y la estructura.

La Carta de Colores representa los sonidos usando diferentes colores.

Otro método es el conocido como Aprendizaje Basado en el Cliente; en este, los estudiantes dicen lo que quieren saber, y el profesor lo traduce al inglés; entonces los estudiantes graban las frases.

La Computadora Humana brinda una serie de datos para que los estudiantes imiten y hagan mímica, hasta que ellos estén satisfechos con la pronunciación.

Si bien en sus inicios y en el llamado “enfoque comunicativo ortodoxo” se desatiende la enseñanza de los elementos sintácticos y fonológicos de la lengua, este enfoque ha evolucionado hacia posiciones menos rígidas (incluso eclécticas) que no rechazan la enseñanza de estos aspectos, aunque mantienen intactos los preceptos originales de que el aprendizaje de un idioma extranjero debe ocurrir en el contexto de la comunicación y es tarea del profesor facilitar las situaciones comunicativas a sus estudiantes.

Estas nuevas vertientes enseñan la pronunciación a través de las siguientes actividades: (1) escuchar e imitar, (2) el entrenamiento fonético, (3) el trabajo en parejas, (4) el trabajo contextualizado en parejas: el profesor establece la situación y presenta el vocabulario, y los estudiantes son entrenados para responder a un patrón dado, (5) el empleo de los medios visuales para describir cómo son producidos los sonidos, (6) prácticas de pronunciación de sonidos mediante trabalenguas, (7) ejercicios de aproximación: el hablante es entrenado para que aprenda la lengua foránea, de la misma manera que un niño adquiere cierto sonido en la lengua materna, (8) la práctica de cambios

vocálicos por afijación, (9) la lectura comentada y la recitación, y (10) la grabación de lo producido por los alumnos (Elliott, 1997).

En este punto, consideramos pertinente mirar retrospectivamente a los diferentes enfoques metodológicos para enseñar la pronunciación y entonación del inglés como una L2 que se han desarrollado a través de los años. Uno de los métodos tradicionales, el de presentar oraciones y corregirlas a través de la imitación, por ejemplo, ejercicios de repetición que incluían desde sonidos aislados a frases y oraciones de mayor complejidad lingüística, constituía el modelo dominante. La entonación también se enseñaba de esta manera, haciendo escuchar al alumno una variedad de tonos que luego eran practicados en oraciones descontextualizadas. Poco a poco, se confrontaba al alumno con textos donde todos los elementos aparecían combinados, aumentando también la extensión y grado de dificultad de la tarea asignada (O'Connor y Arnold, 1963; Kingdon, 1958; Allen, 1954; Ward, 1948). Se consideraba que el significado estaba asociado a la función gramatical y relacionada a las actitudes del hablante.

Por el contrario, más recientemente el objetivo ha sido el de abordar la enseñanza de la fonética de una manera holística, integradora, con el propósito de lograr que hablantes y oyentes manejen el discurso oral de una manera comunicativa. Se advierte una mayor concientización acerca de la importancia del contexto. Ya en la década del 80, Brazil, Coulthard y Johns (1980) afirmaron que “el significado de la entonación es inseparable del contexto”. Estos autores perciben la entonación no como una función de la gramática o como una actitud, sino como una función del discurso, donde el valor de la emisión depende fundamentalmente de su función interactiva dentro del mismo y por lo tanto se necesita un análisis de entonación distinto del que se emplearía en un enfoque sintáctico y semántico. No obstante, a pesar de los avances en la investigación teórica y aplicada en la descripción de la investigación (Sinclair y Coulthard, 1992; Brazil, 1994) y en el rol de la entonación en la comunicación, la forma en la que esta última se enseña en la mayoría de los textos de inglés como L2 norteamericanos poco refleja los hallazgos tan significativos en este campo (Levis, 1999). Los textos británicos, desde hace aproximadamente una década evidencian los avances teóricos

propuestos por Brazil y col (1980), Bradford (1988) y otros, y abordan la enseñanza de la entonación desde una perspectiva comunicativa.

La bibliografía consultada muestra en general un creciente interés por la enseñanza de la pronunciación del idioma extranjero y una tendencia a incorporar este aprendizaje a los procesos comunicativos. De ahí la necesidad de desarrollar modelos de interacción que estimulen la participación de los alumnos en el intercambio genuino de ideas, en los cuales se conceda a la pronunciación correcta su justo valor.

El enfoque histórico-cultural de Vigotsky explica acertadamente la naturaleza del lenguaje y el papel de la interacción en su desarrollo. De manera, que constituye un sólido basamento teórico para la formulación de los modelos interactivos necesarios. Dichos modelos deben fundamentarse en la generación de significados compartidos a través del proceso de la comunicación. Constituye una prioridad la interacción entre participantes de diferentes niveles de competencia, de manera que ambos se beneficien en este intercambio y se propicie su avance por la Zona de Desarrollo Próximo.

El enfoque comunicativo no está reñido con las ideas anteriormente expresadas. Al contrario, propone modelos de interacción en los que los participantes intercambian ideas por medio del lenguaje en torno a una situación comunicativa auténtica.

Si bien es cierto que en el enfoque comunicativo, en comparación con métodos anteriores como el audio-lingüístico, el énfasis se desplaza desde el logro de una pronunciación cercana a los patrones nativos hacia el alcance de una pronunciación aceptable que permita la comunicación, también es acertado afirmar que este enfoque no es incompatible con el tratamiento a los errores fonológicos.

CAPÍTULO II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL TRATAMIENTO DE LAS TRANSFERENCIAS FONOLÓGICAS NEGATIVAS DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO

En este trabajo se propone como objetivo fundamental elaborar una estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes de idioma inglés del CUSS para el tratamiento de las transferencias fonológicas negativas del español durante el proceso de aprendizaje del inglés con idioma extranjero.

Se consideró la intervención como una estrategia y no como acciones aisladas porque era necesario resolver el problema tomando en cuenta todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las carencias existentes exigían enfrentar las dificultades no sólo como un establecimiento de métodos o acciones aisladas, sino como un sistema de objetivos, diagnóstico, métodos, acciones y formas de evaluación.

La estrategia se entiende como un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. Esta tesis asume el criterio de que en el campo educativo la estrategia se refiere a la transformación pedagógica de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina el objetivo propuesto (Armas, 2003).

Muchos son los autores que conceptualizan el término “estrategia metodológica”, aportando en cada criterio un nuevo enfoque, aunque en la mayoría de los casos, existe una coincidencia en cuanto a los vocablos esenciales que la conforman; entre ellos podemos mencionar “diagnóstico del estado actual del problema”, “conjunto de acciones”, “procedimientos”, “planificación”, “organización”, “habilidades”, “hábitos”, “capacidades” y “aprendizaje”.

Entre los que se refieren al término “estrategia”, se encuentran aquellos que la definen como “la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado, por lo que presupone partir de un diagnóstico en el que se

evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar, de forma paulatina, los objetivos propuestos” (Armas, 2003).

Nerely de Armas (2003) continúa: “...presupone, por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencie un problema, y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina, los objetivos propuestos”. Además, dicha autora propone los elementos que deben estar presentes en la estrategia:

1. Existencia de insatisfacciones o carencias respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado.
2. Diagnóstico de la situación actual.
3. Planteamientos, objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo.
4. Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados.
5. Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.
6. Previsión de la evaluación de los resultados.

Gutiérrez (2003), al referirse a “estrategia pedagógica”, la enuncia como un “sistema de acciones conscientes que le permitan al educador y a su colectivo dirigir el proceso pedagógico de forma óptima, para alcanzar los objetivos propuestos, en función de satisfacer las necesidades educativas diagnosticadas en los escolares y en los contextos en que se desarrolla su personalidad; es, en esencia, una toma de decisiones conscientes para transformar la realidad pedagógica hacia el ideal socialmente establecido”.

También Sierra Salcedo (1997) define “estrategia” como “la dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre el profesor y los estudiantes, para alcanzar objetivos comunes”. Precisa que la estrategia no es algo rígido, es susceptible de ser modificada, a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación.

Por su parte, Castelló(1999) la define como un “proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, para conseguir un objetivo de aprendizaje en un escenario socio-educativo determinado”.

2.1. Fundamentos teóricos y metodológicos de la Estrategia

La importancia de la estrategia metodológica radica en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a los profesores y alumnos del CUSS. Su selección y diseño se hace en función de lograr los objetivos previamente establecidos, por lo que se consulta una variada y actualizada bibliografía sobre el tema, para fundamentar desde el punto de vista teórico la estrategia creada.

Teniendo en cuenta que la tesis está dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje del Inglés en el Centro Universitario de Sancti Spíritus, la autora hace un análisis de la actividad del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando las acciones a seguir por los mismos en la dirección y control del tratamiento de las transferencias fonológicas negativas.

La Estrategia se orienta fundamentalmente por el Enfoque Histórico-cultural, tomando en cuenta el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (Vigotsky, 1989). Durante las interacciones cada participante, independientemente de su nivel, aporta según su propio ritmo y potencialidades con el objetivo final de favorecer los procesos individuales de crecimiento y desarrollo a través de las relaciones interpersonales de interdependencia.

El trabajo con las transferencias fonológicas negativas debe devenir un proceso consciente de asimilación y no un proceso mecánico, por lo que el profesor debe hacer énfasis en elementos tales como la atención, interés y preparación de los alumnos, por lo que los procesos de identificación directa y sensorial del material, las sensaciones, percepciones u observaciones y la enseñanza, deben estar provistas de estos elementos.

El pensamiento del alumno debe ser llevado desde la comprensión externa del objeto o fenómeno hasta su comprensión interna, para lograr la comprensión basada en asociaciones.

La Estrategia está diseñada también desde una perspectiva comunicativa e integradora. Se basa en los preceptos del Enfoque Comunicativo en la Enseñanza del Idioma. Al ubicar al estudiante como centro del proceso, concibe que el aprendizaje parte de la experiencia, intereses y perspectivas del mismo.

El objetivo fundamental en la adquisición de un nuevo idioma no es el conocimiento acerca de la lengua, sino su correcta utilización por profesores y estudiantes. Lo esencial será siempre el logro de un lenguaje fluido, por lo que el trabajo con las transferencias, en este caso las transferencias fonológicas negativas, es sólo un complemento de la actividad docente.

El proceso de orientación educativa (Guevara, 2005) está presente en la Estrategia a través de tres principios fundamentales:

1- Principio de la intervención preventiva: consiste en prevenir las problemáticas, anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que resulten un obstáculo en el desarrollo de una personalidad sana e integrada propiciando que se pueda desarrollar al máximo sus potencialidades.

2- Principio de desarrollo de capacidades: La orientación debe ser un agente activador y facilitador, del desarrollo de capacidades habilidades y potencialidades de la persona.

3- Principio de intervención social: se debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan la obtención de los objetivos personales con el fin de generar una actitud activa que consiga el cambio de tales factores.

2.2. Estructura y contenido de la estrategia

La estrategia que se presenta responde a los objetivos de la enseñanza del inglés en la Universidad Cubana, lo que contribuye a la formación integral de la personalidad del estudiante, y va dirigida al fin que se pretende alcanzar en esta enseñanza.

Su diseño obedece a la situación que enfrentan los docentes en cuanto a sus conocimientos fonológicos, y su utilización posterior en el trabajo correctivo con

los estudiantes al carecer de una herramienta que los asesore en esta perspectiva. Se basa en el enfoque comunicativo, y está dirigida a que los profesores se conviertan en comunicadores eficientes y a su vez se conviertan en guardianes de la lengua en dependencia de las necesidades que se les presenten, en las diferentes situaciones comunicativas.

Situación de carencia

En la Introducción se analiza la situación de carencia que da origen a esta Estrategia, motivada fundamentalmente por la observación de un tratamiento inadecuado o inexistente a las transferencias fonológicas negativas del español durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Objetivo

La Estrategia a desarrollar tiene como objetivo lograr un tratamiento adecuado por parte de los profesores a los errores que cometen los estudiantes como resultados de las interferencias fonológicas negativas de su lengua materna en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Diagnóstico: Análisis de los resultados de la etapa constativa

En la etapa constativa de la investigación, fueron detectadas las transferencias fonológicas negativas más comunes en la pronunciación de los estudiantes así como la inexistencia de una estrategia que ayude al tratamiento de dichas transferencias en el aula. Se aplicaron los siguientes instrumentos y técnicas:

Análisis de documentos: con el objetivo de analizar la aplicabilidad de la estrategia metodológica propuesta en el análisis realizado se pudo constatar que el libro de texto, el cuaderno de trabajo, el Programa de Estudios y las orientaciones metodológicas vigentes no incluyen actividades dirigidas al tratamiento de las transferencias fonológicas negativas del español en el aprendizaje de inglés, aunque en el caso de las Orientaciones Metodológicas y el Programa de estudio del grado, se reconoce la necesidad de realizar un trabajo dirigido a la correcta pronunciación del inglés como idioma.

Para conocer las orientaciones metodológicas al respecto del tratamiento de los errores provocados por transferencias fonológicas negativas, se estudiaron los siguientes documentos:

1. Programa de la disciplina Inglés para las carreras universitarias.
2. Orientaciones Metodológicas, Libro de Texto y Cuaderno del Trabajo del programa "At your Pace".

Del Programa fueron analizados los Objetivos Generales, Sistemas de Contenidos, Sistema de Habilidades y Habilidades Específicas de la asignatura para la enseñanza, en los que se constató la existencia de objetivos para la correcta pronunciación en el intercambio comunicativo, sin hacer mención a posibles transferencias negativas y su tratamiento.

El programa At your Pace se introduce en las carreras adscritas al Ministerio de Educación Superior de Cuba en el año 2005. Hace énfasis en el aprendizaje a distancia y cuenta con materiales de audio para la práctica no presencial de la audición. Constituye un intento de cambiar el enfoque anterior (centrado en la enseñanza de la gramática y la escritura) hacia la comunicación oral. Para ello, dentro de un contexto socio-cultural conocido, se les dan "oportunidades a los estudiantes de interactuar en una gran diversidad de situaciones comunicativas, referidas fundamentalmente a la vida cotidiana".

Concibe a la audición como punto de partida para el aprendizaje del idioma. La primera sección Let's Listen tiene como objetivos desarrollar las habilidades de comprensión auditiva y servir como fuente principal para el modelo de la expresión oral. En la introducción del curso se expresa "los minidialógos le ayudarán a establecer la correspondencia sonido-grafía en lengua inglesa cuando simultáneamente los lea y los escuche. Para mejorar su pronunciación, entonación y ritmo es importante que trate de imitar los modelos orales que se le brindan".

El Libro de Texto involucra al estudiante en su propio aprendizaje al ofrecerle "recomendaciones para un proceso de autoaprendizaje efectivo". Un grupo de estas recomendaciones se encaminan a mejorar la pronunciación. Entre los consejos que se brindan está escuchar todo el material grabado que se propone, evitar la repetición mecánica, procurando siempre imitar el modelo.

