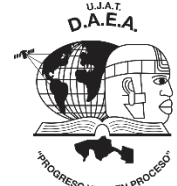




UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO



DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

**PRODUCCIÓN DE FONEMAS VOCÁLICOS INGLESES POR ESTUDIANTES DE
SÉPTIMO NIVEL DE UN CENTRO DE IDIOMAS**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA: LIC. YESENIA GUADALUPE SOLIS MÉNDEZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE: DRA. SARA MARGARITA ALFARO GARCÍA

EN CODIRECCIÓN: DRA. MARÍA DE LOURDES LUNA ALFARO

VILLAHERMOSA, TABASCO, OCTUBRE DE 2024

Anexo 2

Declaración de Autoría y Originalidad

En la Ciudad de Villahermosa, el día 4 del mes octubre del año 2024, la que suscribe Yesenia Guadalupe Solis Méndez alumna del Programa de Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa con número de matrícula 222J26007, adscrito a la División Académica de Educación y Artes, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como autora de la Tesis presentada para la obtención del título de maestra y titulada Producción de fonemas vocálicos ingleses por estudiantes de séptimo nivel de un centro de idiomas dirigida por la Dra. Sara Margarita Alfaro García.

DECLARO QUE:

La Tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR (Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal del Derecho de Autor del 01 de Julio de 2020 regularizando y aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad o contenido de la Tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente

Villahermosa, Tabasco a 4 de octubre 2024.



Yesenia Guadalupe Solis Méndez



UJAT
UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO
"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Educación
y Artes



2024
Felipe Carrillo
PUERTO
ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO
DE TABASCO
ESTADO DE TABASCO
MÉXICO

DIRECCIÓN

Villahermosa, Tabasco; a 04 de octubre de 2024

REF.DAEA/1428/2024

Asunto: Autorización de impresión de tesis

Dra. Patricia Ordóñez León
Directora de Servicios Escolares
Presente

Conforme a lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Dra. Sara Margarita Alfaro García** (Directora) y la **Dra. María de Lourdes Luna Alfaro** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional de "Tesis" denominado: "**PRODUCCIÓN DE FONEMAS VOCÁLICOS INGLESES POR ESTUDIANTES DE SÉPTIMO NIVEL DE UN CENTRO DE IDIOMAS**", elaborado por la **C. Yesenia Guadalupe Solís Méndez**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. Belem Castillo Castro, Dra. María de Lourdes Luna Alfaro, Dra. Sara Margarita Alfaro García, Dra. Rosaura Castillo Guzmán y Dr. Braulio Angulo Arjona) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado acabo. Por lo tanto, puede Imprimirse.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente


M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora



C.c.p. Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. de Certificación y Titulación de la UJAT
Archivo
MBA'CGOG

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Anexo 4

Carta de Cesión de Derechos

Villahermosa, Tabasco a 4 de octubre de 2024.

Por medio de la presente manifestamos haber colaborado como AUTOR(A) y/o AUTORES(RAS) en la producción, creación y/o realización de la obra denominada Producción de fonemas vocálicos ingleses por estudiantes de séptimo nivel de un centro de idiomas.

Con fundamento en el artículo 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y toda vez que, la creación y/o realización de la obra antes mencionada se realizó bajo la comisión de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; entendemos y aceptamos el alcance del artículo en mención, de que tenemos el derecho al reconocimiento como autores de la obra, y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco mantendrá en un 100% la titularidad de los derechos patrimoniales por un período de 20 años sobre la obra en la que colaboramos, por lo anterior, cedemos el derecho patrimonial exclusivo en favor de la Universidad.

COLABORADORES

Yesenia Guadalupe Solis
Méndez
Egresada

Dra. Sara Margarita Alfaro
García
Directora

Dra. María de Lourdes Luna
Alfaro
Codirectora

TESTIGOS

Dr. Querubín Falconi Bocanegra

Dra. Citlalli García Bernal

Agradecimientos

A Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo; por inspirar y ser parte de este proyecto de innovación educativa.

A mis padres y a mis hermanos, por su apoyo incondicional para cumplir mis objetivos personales y académicos.

A mi comité tutorial: la Dra. Sara Margarita Alfaro García, la Dra. María de Lourdes Luna Alfaro y la Dra. Belem Castillo Castro; por dirigir y señalar la valía de las ideas propuestas en esta investigación.

A mis profesores de la maestría, por sus palabras de aliento y motivacionales, así como su guía en el camino metodológico.

Al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, por contribuir a mi participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa durante este proyecto.

A la máxima casa de estudios, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, por brindarme la oportunidad de avanzar en mi carrera profesional.

Índice de contenido

Capítulo I. Marco teórico: Métodos y enfoques orientados a la mejora de la producción oral	13
1.1 Terminología central	13
1.1.1 Habilidades lingüísticas	13
1.1.2 La producción oral y la pronunciación	14
1.1.3 Conciencia fonológica y fonemas	15
1.2 Métodos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención	16
1.2.1 Modelo PPP (Presentación - Práctica - Producción)	16
1.2.2 Método natural	19
1.2.3 La teoría del <i>input</i>	22
1.2.4 El aprendizaje situado	23
1.3 Enfoques que guían la planeación didáctica de la intervención	24
1.3.1 El enfoque oral y la enseñanza situacional del lenguaje	24
1.3.2 El enfoque comunicativo	25
1.3.3 La teoría del aprendizaje socio constructivista	28
1.3.4 La teoría de la competencia comunicativa	30
Capítulo II. Contextualización, antecedentes y problematización	32
2.1 Marco Referencial	32
2.2 Justificación del Proyecto de Intervención	34
2.3 Pregunta de Investigación	35
Capítulo III. El diagnóstico	39
3.1 Objetivos del diagnóstico	39
3.2 Diseño del diagnóstico	39
A) Sustento del diagnóstico desde la Investigación-Acción	39
B) Descripción de las unidades de estudio que permitirán el abordaje del problema	40
C) Descripción del proceso a seguir para recoger los datos	42
3.3 Selección y diseño de las herramientas del diagnóstico	43
A) Descripción de los instrumentos que se aplicaron	43
B) Diseño de los instrumentos	45
C) Validación de los instrumentos	45
3.4 Aplicación y presentación de los resultados del diagnóstico	46
Fluidez	48
Pronunciación	51
Vocabulario	58
Sintaxis	59

3.5 El análisis de resultados	60
3.6 Supuestos de la intervención	64
Capítulo IV. Diseño y aplicación de la propuesta de intervención	65
4.1 Descripción de la propuesta de intervención	65
4.1.1 Objetivos de la intervención	69
4.1.2 El plan de acción	71
4.2 Aplicación de la intervención	78
Capítulo V. Evaluación de la propuesta de intervención	89
5.1 Planeación de la evaluación	89
A) Modelo de evaluación	91
5.2 Instrumentos de cotejo	93
5.3 Informe de evaluación	94
5.4 Resultados	102
5.5 Discusión	104
Conclusiones y Recomendaciones	106
Referencias	111
Anexos	117

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Fluidez por minuto en español y en inglés (pausas)</i> _____	50
Tabla 2 <i>Programa de actividades de la intervención educativa propuesta</i> _____	71
Tabla 3 <i>Pronunciación correcta en promedio del fonema /ə/</i> _____	96
Tabla 4 <i>Frecuencia de pronunciación correcta de los fonemas /ʌ/, /æ/ y /ʊ/</i> _____	98
Tabla 5 <i>Frecuencia de pronunciación correcta de los fonemas /u/ y /ɔ/ en las grafías “ou” y “au”</i> _____	100

Índice de figuras

Figura 1 <i>Nivel de habilidades lingüísticas de los participantes</i> _____	47
Figura 2 <i>Fluidez de los estudiantes al hablar en español y en inglés</i> _____	48
Figura 3 <i>Transferencia lingüística del español al inglés (fluidez)</i> _____	49
Figura 4 <i>Fonemas pronunciados incorrectamente por los participantes</i> _____	52
Figura 5 <i>Pronunciación correcta de los fonemas</i> _____	53
Figura 6 <i>Pronunciación correcta del fonema /ə/</i> _____	54
Figura 7 <i>Fonemas correctamente producidos a partir de las grafías “ou”</i> _____	55
Figura 8 <i>Cantidad de fonemas no discriminados por los participantes</i> _____	56
Figura 9 <i>Pronunciación correcta de los fonemas en la terminación -ed de los verbos en pasado</i> _____	57
Figura 10 <i>Variedad de palabras utilizadas en el discurso en inglés</i> _____	58
Figura 11 <i>Sintagmas inadecuados que se emplearon en el discurso en inglés</i> _____	59
Figura 12 <i>Modelo de evaluación</i> _____	91
Figura 13 <i>Pronunciación correcta de los fonemas /ʌ/, /æ/ y /ʊ/ en la prueba diagnóstica</i> _____	97
Figura 14 <i>Pronunciación adecuada de los fonemas /u/ y /ɔ/ en las grafías “ou” y “au”</i>	99
Figura 15 <i>Dificultades demostradas en la producción oral en inglés</i> _____	101
Figura 16 <i>Promedio de pronunciación correcta por cada grupo fonético</i> _____	103
Figura 17 <i>Promedio de pronunciación correcta por cada grupo fonético</i> _____	104