Recomienda también que el estudiante autoevalúe su pronunciación mediante un procedimiento “audio-activo-comparativo” (escuchar modelo, grabar voz, escuchar grabación, volver a escuchar, corregir errores). Hace énfasis en estrategias de aprendizaje como la creación de una lista de palabras con dificultades de pronunciación para posterior práctica individual y en contexto. Sugiere al estudiante escuchar y cantar canciones en inglés para fijar patrones adecuados de entonación y acentuación.

En sentido general, las orientaciones que ofrece el curso At your Pace denotan un interés en desarrollar la comunicación oral como parte de los nuevos contextos en que se desarrolla la sociedad cubana. Involucra activamente al estudiante como responsable de su propio aprendizaje y para ello concibe la inclusión de estrategias cognitivas y metacognitivas. Toma en cuenta elementos fonológicos como sonidos, entonación, prosodia y ritmo, al respecto concede especial importancia a la modelación.

Sin embargo, concibe toda la práctica fonemática por medio de la repetición. En este sentido no ofrece procedimientos para desarrollar dicho trabajo formativo-correctivo a través de las actividades de producción del lenguaje.

Observación a clases: Se realizó con el objetivo de corroborar la existencia de un sistema de acciones dirigidas al tratamiento de las transferencias fonológicas negativas en los estudiantes del CUSS, y la realización de tareas por parte de los profesores dirigidos a este fin, además de constatar el tipo de tratamiento llevado a cabo por los docentes.

Se observaron siete clases impartidas por diferentes profesores, se utilizó una guía de observación (Ver Anexo 1) que contemplaba cada uno de los indicadores correspondientes a las dimensiones planteadas.

Se evaluó el tratamiento por los profesores a cada uno de los problemas presentados según una escala de valores. Estos valores podían describirse de la siguiente manera:

Excelente (5): El profesor prevé los posibles errores, emplea estrategias adecuadas para evitarlos y en caso de que se produzcan emplea métodos apropiados para su erradicación.

Bien (4): El profesor emplea métodos apropiados para la erradicación de errores.

Regular (3): El profesor identifica los errores y emplea métodos no sistemáticos o improvisados para darles tratamiento.

Mal (2): El profesor no detecta los errores o no les da tratamiento alguno.

La observación arrojó los siguientes resultados (Ver Anexo 2):

La mayoría de los profesores (85,71%) emplearon métodos apropiados para la erradicación de errores causados por la producción inadecuada de sonidos consonánticos inexistentes en la lengua materna que causaron interferencias en la comprensión. Sin embargo, en ninguno de los casos, el profesor previó los posibles errores.

En el caso del tratamiento a los errores provocados por los sonidos consonánticos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea repercute en un acento foráneo, se evidenció que más de la mitad de los profesores (57,14%) sólo identificaron los errores y trataron de solucionarlos con métodos improvisados mientras el resto no les dio tratamiento alguno.

Por otra parte en el tratamiento a los errores provocados por sonidos consonánticos que normalmente constituyen alófonos en la lengua materna, la mayoría de los profesores (71,43%) obvian por completo dichos errores.

En cuanto a los sonidos vocálicos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea genera una mala comprensión, la mayoría de los profesores (71,43%) se limitaron a señalar el error y enmendarlo de manera improvisada.

Todos los profesores parecieron ignorar los errores provocados por la ausencia en el español de determinados sonidos vocálicos del inglés y no emprendieron acciones para remediarlos.

De la misma manera, la mayoría (85,71%) obviaron los errores en sonidos vocálicos que constituyen alófonos en el español.

Todos los profesores identificaron y corrigieron de manera correcta los errores de entonación en las preguntas de información encabezadas por palabras interrogativas (wh- questions).

La mayoría (71,43%) ignoró los errores de entonación en las preguntas de confirmación (tag questions).

Por otra parte, en lo referente a la acentuación silábica, la mayoría (85,71%) detectó y remedió adecuadamente los errores ocurridos, aunque no ocurrió así con la acentuación oracional, la que no recibió tratamiento alguno.

En sentido general, se evidenció la ausencia de una anticipación de los posibles errores y las medidas para remediarlos. Los profesores tendieron a conceder mayor importancia a la corrección fonética de los sonidos que interfieren más directamente en la comprensión que a los que generan un acento foráneo. De la misma forma, el acento silábico recibió mayor atención que el acento oracional.

También se analizaron los métodos utilizados para la enseñanza del inglés en el CUSS, en los que se pudo evidenciar el uso preponderante del método audio-lingüístico y la utilización incorrecta del enfoque comunicativo en lo concerniente a la expresión oral; además, se pudo constatar el desconocimiento por parte de los profesores de cómo insertar dentro de este último método el tratamiento adecuado a las transferencias fonológicas negativas.

Encuestas a los estudiantes. Se aplicaron encuestas a estudiantes (Ver Anexo 3) con el objetivo de conocer sus puntos de vista y percepciones del fenómeno de la transferencia fonológica negativa, así como sus impresiones del tratamiento recibido de sus profesores en estos casos.

Los resultados (Ver Anexo 4) manifestaron una opinión casi generalizada (94%) de que la lengua materna se interpone en el aprendizaje del idioma extranjero, lo que demuestra que la mayoría de los estudiantes están conscientes de la ocurrencia del fenómeno de la interferencia.

Por otra parte, un grupo considerable (69%) opinó que la pronunciación de un idioma es determinante para la comunicación. El 31% restante nos alerta de la necesidad de trabajar este aspecto.

Un 71% de los estudiantes encuestados opinó que sus clases de inglés les ayudan a resolver sus problemas de pronunciación. Sin embargo, sólo un 57% consideró que los procedimientos empleados por sus profesores para tratar las

interferencias eran eficaces. En este último aspecto, el 51% argumentó que sus profesores no tomaban en cuenta las regularidades fonológicas del español al ejercitar la habilidad oral en sus clases.

Al indagar sobre los elementos fonológicos que el profesor tiene en cuenta durante su actividad docente, los estudiantes encuestados percibieron que el mayor énfasis era sobre la acentuación silábica dentro de la palabra (91%); en segundo lugar, los sonidos vocálicos (86%); y en tercer lugar los sonidos consonánticos (74%). De acuerdo con esta percepción, los elementos entonación y acentuación oracional recibían muy poca atención (34% y 9% respectivamente).

Entrevistas a profesores. Se realizaron con el objetivo de corroborar cuál o cuáles eran los métodos y técnicas utilizados para el tratamiento eficaz a las transferencias fonológicas negativas en la clase de Inglés del CUSS además de analizar la existencia de Orientaciones Metodológicas dirigidas a este fin por las instancias superiores, dadas las transformaciones que están teniendo lugar en la universidad cubana.

La entrevista (Ver Anexo 5) abarcaba temas relacionados con el conocimiento del concepto de transferencia negativa, las maneras en que los profesores enfrentan estas transferencias durante la clase, su anticipación de los posibles errores fonológicos provocados por esta, y el conocimiento por parte de los estudiantes de este fenómeno y la forma en que influye en su aprendizaje de la lengua extranjera.

La primera indagación trataba el grado de conocimiento sobre el concepto. Sólo uno de los entrevistados conocía a qué se refería el término y lo enfocó desde el punto de vista del vocabulario, al referirse a la tendencia entre los estudiantes “a utilizar la lengua materna como puente entre el pensamiento y su expresión en la lengua extranjera”.

Sin embargo, todos están conscientes de la existencia del fenómeno, incluso aunque desconozcan el término que se utiliza para describirlo. Por consiguiente, todos estuvieron de acuerdo en que las transferencias negativas afectan significativamente el nivel que alcanzan los estudiantes del CUSS en la lengua extranjera.

Algunos de los profesores, al indagar sobre las posibles causas del fuerte impacto de transferencia negativa entre nuestros estudiantes, pudieron identificar algunas de estas. En primer lugar se mencionó la poca oportunidad de practicar el idioma con hablantes nativos del mismo y el “acceso limitado a materiales auténticos”. Por otra parte, se señaló la indiferencia del profesor ante los errores, fundamentalmente de pronunciación, la que uno de los entrevistados atribuye a diferentes factores, entre ellos, un poco énfasis en la habilidad oral, a la que se le concede poca importancia y se le dedica poco tiempo. La mayoría de los entrevistados identificó el uso excesivo de la lengua materna en la clase como uno de los factores que limitan las posibilidades del estudiante de exponerse al idioma extranjero. Por último, se mencionó la falta de motivación de los estudiantes, posiblemente debida al no reconocimiento de la importancia del idioma extranjero para su formación y futura profesión.

En el caso específico de las transferencias fonológicas, solamente algunos de los entrevistados pudieran establecer su singularidad. Lograron asociar este tipo particular de transferencia con el lenguaje oral, al respecto se mencionaron los cambios fonéticos que afectan la comprensión y el uso de una entonación incorrecta que conduce a un “cambio en el mensaje”.

Al preguntarles sobre su preparación desde el punto de vista metodológico para enfrentar los efectos negativos de las transferencias fonológicas en el aula, manifestaron que no tenían una orientación precisa al respecto ni una preparación específica hacia este objetivo. Por la experiencia acumulada en la enseñanza de idiomas, algunos poseían algunas técnicas para su tratamiento.

La mayor parte de los entrevistados trabajan los errores fonológicos provocados por interferencia negativa en el momento en que se producen. Muy pocos los anticipan y realizan ejercicios para evitarlos. En cuanto al tratamiento aplicado ante la aparición de errores fonológicos provocados por la interferencia negativa, uno de los profesores refirió que busca “ejemplos concretos de situaciones reales, evitando el uso de la lengua materna porque enfatizaría el error”. Otro profesor parte de hacer conscientes a los estudiantes de la existencia del fenómeno y la “explicación de la regla, asegurándoles que no se preocupen que con la práctica lo pueden lograr”. Mencionó entre los errores frecuentes la pronunciación de los sonidos terminales de las palabras,

fundamentalmente de los verbos regulares y el cambio de algunos sonidos inexistentes en el español por otras similares a los de la lengua materna (“three” por “free”). Otro entrevistado refiere que utiliza ejercicios de discriminación de sonidos, insiste en los puntos de articulación de los sonidos y que está “en contra de la pronunciación simulada (intento de representar la pronunciación de la lengua extranjera con los sonidos existentes en la lengua materna del estudiante)”. Otro relata que utiliza como recursos “la repetición y los ejercicios con práctica oral”. Un último profesor agrega que hay que insistir en el momento de introducción de un nuevo sonido para lograr su correcta fijación.

Al indagar sobre si sentían preparados desde el punto de vista fonológico para realizar un correcto tratamiento en el aula al producirse el fenómeno de las transferencias negativas fonológicas en el aula, la mayoría de los entrevistados refirió que tenían los conocimientos suficientes en esta área para enfrentar el problema, con las deficiencias propias de un hablante no nativo. No obstante, uno de los entrevistados advirtió la necesidad de mayor preparación al respecto. Esta necesidad se constató en las observaciones a clases cuando ninguno de los profesores tuvo en cuenta otros elementos como la prosodia y el ritmo.

Ninguno de los entrevistados ha hecho una relación de al menos los errores fonológicos más frecuentes que se cometen debido a las transferencias negativas del español.

A la pregunta de que si sus estudiantes conocían los problemas y causas de las transferencias fonológicas negativas, la mayoría de los entrevistados contestó que no. Uno de ellos argumenta que sus estudiantes no los conocen pero se les “orienta ir a los libros”. Otro afirma que sus estudiantes están conscientes del riesgo de transferir los sonidos y la entonación del español al inglés aprendido.

En sentido general se constató un trabajo deficiente en el tratamiento de los errores provocados por la transferencia fonológica negativa, lo que se evidencia en la inexistencia de un trabajo profiláctico, la insuficiencia en la preparación metodológica y fonológica y la falta de atención al fenómeno. Se evidenció también la necesidad de lograr una mayor motivación en los

estudiantes a través de la exposición a actividades genuinas de comunicación oral. Al mismo tiempo se mencionó a la concienciación del estudiante sobre la existencia del fenómeno como una manera de enfrentarlo en la que el alumno desempeña un papel activo.

Relación de las transferencias fonológicas negativas: Se realizó con el objetivo de diagnosticar las interferencias de pronunciación más comunes en los estudiantes del CUSS y así determinar sus potencialidades y debilidades para su posterior tratamiento.

Para ello se utilizaron como instrumentos las observaciones realizadas a las clases y a los exámenes orales aplicados a nuestros estudiantes. De igual forma se utilizó el testimonio de profesores experimentados. Los datos recogidos fueron complementados por medio de la revisión bibliográfica de estudios que sobre este tema se han realizado a nivel mundial.

Se procedió a anotar los errores fonológicos a partir de la observación, se determinó cuáles eran resultado de una transferencia fonológica negativa, se clasificaron en grupos de acuerdo al origen y tipo de error, y finalmente se clasificaron de acuerdo al impacto que pudieran tener en la comunicación (acento extranjero, dificultades leves a la comprensión, serias dificultades en la comprensión, pérdida total de la comprensión) (Ver Anexo 6).

Triangulación de los datos obtenidos por las diferentes técnicas e instrumentos

Con la intención de obtener una imagen más acertada de la realidad que se pretende conocer, se aplicó una triangulación de los métodos empleados (estudio de los documentos, observación, entrevista y encuesta).

Los resultados obtenidos coinciden en que existen problemas con el tratamiento efectivo a los problemas en el aprendizaje de la lengua extranjera resultantes de la transferencia fonológica negativa de la lengua materna. Esto se manifestó tanto en las observaciones a clases como en las entrevistas a los docentes y las encuestas a los estudiantes.

Se constató también que existe conciencia de la existencia del fenómeno y la necesidad de su tratamiento adecuado, manifestada en los documentos y las encuestas. Contradictoriamente, los profesores parecen ignorar su importancia,

según se constató en la observación de la práctica docente, las entrevistas y las encuestas.

En sentido general se evidenció la necesidad de concienciar a los profesores del CUSS sobre la importancia de tomar en cuenta las transferencias fonológicas negativas, dotándoles de los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar de manera eficaz el fenómeno.

Métodos para la corrección fonológica empleados en la Estrategia

La corrección fonológica puede considerarse en dos etapas cualitativamente diferenciadas de un mismo proceso, dirigido a la adquisición de una pronunciación adecuada en la lengua extranjera (Rodríguez, 2005).

1. La adquisición del sistema fonológico a través de un lenguaje controlado.
2. La utilización y consolidación del sistema fonológico a través de la producción de lenguaje.

Los procedimientos deben ser sencillos y dinámicos, de manera que no se rompa el ritmo de asimilación del material lingüístico, siendo el objetivo fundamental el educar al profesor a tener en cuenta las interferencias en el trabajo con la habilidad oral de la lengua de forma que la fonología inglesa se logre con la integración eficiente de la parte segmental y suprasegmental, creando nuevos hábitos y habilidades de articulación.