Producción de fonemas vocálicos ingleses por estudiantes de séptimo nivel de un centro de idiomas

Autores:

Yesenia Guadalupe Solis Méndez

Sara Margarita Alfaro García

María de Lourdes Luna Alfaro

Resumen

La producción oral es una habilidad importante en el aprendizaje de lenguas que no se han desarrollado eficazmente en la mayoría de los estudiantes de cursos de inglés y, como consecuencia se ha generado la necesidad de mejorar la enseñanza de ésta. Por lo anterior, en esta investigación se propone una manera de solucionar este problema a través de la metodología de la investigación acción, comprendida por la fase de diagnóstico y la fase de intervención, con la implementación del enfoque comunicativo en un ambiente de inmersión sónica, el cual promovió el discernimiento de fonemas vocálicos y su producción por estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Los resultados de esta investigación demostraron que es posible mejorar la producción de fonemas vocálicos al doble implementando una inmersión sónica de diálogos situacionales en inglés, utilizando los símbolos fonéticos para representar los fonemas y aprendiendo las gesticulaciones necesarias para producir cada fonema del inglés. Además, el uso de herramientas tecnológicas para la evaluación de la pronunciación y de la lectura en voz alta de los fonemas ingleses mediante Inteligencia Artificial constituyó un punto de partida para la mejora de los cursos de inglés del CELE aprovechando el alcance actual que la tecnología nos ofrece en beneficio de los estudiantes de idiomas.

Palabras clave: *pronunciación, fonemas, inmersión, aprendizaje situado, producción oral*

Abstract

Oral production is an important skill in language learning that has not been developed effectively in most students of English courses and, consequently, the need to improve the teaching of this skill has arisen. Therefore, this research proposes a way to solve this problem through the methodology of action research, comprising the diagnostic phase and the intervention phase, with the implementation of the communicative approach in a sonic immersion environment, which promoted the discernment of vowel phonemes and their production by seventh level students of the English course of the Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. The results of this research demonstrated that it is possible to double the correct production of vowel phonemes by implementing a sonic immersion of situational dialogues in English, using phonetic symbols to represent the phonemes and learning the gesticulations necessary to produce each English phoneme. Furthermore, the use of technological tools for the assessment of pronunciation and reading aloud of English phonemes using Artificial Intelligence constituted a starting point for the improvement of CELE's English courses by taking advantage of the current scope that technology offers us for the benefit of language learners.

Keywords: *pronunciation, phonemes, immersion, situated learning, oral production*

Introducción

La enseñanza de las lenguas es un ámbito en el que siempre es posible innovar. Con la reciente aparición de las nuevas tecnologías que constituyen un marco de innovación que ha llegado para quedarse y ayudar en la realización de todo tipo de actividades, la enseñanza de lenguas extranjeras puede mejorarse y aprovechar los beneficios que ofrecen las herramientas tecnológicas, como la Inteligencia Artificial.

La presente investigación se realizó con el fin de proponer una manera para mejorar la adquisición de los fonemas del inglés de estudiantes de nivel avanzado de un curso de inglés. Dicho propósito fue el que guió el curso de este estudio a través de cinco capítulos.

El Capítulo I aborda diversas teorías y enfoques metodológicos desde los que se basó la propuesta de intervención. Estas metodologías iniciadas por autores reconocidos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se describen así como su relación con la propuesta sugerida en este capítulo.

En el Capítulo II se presentan los datos que describen el contexto en el que se discernió la problemática en la cual se centra este estudio y de la que se propuso una solución. Este problema se encuentra detallado y se incluyen los antecedentes en este capítulo. Se encuentra información específica acerca del centro de estudios en el que se llevó a cabo la investigación.

En el Capítulo III se describe el diseño de un diagnóstico que ratificó la pertinencia de la problemática. Se sustenta la fase de diagnóstico desde la metodología de la investigación acción, en la cual se desarrolló este estudio. Además, se describen los instrumentos seleccionados para la recopilación de datos y se incluye la justificación que valida su implementación.

En el Capítulo IV se plantea el diseño de una propuesta de intervención que se empleó para impulsar una mejora en la producción oral de fonemas del inglés de estudiantes de nivel avanzado. Se describen los temas y las actividades implementados para cumplir

con el objetivo planteado. Igualmente, se detallan los sucesos y observaciones que se realizaron durante la aplicación de la intervención educativa propuesta.

El Capítulo V contiene los instrumentos utilizados y el modelo implementado para llevar a cabo la evaluación de la intervención educativa aplicada. Se explican los puntos evaluados y la manera que condujo la obtención de los resultados. Incluso, se describen los resultados de la aplicación de la intervención y los hallazgos inesperados pero presentes en ella. Finalmente, se incluyen las reflexiones finales acerca del impacto y relevancia de esta investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como sugerencias para ampliar el área de conocimiento desde la propuesta descrita en este estudio.

Con este trabajo de investigación se propone un medio de instrucción a partir de la inmersión sónica del inglés para el campo de la enseñanza de dicha lengua extranjera y resalta la relevancia del desarrollo de las habilidades para la producción oral a través del énfasis en la enseñanza con base en la estimulación auditiva derivada del uso de material auténtico situacional y la estimulación gestual del lenguaje para la producción correcta de los fonemas utilizados en la lengua inglesa.

Capítulo I. Marco teórico: Métodos y enfoques orientados a la mejora de la producción oral

La intervención educativa, que fue aplicada a partir del diagnóstico realizado, abordó los siguientes conceptos, teorías, métodos y enfoques pedagógicos enfocados en el área de la producción oral, específicamente en la pronunciación de fonemas.

1.1 Terminología central

1.1.1 Habilidades lingüísticas

En el proceso de la adquisición de las lenguas es imperativo considerar las habilidades lingüísticas a desarrollar. Las habilidades lingüísticas son aquellas que posibilitan la ejecución del proceso comunicativo en sus diferentes formas. Cassany, Luna y Sanz (1994) establecen cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer; las cuales constituyen los puntos centrales por considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, así como de la lengua extranjera.

Estas habilidades se clasifican según el código comunicativo del lenguaje, es decir, el lenguaje oral y el lenguaje escrito. También, se identifican por el papel de la persona en el proceso comunicativo. Así, cuando se trata del emisor del mensaje se considera la expresión (oral o escrita) y cuando se trata del receptor del mensaje se considera la comprensión (oral o escrita) (Cassany, Luna y Sanz, 1994). De este modo, se consideraron principalmente las habilidades lingüísticas referentes al lenguaje oral en esta investigación.

Al ser parte del lenguaje oral, las habilidades necesarias para hablar y escuchar son consideradas como las áreas centrales del programa implementado en la fase de intervención de esta investigación, puesto que su objetivo es facilitar la discriminación de los fonemas vocálicos de la lengua inglesa para que, a partir de esto, se mejore la pronunciación de dichos fonemas mediante la práctica, es decir, a través de actividades enfocadas en la producción oral de los estudiantes.

1.1.2 La producción oral y la pronunciación

Para adentrarse en la temática de la pronunciación es necesario partir desde la producción o expresión oral. Prado y Pérez (2019) afirman que “la producción oral es una habilidad lingüística que permite al hablante expresarse o establecer interacción con sus congéneres, facilitando el proceso de comunicación en un contexto determinado” (p.). Así, la expresión oral es una forma en la que el emisor del proceso comunicativo puede transmitir su mensaje. Sin embargo, la pronunciación de los fonemas de la lengua que se habla juega un papel determinante para la comprensión correcta del mensaje (Iruela, 2007).

De este modo, se puede definir a la pronunciación como la parte de la lengua que se enfoca en la expresión oral (Iruela, 2007). A partir de la expresión oral, las personas organizan unidades lingüísticas para formar un mensaje cuyo propósito es transmitirse. Así, la pronunciación es la combinación de la codificación del contenido lingüístico que representa el mensaje creado y los elementos fonéticos que representan cada una de las unidades lingüísticas contempladas.

Según Saussure (1945), la pronunciación es producida a partir de signos lingüísticos (conformados por significado y significante) que se expresan de manera acústica. En donde, el significado representa el concepto dado a una palabra determinada y el significante representa la palabra designada para referirse a un concepto determinado en el idioma en el que se habla.

En el proceso comunicativo, la pronunciación conlleva elementos psíquicos y fisiológicos (Gómez, 1995). Los primeros, se refieren a los signos lingüísticos que conforman un mensaje y los últimos, denotan la producción de los fonemas correspondientes a los signos lingüísticos utilizados a través del aparato fonador. Por consiguiente, es fundamental enfocarse en la pronunciación de los fonemas de la lengua inglesa para mejorar la habilidad lingüística de la producción oral y lograr transmitir el mensaje que se desee en el proceso comunicativo.

1.1.3 Conciencia fonológica y fonemas

Las habilidades de escuchar y hablar están directamente relacionadas con la existencia de una conciencia fonológica, la cual se refiere a “la habilidad para reflexionar en manipular los segmentos fonémicos del habla” descrita por Bermeosolo (1994). De esta forma, se facilita la concentración en cada una de las unidades fonémicas (o fonemas) utilizadas en un discurso oral.

Un fonema es el dato acústico que representa las unidades fonológicas producidas por los órganos que constituyen al aparato fonador (Saussure, 1945). Así, los fonemas dependen de los movimientos articulatorios realizados por el hablante en el momento de producirlos. De esta forma, es fundamental tener en cuenta la función del aparato fonador en la producción de los fonemas.

En el habla, intervienen diversos órganos del aparato fonador: la cavidad nasal, la cavidad bucal, la laringe que incluye la glotis y ésta a su vez, dos cuerdas vocales (Saussure, 1945). La función de estos órganos es darle al ser humano la capacidad de comunicarse a través del habla, el canto o simplemente a partir de la formación de sonidos. No obstante, los órganos de respiración (pulmones, bronquios y tráquea) y de articulación (paladar, lengua, dientes y labios) también forman parte del proceso del habla, además de los órganos de fonación descritos previamente (Rodríguez, 2021).

Por tanto, al desarrollar una conciencia fonológica durante la adquisición de la lengua inglesa será posible identificar los fonemas empleados: de manera aislada, como en el artículo indefinido *a*, representado fonéticamente por /ə/; y de manera conjunta, como en la palabra *taken*, representada fonéticamente por /'teɪkən/.

Así, a partir de la discriminación de los fonemas vocálicos y una oportuna instrucción fonológica en su producción oral, es posible mejorar la pronunciación de ellos en los discentes.

A) Fonética, fonología y símbolos fonéticos

Otros términos que tienen relevancia cuando se habla de fonemas son la fonética y la fonología. Por un lado, Backhouse (2011) define a la fonética como el conjunto de

características fonéticas de cada fonema. Lo cual, engloba los datos acústicos que representan la codificación de un mensaje oral. Por otro lado, según Backhouse (2011), la fonología está conformada por los rasgos articulatorios que se ejecutan al producir los fonemas. Es decir, incluye las gesticulaciones y el modo de articulación producidos por el aparato fonador en el proceso del habla.

De este modo, los símbolos fonéticos pueden definirse como la representación gráfica de los fonemas existentes en una lengua. Por lo que, se utilizaron símbolos fonéticos para el desarrollo de una conciencia fonológica en la implementación de la intervención educativa de esta investigación.

1.2 Métodos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en la intervención

1.2.1 Modelo PPP (Presentación - Práctica - Producción)

Primeramente, se consideró apropiado utilizar el modelo PPP (Presentation - Practice - Production), Presentación - Práctica - Producción, para estructurar la didáctica de cada una de las clases que conforman el curso-taller “El poder de la inmersión sónica en el mundo del inglés”. Se utilizó este modelo debido a su estructuración, la cual se considera oportuna para la mejoría de las habilidades orales.

Este modelo es definido por Criado (2013) como: “*a pedagogical strategy at the teachers’ disposal to teach language items which seems to be more suitable for adult language instruction contexts*” (p. 99). Por lo cual, el modelo PPP es considerablemente adecuado para la enseñanza de adultos.

Así, Criado (2013) resalta las etapas que caracterizan a este modelo:

- *An initial presentation phase*
- *A practice phase*
- *A production stage*

Con base en estas fases, fueron conducidas las clases del curso-taller impartido.

En cuanto a la etapa de presentación, Criado (2013) menciona que: “*This presentation can take a deductive or an inductive mode*” (p. 99). Por lo que queda a consideración del

docente el modo, deductivo o inductivo, en el que aplicarán las actividades de esta primera fase. Asimismo, Richards y Rodgers (2001) señalan que: "*Presentation may consist of model sentences, short dialogues illustrating target items, either read from the textbook, heard on the tape or acted out by the teacher*" (p. 32). De manera que a través del método inductivo se produce un aprendizaje por descubrimiento, el cual fue útil como actividad introductoria en todas las clases del curso.

Las actividades introductorias, que se encuentran al principio de la planeación didáctica de cada clase, fueron basadas en el modelo PPP. Así, como parte de la fase presentación, se incluyó también la introducción de los fonemas ingleses correspondientes a cada lección a través del método deductivo. Esto se logró debido a que el papel del docente funge como guía que dirige el proceso de adquisición de la lengua inglesa de los discentes: "*the teacher highly controls the teaching/learning process*" (Criado, 2013, p. 99).

De este modo, el modelo PPP admite la implementación de actividades guiadas a partir del método inductivo y deductivo en la etapa de presentación, lo cual se considera esencial debido a que se pretende lograr una adquisición rápida de los fonemas problemáticos identificados en el diagnóstico. En consecuencia, las actividades introductorias constaron de diálogos cortos en los que se incluían palabras que contenían los fonemas seleccionados para cada clase, de manera que los estudiantes pudiesen descubrirlos en un contexto real determinado por las necesidades de los estudiantes. Después, se mostró el aparato fonador en una proyección frente a todos los estudiantes y se señalaron los diferentes movimientos de la lengua con respecto a los dientes y los labios. Asimismo, se presentaron las gesticulaciones de los fonemas correspondientes a cada clase y se promovió su práctica mediante la imitación.

Respecto a la etapa de práctica, cabe señalar que está comprendida por dos partes. La primera está enfocada a la repetición de los fonemas ingleses introducidos en la etapa anterior por parte de los estudiantes. Tal como Richards y Rodgers (2001) concluyen: "*They drill sentences or dialogues by repeating after the teacher or the tape, in chorus and individually, until they can say them correctly*" (p. 32). Por consecuencia, este modelo promueve la imitación, de fonemas en este caso, para alcanzar la adquisición de los

elementos presentados en la fase previa. De igual forma, Criado (2013) precisa que: *“These activities are aimed at achieving accuracy of forms so that fluency can be later achieved in production activities”* (p. 99). Por ende, se consideró factible utilizar actividades de imitación y repetición de los fonemas (previamente introducidos) en la etapa de práctica. No obstante, se consideró adecuado implementar además otra actividad contextualizada en diferentes escenarios, después de la anteriormente descrita, en la segunda parte de esta etapa. Richards y Rodgers (2001) mencionan que: *“Other practice activities are matching parts of sentences, completing sentences or dialogues and asking and answering questions using the target language”* (p. 32). Así pues, se implementaron *gap-fill activities* en las que las palabras faltantes contenían los fonemas designados para cada clase (los que representan las vocales simples o aquellos que representan los diptongos). Además, estas *gap-fill activities* partirán de diálogos elaborados bajo un contexto de *realia*.

En cuanto a la etapa de producción, Criado (2013) menciona que esta fase: *“aims at increasing fluency in linguistic use, precisely through autonomous and more creative activities”* (p. 100). Por lo anterior, se consideró primordial enfocar esta última fase en la fluidez de los fonemas recientemente aprendidos por los estudiantes. Incluso, Richards y Rodgers (2001) sugieren que en esta etapa: *“Students are encouraged to use the new language in a freer way, either for their own purposes and meanings or in a similar context introduced by the teacher. It can be a role play, a simulation activity, or a communication task”* (p. 32). Por lo cual, las actividades implementadas fueron basadas en objetivos puramente comunicativos y fueron protagonizadas por la participación de los discentes.

De esta forma, el modelo PPP es relativamente conveniente debido a su estructura ordenadamente establecida para su implementación por el docente novel: *“The PPP prescriptions of present, practice, and produce offers to the novice teacher the reassurance of a detailed set of sequential steps to follow in the classroom”* (Richards y Rodgers, 2001, p. 32). Por lo tanto, se consideró apropiada la utilización de este modelo.

1.2.2 Método natural

El método natural es aquel que parte del principio establecido por Krashen y Terrell (1983): “*comprehension precedes production, i.e., listening comprehension precedes speaking abilities*” (p. 20). Por tanto, es importante considerar el *input* que tienen los estudiantes antes de producir los fonemas ingleses. En esta intervención educativa, el *input* provino del docente y de archivos de audio y vídeo auténticos que reproducían fonemas vocálicos ingleses pronunciados por hablantes nativos.

El segundo principio, por el que se rige este método, se trata sobre las etapas en las que se promueve el desarrollo de la producción oral. Así, Krashen y Terrell (1983) incluyen las siguientes:

1. *Response by nonverbal communication*
2. *Response with a single word*
3. *Combinations of two or three words*
4. *Phrases*
5. *Sentences*
6. *More complex discourse*

Como los estudiantes de los grupos a los cuales se aplicó la intervención educativa, son del séptimo nivel del curso de inglés del CELE, se consideraron las etapas 4, 5 y 6 de su producción oral. Esto con la finalidad de dar la oportunidad de adecuar las actividades y la dinámica de la clase a todos los discentes con sus diferentes niveles de habilidades lingüísticas.