Estas acciones son solo una propuesta que resulta de la revisión bibliográfica y la experiencia del autor en la actividad docente. La utilización de estas ha sido efectiva en la selección de pequeñas muestras, donde se ha podido constatar su efectividad, por lo que se propone el siguiente orden a seguir en la actividad docente para realizar una actividad correctiva eficiente y que no rompa el ritmo de la clase, y se pueda mantener la comunicación con eficiencia.

Trabajar con sonidos no involucra exclusivamente el sentido auditivo, sino también otros sentidos: visual, táctil, kinésico, ya que de este modo se logra que los alumnos se interesen y participen interactivamente en actividades de

pronunciación, respetando siempre los distintos estilos de aprendizaje. De este modo se propone que los alumnos confíen en sus propias habilidades.

Adrian Underhill (1994) sostiene que la pronunciación es el lado “físico” del idioma ya que en esta actividad interviene todo el cuerpo, la respiración, los músculos, junto a las cuerdas vocales y movimiento de los articuladores, como la lengua, los labios y el paladar. Este enfoque es integral y permite al alumno confiar en sus “puntos fuertes” y conocer al mismo tiempo sus propias limitaciones.

Nuestra estrategia se encuentra enmarcada en el ámbito de las nuevas tendencias del trabajo con la pronunciación, una vez que la producción de las interferencias, en este caso las transferencias fonológicas negativas, se producen durante este acto. Es decir que la corrección de una de estas transferencias debe ser en un contexto integrador, comunicativo y de forma sistémica.

Acciones para el desarrollo de la estrategia propuesta

Con vista a preparar a nuestros docentes para el trabajo formativo-correctivo que permita hacer frente a las transferencias fonológicas negativas de nuestra lengua materna durante el aprendizaje del inglés, se planifican una serie de acciones y se elabora un proceder metodológico.

La ejecución de las acciones debe ocurrir en el marco del trabajo metodológico del Departamento de Lenguas Extranjeras del CUSS.

Acción	Descripción	Planificación
1. Conferencia metodológica “La necesidad de tratar las interferencias fonológicas negativas”	Objetivo: Concienciar al profesor de la necesidad de tratar dichas interferencias.	Septiembre 2008
2. Taller metodológico	Objetivo: Intercambiar experiencias sobre la ocurrencia de interferencias	Octubre 2008

	fonológicas negativas en la experiencia docente y su tratamiento.	
3. Curso de postgrado sobre fonética y fonología	Objetivo: Dotar a los docentes de los conocimientos fonéticos y fonológicos necesarios para enfrentar las transferencias fonológicas negativas.	Octubre - Diciembre
4. Divulgación y estudio del folleto con el proceder metodológico.	Objetivo: Dotar a los docentes de un medio de consulta y guía para la acción.	Octubre 2008.
5. Clase metodológica instructiva	Objetivo: Orientar el procedimiento para enfrentar las transferencias fonológicas negativas. Discusión del folleto.	Noviembre 2008
6. Clase metodológica demostrativa	Objetivo: Demostrar la aplicación del procedimiento para enfrentar las transferencias fonológicas negativas en la práctica docente.	Diciembre 2008
7. Clase abierta	Objetivo: Discutir la aplicación del procedimiento para enfrentar las transferencias fonológicas negativas en la práctica docente.	Febrero 2009
8. Clase abierta	Objetivo: Discutir la aplicación del procedimiento para enfrentar las transferencias fonológicas negativas en la práctica docente.	Marzo 2009

Las acciones descritas se organizan en fases. La primera fase está encaminada a concienciar a los profesores con la importancia del problema y dotarles de los conocimientos teóricos para enfrentarlos. Abarca las acciones de la 1 a la 4.

La segunda fase tiene como objetivo llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la primera fase. Abarca las acciones 5 y 6.

La etapa final mantiene el objetivo de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos pero adquiere un papel evaluativo, por lo que nos permitirá constatar en la práctica los resultados de la Estrategia e introducir modificaciones a la misma según sea necesario. Incluye las acciones 7 y 8.

Proceder metodológico para la prevención y corrección de errores resultantes de la transferencia fonológica negativa

Para facilitar el trabajo del profesor, se presenta en esta tesis un proceder metodológico para la prevención y corrección de errores resultantes de la transferencia fonológica negativa y abarca un grupo de acciones que aparecen más adelante.

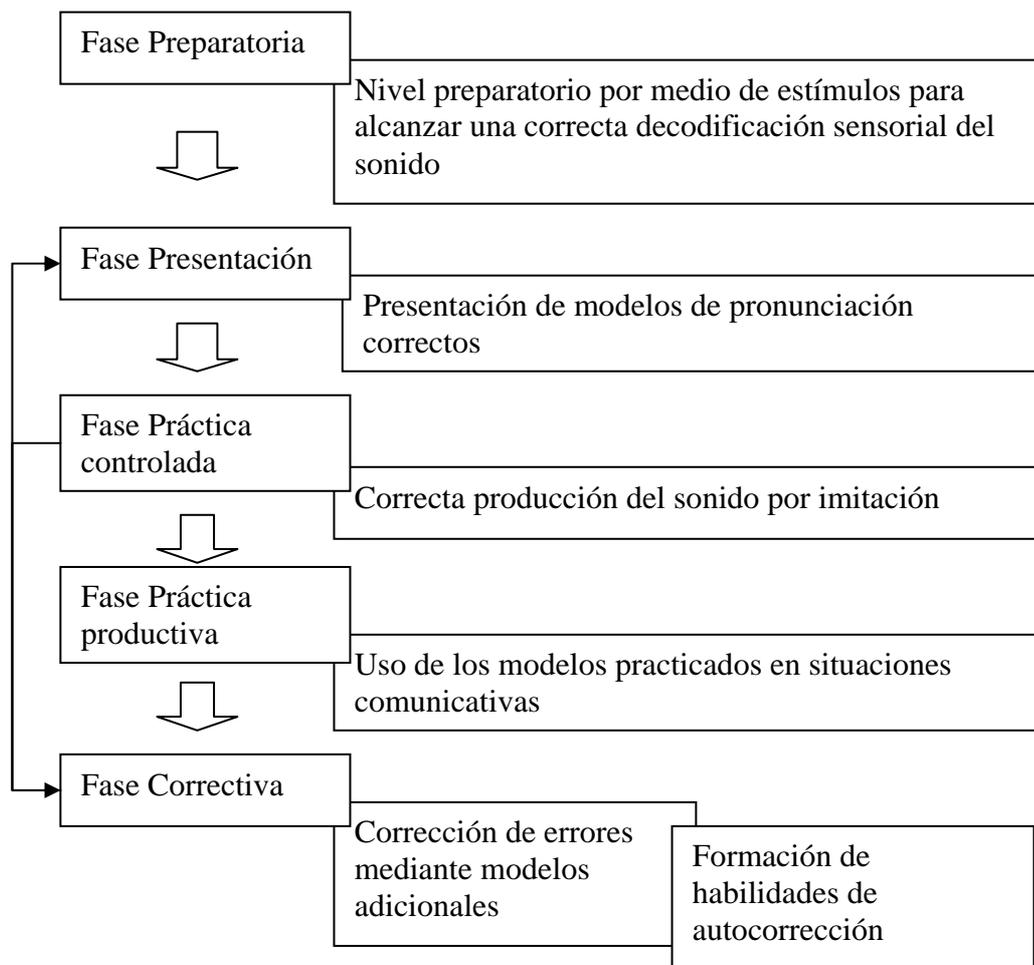


Figura 1. Organización y fases del proceder metodológico

Los diferentes componentes del proceder metodológico se organizan en fases. Las diferentes fases orientan al profesor sobre cómo llevar al estudiante desde un estado inicial en el que es incapaz de reconocer los sonidos y elementos suprasegmentales del idioma extranjero hasta un estado en el que logra producir estos elementos de forma aceptable en situaciones comunicativas y utilizar habilidades de autocorrección, que pueden conducir en caso necesario de nuevo al modelo inicial y a su práctica.

La primera acción a desarrollar por el docente es la utilización correcta de la relación de errores fonológicos, para que este se convierta en un diagnóstico sistémico y movable. La detección de los fonemas recurrentes depende del desarrollo del oído fonemático foráneo desarrollado por el profesor, por lo que debe prestar atención a todos los intentos de comunicación de sus estudiantes, una vez que hayan sido detectados los errores de producción de sonidos. Comienza el desarrollo de acciones por parte del alumnado; estas acciones están dirigidas al desarrollo del oído fonemático foráneo o de la lengua extranjera que se estudia, por lo que la reproducción del modelo seleccionado por el docente de forma oral responde a este objetivo.

Si no se logra formar un oído fonemático en el alumno, no hay posibilidad para que su producción de sonidos sea correcta.

En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera hay que lograr que el sujeto adquiera el oído fonemático foráneo mediante este proceso natural, y así diferenciar un fonema de otro, o un significado verbal de otro.

La corrección fonológica debe tener un carácter concéntrico, debe partir de los sonidos ya conocidos por los estudiantes, para posteriormente introducir aquellos que son nuevos para ellos, siempre tratando de presentar estos sonidos, de manera tal, que el vocablo a trabajar no contenga más de un sonido desconocido, porque desde el punto de vista psicológico el alumno se puede frustrar al tratar de captar todos los sonidos y verse imposibilitado de hacerlo; entonces centra su atención en tratar de recordar el sonido que le impidió captar el mensaje.

La segunda acción a desarrollar por el docente debe estar dirigida a la búsqueda de homófonos, para de este modo producir diferentes vocablos con

igual pronunciación, y fijar los puntos de articulación necesarios para la producción del sonido deseado, además de demostrarle la necesidad de conocer diferentes palabras que se pronuncian de igual manera y tienen diferentes significados. Por su parte el alumno, al realizar esta actividad, está activando su memoria a largo y a corto plazo, y está fijando conocimientos previos.

La tercera acción del docente está dirigida a la repetición de los fonemas recurrentes para reforzar el oído. Es necesario que los alumnos trabajen en grupos, parejas e individualmente, para escuchar diferentes timbres de voces y ritmos diferentes, estimulando así la decodificación de las palabras de manera más rápida y segura.

La cuarta acción del profesor está dirigida a la reproducción de los fonemas en sílabas, prestando atención a los lugares de articulación en el sujeto y en el objeto que se utilizan como medio auxiliar. Mientras, el alumno observa detenidamente la colocación correcta de los órganos del habla a la vez que se produce el sonido. Después que el alumno es capaz de comprender la palabra aislada es necesario que comprenda la estructura de la palabra dentro de la oración, así como la comprensión, en un contexto comunicativo, que contenga todos los elementos reales del acto.

El profesor debe crear las condiciones sensoriales de todos los alumnos, y hacer que la atención de estos se centre en su palabra o medio auxiliar que emplee, dándole utilidad verdadera al conocimiento que imparte. La corrección fonológica no puede adolecer de estas cuestiones, para que haya un trabajo profundo en esta área.

En la medida en que los órganos de la percepción participen en la adquisición de un conocimiento, mejor fijado este queda en el individuo, por lo que la corrección fonológica no puede ser un acto mecánico y frío, sino una actividad consciente donde los educandos tengan una participación activa.

El lenguaje se va formando en la relación de las sensaciones y percepciones del mundo hasta lograr la cognición. Al respecto Vigotsky (1989) plantea: "...la expresión más simple, lejos de reflejar una correspondencia constante y rígida entre sonido y significado, constituye, en realidad, un proceso".

La corrección fonológica debe tener un carácter activo; el alumno no puede ser un ente pasivo, listo para reproducir lo que se le indica; debe mover su pensamiento en la imagen del nuevo sonido. Aquí se hace referencia a que ellos, en su memoria, puedan recordar la posición de los labios, punto de articulación, fuerza de articulación, entre otros. Al respecto Vigotsky, (1989, citando a A. Rav) plantea: “En la lectura del movimiento de los labios, al notar la posición de la boca y los movimientos de los órganos articulatorios, el niño ya vincula estrechamente esta imagen con el concepto, y el concepto con el movimiento de la boca”.

También es importante que no se trabaje con los sonidos de manera aislada. El ritmo, como proceso suprasegmental, ayuda a activar la memoria por la musicalidad que esta imprime al sonido en el contexto, lo que facilita la relación que hace el alumno entre fonema y grafema. Estos procesos, aunque cotidianos, son muy complejos, y necesitan de un trabajo sistémico y participativo.

Al respecto, Vitgotsky, (1989) plantea: “Si la palabra no tiene en cuenta la percepción y la elaboración mental del material sensorio que da nacimiento al concepto...al estudiar la palabra aisladamente se coloca al proceso en un plano puramente verbal...y la relación del concepto con la realidad permanece sin explorar”.

La percepción del lenguaje hablado supone la presencia en la memoria de las imágenes verbales de los correspondientes fonemas, grafemas, palabras y de las correspondientes estructuras sintácticas.

La quinta acción del profesor está dirigida a la reproducción del vocablo de manera aislada, para que los alumnos puedan hacer asociaciones, y asimilen, de esta forma y en contexto, el sonido, para poder notar las variaciones que estos sufren en cada caso. Mientras, el alumno trabaja en la reproducción del vocablo después del profesor, en grupos, parejas e individualmente.

La sexta acción está dirigida a la presentación de situaciones reales, sencillas, donde se utilicen los fonemas trabajados atendiendo a elementos como el ritmo y la entonación. Porque si el alumno no es capaz de emplear lo aprendido en

situaciones reales de la vida cotidiana, entonces no está aprendiendo un idioma extranjero, sino que lo está reconociendo.

Es importante que el trabajo de corrección fonológica se contextualice, es decir, que el alumno utilice el vocablo en la cadena hablada, porque el lenguaje se desarrolla en el proceso comunicativo, que es el principal estímulo de su evolución.

El trabajo de manera aislada con los fonemas dentro del mismo vocablo, sin tener en cuenta elementos suprasegmentales, hace que el alumno no pueda fijar, de manera consciente y activa, el fonema que se quiere corregir, lo que a su vez no permite que se active la memoria a corto y largo plazo.

Después que el alumno es capaz de comprender la palabra aislada, es necesario que comprenda la estructura de la palabra en la oración completa, así como la comprensión en un contexto comunicativo que contenga todos los elementos reales del acto.

Al respecto, A. R. Luria (citado por Figueroa, 1982) plantea: “Para que tenga lugar la decodificación de la idea, tienen que estar presentes tres condiciones:

1 Comprensión de la palabra aislada.

2 Comprensión de la estructura de la oración completa.

3 Comprensión de la comunicación total”.

La entonación, en primer lugar, juega un rol emocional; a través de ella somos capaces de expresar sorpresa, sarcasmo, reserva, impaciencia, deleite, shock, cólera, interés, y muchos otros matices semánticos.