El tercer principio de este método indica que: “*the course syllabus consists of communicative goals*” (Krashen y Terrell, 1983, p. 20). Por lo anterior, se incluyó el enfoque comunicativo en las actividades de práctica y de producción. Los objetivos comunicativos que establece el método natural fueron reflejados a través de la estructuración de las clases que fueron impartidas.

El cuarto principio se refiere a las actividades implementadas a través de este método, en el cual Krashen y Terrell (1983) señalan que: “*the activities done in the classroom*

aimed at acquisition must foster a lowering of the affective filter of the students" (p. 21). Por lo que las actividades fueron propuestas por la interventora, quién se encargó de crear el ambiente apropiado: minimizando los niveles de ansiedad de los alumnos y promoviendo un buen *rapport* con los discentes.

De igual forma, Krashen y Terrell (1983) establecen los requisitos para un proceso exitoso de adquisición de una lengua:

- *a focus on transmission of relevant information*
- *a means of facilitating comprehension*

Por consiguiente, es importante utilizar recursos que incluyan contenido útil para los estudiantes según el entorno en el que se desenvuelvan y considerar que el input es proporcionado por angloparlantes nativos y por la interventora.

Por otra parte, se han considerado la implementación de recursos visuales para la introducción de los fonemas. Tal como Krashen y Terrell (1983) destacan: "*Good visuals are more than an interesting adjunct; they are an integral part of the equipment needed to encourage language acquisition*" (p. 98). En consecuencia, es demostrada la pertinencia del uso de imágenes del aparato fonador para resaltar las gesticulaciones realizadas por la lengua, dientes y labios principalmente, de manera gráfica. Así, esta presentación de los fonemas ingleses junto con sus símbolos fonéticos y sus gesticulaciones se realizaba después de la actividad introductoria de cada clase durante la etapa de presentación del modelo PPP. Estas imágenes del aparato fonador fueron implementadas en las lecciones de la aplicación *Elsa Speak*, la cual fue utilizada en la intervención.

A) El método natural de Piferrer

El autor del libro "El Idioma Inglés puesto al alcance de todos o Método Natural para aprender el inglés de un modo fácil y agradable sin cansar la memoria", Francisco Piferrer, explica los fonemas existentes en el inglés de manera especializada para hispanohablantes, o incluso francoparlantes, en los apartados de teoría.

Estas secciones de teoría brindan una información útil para los discentes que se encuentren durante la intervención. Piferrer expone con ejemplos cada fonema del inglés, dividiéndolos en cada vocal y en grupos de consonantes.

En cuanto a las vocales, la explicación dada por Piferrer (1852) es bastante acertada y narrada de manera entendible:

Hay tres especies de “a”, que son, “a” abierta, “a” cerrada y a grave. La primera se pronuncia como en español. La “a” cerrada suena como la “e” castellana en la voz té. La “a” grave se pronuncia /a/ y /o/; participando más de esta última, por cuyo motivo se la sustituimos en la pronunciación figurada. (p. 12)

Descripciones como la anterior, fueron útiles cuando la interventora explicaba la forma de los símbolos fonéticos durante las sesiones del curso-taller.

Respecto a las consonantes, la teoría descrita por Piferrer (1852) se desarrolla a partir de las grafías, por ejemplo, la pronunciación de las grafías “th”: “Sepárense los labios, y sáquese la lengua como cosa de medio dedo fuera de la boca, y retirándola ligeramente, haciéndola rozar con los dientes de arriba, procúrese pronunciar /za/, /ze/, /zi/, etc.; la articulación que resulta es exactamente la de la “th” suave” (p. 26). Lo anterior fue útil en la explicación de las gesticulaciones necesarias para producir los fonemas durante el curso-taller impartido.

Además, Piferrer (1852) designa acentos en las sílabas que constituyen el *stress* de las palabras en inglés, lo cual favorece la adquisición del *stress* en la sílaba correcta en los estudiantes: “Los disílabos que sin ninguna variación aparente son nombres (sustantivos) y verbos, tienen el acento en la penúltima siendo nombres, y en la última cuando son verbos; así, *concert*, concierto, *to concert*, concertar, pron. *cónsert*, *ta consért*” (p. 47).

Aunque Piferrer utilice el sistema de signos lingüísticos del español con ciertas variaciones para adaptar los fonemas ingleses (como los acentos) y que este método suela ser efectivo al principio del aprendizaje del idioma, solamente se implementaron las descripciones y explicaciones de este autor de los apartados de teoría en la etapa de presentación de las clases que fueron llevadas a cabo durante el curso-taller.

1.2.3 La teoría del *input*

Esta investigación se sustenta a partir de la teoría del *input* como base para la adquisición de una segunda lengua y su enfoque en la expresión oral. Según Krashen y Terrell (1983), “*the Input hypothesis claims that the best way to teach speaking is to focus on listening and spoken fluency will emerge on its own*” (p. 56). Así pues, se considera que el docente debe proporcionar el *input* necesario para que los estudiantes internalicen los fonemas escuchados en clase.

De esta forma, Krashen (1985) establece que las personas adquieren el lenguaje al comprender el mensaje que se transmite o al recibir un *input* inteligible. Bajo esta premisa, es posible destacar las siguientes teorías que Krashen (1985) considera que explican diversos aspectos del proceso de adquisición de las lenguas:

- *Input* Comprensible: Se refiere a la entrada lingüística que el aprendiz puede entender a pesar de no conocer todas las palabras. El *input* debe estar justo por encima del nivel actual de competencia del aprendiz para ser efectivo.
- Filtro Afectivo: Sugiere que los factores emocionales, como la ansiedad y la motivación, pueden afectar la capacidad del aprendiz para adquirir un nuevo idioma. Un filtro afectivo bajo es propicio para la adquisición eficaz.
- Monitor: Es el mecanismo consciente que los aprendices utilizan para editar y corregir su producción lingüística. El monitor es útil solo en situaciones específicas y no es la principal fuente de desarrollo lingüístico.

En la intervención educativa aplicada, se consideró únicamente la teoría del *input* comprensible, aunque que se utilizaron actividades motivadoras desarrolladas desde el enfoque comunicativo.

Así, la teoría del *input* establece que “adquirimos una lengua al comprender un *input* lingüístico que nos permite avanzar más en nuestro nivel de competencia” (Castrillo, 1995, p. 99). Por tanto, al utilizar un vocabulario apenas un poco más avanzado del que se posee en la actualidad, es posible que se efectúe un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica y posteriormente de la producción de fonemas ingleses. Asimismo, se considera la implementación de actividades deductivas que generan el aprendizaje

de fonemas a partir de reglas, tal como Krashen y Terrell (1983) mencionan: “*Since such rules are learned consciously, however, they will be available only in situations in which the students can monitor their speech easily*” (p. 90).

Por lo que se consideró como un inicio adecuado para la internalización de los fonemas que fueron introducidos en cada clase impartida en el curso-taller.

Además, Krashen (1981) afirmó que “*if our major goal in language teaching is the development of communicative abilities, we must conclude that attitudinal factors and motivational factors are more important than aptitude*” (p. 5) Por lo anterior, se consideraron actividades prácticas en contextos reales y fuera del aula para motivar a los discentes en su adquisición de los fonemas ingleses.

1.2.4 El aprendizaje situado

El aprendizaje situado es una teoría de aprendizaje que enfatiza la importancia de situar el aprendizaje en contextos auténticos y significativos para los estudiantes. Según esta teoría, el conocimiento y la comprensión se desarrollan de manera más efectiva cuando se aplican y se utilizan en situaciones reales, en lugar de simplemente aprenderse de manera abstracta o descontextualizada. (Lave y Wenger, 1991)

De esta forma, el aprendizaje situado se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y cultural que está influenciado por el entorno y las interacciones con otras personas. En lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos, se enfoca en la aplicación práctica de esos conocimientos en situaciones auténticas y relevantes.

Algunos principios y características clave del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1990) son:

- Contextualización: El aprendizaje se vincula con situaciones y contextos reales, lo que ayuda a los estudiantes a comprender la aplicabilidad y la relevancia de los conocimientos.

- Participación activa: Los estudiantes son protagonistas activos en su proceso de aprendizaje, involucrándose en actividades prácticas, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Aprendizaje social: Se fomenta la colaboración y la interacción entre los estudiantes, permitiéndoles construir conocimiento a través del diálogo, la discusión y la colaboración.
- Reflexión: Los estudiantes tienen oportunidades para reflexionar sobre su propio aprendizaje, analizar sus experiencias y comprender cómo pueden aplicar lo aprendido en diferentes situaciones.
- Transferencia de conocimientos: El aprendizaje situado busca que los estudiantes puedan transferir los conocimientos y habilidades adquiridos en un contexto a otro, aplicándolos en situaciones similares o nuevas.