La séptima acción está dirigida a la presentación de situaciones reales más complejas, donde se utilicen los fonemas trabajados, atendiendo a elementos como el ritmo y la entonación. Mientras, el alumno verifica la reproducción correcta de los fonemas en parejas dentro de la situación.

La octava acción del profesor está dirigida a la introducción de situaciones comunicativas, utilizando vocablos conocidos y los trabajados en la clase. Mientras, el alumno utiliza los fonemas y grafemas presentados de forma oral y escrita para lograr una mejor fijación de los mismos y mantener el ritmo de la actividad docente.

La novena acción del profesor es la evaluación de los errores cometidos, considerando el diagnóstico de cada alumno, y teniendo en cuenta sus potencialidades y debilidades. Mientras, los alumnos se evalúan en parejas y concientizan cuál o cuáles son los fonemas que más se le dificultan en la cadena hablada.

Las acciones que los profesores deseen desarrollar en su actividad docente deben estar basadas en la propuesta estratégica realizada por el autor, para no perder el ritmo de la clase y realmente se trabaje con el enfoque comunicativo durante el proceso docente-educativo.

La siguiente tabla organiza dichas acciones de acuerdo a su ejecutante, ya sean los docentes o los alumnos en cada caso. Cada acción por parte del docente tiene su contrapartida en los estudiantes, los cuales desempeñan un papel activo.

ACCIONES DOCENTES	ACCIONES ALUMNOS
Detección de los fonemas recurrentes, teniendo en cuenta la relación de errores fonológicos.	Reproducción del vocablo seleccionado por el docente de forma oral (en grupos, parejas e individualmente).
Búsqueda de homófonos	Reproducción de homófonos.
Repetición de los fonemas recurrentes.	Repetición de los fonemas en grupos, parejas e individualmente.
Reproducción de los fonemas en sílabas, prestando atención a los puntos de articulación en el sujeto y en el objeto que se utilizan como medio auxiliar.	Observación detenida de la colocación correcta de los órganos del habla, mientras se produce el sonido.
Reproducción del vocablo de manera aislada.	Reproducción del vocablo después del profesor, en grupos, parejas e individualmente.
Presentación de situaciones reales sencillas, donde se utilicen los	Verificación de la reproducción correcta de los fonemas, en parejas,

fonemas trabajados, atendiendo a elementos como el ritmo y la entonación.	dentro de la situación.
Presentación de los grafemas en el pizarrón.	Reproducción oral de los grafemas presentados.
Introducción de situaciones comunicativas, utilizando vocablos conocidos y los trabajados en la clase.	Utilización de los fonemas y grafemas presentados de forma oral y escrita.
Evaluación de los errores cometidos.	Evaluación en parejas del fonema o los fonemas trabajados.

Este proceder metodológico y orientaciones adicionales aparecen en un material teórico-práctico para los profesores (Anexo 7), el cual contiene aspectos teóricos a tomar en cuenta en el trabajo con la pronunciación y propone ejercicios para el tratamiento de los errores fonológicos más frecuentes., no obstante, para su implementación en la práctica se ofrecen las siguientes sugerencias:

- Reflexione en las técnicas aplicadas y entréñese en nuevas estrategias cognoscitivas.
- Decídase a usar el inglés como medio imprescindible de instrucción y comunicación en el aula la mayoría del tiempo.
- Conozca las regularidades fonológicas segmentales y suprasegmentales que constituyen interferencias en hispanohablantes que estudian inglés como lengua extranjera.
- Autopreparece desde el punto de vista fonético y fonológico para obtener una mejor pronunciación, consultando diccionarios o materiales al respecto.
- Sugerimos hacer uso de técnicas de perfeccionamiento fónico como por ejemplo:

-el espejo: que le permite visualizar sus propios movimientos articulatorios (LeBel 1990:245; Morley1990:10

-el toque: (LeBel 1990) para autosensibilizarse respecto a los órganos del aparato fonatorio y articulatorio implicados en la producción de los sonidos-interferencia.

Las consonantes incorrectamente articuladas van afectar la producción de vocales y viceversa.

- Prepare el ambiente del aula y al propio alumno de manera que se sienta seguro de poder lograr su objetivo. Lograr una buena motivación será un aspecto fundamental.
- Establezca un equilibrio entre las actividades guiadas y controladas y otras mas libres con un enfoque comunicativo
- Haga énfasis articulatorio en el sonido-interferencia vocálico o consonántico contextualizado, es decir, en el marco de la palabra o frase en el que este se encuentra de manera que el alumno se de cuenta que está en presencia de un sonido inexistente en su lengua materna, en este caso el Español.
- Lleve el sonido a otro contexto o entorno fónico, es decir, ubicar el sonido interferencia en posición inicial, posición intermedia y posición final de una palabra o frase, de forma tal que el estudiante perciba sus variantes alofónicas influenciada por fonemas diferentes.
- Haga que los sonidos ocurran frecuente y esencialmente en palabras muy necesarias.
- Cerciorarse de que el sonido interferencia no esté afectando a otros sonidos que usted le interesa que los estudiantes se apropien o dominen
- Haga notar que ese sonido es parte de una sílaba acentuada o inacentuada en los nuevos contextos fónicos y que la fuerza acentuacional ejerce gran influencia en la producción tanto en las vocales como en las consonantes.

- Haga un análisis contrastivo con sonidos similares en español
- Extraiga, solo si se considera necesario, el sonido interferencia para un análisis articulatorio, es decir, analizar los órganos de fonación que intervienen en su producción.
- Relacione sonido y grafía.

2.3. Criterio de expertos

La Estrategia, en todas sus partes, fue sometida al criterio de expertos. Para ello se propusieron 15 especialistas con vasta experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En una primera fase se aplicó una prueba para constatar su grado de competencia en esta esfera (Ver Anexo 8). Como resultado de esta prueba se determinó que todos los profesionales propuestos tenían un nivel de competencia alto (superior a 4), lo que permitía considerarlos expertos.

Todos poseían un nivel de conocimiento sobre su profesión catalogado de alto. Igualmente todos poseían amplia experiencia en la docencia, superior a 12 años. Tenían conocimiento de trabajos realizados en Cuba y el extranjero sobre la temática. Todos poseían categoría científica de master o doctor. Excepto uno, con categoría de Asistente, todos contaban con la categoría de Profesor Auxiliar o Titular.

A los mismos se les solicitó que una vez analizada la propuesta, expresaran sus criterios, respondiendo al cuestionario que aparece en el Anexo 9.

El resultado de la valoración por los expertos puede resumirse de la siguiente forma:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	PROM	MODA
Factibilidad	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	5
Aplicabilidad	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4,5	4
Generalidad	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	5
Pertinencia	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4,6	5
Originalidad	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4,2	4

Validez	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4,7	5
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	---

Adicionalmente se entrevistaron a los expertos en busca de otros criterios de naturaleza no cuantitativa que permitieran enriquecer la evaluación de la propuesta realizada.

Los expertos opinaron de manera unánime que la propuesta es factible, ya que se cuenta con los recursos materiales y humanos para su ejecución. De manera similar, la mayoría de los expertos opinó que la propuesta era aplicable, aunque identificaron riesgos subjetivos, como la falta de disposición a cooperar por parte de algunos docentes. La estrategia propuesta para la corrección fonológica está concebida de manera lógica y coherente, partiendo de acciones de preparación del Claustro.

Todos opinaron que la propuesta es generalizable tanto a otros centros de educación superior como a otras enseñanzas. Consideraron asimismo que la investigación da respuesta a un problema real. La implantación de esta Estrategia puede contribuir a resolver un problema existente en la enseñanza del idioma Inglés en la Educación Superior.

El grado de originalidad, según los expertos, es satisfactorio, debido fundamentalmente a que la propuesta tiende a poner en práctica procedimientos existentes, aunque lo hace de forma novedosa e incorpora diferentes concepciones (enfoque comunicativo y enfoque histórico-cultural) que no aparecen frecuentemente relacionadas en obras de otros autores. La Estrategia emplea enfoques actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras y, en particular, y enfrenta el trabajo correctivo en la asignatura Inglés, cuestión a la que se le da un tratamiento coherente y profundo.

La mayor parte de los expertos consideró a la propuesta como válida, puesto que se utilizan las técnicas más actuales para la recolección de información, y los métodos científicos responden al problema que, sin duda alguna, es una realidad en la práctica pedagógica actual. Se confirmó que la Estrategia está estructurada de forma correcta y responde a las exigencias de la pedagogía contemporánea.

CONCLUSIONES

- El estudio de la bibliografía denota la importancia de realizar un trabajo preventivo y correctivo para minimizar el impacto negativo de las transferencias fonológicas de la lengua materna en el aprendizaje del idioma extranjero; se evidencia la carencia de conocimientos sistematizados con relación al trabajo de tratamiento correctivo del docente ante la aparición de errores a causa de la fuerte influencia de la lengua materna en el proceso docente; y se constata la compatibilidad de la práctica fonética y fonemática con el enfoque comunicativo.
- El diagnóstico permitió constatar la existencia de problemas en el tratamiento efectivo a las transferencias fonológicas negativas, debidos fundamentalmente a la poca importancia concedida al tema y las carencias en la preparación de los docentes al respecto.
- Se elaboró una estrategia metodológica para preparar a los docentes de idioma inglés del Centro Universitario de Sancti Spíritus respecto al tratamiento de las transferencias fonológicas negativas en el discurso oral durante la clase, dividida en tres fases: teórica, práctica y evaluativa.
- Los criterios de los expertos consultados acerca de la validez de la estrategia metodológica dirigida a la capacitación de los docentes de Inglés del Centro Universitario de Sancti Spíritus coinciden en que esta posee un elevado nivel de aplicabilidad y facilita la preparación de los mismos ante el fenómeno fonológico transferencial en sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, recomendamos:

- Continuar el estudio de la propuesta de estrategia metodológica a partir de los resultados de su aplicación en la práctica docente.
- Expandir la relación de errores fonológicos frecuentes en los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AIDELI (Aplicaciones Informáticas a la Descripción y la Enseñanza de la Lengua Inglesa) (2008). Línea de Investigación: Lingüística Contrastiva (página web). Universidad de Granada, España. Disponible en: http://www.ugr.es/~aideli/lineacontrastiva_framepage.htm.
- Allen, W. S. (1954). Living English Speech. London: Longman.
- Anderson-Hsieh, J., R. Johnson y K. Koehler (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. Language Learning 42(4), 529-555.
- Bachman, L.(1990). Constructing measures and measuring constructs. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (Eds.), The development of second language proficiency (pp 39-49). Cambridge: Cambridge University Press
- Bradford, B. (1988). Intonation in Context. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brazil, D. (1994). Pronunciation for Advanced Learners of English. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brazil, D.; M. Coulthard y C. Johns (1980). Discourse Intonation and Language Teaching. C. N. Candlin (ed.). Longman: Londres.
- Canale, M. (1983). On Some Dimensions of Language Proficiency. Québec: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Canale, M. y M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1): 1-47.

- Castelló M, y col. (1999). Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y líneas de investigación. Memorias de la V Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. Camagüey, Cuba [en CD-R] .
- Cazabón, M. J. (1974). A Comparative Analysis of English and Spanish. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Celce Murcia, M. (1991). Teaching English as a Second or Foreign Language. 2^{da} Edición. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Clays Ward, I. (1948). The Phonetics of English. Cambridge: Heffer.
- Cohen, A. (1971). A Phonemic Study of the Vowels and Consonants of Standard English. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Corder, S.P. (1973). The elicitation of interlanguage. In Jan Svartvik (Ed.), Eratta: Papers in error analysis. Stockholm: Lund CWK Glerrup.
- de Armas , N. y otros (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. En http://server_ceces-upr.edu.cu/cvr.
- Dewaele, J. and Furnham, A. (2000). Personality and Individual Differences. Personality and Speech Production: A Pilot Study of Second Language Learners 28.
- Elliott, A. R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. Hispania 80(1), 95-108.
- Fernández, M. (1990) "Metodología de la Enseñanza Universitaria". Ponencia presentada en la Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Universidad de Alicante, 8-9 Mayo de 1990.
- Figueroa Escobar, E. (1982). Psicología del lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Gilbert, J. B. (1984). Clear speech: pronunciation and listening comprehension in American English: teacher's manual and answer key. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- Guevara, G. (2005). Estrategia Educativa para la Labor Orientadora del Tutor con las Mujeres de los Cursos de Superación Integral para Jóvenes. Tesis en Opción al Título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spiritus, Cuba: Centro Universitario de Sancti Spiritus.
- Gutiérrez, R. (2003). Los componentes del proceso pedagógico y su dinámica. ISP "Félix Varela Morales", Villa Clara. En soporte magnético.
- Jones, D. (1967). An outline of English Phonetics. Cambridge: Heffer and Sons Limited.
- Kingdon, R. (1958). The groundwork of English intonation. Londres: Longmans.
- Kohonen, V. (1984). Practice and Problems in Language Testing. Papers presented at the International Language Testing Symposium of the Interuniversitare Sprachtestgruppe (8th, Tampere, Finland, November 17-18, 1984). AFinla Series No. 40.
- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Levis J. (1999). Intonation in Theory and Practice, Revisited. TESOL Quarterly, 33 (1).
- Lorenzo, E. (1980). Homenaje a Emilio Lorenzo. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Facultad de Filosofía y Letras.
- Ludwig, J. (1982). Native-Speaker Judgments of Second-Language Learners' Efforts at Communication: A Review. The Modern Language Journal 66(3), 274-283.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. The Modern Language Journal, 82 (4), 545-562.

- Manrique Castañeda, L. (1988). Atlas cultural de México: lingüística. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Editorial Planeta.
- Marlett, S. A. y G. Salamanca (2002). Introducción a la lingüística descriptiva: una visión panorámica (en línea). Tomado de <http://www.sil.org/capacitar/introduccion/introdmirada.html>.
- Marx y Engels (1975). Obras Completas. La Habana: Editora Ciencias Sociales.
- Microsoft Student (2008). "Fonética." Microsoft® Student 2008 [DVD]. Microsoft Corporation, 2007.
- Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. TESOL Quarterly 25 (3), 481-520.
- Madrid D. (2007). ¿Cuáles son las técnicas más eficaces para el aprendizaje de la pronunciación inglesa? Trabajo presentado en: XXV Internacional AESLA Conference, 19-21 de abril de 2007, Universidad de Murcia, España.
- Naiman, N., Frohlich, M., and Stern, H. (1975). The Good Language Learner: A Report. Ontario Institute for Studies in Education (1975)
- Neufeld, G. G. (1980). On the Adult's Ability to Acquire Phonology. TESOL Quarterly 14(3), 285-298.
- Noteboom, S. (1983). Is Speech Production Controlled by Speech Perception? En van den Broecke *et al.*: Sound Structure. Studies for Antonie Cohen, pp. 183-94. Dordrecht: Foris.
- O'Connor, J. y G. Arnold (1963). Intonation of Colloquial English. Londres: Longman.
- Pennington, M. C. (1989). Teaching Pronunciation from the Top Down. RELC Journal 20(1).

- Petrovsky, A. V. (1981). Psicología General. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Rodríguez, G. (2005). Corrección fonológica en la Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado de Máster en Pedagogía. Centro Universitario de Sancti Spiritus, Sancti Spiritus, Cuba.
- Schumann, J. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development 7 :379-92.
- Selinker, L. 1972 Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10 :209-31.
- Shaw, Bernard (1916). Pygmalion. New York: Brentano.
- Sierra Salcedo, A. (1997). Modelación y Estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. -- En Compendio de Pedagogía V Parte. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Sinclair, J. y M. Coulthard (1992). Advances in Spoken Discourse. London: Clays Ltd.
- Stern, H. H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Suter, R. W. y E. Purcel (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A re-examination. Language Learning 30(2), 271-287.
- Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. Language Learning 26(2), 233-253.
- Tardif, C. y D' Anglejan (1981). Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale. Canadian Modern Language Review 37(4), 706-23.
- Underhill, A. (1994). Sound Foundations. Oxford: Heinemann.

Vigotsky, L. (1989) Obras completas (Vol. 5). La Habana: Pueblo y Educación.

Ward, R. L. (1948). Analogical Consonant Lengthening in Numerals. Language 24(1), 51-55.

Wikipedia (2007). "Idioma Inglés" (en línea). Enciclopedia Colaborativa Wikipedia. Tomado de http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_ingl%C3%A9s.

ANEXO 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN A ACTIVIDADES PRESENCIALES

Guía de observación a clases:

Objetivo: constatar los métodos y técnicas ante el tratamiento de las transferencias negativas fonológicas del español al inglés al nivel segmental y suprasegmental.

Escala valorativa

Aspecto a valorar	E (5)	B (4)	R (3)	M (2)
1- Tratamiento a consonantes cuya producción errónea causa una mala comprensión				
2-Tratamiento a consonantes cuya producción errónea repercute en el acento foráneo.				
3-Tratamiento a sonidos que son inexistente en la lengua materna				
4-Tratamiento a preguntas de información que comienzan con pronombres interrogativos				
5-Tratamiento a acentuación silábica				
6-Tratamiento a acentuación oracional				

ANEXO 2. RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES A ACTIVIDADES PRESENCIALES

	1	2	3	4	5	6	7	Prom.	Moda	Porciento
Dimensión 1										
1. Tratamiento a sonidos consonánticos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea causa una mala comprensión	4	4	4	4	3	4	4	3,86	4	85,71
2. Sonidos consonánticos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea repercute en un acento foráneo.	2	3	3	3	3	2	2	2,57	3	57,14
3. Sonidos consonánticos que constituyen alófonos en la lengua materna	2	2	2	3	3	2	2	2,29	2	71,43
Dimensión 2										
1. Sonidos vocálicos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea causa una mala comprensión	4	4	3	3	3	3	3	3,29	3	71,43
2. Sonidos vocálicos inexistentes en la lengua materna cuya producción errónea repercute en un acento foráneo.	2	2	2	2	2	2	2	2,00	2	100,00
3. Sonidos vocálicos que constituyen alófonos en la lengua materna.	2	2	2	2	2	2	3	2,14	2	85,71
Dimensión 3										
1. Entonación en preguntas de información que comienzan con palabras interrogativas.	4	4	4	4	4	4	4	4,00	4	100,00
2. Entonación en preguntas de confirmación (tag questions)	2	2	2	3	3	2	2	2,29	2	71,43
Dimensión 4										
1. Acentuación silábica.	4	4	4	3	4	4	4	3,86	4	85,71
2. Acentuación oracional	2	2	2	2	2	2	2	2,00	2	100,00

ANEXO 3 ENCUESTAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES

- Encuesta a los estudiantes :

Objetivo: Constatar si se les da un tratamiento correctivo a las transferencias fonológicas negativas a nivel segmental y suprasegmental en las clases de inglés.

Estimado estudiante, el objetivo de la presente encuesta es constatar el tratamiento que se le da en clases a posibles interferencias del español en la enseñanza del inglés en función de mejorar la comunicación por lo que se necesita de su colaboración para que este instrumento cumpla su propósito.

1- ¿Consideras que tu lengua materna se interpone en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Si ____ No ____ A veces ____

2- ¿Consideras que la pronunciación de una lengua extranjera puede ser determinante en la transmisión de un mensaje? Si ____

No ____

¿Porqué? _____

3- ¿Las clases de inglés te ayudan a resolver los problemas de pronunciación? Si ____ NO ____ A veces ____

4- ¿El profesor utiliza diferentes procedimientos para que logres una pronunciación adecuada?

Si ____ NO ____ ¿Cuales? _____

5- ¿Consideras que tu profesor tiene en cuenta las regularidades fonológicas del español al trabajar las habilidades orales?

Si ____ No ____

Anexo 4. Resultados de las encuestas a estudiantes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
¿Consideras que tu lengua materna se interpone a veces en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?																										
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí								
¿Consideras que la pronunciación de una lengua extranjera puede ser determinante en la transmisión de la cultura de esa lengua?																										
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí						
¿Las clases de inglés te ayudan a resolver los problemas de pronunciación?																										
Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí																		
¿El profesor utiliza diferentes procedimientos para que logres una pronunciación adecuada?																										
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Consideras que tu profesor tiene en cuenta las regularidades fonológicas del español al trabajar las habilidades de pronunciación?																										
Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí						
¿En cual o cuales de los siguientes elementos fonológicos hace el profesor énfasis correctivo durante las clases de inglés?																										
Sonidos vocálicos																										
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Sonidos consonánticos																										
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí							
El acento dentro de la palabra																										
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí																		
Acentuación de palabras dentro de la oración																										
No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No										
Entonación																										
Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí								

ANEXO 5. GUÍA DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES

Objetivo: Constatar los criterios del docente acerca de:
el tratamiento de las transferencias fonológicas negativas en hispano-
hablantes que aprenden la lengua inglesa como lengua extranjera

1. ¿Conoce usted que se entiende por transferencia negativa en el aprendizaje de una segunda lengua? Si__ No__
2. ¿Conoce usted las principales causas de dichas transferencias?
3. ¿Qué distingue a las transferencias negativas fonológicas de las demás transferencias en el aprendizaje de una lengua extranjera?
4. ¿Qué métodos y técnicas aplica cuando aparecen las transferencias negativas fonológicas en sus estudiantes?
5. ¿Posee alguna orientación o estrategia para dar tratamiento en el aula a las transferencias negativas fonológicas?
6. ¿Se siente usted preparado desde el punto de vista fonológico para realizar un correcto tratamiento en el aula al producirse el fenómeno de la transferencia negativa fonológica?
7. ¿Posee un inventario de las transferencias fonológicas negativas más comunes del español al inglés?
8. ¿Conocen sus estudiantes los problemas y causas que provocan las transferencias fonológicas negativas.
Si ____ No___. En caso afirmativo mencione problemas y causas.

ANEXO 6. RELACIÓN DE TRANSFERENCIAS FONOLÓGICAS NEGATIVAS DETECTADAS

Interferencia fonológica	Tipo de error	Origen	Error	Impacto en la comunicación
Sí	Fonético	En español la correspondencia fonema-grafema es más cerrada.	Pronunciación de palabras inglesas con las reglas del español Ej. Name /name/	4
Sí	Fonético	Sonidos vocálicos que constituyen alófonos en el español. /i/ e /i/, /u/ y /u/, /a/ y /æ/, entre otros.	Pronunciación errónea de sonidos vocálicos Ej. Suck y sock Fool y full Sin y seen	3
Sí	Fonético	Ausencia del fonema /ø/ en español de Cuba	/f/ por /ø/ Ej. fri por three	3
Sí	Fonético	Ausencia del fonema the en el español de Cuba. No oscurecimiento de las vocales en español.	/s/ por /ø/ Ej. Senkiu por thank you.	2
Sí	Fonético	En español el sonido /v/ es un alófono de /b/ con muy poco uso.	/b/ por /v/ Ej. Bowel por vowel	3
Sí	Fonético	En español las sílabas con sonido vocálico se pronuncian.	La pronunciación de una sílaba extra en terminación del pasado de los verbos regulares Ej. Worked, changed	2
Sí	Fonético	En español la s no aparece	/s/ por /es/ o /es/ por /s/	2

		seguida de otra consonante a principios de la palabra.	school /esku:l/ establish /stæbli/	
Sí	Fonético	En español se pronuncian todas las consonantes.	Pronunciación de sonidos silentes Ej. fight, though, talk, walk, wrong, hour	3 y 4.
Sí	Fonético	En español los sonidos /n/ y /ŋ/, /dʒ/ y /j/son alófonos	Ej. Sin y sing, year, yes, you.	3
Sí	Fonético	En español pocas sílabas terminan en consonantes oclusivas, por lo que tienden a omitirse.	/n/ por /m/ Ej. time /taɪn/	3
Sí	Fonético	En español delante de una f nunca se usa m.	Ej. Comfortable	1
Sí	Fonético	En español no existe el sonido /ʒ/.	Ej. Vision, television	1
Sí	Fonético	En español no existen consonantes silábicas	/pipol/ por people	1
Sí	Fonético	En español no se asimilan los sonidos.	Ej. Soldier, education, structure	0
Sí	Fonético	En español los sonidos /tʃ/ y /ʃ/ son alófonos. Se usa mucho más el primero.	Ej. /tʃi/ por she	3
Sí	Fonético	En español no se oscurecen los sonidos vocálicos.	No oscurecimiento de los sonidos vocálicos en inglés.	1
Sí	Fonológico	Diferentes patrones de entonación	Uso de entonación ascendente en	3

			preguntas de información. Incorrecta entonación en tag questions.	
Sí	Fonológico	En español la tendencia es a acentuar todas las palabras de la oración.	No se respetan los patrones de acentuación oracional del inglés.	1
No	Fonético	Excepciones en una regla bastante general	Pronunciación de sonidos vocálicos Blood como /blud/ Laugh /lo/	4
No	Fonético	En inglés se emplea la misma combinación de letras para representar diferentes fonemas.	/ø/ por /õ/ o viceversa.	3

Impacto en la comunicación

0 – No interferencia

1 – Acento foráneo

2 – Obstaculiza la comprensión pero no la impide.

3 – Pérdida de la comprensión cuando aparece fuera de contexto o en contexto ambiguo.

4 – Pérdida de la comprensión.

Material teórico-práctico de apoyo al trabajo con unidades segmentales y suprasegmentales en el inglés oral

Teachers will not necessarily teach these to students, but this knowledge will provide a basis for teachers to identify the physical reasons for inaccurate approximations of foreign language sounds, enabling them to give precise instructions which will help students correct faulty pronunciation. Unless teachers understand how students are using their speech organs in producing a native language sound and what they should be doing to reproduce the foreign language sound acceptably, teachers will not be able to help students beyond a certain stage of earnest but inaccurate imitation. Incorrectly articulated consonants will affect the production of vowels, as vowels will affect consonants. Students therefore require steady practice and muscle training. Pronunciation is a motor skill that needs practice.

What's the Difference Between a Vowel and a Consonant?

In pronunciation, a consonant touches at some point in the mouth. Try saying [p] with your mouth open—you can't do it because your lips must come together to make the [p] sound. A vowel, on the other hand, doesn't touch anywhere. You can easily say [e] without any part of the mouth, tongue, or lips coming into contact with any other part. This is why we are calling W, Y, and R semivowels, or glides.

Spanish Intonation

Spanish-speaking people (bearing in mind that there are 22 Spanish-speaking countries) tend to have strong intonation, but it's usually toward the end of a phrase or sentence. It is very clear sometimes in Spanish that a person is taking an entire phrase pattern and imposing it on the English words. This can create a subtle shift in meaning, one that the speaker is completely unaware of. For example, This is a normal stress pattern in Spanish, but it indicates in English that either you are willing to settle for less than usual or you are contrasting it with the possibility of *nothing*.

Spanish has five pure vowel sounds—*ah*, *ee*, *ooh*, *eh*, *oh*—and Spanish speakers consider it a point of pride that words are clearly pronounced the way they are written. The lack of the concept of schwa or other reduced vowels may make you overpronounce heavily in English. You'll notice that I said the *concept* of schwa—I think that every language has a schwa, whether it officially recognizes it or not. The schwa is just a neutral vowel sound in an unstressed word and at some point in quick speech in any language, vowels are going to be neutralized.

Liaisons

In Spanish, there are strong liaisons — *el hombre* sounds like *eh lombre*, but you'll probably need to rewrite a couple of sentences in order to get away from word-by-word pronunciation. Because consonant clusters in Spanish start with an epsilon sound (*español* for *Spanish*, *especial* for *special*), this habit carries over into English.

Rewriting expressions to accommodate the difference will help enormously.

Word Endings

In Spanish, words end in a vowel (*o* or *a*), or the consonants *n*, *s*, *r*, *l*, *d*. Some people switch *n* and *ng* (*I käng hear you*) for either *I can hear you* or *I can't hear you*. Another consequence is that final consonants can get dropped in English, as in *short* (shor) or *friend* (fren).

Pronunciation

With most Spanish speakers, the *s* is almost always unvoiced, *r* is trilled, *l* is too short and lacks a schwa, *d* sounds like a voiced *th*, and *b* and *v* are interchangeable. Spanish speakers also substitute the *ä* sound whenever the letter *a* appears, most often for *œ*, *ä* and *..*. Bear in mind that there are six different pronunciations for the letter *a* as on page 142. Knowing these simple facts will help you isolate and work through your difficulties.

The Spanish S = The American S, But...

In Spanish, an *s* always sounds like an *s*. (In some countries, it may be slightly voiced before a voiced consonant such as in *mismo*.) In English, a final *-s* sounds like *z* when it follows a voiced consonant or a vowel (*raise* [raz], *runs* [r.nz]). The most common verbs in English end in the *z* sound—*is*, *was*, *does*, *has*, etc. Double the preceding vowel and allow your vocal cords to vibrate.

The Spanish R = The American T

In Spanish, *r* is a consonant. This means that it touches at some point in the mouth. Spanish speakers usually roll their *rs* (touching the ridge behind the top teeth), which makes it sound like a *d* to the American ear. The tongue should be curled back, and the *r* produced deep in the throat—not touching the top of the mouth. The Spanish pronunciation of *r* is usually the written vowel and a flap *r* at the end of a word (*feeler* is pronounced like *feeled* or a flap in the beginning or middle (*throw* sounds like *tdoh*). In English, the pronunciation of *r* doesn't change if it's spelled *r* or *rr*.