Así, al implementar el aprendizaje situado en la enseñanza de fonemas ingleses, se pretendía que los estudiantes se involucraran activamente en la práctica y aplicación de los fonemas en contextos auténticos, lo cual promovió una mayor comprensión y habilidad en la pronunciación de ellos.

1.3 Enfoques que guían la planeación didáctica de la intervención

1.3.1 El enfoque oral y la enseñanza situacional del lenguaje

El enfoque oral en la enseñanza de las lenguas es principalmente caracterizado por los siguientes puntos descritos por Richards y Rodgers (2001):

- *Language teaching begins with the spoken language. Material is taught orally before it is presented in written form.*
- *The target language is the language of the classroom.*
- *New language points are introduced and practiced situationally.*
- *Vocabulary selection procedures are followed to ensure that an essential general service vocabulary is covered.*
- *Items of grammar are graded following the principle that simple forms should be taught before complex ones.*

- *Reading and writing are introduced once a sufficient lexical and grammatical basis is established.*

Estas características aseguran que, a través de la enseñanza enfocada en la producción oral de manera oportuna, es posible controlar el aprendizaje a partir de situaciones reales y del *input* preciso proporcionado por el docente, así como por los recursos auténticos utilizados.

La parte que se retomó de este enfoque es la descrita por Richards y Rodgers (2001) sobre las primeras etapas del aprendizaje, la cual establece que *"the learner is required simply to listen and repeat what the teacher says and to respond to questions and commands"* (p. 38). De manera que la introducción de los fonemas no identificados por los participantes en el diagnóstico fue realizada a partir de este enfoque en la etapa de presentación.

1.3.2 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo en la enseñanza está dirigido primordialmente a: *"to make communicative competence the goal of language teaching and develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication"* (Richards y Rodgers, 2001, p. 66).

Así, la comunicación es la parte central en las clases que se desarrollaron a partir de este enfoque, el cual estuvo presente en las actividades de la etapa de producción.

También, Montenegro (2015) señala que: *"el enfoque comunicativo se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, entendiendo que el texto no es solamente un sistema de signos y sus combinaciones, sino también una institución social"* (p. 52).

Por lo cual, la enseñanza se realizó desde diálogos cortos y frases establecidas de uso cotidiano en aspectos formales o informales de la lengua inglesa.

Las características descritas por Richards y Rodgers (2001) acerca de este enfoque son:

- *Language is a system for the expression of meaning.*

- *The primary function of language is for interaction and communication.*
- *The structure of language reflects its functional and communicative uses.*
- *The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.*

Por consiguiente, dado que el aprendizaje de los discentes debe ser adaptado a las situaciones reales experimentadas o por experimentar de ellos, este enfoque se consideró como el ideal para llevar a cabo la intervención educativa.

Además, Luzón y Soria (1999) resaltan el tipo de enseñanza utilizada desde el enfoque comunicativo:

En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.
(p. 42)

Por lo que, en las etapas de práctica y producción, las actividades requerían una participación mayor de los estudiantes y una mínima participación de la interventora.

Así pues, el papel del alumno es fundamental desde este enfoque. Richards y Rodgers (2001) de la misma forma destacan que: "*students are expected to interact primarily with each other rather than with the teacher, and correction of errors may be absent or infrequent*" (p. 77). Dicha pauta establece la dinámica de las actividades y el papel del docente, el cual debe: "*acquire less teacher-centered management skills*" (Richards y Rodgers, 2001, p. 78). De este modo, el discente producirá un discurso más extenso que el de la interventora durante las actividades, teniendo la oportunidad de practicar y adquirir los fonemas señalados por la interventora en la etapa de presentación.

Asimismo, los recursos utilizados en las actividades de la etapa de práctica y producción fueron *text-based materials* y *realia*, según Richards y Rodgers (2001). Estos contribuyen

al aprendizaje de los discentes a partir de textos y actividades estructuradas provenientes de un contexto real y auténtico, lo cual es apropiado para la adquisición de los fonemas ingleses de manera inductiva.

En consecuencia, las actividades de la etapa de práctica y producción incluyeron juegos de rol contextualizados en *real-life situations*, tales como: *ordering in a restaurant, checking-in at the airport, taking a bus*, etc. Lo anterior, debido a la naturaleza del enfoque comunicativo que establece que “*such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction*” (Richards y Rodgers, 2001, p. 76). Por tanto, el enfoque comunicativo fue fundamentalmente considerado en estas últimas etapas.

Además, se implementaron actividades enfocadas a la habilidad de producción oral, como las descritas por Scrivener (2011): *real plays* y simulaciones. Estas actividades comunicativas, son pertinentes dado su objetivo, el cual es “*to get learners to use the language they are learning to interact in realistic and meaningful ways, usually involving exchanges of information or opinion*” (Scrivener, 2011, p. 217). Por lo que, desde este enfoque comunicativo, fue posible impulsar la adquisición de los fonemas no discriminados por los estudiantes en el diagnóstico mejorando su precisión y fluidez de los fonemas ingleses a través de la práctica de estos.

Por otro lado, es importante considerar los diferentes tipos de discurso producidos en la expresión oral de la lengua. Scrivener (2011) define como *genre* al tipo de discurso producido por el discente, ya sea un discurso académico, una presentación de negocios o una plática informal con un amigo. Por lo que dichos *speech genres* fueron considerados en las actividades de la etapa de producción, dada su pertinencia según el enfoque comunicativo.

Igualmente, se siguió la secuencia de clase (*speaking lesson*) propuesta por Scrivener (2011) en las etapas de práctica y producción, considerando los siguientes pasos:

1. *Set task.*
2. *Plan the speaking.*

3. *Rehearse the speaking.*
4. *Do the task.*
5. *Feedback / Review the success.*
6. *Add / Correct / Revise.*
7. *Redo the task.*

De esta forma, la etapa de práctica se realizó con énfasis en la discriminación de los fonemas identificados como problemáticos en el diagnóstico. De manera que, en esta etapa, se proporcionaron los símbolos fonéticos de las vocales y diptongos en palabras de nivel avanzado (nivel B1 y B2 en adelante).

Asimismo, en la evaluación que se realizó al finalizar la intervención se consideraron los siguientes aspectos propuestos por Scrivener (2011) en cuanto a la pronunciación:

- *Speaking clearly, with comprehensible sounds.*
- *Using fluent, connected speech with appropriate word-linking.*
- *Using stress and intonation to emphasize or draw attention to things, express emotions, or attitudes, etc.*
- *Using an appropriate pace.*

Esencialmente, el estrés y la inteligibilidad de las palabras fueron identificados por la mayor parte de los discentes en el diagnóstico como aspectos problemáticos de los participantes, por lo que se considera importante evaluarlos. Además, la discriminación de los fonemas fue evidente al evaluar la inteligibilidad de estos cuando eran producidos por los estudiantes.

1.3.3 La teoría del aprendizaje socio constructivista

Se consideró el desarrollo de actividades en pares o equipos, técnica sustentada por la teoría del aprendizaje socio constructivista de Vygotsky (1995), en el curso-taller implementado en la fase de intervención.

Vygotsky (1995) afirmaba que “el medio ambiente social constituye un factor fundamental en el desarrollo del lenguaje” (p. 29). Por lo que se emplearon mayormente actividades comunicativas que involucraban una interacción social, a través de la cual se produce la

adquisición de cualquier lengua. El propósito de esta teoría es “estimular un comportamiento cooperativo que conduzca a compartir en sociedad el conocimiento y las formas de alcanzarlo” (EIDELE, s. f.). Lo anterior, se considera firmemente al implementar diversas actividades en pares o en pequeños grupos para alcanzar una mejora en la pronunciación de los fonemas vocálicos del inglés mediante la práctica de la habilidad de producción oral con el uso consciente de fonemas previamente introducidos.

De esta manera, Vygotsky (1978) planteó las siguientes bases para el desarrollo del aprendizaje constructivista:

- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Se refiere a la distancia entre lo que un estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un compañero más capaz o un maestro. Esta idea destaca la importancia de la interacción social y la guía en el aprendizaje.
- Funciones Psicológicas Superiores: Muchas de las funciones psicológicas superiores, como el pensamiento abstracto, la planificación y la resolución de problemas, se desarrollan a través de la interacción social. La interacción con otros actúa como un catalizador para el desarrollo de estas funciones.
- Lenguaje y Pensamiento: El lenguaje y el pensamiento están estrechamente vinculados. La internalización del lenguaje, o el habla privada, es un paso crucial en el desarrollo cognitivo. El lenguaje no es solo una herramienta de comunicación, sino una herramienta para la construcción del pensamiento.
- Colaboración y Aprendizaje Social: A través de la discusión, la colaboración y la negociación de significados, los individuos pueden construir un conocimiento más sólido y avanzado.