The -ed Ending

Spanish English with a Spanish Pattern Standard English Pattern

Quiero comer *álgo*. I want to eat *sóme*thing. I want to *éat* something

With Epsilon Rewritten With Epsilon Rewritten

I estudy ice tudy excellent espeech excellence peeche in espanish ince panish
my especialty mice pecialty their eschool theirss cool her espelling herss pelling
Beri bara bira Betty bought a bit of ai nira lara taim I need a lot of time.

Ai! Caracol! I caught a cold. mai marou my motto

Curi du it? Could he do it? mirin meeting

ui ara gou We ought to go. aim naran taim I'm not on time.

You may have found yourself wondering how to pronounce *asked* or *hoped*; if you came up with *as-ked* or *ho-ped*, you made a logical and common mistake. There are three ways to pronounce the *-ed* ending in English, depending what the previous letter is. If it's voiced, *-ed* sounds like *d*: *played* [pleid]. If it's

unvoiced, *-ed* sounds like *t laughed* [læft]. If the word ends in *t* or *d*, *-ed* sounds like *.d: patted* [pæd.d].

The Final T

The *t* at the end of a word should not be heavily aspirated. Let your tongue go to the *t* position, and then just stop. It should sound like [hät], not [hä], or [häch], or [häts].

The Spanish D = The American Th (voiced)

The Spanish *d* in the middle and final positions is a fricative *d* (*coda* and *sed*). If you are having trouble with the English *th*, substitute in a Spanish *d*. First, contrast *cara* and *cada* in Spanish, and then note the similarities between *cam* and *caught a*, and *cada* and *father*, *cada father* beid *bathe*

The Spanish of Spain Z or C = The American Th (unvoiced)

The letters *z* and *c* in most Spanish-speaking countries sound like *s* in English (not in Andalusia, however). The *z* and *c* from Spain, on the other hand, is equivalent to the American unvoiced *th*. When you want to say *both* in English, say *bouz* with an accent from Spain.

bouz both gracias grathias uiz with

The Spanish I = The American Y (not j)

In most Spanish-speaking countries, the *y* and *ll* sounds are equivalent to the American *y*, as in *yes* or in liaisons such as *the(y)other one*.

Jes, I jelled at jou jesterday can be heard in some countries such as Argentina.

hielo yellow (not jello) ies yes iu you

The Doubled Spanish A Sound = The American O, All or AW Spelling

Because of spelling, the *ä* sound can easily be misplaced. The *ä* sound exists in Spanish, but it is represented with

the letter *a*. When you see the letter *o*, you pronounce it [o], so *hot* sounds like *hoht* instead of *haht*. Remember, most of the time, the letter *o* is pronounced *ah*. You can take a sound that already exists

The Spanish O = The American OU

You may pronounce the letter *o* as *ä* or *.* when it really should be an *o*, as in *only, most, both*. Make sure that the American *o* sounds like [ou], *ounly, moust, bouth*. This holds true for the diphthongs as well — *oi* sounds like *ou-ee*.

Ounli only joup hope nout note

in Spanish, such as *jaat* (whether it means anything or not) and say it with your native accent — *jaat* with a Spanish accent more or less equals *hot* in English. This will give you a good reference point for whenever you want to say *ä* instead of *o*; *astronomy, call, long, progress*, etc. Focus on Chapter 3, differentiating *æ, ä, .jaat hot caal call saa saw*

æ The *æ* sound doesn't exist in Spanish, so it usually comes out as *ä*, so *last* sounds like *lost*. You need to work, which drills this distinctively American vowel.

. The schwa is typically overpronounced, based on spelling, intonation and pronunciation. If your intonation peaks are strong and clear enough, then your valleys will be sufficiently reduced as well. Concentrate on smoothing out and reducing the valleys and ignore spelling.

ü The [ü] sound is generally overpronounced to *ooh*. Again, spelling is the culprit. Words such as *smooth, choose* and *too* are spelled with two *o*'s and are pronounced with a long *u* sound, but other words such as *took* and *good* are spelled with two *o*'s but are pronounced halfway between *ih* and *uh*; [tük] and [güd].

i Spanish speakers overpronounce the lax vowel *i* to *eee*, so *sit* comes out as *seat*. In most Spanish dictionaries, the distinction between *i* and *e* is not made.

Practice the four sounds — bit, beat, bid, bead — remembering that *tense vowels* indicate that you tense your lips or tongue, while *lax vowels* mean that

Once you have the / in place, simply allow your vocal cords to vibrate and you will then have a v.

There was a woman from Spain who used to say, "Es imposible que se le quite el acento a uno," pronouncing it, "Esh imposable que se le quite el athento a uno." In her particular accent, s sounded Words such as *smooth*, *choose* and *too* are spelled with two o's and are pronounced with a long u sound, but other words such as *took* and *good* are spelled with two o's but are pronounced halfway between *ih* and *uh*; [tük] and [güd].

i Spanish speakers overpronounce the lax vowel / to eee, so *sit* comes out as *seat*. In most Spanish dictionaries,

The distinction between / and e is not made. Practice the four sounds — bit, beat, bid, bead — remembering that *tense vowels* indicate that you tense your lips or tongue, while *lax vowels* mean that

Once you have the/in place, simply allow your vocal cords to vibrate and you will then have a v. like s, which would transfer quite well to standard American English. What it also means is that many people claim it is impossible to change the accent. .

Location of the Language

Your lips and tongue are relaxed and the sound is produced in your throat. *Unvoiced* final consonants (*t, s, k, p, ch, f*) mean that the vowel is short and sharp; *voiced* final consonants (*d, z, g, b, j, v*) mean that the vowel is doubled. Work on Bit or Beat? Bid or Bead?. Reduce the soft [i] to a schwa; *si* should sound like s't.

	Single	double
tense	beat	bead
lax	bit	bid

Also, watch out for cognates such as *similar*, pronounced [see-mee-lär] in Spanish, and [si•m'lr] in American English. Many of them appear in the Middle "l".

The Spanish *lacks* a schwa, leaving the sound short and incomplete to the American ear. Contrast similar words in the two languages and notice the differences.

Written Pronounced Spanish

v A Spanish speaker usually pronounces *v* and *b* the same (*I have trouble with my bowels* instead of *I have trouble with my vowels*). You need to differentiate between the four sounds of *p/b/f/v*. The plosives *b/p* pop out; the sibilants *f/v* slide out. *b/v* are voiced; *f/p* are unvoiced, *b/v* are the *least* related pair. Push your bottom lip up with your finger so that it is *outside* your top teeth and make a sharp popping sound. Practice these sounds: **F V B F V B**

fat vat bat

ferry very berry

face vase base

effort ever Ebber

fear veer beer

foul vowel bowel

unvoiced

voiced

plosive

P

B

sibilant

F

V

n The final *n* is often mispronounced *ng* — *meng* rather than *men*. Put a tiny schwa at the end to finish off the *n*, *men*.

w The *w* sound in Spanish can sound like a *gw* (*I gwould do it*). You need to practice *g* in the throat and rounding your lips for *w*. You can also substitute in a Spanish *u*, as in *will* [uil].

h The Spanish *h* is silent, as in *hombre*, but Spanish speakers often use a stronger fricative than Americans would. The American *h* is equivalent to the Spanish *j*, but the air coming out shouldn't pass through a constricted throat — it's like you're steaming a mirror — *hat, he, his, her, whole, hen*, etc. In some Spanish-speaking countries, they is fricative and in others it is not. Also, there are many words in which the *h* is completely silent, as in *hour, honest, herb*, as

well as in liaisons with object pronouns such as *her* and *him* (*tell her* sounds like *teller*).

ch In order to make the *ch* sound different from the *sh*, put a *t* in front of the *ch*. Practice the difference between *wash* [wäsh] and *watch* [watch], or *sharp* [sharp] and *charm* [chärm].

p The American *p* is more strongly plosive than its Spanish counterpart. Put your hand in front of your mouth — you should feel a strong burst of air. Practice with *Peter picked a peck of pickled peppers*.

j In order to make a clear *j* sound, put a *d* in front of the *j*. Practice *George* [djordj].

Spanish is very far forward with much longer use of the lips

Exercise 3-4: Reading the [æ] Sound

The Tæn Mæn

A fashionably tan man sat casually at the bat stand, lashing a handful of practice bats. The manager, a crabby old bag of bones, passed by and laughed, "You're about average, Jack. Can't you lash faster than that?" Jack had had enough, so he clambered to his feet and lashed bats faster than any man had ever lashed bats. As a matter of fact, he lashed bats so fast that he seemed to dance. The manager was aghast. "Jack, you're a master bat lasher!" he gasped. Satisfied at last, Jack sat back and never lashed another bat.

Exercise 3-6: Reading the [.] Sound¹

When you read the following schwa paragraph, try clenching your teeth the first time. It won't sound completely natural, but it will get rid of all of the excess lip and jaw movement and force your tongue to work harder than usual. Remember that in speaking American English we don't move our lips much, and

we talk though our teeth from far back in our throats. I'm going to read with my teeth clenched together and you follow along, holding your teeth together.

What Must the Sun Above Wonder About?

Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry and assorted conundrums.

One cannot but speculate what can come of their proposal. It wasn't enough to trouble us,* but it was done so underhandedly that hundreds of sun lovers rushed to the defense of their

beloved sun. None of this was relevant on Monday, however, when the sun burned up the entire

country. *[t w.z.n.n.f t. tr.b.l.s]

Exercise 3-5: Reading the [ä] Sound

A Lät of Läng, Hät Walks in the Garden

John was not sorry when the boss called off the walks in the garden. Obviously, to him, it was awfully hot, and the walks were far too long. He had not thought that walking would have caught on the way it did, and he fought the policy from the onset. At first, he thought he could talk it over at the law office and have it quashed, but a small obstacle* halted that thought. The top lawyers always bought coffee at the shop across the lawn and they didn't want to stop on John's account. John's problem was not office politics, but office policy. He resolved the problem by bombing the garden.

*** *lobster • a small lobster • lobster • a small obstacle***

Read A Lät of Läng, Hät Wälks in the Gärden aloud.

Exercise 3-6: Reading the [.] Sound

When you read the following schwa paragraph, try clenching your teeth the first time. It won't sound completely natural, but it will get rid of all of the excess lip and jaw movement and force your tongue to work harder than usual. Remember that in speaking American English we don't move our lips much, and

we talk though our teeth from far back in our throats. I'm going to read with my teeth clenched together and you follow along, holding your teeth together.

What Must the Sun Above Wonder About?

Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry and assorted conundrums.

One cannot but speculate what can come of their proposal. It wasn't enough to trouble

us,* but it was done so underhandedly that hundreds of sun lovers rushed to the defense of their

beloved sun. None of this was relevant on Monday, however, when the sun burned up the entire

country. *[.t w.z.n.n.f t. tr.b.l.s]

What Is Accent?

Accent is a combination of three main components: **intonation** (speech music), **liaisons** (word connections), **and pronunciation** (the spoken sounds of vowels, consonants, and combinations).

"Why Is My Accent So Bad?"

Learners can be seriously hampered by a negative outlook. First, your accent is *not* bad; it is nonstandard to the Native ear.

Intonation

Intonation, or speech music, is the sound that you hear when a conversation is too far away to be clearly audible but close enough for you to tell the nationality of the speakers. The American intonation *dictates* liaisons and pronunciation, and it *indicates* mood and meaning. Without intonation, your speech would be flat, mechanical, and very confusing for your listener.

Intonation Do's and Don'ts

- Do Not Speak Word by Word.

Bob... is...on... the... phone.

If you speak word by word, as many people who learned "printed" English do, you will end up sounding mechanical and foreign. You may have noticed the same thing happens in your own language: When someone reads a speech, even a native speaker, it sounds stiff and stilted, quite different from a normal conversational tone.

-Connect Words to Form Sound Groups.

B-ä-b-l-s-ä-n-t-h-e-f-o-u-n

This is where you're going to start doing something *completely different* than what you have done in your previous English studies. This part is the most difficult for many people because it goes against everything they've been taught. Instead of thinking of each word as a unit, think of *sound units*. These sound units may or may not correspond to a word written on a page. Native speakers don't say *Bob is on the phone*, but say [*bäbizän the foun*]. Sound units make a sentence flow smoothly, like peanut butter— never really ending and never really starting, just flowing along.

- Use Staircase Intonation

Bä	foun
////////// bi	//////////
////////// ////////// zän	//////////
////////// //////////// //////////// the	//////////
////////// //////////// //////////// //////////// ////////////	

Let those sound groups floating on the wavy river in the figure flow downhill and you'll get the staircase. Staircase intonation not only gives you that American sound, it also makes you sound much more confident. In saying your words, imagine that they come out as if they were bounding lightly down a flight of stairs. Every so often, one jumps up to another level, and then starts down again. Americans tend to stretch out their sounds longer than you may think is

natural. So to lengthen your vowel sounds, put them on two stairsteps instead of just one.

We

////////'re

//////// ////////// he

//////// ////////// ////////// re.

The sound of an American speaking a foreign language is very distinctive, because they double sounds that should be single. For example, Spanish, the word *no* is, to the American ear, clipped or abbreviated.

No

////////

Three Ways to Make Intonation

There are three ways to stress a word.

1- To just get **louder** or raise the volume. This is not a very sophisticated way of doing it, but it will definitely command attention.

2- To **streeeeetch** the word out or lengthen the word that you want to draw attention to (which sounds very insinuating).

3- The third way, which is the most refined, is to change **pitch**. Although pausing just before changing the pitch is effective, you don't want to do it every time, because then it becomes an obvious technique. However, it will make your audience stop and listen because they think you're going to say something interesting.

Exercise: Rubber Band Practice with Nonsense Syllables.

Take a rubber band and hold it with your two thumbs. Every time you want to stress a word by changing pitch, pull on the rubber band. Stretch it out gently, don't jerk it sharply. Make a **looping** ° figure with it and do the same with your voice. Use the rubber band and stretch it out every time you change pitch. Read first across, then down.

A	B	C	D
1. duh duh duh	1. la la la	1. mee mee mee	1. ho ho ho
2. duh duh duh	2. la la la	2. mee mee mee	2. ho ho ho
3. duh duh duh	3. la la la	3. mee mee mee	3. ho ho ho
4. duh duh duh	4. la la la	4. mee mee mee	4. ho ho ho

Exercise: Read each column down, keeping the same intonation pattern.

A	B	C	D
1. duh duh duh duh duh	1. duh duh duh	1. duh duh duh	1. duh
2. ABC alphabet	2. imprecise	2. condition	2.
3. 123 dog stand	3. a hot dog	3. a hot dog	3. hot
4. Dogs eat bones . Give me one.	4. They eat bones .	4. They eat them.	4.

Staircase Intonation

So what is intonation in English? What do English speakers do? They go up and down. They start high and end low.