Las ideas principales, establecidas por Vygotsky, consideradas en la intervención educativa fueron: la zona de desarrollo próximo, puesto que es necesario generar una conexión comunicativa (en este caso) e implementar una guía a cada estudiante para que llegue a desarrollar sus habilidades lingüísticas, específicamente la pronunciación; y la colaboración y el aprendizaje social, debido a la relevancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje.

Igualmente, es importante resaltar que esta teoría representa “un fundamento que genera espontaneidad e invita a una comunicación grupal, llevando a cabo dinámicas colaborativas que promueven el intercambio de experiencias y saberes previos para ayudar a fortalecer habilidades sociales” (Innova Schools, s. f.) La actividad principal desarrollada en la intervención educativa fue la elaboración de diálogos, la cual constituye un medio de aprendizaje social y lingüístico, ideal para la adquisición de lenguas extranjeras.

1.3.4 La teoría de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa es un enfoque desarrollado por Hymes (1972) que considera como aspecto principal la habilidad de determinar la selección de las palabras a utilizar en diversos contextos sociales en los que se emplea la comunicación. Por tanto, esta teoría alude a un avance en el nivel de competencia actual de los estudiantes en las situaciones comunicativas, las cuales fueron implementadas durante la intervención.

La teoría de la competencia comunicativa está integrada por cuatro componentes (Hymes, 1972):

- *Gramatical Competence*: Conocimiento de la gramática y la sintaxis de un idioma.
- *Sociolinguistic Competence*: Conocimiento de las reglas socioculturales que rigen el uso del lenguaje, como el lenguaje adecuado en diferentes contextos sociales y la variación lingüística.
- *Discourse Competence*: Habilidad para organizar y estructurar el lenguaje en contextos más amplios de discurso, como contar una historia o participar en una conversación.
- *Strategic Competence*: Habilidad para utilizar estrategias de comunicación para superar barreras comunicativas, como la elección de palabras o la adaptación del discurso según la audiencia.

En las actividades de la intervención educativa, se consideró la competencia sociolingüística, la cual consiste en que los estudiantes identifiquen el tipo de vocabulario que debe utilizarse en diferentes contextos reales.

Dicho enfoque en la relevancia de la competencia comunicativa, la cual es la meta principal del proceso de aprendizaje de una lengua, puede y debe aplicarse más allá de las actividades de enseñanza, es decir, saber hacer uso efectivo y eficiente del idioma en la vida cotidiana.

Por lo tanto, la competencia comunicativa sociolingüística se refiere a la eficacia con la que una persona utiliza el lenguaje en diversos contextos sociales, considerando la variación lingüística, las reglas de cortesía, el tipo de registro que debe emplearse de acuerdo con la situación y el uso correcto de las expresiones idiomáticas en los contextos apropiados.

Capítulo II. Contextualización, antecedentes y problematización

2.1. Marco Referencial

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras es un centro formativo que emana de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ubicada en la colonia Magisterial en Villahermosa, Tabasco. El CELE lleva casi 50 años en pie ofreciendo cursos y servicios a la comunidad estudiantil y al público en general a partir de los 15 años, y recibe a 4,000 estudiantes aproximadamente cada semestre. Asimismo, cuenta con más de 50 profesores, de los cuales la gran mayoría tiene una o más certificaciones en los distintos idiomas que se imparten, así como certificaciones en el área de enseñanza. (Acerca del CELE, 2021)

Así mismo, es fundamental conocer lo establecido en la misión y visión del CELE, ya que a través de éstas se puede inferir el propósito con el que los profesores del CELE deben actuar en su práctica docente:

Misión

Somos un centro de extensión de la UJAT que existe para contribuir con la formación de individuos, de la comunidad universitaria y público en general, a través de la enseñanza de idiomas extranjeros y validación de la competencia comunicativa para ser capaces de enfrentar las exigencias académicas y retos en los ámbitos local, nacional e internacional. (Acerca del CELE, 2021, p. 2)

Visión

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras se caracteriza por la eficiencia y confiabilidad en su gestión, la diversidad de sus programas y servicios, el uso de recursos tecnológicos, personal capacitado y sólidas relaciones interinstitucionales que favorecen la formación de los individuos en idiomas extranjeros y a su certificación con instrumentos de validez nacional e internacional. (Acerca del CELE, 2021, p. 2)

El objetivo principal de cada curso se establece claramente dentro de la misión y visión del CELE. Por consiguiente, este será de gran importancia en el planteamiento del problema.

Según los planes de estudio del CELE, el propósito de cada curso es que los estudiantes sean capacitados entre el nivel B1 y B2 de la lengua instruida (en el caso del inglés, francés, portugués, italiano, alemán y ruso) al egresar.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) fija seis niveles para evaluar las habilidades lingüísticas con diferentes alcances del solicitante según el nivel. Este marco se estableció para la valoración de los conocimientos de una lengua extranjera a través de certificaciones. Los niveles del MCER son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los primeros (A1 y A2) corresponden al conocimiento y desenvolvimiento de forma básica de la lengua extranjera; los siguientes (B1 y B2) al desarrollo y expresión de forma independiente en la lengua extranjera y los últimos (C1 y C2) a la capacidad ilimitada de cultivarse a través de todo tipo de textos incluyendo los más especializados, así como de expresarse en los ámbitos formales con un lenguaje técnico de la lengua extranjera. (Council of Europe, s.f.)

El curso de inglés que ofrece el CELE consta de 8 niveles, los cuales son evaluados en dos periodos por semestre: el periodo medio-semesteral y el periodo final. En cada periodo de evaluación se evalúan 5 áreas: *Reading Comprehension* (RC), *Writing Expression* (WE), *Use of English* (UE), *Oral Comprehension* (OC) y *Oral Expression* (OE). Estas habilidades se evalúan por día o en ocasiones, dos en un día, así en una semana se aplican las evaluaciones. En cada periodo se evalúa el contenido de 5 unidades: de la unidad 1 a la 5 en el primer periodo y de la unidad 6 a la 10 en el segundo periodo.

En los planes de estudio de cada nivel de inglés se incluyen las secciones de: temario (por cada unidad) en el que se describen las habilidades que se desarrollarán, contenidos léxicos (vocabularios por temas), gramaticales (conjugación de verbos y estructuras sintácticas) y las actividades sugeridas por bloque (el primer bloque comprende las primeras 5 unidades y el segundo bloque incluye las últimas unidades: de la 6 a la 10).

Al final, se anexan las listas completas (palabra por palabra) de vocabulario por cada unidad.

En el examen que evalúa la Expresión Oral (OE), se toman los siguientes criterios para determinar una calificación: pronunciación, vocabulario, sintaxis y fluidez. Con esta rúbrica los docentes de inglés se guían y dependiendo del desempeño de cada estudiante se asigna la calificación. Por lo que se considera importante tomar en cuenta cada uno de estos aspectos como unidades de estudio del diagnóstico.

2.2 Justificación del Proyecto de Intervención

Diversos autores han realizado estudios que demuestran la importancia de la enseñanza de la pronunciación de los fonemas ingleses para el éxito en la comunicación con angloparlantes nativos (Guisarre, 2018; Herrera, 2010 y Beramendi, 2019) y también para la precisión en el ámbito laboral (Texidor, 2016). Por lo anterior, se considera que la enseñanza de la pronunciación y la introducción de los fonemas ingleses en el curso de inglés del CELE propiciarán una mejora en la situación actual, en la que la tasa de estudiantes con una buena pronunciación de la lengua inglesa será mayor y por ende las calificaciones en la sección de *Oral Expression* serán significativamente más altas entre los estudiantes.

Para Guisarre (2018), “la pronunciación es el soporte fundamental en la adquisición de las habilidades lingüísticas necesarias para la efectiva comunicación del discurso” (p. 48). Por lo tanto, la expresión oral debería ser más considerada en las planeaciones del curso de inglés del CELE. La adquisición se refiere al nivel de apropiación de la lengua que se aprende, la cual es importante porque es un proceso subconsciente que va más allá del aprendizaje. Así, el desarrollo de la habilidad de expresión oral mantiene una relevancia esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, a través de la intervención que se pretende realizar, es decir, la aplicación de un curso-taller de pronunciación de fonemas ingleses, los estudiantes habituarán sus oídos a los fonemas ingleses, podrán identificarlos con facilidad y, por ende, serán capaces de producirlos correctamente por lo menos en mayor cantidad que antes de la

intervención. De esta forma, la intervención que se llevará a cabo contribuirá a la mejora de la producción oral de los futuros egresados del curso de inglés del CELE. Esto se considera relevante debido a que actualmente, en el plan de estudios del curso de inglés del CELE, no está contemplado dedicarle cierto tiempo a la enseñanza de la pronunciación de los fonemas ingleses y la enseñanza de esta pronunciación suele ser integrada en la práctica de las demás habilidades lingüísticas (Comprensión Oral, Comprensión Escrita y Expresión Escrita), según los comentarios de los profesores entrevistados anteriormente.

Este proyecto de intervención surge del interés por facilitar el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera y debido a la existencia de la problemática mencionada en la entrevista a los egresados del curso de inglés del CELE.

Así, se considera que a partir de la implementación de un curso-taller de dos horas a la semana que esté enfocado a la pronunciación de los fonemas ingleses, al mismo tiempo que la implementación de los símbolos fonéticos en este aspecto, se pretende desarrollar las habilidades lingüísticas para la producción oral del inglés de los futuros egresados del CELE para que al concluir con este curso posean las competencias que les permitan alcanzar los objetivos propuestos por el CELE en la misión y visión de esta institución.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas, se cursa la asignatura de Fonética y Fonología, en la que los estudiantes de idiomas perfeccionan su pronunciación de los fonemas ingleses a partir del reconocimiento de los símbolos fonéticos del inglés. Por lo que se consideró conveniente valorar el nivel de las habilidades lingüísticas para la producción oral de los estudiantes del curso de inglés del CELE que estudien, al mismo tiempo, la Licenciatura en Idiomas, con respecto de los demás estudiantes cuya área de formación sea distinta en la etapa del diagnóstico.

2.3 Pregunta de Investigación

¿Cómo mejorar la pronunciación de una lengua extranjera? ¿Es fácil o difícil discriminar los diferentes sonidos? ¿Cómo podemos adquirir los fonemas de un idioma diferente al nativo? ¿Al distinguir cada fonema, es posible pronunciarlos apropiadamente? Estas

preguntas se encuentran en torno a un tema muy común entre los estudiantes de idiomas (aquellos que aprenden diferentes lenguas a través del estudio): la pronunciación.

A través de entrevistas realizadas a un grupo de egresados del curso de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), fue posible detectar la existencia de un problema que repercute en las generaciones estudiantiles de esta institución: la ausencia de enseñanza de la pronunciación de los fonemas ingleses.

Al hablar en su lengua materna, las personas suelen acostumbrarse a distinguir los sonidos de su propia lengua. Sin embargo, ¿cuántas personas saben cuáles son los símbolos fonéticos de su lengua materna? ¿Los hispanohablantes saben que existen símbolos que representan los fonemas españoles? Es claro que no todas las personas que hablan español se percatan de los símbolos fonéticos del español y cuando aprenden otras lenguas tampoco es probable que lo hagan de aquellos de la lengua extranjera que están estudiando.

Como hispanohablantes, los estudiantes de inglés del CELE podrían percibir ciertas diferencias fónicas entre el español y el inglés (es decir, podrían apreciar que hay distintos sonidos). Sin embargo, hay ciertos fonemas ingleses que son parecidos (como /b/ y /v/ o /f/ y /v/) y se tienden a confundir (en palabras como *bowel* y *vowel* o *leaf* y *leave*), o bien hay reglas de pronunciación que varían en un tiempo de conjugación específico (como los verbos en pasado que terminan en *-ed*, cuya terminación suena distinta en palabras como *wanted* /ɪd/, *kissed* /t/ y *called* /d/). Incluso, a veces, es difícil para los estudiantes producir los sonidos largos de la misma vocal (/i:/ y /ɪ/ presentes en palabras como *leave* y *live*) o simplemente es complicado decidir si el sonido de “th” es /θ/ o /ð/ (por ejemplo, en *think* suena /θ/ y en *that* suena /ð/).

Según los testimonios de los profesores de inglés del CELE recabados en entrevistas realizadas previamente, el área con más oportunidad de mejora es la de *Oral Expression* así como la de *Oral Comprehension*, ya que estas habilidades están ligadas. A los estudiantes de inglés del CELE no se les presenta alguna instrucción de elementos sistemáticos (*phonemic chart*) que los oriente para mejorar su pronunciación en inglés, es decir, los profesores sí recomiendan ver películas con el audio en inglés y subtítulos

en español, escuchar música en inglés, ver vídeos en *YouTube* en inglés, escuchar *podcasts* en inglés, o incluso algunos profesores sugieren escribir la pronunciación de las palabras tal cual las escuchan, pero a pesar de todas estas sugerencias las calificaciones de los alumnos del curso de inglés demuestran que hace falta implementar una estrategia para mejorar su pronunciación y para adquirir vocabulario propiamente (recordando cómo se pronuncia la palabra que se pretende producir).

Por otro lado, los profesores de inglés del CELE se percataron de que algunos estudiantes se aprendían de memoria lo que iban a decir el día del examen oral y cuando les preguntaban acerca del tema que los estudiantes acababan de hablar ya no eran capaces de responder. Por lo que se puede concluir que existe otro problema: la falta de práctica o la falta de vocabulario en los estudiantes.

Además, algunos profesores de inglés del CELE durante su práctica docente se enfocan en que los estudiantes puedan pronunciar los sonidos ingleses de la forma más parecida posible. Por el hecho de que el CELE recibe estudiantes desde 15 años hasta 65 años aproximadamente, los docentes entrevistados consideran que no es esencial implementar los símbolos fonéticos en la enseñanza del inglés.

Los egresados del curso de inglés del CELE afirman haber obtenido puntuaciones más favorables en las demás áreas a evaluar (RC, OC, UE y WE), por lo que se concluye que es necesario implementar una estrategia para atender los problemas descritos previamente.

En la misión y visión del CELE se establece que en cada curso los alumnos recibirán una formación que les permitirá desenvolverse en ámbitos académicos, así como aspirar a obtener una certificación oficial de la lengua impartida. Para lograr la capacitación de los estudiantes del curso de inglés del CELE de manera que cumplan las expectativas señaladas, es necesario que ellos pronuncien de manera adecuada los fonemas de la lengua inglesa. En los exámenes de certificación, la expresión oral es una habilidad que se evalúa con un puntaje que toma en cuenta la pronunciación. Por lo anterior, se considera que es esencial priorizar esta habilidad en los futuros egresados del curso de inglés del CELE.

En conclusión, el problema que se pretende resolver radica en los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué existe una ausencia de enseñanza de la pronunciación de los fonemas ingleses en el curso de inglés del CELE? ¿Cómo afecta la perspectiva de los profesores acerca de la enseñanza de la pronunciación de los fonemas ingleses a los futuros egresados del CELE? ¿Por qué los estudiantes de nivel avanzado del curso de inglés del CELE se muestran incapaces de producir un discurso espontáneo? ¿Cuáles son los vacíos que se tienen en el dominio de la lengua materna que se trasladan a los procesos de aprendizaje de una segunda lengua?

Capítulo III. El diagnóstico

3.1 Objetivos del diagnóstico

Objetivo general:

- Evaluar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de niveles avanzados del curso de inglés del CELE para la pronunciación de los fonemas ingleses.

Objetivos específicos:

- Identificar la existencia de estudiantes de niveles avanzados del curso de inglés del CELE que necesiten mejorar su pronunciación de los fonemas ingleses.
- Valorar cuáles son los fonemas ingleses que los estudiantes de niveles avanzados del curso de inglés del CELE no pronuncian de manera adecuada.
- Distinguir si los estudiantes de niveles avanzados del curso de inglés del CELE logran discriminar un fonema de otro ignorando los símbolos que los representan.

3.2 Diseño del diagnóstico

A) Sustento del diagnóstico desde la Investigación-Acción

En el ámbito educativo, existen investigaciones realizadas desde diferentes enfoques metodológicos, pero siempre con la misma finalidad: mejorar. Ya sea la práctica educativa o los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, se investiga para mejorar e innovar.

Según Elliott (2005), la investigación acción impulsa a los profesores a reconocer problemáticas y a diseñar una planeación para resolverlas a través de un proceso metodológico, no sin antes realizar un diagnóstico para tener una mejor comprensión de la situación.

Este proyecto se llevó a cabo desde la investigación-acción para determinar la problemática existente y por consiguiente plantear una propuesta de intervención que a

través de una planeación didáctica permitiera su aplicación y la realización de un análisis de los resultados obtenidos.

Es necesario elaborar el diagnóstico de la problemática para conocer a profundidad la raíz de este y para plantear una solución adecuada (Elliott, 2005). Por tanto, se evaluó primeramente el nivel de producción oral en el que se encontraban los estudiantes de sexto nivel del curso de inglés impartido en el CELE, el cual corresponde al nivel B1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En primer lugar, se realizó una entrevista para la determinación de su fluidez en su lengua materna y posteriormente se comparó con la fluidez en la lengua extranjera (la lengua inglesa). Después, se realizó un examen oral para determinar si podían reconocer los distintos sonidos del inglés y para confirmar si necesitaban o no mejorar su pronunciación. Esta prueba y la entrevista fueron realizadas para verificar la existencia de la problemática y detallar la situación en cuestión.

Así, se evaluó la prueba realizada según la primera fase del proceso de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988). Se analizaron los resultados y se determinó el tipo de fonemas (vocálicos o consonánticos) que necesitaban ser mejorados en su pronunciación. Se realizó el proceso de planeación de una propuesta de intervención que facilitara el aprendizaje de la pronunciación de los fonemas ingleses y se aplicó dicha intervención con los estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del CELE. Finalmente, se implementó una actividad final para evaluar el aprendizaje de los estudiantes después de la intervención, se analizaron los resultados y se determinó si hubo una mejoría consecuente.