We <i>//////// go</i> <i>//////// //////////</i>	up <i>//////// and</i> <i>//////// ////////// down</i> <i>//////// ////////// //////////</i>	Stair <i>//////// cases</i> <i>//////// //////////</i> <i>//////// //////////</i>
---	--	---

Every time you want to stress a word or an idea, start a new staircase. That sounds simple enough, but when and where do you start a new staircase?

Statement Intonation with Nouns

Dogs bones.
 eat
 They them.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Bob sees Betty . | 1. He sees her. |
| 2. Betty knows Bob . | 2. She knows him. |
| 3. Ann and Ed call the kids . | 3. They call them. |
| 4. Jan sells some apples . | 4. She sells some. |
| 5. Jean sells cars . | 5. She sells them. |
| 6. Bill and I fix the bikes . | 6. We fix them. |
| 7. Carl hears Bob and me. | 7. He hears us. |
| 8. Dogs eat bones . | 8. They eat them. |
| 9. The girls have a choice . | 9. They have one. |
| 10. The kids like the candy . | 10. They like it. |
| 11. The boys need some help . | 11. They need something. |
| 12. Ellen should call her sister . | 12. She should call someone. |
| 13. The murderer killed the plumber . | 13. He killed a man. |
| 14. The tourists went shopping . | 14. They bought stuff. |

Statement Versus Question Intonation

You know that at some point questions have a rising intonation. They do, but usually a question will step upward until the very end, where it takes one quick little downward step. A question rises a little higher than a statement with the same intonation pattern.

"Here is my **car**."

Here cǎ
 ////////// is //// är.
 ////////// //// my // // //
 ////////// //// //// //// ////

"Where is my **car**?"

 cä
 //// ä:r?
Where ////
//////// is ////
//////// my ////
//////// ////

Exercise: Four Main Reasons for Intonation

Depending on the situation, a word may be stressed for any of the following reasons:

New Information Opinion Contrast "Can't"

1. New Information

It sounds like **rain**.

Rain is the new information. It's the most important word in that sentence and you could replace everything else with *duh-duh-duh*. *Duh-duh-duh **rain*** will still let you get your point across.

Repeat: *Duh-duh-duh **rain** | It sounds like **rain**.*

Duh ray
//////// duh ////////// ayn
//////// ////////// duh //////////
//////// ////////// //////////

Make **rain** very musical and put it on two notes: **ray-ayn**. *Duh-duh-duh **ray-ayn** it sounds like **ray-ayn**.*

2. Opinion

It sounds like rain, but I don't think it is.

In this case, intonation makes the meaning the opposite of what the words say: *It looks like a diamond, but I think it's a zircon. It smells like Chanel, but at that price, it's a knock-off. It feels like... It tastes like...* These examples all give the impression that you mean the *opposite* of what your senses tell you.

Exercise: Practice the intonation difference between new information and opinion:

It sounds like rain. (It's rain.) *It sounds like rain,* (but it's not.)

3. Contrast

He likes rain, but he hates snow.

Like and **hate** are contrasted and are the stronger words in the sentence.

4. Can't

It **can't** rain when there're no **clouds**.

Contractions (*shouldn't, wouldn't*) and negatives (*no, not, never*) are important words since they totally negate the meaning of a sentence, but they are not usually stressed. *Can't* is the exception.

Exercise: Pitch and Meaning Change

Practice saying the four sentences. Pay close attention to the changes in pitch that you must make to convey the different meanings intended. The words to be stressed are indicated in bold face.

1. It sounds like **rain**.
2. It **sounds** like rain.
3. He **likes** rain, but he **hates** snow.
4. It **can't** rain on my **parade**! He **can't** do it.

Intonation Contrast

Below are two sentences—the first is stressed on the most common, everyday word, *book*. Nine times out of ten, people will stress the sentence in this way.

The second sentence has a less common, but perfectly acceptable intonation, since we are making a distinction between two possible locations.

Normal intonation Where's the **book**? **It's** on the **table**.

Changed intonation Is the book **on** the table or **under** it? It's **on** the table.

Exercise: Create Your Own Intonation Contrast

Write a short sentence and indicate where you think the most normal intonation would be placed. Then, change the meaning of the sentence slightly and change the intonation accordingly.

Normal intonation _____

Changed intonation _____

Exercise: Variable Stress

Notice how the meaning of the following sentence changes each time we change the stress pattern. You should be starting to feel in control of your sentences now.

1. What would you **like**?

This is the most common version of the sentence, and it is just a simple request for information.

2. What would **you** like?

This is to single out an individual from a group.

3. What **would** you like?

You've been discussing the kinds of things he might like and you want to determine his specific desires: "*Now that you mention it, what **would** you like?*"

Or He has rejected several things and a little exasperated, you ask, "If you don't want any of these, what **would** you like?"

4. **What** would you like?

You didn't hear and you would like the speaker to repeat herself. or You can't believe what you heard: "I'd like strawberry jam on my asparagus."

"**What** would you like?"

Exercise: Squeezed-Out Syllables

Intonation can also completely get rid of certain entire syllables. Some longer words that are stressed on the first syllable squeeze weak syllables right out. Cover up the regular columns and read the words between the brackets.

actually [æ**k**•chully] every [•vree]

Note The ~cally ending is always pronounced ~klee.

average [ævr'j]

aspirin [æsprin]

broccoli [bräklee]

business [bizness]

camera [kæmruh]

chocolate [chäk't]

comfortable [k'mf•t'bl]

corporal [corpr'l]

desperate [d.spr't]

diamond [däim'nd]

diaper [däiper]

different [diffr'nt]

emerald [•mr'ld]

vegetable [vej•t'bl]

beverage [bev•r'j]

bakery [ba•kree]

catholic [cæth•l'k]

family [fæmlee]

finally [fyn•lee]

general [j.nr'l]

groceries [grossreez]

interest [intr'st]

jewelry [joolree]

mathematics [mæthmædix]

memory [m.mree]

orange [ornj]

probably [präblee]

restaurant [r.stränt]

separate [s.pr't]

several [s.vr'l]

liberal [libr'l]

conference [cänfrns]

coverage [c'vr'j]

history [hisstree]

Syllable Stress

In spoken English, if you stress the wrong syllable, you can totally lose the meaning of a word: "MA-sheen" is hardly recognizable as "ma-SHEEN" or *machine*.

At this point, we won't be concerned with *why* we are stressing a particular Syllable— that understanding will come later.

Exercise: Building an Intonation Sentence

Repeat the sentences listed in the following groups.

1. I bought a **sandwich**.
2. I **said** I bought a **sandwich**.
3. I **said** I think I bought a **sandwich**.
4. I said I **really** think I bought a **sandwich**.
5. I said I **really** think I bought a chicken **sandwich**.
6. I said I **really** think I bought a **chicken** salad **sandwich**.
7. I said I **really** think I bought a **half** a chicken salad **sandwich**.
8. I said I **really** think I bought a **half** a chicken salad **sandwich** this **afternoon**.
9. I **actually** said I **really** think I bought a **half** a chicken salad **sandwich** this **afternoon**.
10. I **actually** said I **really** think I bought another **half** a chicken salad **sandwich** this **afternoon**.
11. Can you **believe** I **actually** said I **really** think I bought another **half** a chicken salad sandwich this **afternoon**?

1. I **did** it.
2. I did it **again**.
3. I already **did** it again.
4. I think I already **did** it again.
5. I **said** I think I already **did** it again.
6. I **said** I think I already did it again **yesterday**.
7. I **said** I think I already **did** it again the day before **yesterday**.
1. I want a **ball**.

2. I want a large **ball**.
3. I want a **large, red ball**.
4. I want a **large, red, bouncy ball**.
5. I want a **large, red bouncy rubber ball**.
6. I want a **large, red bouncy rubber basketball**.
1. I want a **raise**.
2. I want a **big raise**.
3. I want a **big, impressive raise**.
4. I want a **big, impressive, annual raise**.
5. I want a **big, impressive, annual cost of living raise**.

Exercise: Regular Transitions of Nouns and Verbs

In the list below, change the stress from the first syllable for nouns to the second syllable for verbs.

This is a regular, consistent change. Intonation is so powerful that you'll notice that when the stress changes, the pronunciation of the vowels do, too.

Nouns

an accent [æks'nɪt]
 a concert [kän'sɜ:t]
 a conflict [kän'flikt]
 a contest [kän'test]
 a contract [kän'trækt]
 a contrast [kän'træst]
 a convert [kän'vert]
 a convict [kän'vɪkt]
 a default [d'ɛfælt]
 a desert* [d.z'ɜ:t]
 a discharge [dɪ'stʃɑ:rdʒ]
 an envelope [änv'lo:p]
 an incline [ɪn'klaɪn]
 an influence [ɪnflu(w)'ns]
 an insert [ɪn'sɜ:t]
 an insult [ɪns'lt]

Verbs

to accent [æks.nɪt]
 to concert [k'n'sɜ:t]
 to conflict [k'n'flikt]
 to contest [k'n'test]
 to contract [k'n'trækt]
 to contrast [k'n'træst]
 to convert [k'n'vert]
 to convict [k'n'vɪkt]
 to default [d'fælt]
 to desert [d'z'ɜ:t]
 to discharge [d'stʃɑ:rdʒ]
 to envelop [envel'p]
 to incline [ɪn'klaɪn]
 to influence [ɪnflu(w)ns]†
 to insert [ɪn'sɜ:t]
 to insult [ɪns.lt]

an object [äbject]	to object [.bject]
perfect [prf'ct]	to perfect [prfekt]
a permit [prmit]	to permit [prmit]
a present [pr.z'nt]	to present [pr'z.nt]
produce [produce]	to produce [pr'duce]
progress [prägr's]	to progress [pr'gr.ss]
a project [präject]	to project [pr'j.ct]
a pronoun [pronoun]	to pronounce [pr'nounce]
a protest [protest]	to protest [pr'test]
a rebel [r.b.l]	to rebel [r'b.l]
a recall [reekäll]	to recall [r'käll]
a record [r.k'rd]	to record [r'cord]
a reject [reject]	to reject [r'j.ct]
research [res'rch]	to research [r'srch]
a subject [s'bjekt]	to subject [s'bjekt]
a survey [s'rvei]	to survey [s'rvei]
a suspect [s'spekt]	to suspect [s'spekt]

The désert is hot and *dry*. *A dessért* is ice cream. To *desért* is to abandon.

Exercise: Regular Transitions of Adjectives and Verbs

A different change occurs when you go from an adjective or a noun to a verb. The stress stays in the same place, but the **-mate** in an adjective is completely reduced [-m't], whereas in a verb, it is a full [a] sound [-m.it].

Nouns/Adjectives

advocate [ædv'k't]
 animate [æn'm't]
 alternate [ältern't]
 appropriate [.propre(y)'t]
 approximate [.präks'm't]
 articulate [ärticyul't]
 associate [.ssosey't]
 deliberate [d'libr't]

Verbs

to advocate [ædv'k.it]
 to animate [æn'm.it]
 to alternate [ältern.it]
 to appropriate [.propre(y).it]
 to approximate [.präks' m.it]
 to articulate [ärticy.l.it]
 to associate [.ssosey.it]
 to deliberate [d'liber.it]

discriminate [d'skrim'n't]

duplicate [dupl'k't]

elaborate [elæbr't]

an estimate [.st'm't]

graduate [græjyu(w)'t]

intimate [int'm't]

moderate [mäder't]

predicate [pr.d'k't]

separate [s.pr't]

to descriminate [d'skrim'n.it]

to duplicate [dupl'k.it]

to elaborate [.læber.it]

to estimate [.st' m.it]

to graduate [græjyu(w).it]

to intimate [int' m.it]

to moderate [mäder.it]

to predicate [pr.d'k.it]

to separate [s.per.it]

Exercise; Regular Transitions of Adjectives and Verbs

Mark the intonation or indicate the long vowel on the italicized word, depending which part of speech it is. Mark the proper syllables.

1. You need to *insert* a paragraph here on this newspaper *insert*.
2. How can you *object* to this *object*?
3. I'd like to *present* you with this *present*.
4. Would you care to *elaborate* on his *elaborate* explanation?
5. The manufacturer couldn't *recall* if there'd been a *recall*.
6. The religious *convert* wanted to *convert* the world.
7. The political *rebels* wanted to *rebel* against the world.
8. The mogul wanted to *record* a new *record* for his latest artist.
9. If you *perfect* your intonation, your accent will be *perfect*.
10. Due to the drought, the fields *didn't produce* much *produce* this year.
11. Unfortunately, City Hall wouldn't *permit them* to get a *permit*.
12. Have you heard that your *associate* is known to *associate* with gangsters?
13. How much do you *estimate* that the *estimate* will be?
14. The facilitator wanted to *separate* the general topic into *separate* categories.

When you used the rubber band with [**Däg** zeet **bounz**] and when you built your own sentence, you saw that intonation reduces the unstressed words. Intonation is the peak and reduced sounds are the valleys. In the beginning, you should make extra-high peaks and long, deep valleys. When you are not sure, reduce. In the following exercise, work with this idea. Small words such as

articles, prepositions, pronouns, conjunctions, relative pronouns, and auxiliary verbs are lightly skimmed over and almost not pronounced. You have seen how intonation changes the meaning in words and sentences. Inside a onesyllable word, it distinguishes between a final voiced or unvoiced consonant *be-ed* and *bet*.

Inside a longer word, the pronunciation and meaning change in terms of vocabulary. In a sentence (He seems **nice**; He **seems** nice.), the meaning changes in terms of intent. In a sentence, intonation can also make a clear vowel sound disappear. When a vowel is *stressed*, it has a certain sound; when it is *not stressed*, it usually sounds like *uh*, pronounced [·]. Small words like **to**, **at**, or **as** are usually not stressed, so the vowel disappears.

Exercise: Reduced Sounds

Looks Like...	Sounds Like...
It's the only way to do it.	[its thee(y) ounly weid. do (w)'t]
So to speak...	[soda speak]
I don't know how to say it.	[äi don(t)know hæwd. say (y)it]
Go to page 8.	[goud. pay jate]
Show me how to get it.	[show me hæod. geddit]

You need to know when to do it. [You nee (d)d. nou wend. **Do** (w)it]

Who's to blame? [hooz d. **blame**]

Exercise: Who Did It? I Don't Know! k

Repeat the following statements and responses expressing the various feelings.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. Who did it? (curiosity) | I don't know. (ignorance) |
| 2. Who did it? (interrogation) | I don't know. (self-protection) |
| 3. Who did it? (anger) | I don't know. (insistence) |
| 4. Who did it? (repeating) | I don't know. (strong denial) |

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 5. Who did it? (sarcasm) | I don't know. (self-justification) |
| 6. Who did it? (sadness) | I don't know. (despair) |
| 7. Who did it? (relief) | I sure don't know. (blithe ignorance) |
| 8. Whooo did it? (coy interrogation) | I don't know. (sing-song) |
| 9. Who did it? (annoyance) | I don't know. (equal annoyance) |
| 10. Who did it? (laughing with disbelief) | I don't know. (laughing ignorance) |
| 11. Who did it? (surprise) | I dunno. (sullenness) |
| 12. Who did it? (your choice) | I don't know. (your choice) |

Exercise: When S Becomes Z

Under Contrast, in the list that follows, notice how the voiced word is drawn out and then repeat the word after me. Both voiced and unvoiced diphthongs have the underlying structure of the tone shift, or the double staircase, but the shift is much larger for the voiced ones.

Contrast

S	Z
1. price	prize
2. peace	peas
3. place	plays
4. ice	eyes
5. hiss	his
6. close	to close
7. use	to use
8. rice	rise
9. pace	pays
10. lacey	lazy
11. thirsty	Thursday
12. bus	buzz
13. dust	does
14. face	phase
15. Sue	zoo
16. loose	lose

Exercise: A Surly Sergeant Socked an Insolent Sailor

Repeat the S sounds in the paragraph below.

Sam, a surly sergeant from Cisco, Texas, saw a sailor sit silently on a small seat reserved for youngsters. He stayed for several minutes, while tots swarmed around. Sam asked the sailor to cease and desist but he sneered in his face. Sam was so incensed that he considered it sufficient incentive to sock the sailor. The sailor stood there for a second, astonished, and then strolled away. Sam was perplexed, but satisfied, and the tots scampered like ants over to the see-saw.

Exercise: Allz Well That Endz Well

Repeat the Z sounds in the paragraph below.

A lazy Thursday at the zoo found the zebras grazing on zinnias, posing for pictures, and teasing the zookeeper, whose nose was bronzed by the sun. The biggest zebra's name was Zachary, but his friends called him Zack. Zack was a confusing zebra whose zeal for reason caused his cousins, who were naturally unreasoning, to pause in their conversations. While they browsed, he philosophized. As they grazed, he practiced zen. Because they were Zack's cousins, the zebras said nothing, but they wished he would muzzle himself at times..

Some English consonant sounds, including many **alveolar ones**, change into (or towards) different phonemes when followed by certain other sounds.

Speakers **assimilate** to avoid awkward sound combinations which would lead to loss of oral fluency with utterances sounding broken up and clumsy. Some native English speakers, including those who have been to top schools, are ignorant of the differences between written and spoken English and attempt to **speak as they write**. The remedy is **Assimilation Practice**. The links below provide learners with short phrases where assimilation occurs:

1. [/ t / changes to / p / before / m // b / or / p /](#)
2. [/ d / changes to / b / before / m // b / or / p /](#)
3. [/ n / changes to / m / before / m // b / or / p /](#)
4. [/ t / changes to / k / before / k / or / g /](#)

5. / d / changes to / g / before / k / or / q /
6. / n / changes to / ŋ / before / k / or / q /
7. / s / changes to /ʃ/ before /f/ or /j/
8. / z / changes to /ʒ/ before /f/ or /j/
9. /θ/ changes to / s / before / s /

Consonantes inglesas cuya incorrecta pronunciación causaría incomprensión

/v/

Este sonido labiodental fricativo no existe en el español. El estudiante tenderá a sustituirlo por /b/ antes de las vocales como es el caso de *very*, *seven*. Cuando /v/ aparece al final de la palabra- una posición bastante dificultosa para la persona de habla hispana- el regularmente pronunciará /f/. Este es un error muy frecuente en la palabra *of*. Una indicación muy útil para los estudiantes sería que con los dientes superiores toquen los labios inferiores al producir la /f/ ya su vez hacer que vibren las cuerdas vocales.

/θ/

Este sonido no existe en los dialectos americanos del español. A nuestros oídos resulta solo una mera variación de nuestra muda alveolar /s/ y este es el sonido que los estudiantes tienden a hacer. El profesor debe insistir en su pronunciación insertando la lengua entre los dientes. Esto enfatizará la diferencia articulatoria con respecto a la /s/. La exageración que puede resultar exagerada puede ir desapareciendo a medida que el nuevo punto de articulación se hace habitual con la práctica.

/ð/

Este es un nuevo fonema, pero no un nuevo sonido para los estudiantes hispanos. En español es un alófono de la del sonido dental sonante de la consonante /d/ y este aparece siempre y cuando la /d/ no es un sonido inicial o no está presidido por /n/ o /l/ como en *todo* o *nada*. Nunca haberla diferenciado de la /d/ especialmente en posición inicial. Así como con el sonido /θ/ anteriormente mencionado en la que insistimos en su articulación interdental, lo que contrasta con la posición dental de la /d/ española.

/z/

Este sonido alveolar fricativo ocurre en español como un alófono de la /s/ ante una consonante sonora así como en *mismo*, *desde*. Sin embargo ciertos dialectos de I español americano ha reemplazado este alófono por una

aspirante alveolar. Por tanto para los aprendices cubanos entre otros este sonido /z/ es un sonido nuevo. Su similitud con la /s/ en todos los aspectos excepto su sonoridad hace que se remplace instintivamente ya que no existe otra posibilidad en el español. La irregularidad de /s/ y /z/ en la escritura inglesa complica un poco más las cosas. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, no es sorprendente encontrar que las diferencias entre estos dos sonidos es una de las últimas distinciones fonéticas que nuestros estudiantes deben dominar. Es esencial que se asignen frecuentemente ejercicios dirigidos al reconocimiento y producción de este contenido.

/s/

Este es el fonema fricativo palatal mudo que no existe en español. El sonido más cercano del español es el fonema /c/ el cual es mudo y palatal también. El hecho de que el sonido /c/ no sea fricativo sino africado es la única diferencia entre ambas. De esta manera los estudiantes deben estar concientes de esta diferencia en la articulación de la /s/. Esta ligera partida de un hábito familiar articulatorio es muy difícil de producir para un hispanohablante. Es por eso que el sonido /s/ debe ser practicado constantemente durante el período de aprendizaje y aún después. Un buen ejercicio para que los estudiantes produzcan correctamente este sonido sería pedirles que realicen el sonido de, estar quietos y silenciosos –Shhh!

/c/

Este es el sonido africado del inglés que más se asemeja a la /c/ en español. Los profesores de inglés algunas veces dudan ante las dificultades de los estudiantes en pronunciar este, creyendo que es casi como en el español realmente. Realmente la /c/ española es un sonido palatal mientras que la inglesa es alveolar. Esto hace que el punto de articulación de la /c/ española se acerque al sonido /s/ inglés como vimos arriba. Como resultado un estudiante tratando de decir *chin* inconscientemente coloca su lengua en la posición de la /c/ aquí el viejo y el nuevo hábito de articulación vienen a tener un conflicto, y el resultado será una /s/ inglesa como una /S/ como en *Shin*. La solución es enfatizar la diferencia en el punto de articulación de la /c/ inglesa y la /c/ española por tener características muy similares.

Sería muy bueno tener en cuenta las principales diferencias también cuando contraponemos los fonemas ingleses /s/ y /c/. Los profesores frecuentemente se limitan en la ayuda con solo la indicación de que la /s/ es mas suave que la /c/. Concrete la referencia con el correcto punto de articulación o la Posic.

de la lengua y los labios en la producción de ambos sonidos.

/ʒ/ y /y/

Vamos analizar estos dos fonemas ingleses unidos, a pesar de su disparidad porque para el aprendiz hispano ellos suenan muy parecido y los relaciona al mismo sonido de su lengua- el sonido vibrante palatal fricativo /j/. Los dos sonidos ingleses son vibrantes como los del español pero son alveolares y no palatales y ninguno de los dos es fricativo. El fonema /y/ es una semivocal producida sin obstrucción del aire

El fonema /y/ es en general menos dificultoso para los hispanohablantes, el español tiene un sonido similar en el diptongo /ai/, /ie/, /io/, representado por /j/, una semiconsonante alofónica de la vocal /i/. Siempre que esta ocurre en posiciones iniciales, este semiconsonante /j/ es reemplazada por la fricativa /ʒ/, como en ya, yema, yo, yuca y para los hablantes latinos, llano, lleno, lloro, lluvia. La /y/ debe ser practicada comúnmente y la no obstrucción del aire en su pronunciación debe ser enfatizada.

El fonema /ʒ/ es especialmente problemático. Las diferencias más importantes con el /ʒ/ del español son.-

- Punto de articulación – la inglesa es alveolar mientras que la del español es palatal
- Obstrucción del aire- la española es fricativa- la inglesa es africada. Esto significa que existe una total obstrucción del aire en la primera parte de la articulación, lo que contrasta con la obstrucción parcial de la /j/ del español. Además esta obstrucción en el sonido

inglés es producida por poner la lengua contra el alveolo detrás de los dientes superiores. Tal articulación práctica debe dársele a los estudiantes bien simple en un lenguaje que no sea técnico ya que el objetivo es ayudarlos y no confundirlos más.

/m/, /n/, /ŋ/

Los tres sonidos ingleses existen en el español, dos de ellos como fonemas separados y la /ŋ/ es un alófono de la /n/ ante consonantes como la /k/ y la /g/. La /M/ y la /n/ inicial son idénticas en las dos lenguas. Pero en ciertos dialectos del español, el Cubano entre ellos la /n/ final se convierte en /ŋ/ como en pan, son, una diferencia no fonémica en español. Esto se convierte en un gran conflicto para la persona que está aprendiendo inglés porque tenderá a pronunciarlos sus n's finales como /ŋ/ ignorando el contraste que existe entre los dos sonidos lo que resulta fonémico en Inglés. Por lo que será incapaz de reconocer la diferencia entre los pares *sun-sung*, *pan-pang*. La /m/ final no será reconocida como un sonido separado de la misma manera, el escuchará y pronunciará *sun*, *sung* y *some* como palabras idénticas al menos que el profesor haga algo para resolver este problema.

Podemos hacer varias cosas. Primero que todo debemos hacer que los estudiantes deban darse cuenta que toda las n's inglesas son pronunciadas como las del español. Por tanto el estudiante debe articular cada n final como si estuviera pronunciando una n inicial en español. Para lograr esto al principio será muy buena unir la n final a la vocal inicial en la siguiente palabra por ejemplo /niz/ en la articulación de la n final en- man is.

Un procedimiento similar se debe seguir con el uso de la m final seguido por ejercicios frecuentes y un constante recordatorio de que la /m/ inglesa siempre requiere el cerrado total de los labios. Los errores de la /m/ final son fáciles de detecta. Aún en una repetición en coro cuando los profesores no puede oír los estudiantes individualmente, el profesor será capaz de decir si alguien en la última fila está pronunciando su m final

correctamente solo mirando sus labios. Si los labios de los estudiantes cierran completamente, el estará produciendo el sonido correcto.

Como es la pronunciación normal de un sonido del español para un sonido nasal final. El fonema /ŋ/ no debe presentar dificultades para los estudiantes cuando esta ocurre en posición final. Lo que afortunadamente ocurre muy frecuente. Sin embargo, el mismo sonido algunas veces lo podemos encontrar entre vocales en palabras como: *ringing*, *singing* y muchas otras. La tendencia del hispanohablante aquí es producir el alófono /ŋ/ + el fonema /g/ como si fuera el español. Por tanto se requerirá de mucha práctica hasta lograr el sonido correcto.

/w/

Este fonema tal vez sea el más difícil de las cuatro semivocales desde el punto de vista del hispanohablante. El problema reside en la similitud en la posición de la lengua al comienzo de la /w/, con la articulación del fonema velar/g/. Esto ocurre especialmente cuando la /w/ está seguida por una vocal trasera como ocurre en *Word*. Como resultado el estudiante tiende a tocar el velo con la lengua produciendo un sonido /g/ y por tanto el resultado sería la palabra *good*. En los diptongos con las vocales con las vocales /a/, /e/, /i/, y /o/ el español tiene un sonido similar al sonido inglés /w/, la semiconsonante [w], el cual es un alófono de la vocal /u/. De estos diptongo hispanos solo [we] aparece en la posición inicial y en el discurso oral está precedido por el fonema/g/ como en *huerta*, *hueso*. Esto ocurre por la gran tendencia mostrada por los estudiantes a pronunciar una /g/ antes de la /w/ en posición inicial. También se necesita de mucha práctica para superar esta inclinación.

ANEXO 10. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A EXPERTOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Prom	Moda
Factibilidad	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	
Aplicabilidad	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4,5	
Generalidad	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	
Pertinencia	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4,6	
Originalidad	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4,2	
Validez	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4,7	

Anexo 8

Encuesta para determinar el coeficiente de competencia de los expertos

Nombre:

Compañero(a) profesor(a), como usted ha mostrado voluntad para colaborar con nuestra investigación y que tiene las condiciones profesionales exigidas para emitir un criterio sobre el trabajo realizado, necesitamos seleccionar los especialistas que en calidad de expertos nos brindarían los criterios que nos permitirían decidir al respecto. Para realizar la selección de expertos necesitamos saber los elementos que nos permitan conocer el grado de competencia que tiene usted en la materia y por ello queremos que responda el siguiente test.

1. Marque con una "x" en la tabla siguiente, el nivel de conocimiento que usted posee, en una escala de 0 a 10, en aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés oral como lengua extranjera, considerando 0 como no poseer conocimiento en la materia y en orden creciente de competencia hasta 10, que significaría una elevada preparación.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Para determinar cuáles fuentes han contribuido a la preparación que usted posee en el tema. Señale con una "X" en la siguiente tabla la casilla correspondiente:

Fuentes del conocimiento	<i>Alta</i>	<i>Media</i>	<i>Baja</i>
Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia de trabajo.			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Trabajo de autores extranjeros consultados			
Su propio conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero			

Su intuición			
--------------	--	--	--

Anexo 9. Encuesta aplicada a los expertos

Compañero profesor, con motivo de la investigación que realizamos necesitamos someter la multimedia que proponemos a su juicio y usted ha sido seleccionado por su experiencia para emitir su criterio.

Nombres y apellidos: _____

Calificación profesional (marque con una cruz)

Licenciado: _____ Master: _____ Doctor: _____

Años de experiencia: _____ Años de experiencia investigativa: _____

Pensamos que esta estrategia que estamos proponiendo puede contribuir a resolver deficiencias que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés oral.

En la tabla a continuación, marque con una “X” la evaluación que considere tienen los aspectos señalados en la Estrategia, atendiendo a las siguientes categorías. De desearlo nos gustaría que aparte argumentara el por qué de su elección.

M.A: Muy Adecuado. B.A: Bastante Adecuado. A: Adecuado. P.A: Poco Adecuado. I: Inadecuado

No	Aspectos	M.A	B.A	A	P.A	I
1	Factibilidad					
2	Aplicabilidad					
3	Generalidad					
4	Pertinencia					
5	Originalidad					
6	Validez					

Por favor, argumente en los casos que considere necesario.