B) Descripción de las unidades de estudio que permitirán el abordaje del problema

En el curso de inglés impartido en el CELE, se evalúan cinco habilidades lingüísticas. La expresión oral es la habilidad en la que se concentra esta investigación, dado que en esta se incluye el área en la que se aplicó la intervención. Los criterios establecidos para la evaluación de la producción oral son: la fluidez, la sintaxis, el vocabulario de las

unidades correspondientes y la pronunciación de las palabras producidas en la prueba oral.

En cuanto a la fluidez, es importante observar el desenvolvimiento para hablar de un discente de inglés. En este sentido, la confianza para generar las palabras y los sonidos correspondientes juegan un papel fundamental. Se piensa que con temas correspondientes al nivel en el que se encontraban (como *my dream house* o *my dream job*) los aprendientes de la lengua inglesa pudieron sentirse seguros y transmitir las ideas en las que estaban pensando cuando las expresaban en inglés.

Con respecto a la sintaxis, también se consideró esencial verificar la retención del orden de las palabras dentro de cada oración para revisar que los estudiantes de inglés realmente adquieren los conocimientos gramaticales necesarios para hacer uso de la lengua de manera adecuada.

Por otra parte, es fundamental conocer la amplitud del vocabulario que dominan los estudiantes porque éste determina el nivel en el que se encuentran según el MCER. (elblogdeidiomas.es, 2020) Los discentes de inglés que dominan una variedad de vocabulario y saben cómo implementar esas palabras en una oración poseen los conocimientos de niveles avanzados (desde el nivel B1 en adelante) en la lengua inglesa. En el nivel B1, el vocabulario incluye palabras especializadas en el ámbito de la educación, viajes, trabajo, vacaciones, tiempo libre, salud, transporte, deportes, y vida cotidiana.

Con relación a la pronunciación, es importante tener en cuenta que se refiere a los sonidos producidos por el aparato fonador del ser humano. (Rodríguez, 2021) En cuanto a la manera de pronunciar cada sonido, se consideran los órganos de articulación principalmente (paladar, lengua, dientes, labios y glotis). Por lo que es elemental observar la manera en la que los estudiantes de inglés producen los diferentes fonemas ingleses.

En lo que corresponde a la expresión oral, se consideran las siguientes competencias que deben haber alcanzado los estudiantes de sexto nivel del curso de inglés del CELE, quienes se encuentran en el nivel B1 del MCER: "... Puede describir experiencias,

acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.” (British Council, s.f.) Según lo antes mencionado, se realizó el examen oral y fue evaluado después de la aplicación del diagnóstico a través de una rúbrica.

Por otro lado, también se consideró oportuno evaluar la discriminación de los fonemas ingleses existente entre los estudiantes de sexto nivel del curso de inglés del CELE, dado que es uno de los propósitos del diagnóstico contar con este precedente antes de la introducción de los símbolos fonéticos que los representan durante la intervención.

C) Descripción del proceso a seguir para recoger los datos

Con el fin de confirmar la problemática en cuestión, se realizó una prueba de producción oral a once alumnos de sexto nivel del curso de inglés del CELE, dividida en dos fases. Es importante señalar que todas las fases que comprende el diagnóstico fueron grabadas en formato mp4 para su análisis posterior.

En la primera fase, se realizó una entrevista en español en la que se solicitó una serie de datos a los estudiantes de sexto nivel del curso de inglés del CELE, como: nombre completo, edad y área de formación. Se solicitaron estos datos personales para detectar si había estudiantes con conocimientos fonéticos y fonológicos de la lengua inglesa (como los licenciados en idiomas en formación). Además, se les preguntó a los entrevistados acerca de su experiencia previa en cuanto a su aprendizaje del idioma inglés. El cuestionamiento anterior, se llevó a cabo para tomar un parámetro que indicara la fluidez en su lengua materna y después fuera comparada con la fluidez en la lengua inglesa, ya que ésta depende de cada persona, pues no todas las personas hablan con el mismo ritmo.

En la segunda fase, para evaluar la discriminación de fonemas y la expresión oral, se aplicó un examen oral en inglés, en el cual se solicitó a los estudiantes pronunciar las palabras de una lista (de 21 palabras). Además, los discentes procedieron con la producción de un discurso (acerca de su trabajo ideal, sus pasatiempos, vacaciones o su deporte favorito) y respondieron unas preguntas relacionadas con el discurso para comprobar la espontaneidad de la conversación.

Finalmente, después de la aplicación del diagnóstico, se evaluó cada una de las videgrabaciones mediante una rúbrica con la que se determinó un puntaje para cada área a evaluar (sintaxis, fluidez, vocabulario y pronunciación) y cuáles fonemas son distinguidos por los estudiantes según la prueba realizada. Además, se utilizaron tablas de concentración para el vaciado de la información recopilada con datos cuantitativos que brindaron parámetros cuantificables de base para la medición de los datos cualitativos.

3.3 Selección y diseño de las herramientas del diagnóstico

A) Descripción de los instrumentos que se aplicaron

En la etapa del diagnóstico, se utilizaron los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada, examen oral y rúbrica; los cuales coadyuvaron para conocer el nivel de las habilidades para la producción oral que poseían los estudiantes de nivel sexto nivel del curso de inglés del CELE hasta ese momento.

El primer instrumento es una entrevista dirigida, por lo tanto, semiestructurada, dado que la intención de realizarla fue, principalmente, determinar la fluidez de la lengua materna producida durante al menos dos minutos de discurso en español. Para Monje (2011), “el investigador procede a un interrogatorio partiendo de un guion de tópicos o un conjunto de preguntas generales que le sirven de guía para obtener la información requerida.” (p. 149) Así, se realizaron preguntas enfocadas en sus primeros acercamientos con el idioma inglés, así como en la trayectoria de aprendizaje previa al curso de inglés del CELE de esta lengua.

El segundo instrumento es un examen oral, en el cual se evaluaron la producción y la discriminación de los fonemas ingleses de los estudiantes, así como la fluidez, la sintaxis y el vocabulario actuales utilizados en un discurso espontáneo. Carrillo y Gayoso (2008) consideran que “la evaluación de la calidad de las representaciones fonológicas se refiere a la precisión de la información abstracta construida sobre la base de las múltiples percepciones y producciones de la palabra y no debería implicar a las capacidades de

producción y percepción, pero esto en la práctica es muy difícil.” (p. 35) Por lo que se consideró importante evaluar, a través de un examen oral, la calidad de la fonética (el sonido producido) y la fonología (las gesticulaciones que contribuyen a la producción del sonido) involucradas en el proceso de producción oral.

El examen oral está dividido en dos partes: *Section 1* y *Section 2*. En la primera parte, los discentes leyeron en voz alta una lista de 21 palabras, las cuales comprenden cada uno de los fonemas ingleses, tanto del inglés americano como del inglés británico. En la segunda parte, los estudiantes eligieron un tema de seis propuestos, según los correspondientes en el nivel B1 del MCER, para producir un discurso de al menos dos minutos en inglés para evaluar la fluidez en la lengua extranjera y después compararla con la fluidez producida en la lengua materna. Boffi y Móccero (2016) afirman que “existe una diferencia entre la fluidez verbal de los hablantes en su L1 y la que pueden alcanzar en la L2, y que el objetivo principal de los cursos de idioma es reducir esta brecha.” (p. 4) De esta forma, se consideró pertinente evaluar la transferencia lingüística con una cantidad porcentual que representara la velocidad del habla (palabras por minuto) y las pausas en el discurso (duración y frecuencia).

El tercer instrumento es una rúbrica que engloba los aspectos de: fluidez, pronunciación, vocabulario y sintaxis. El uso de la rúbrica se basa en la ordenada concentración de los criterios a evaluar, describiendo detalladamente las características que representan cada cualidad específica que será valorada (Martínez, Flores y Paz, 2018). Así, la rúbrica incluye: la velocidad del habla, la frecuencia y la duración de las pausas en el discurso, así como la transferencia lingüística, dentro del rubro de la fluidez; la fonética, la fonología y la inteligibilidad en el rubro de la pronunciación; la variedad (en cuanto a las palabras comunes de nivel A1 - A2 utilizadas y a las palabras de nivel avanzado B1 - B2 en adelante) en el rubro del vocabulario; el uso de elementos gramaticales y sintácticos, así como su inteligibilidad sintáctica en el rubro de sintaxis.

A través de cada uno de estos aspectos, fue posible evaluar las habilidades de producción oral (fluidez, sintaxis, vocabulario y pronunciación) de acuerdo con el desempeño de los discentes durante el examen oral, determinando su nivel según una escala estimativa correspondiente a los puntajes obtenidos en la rúbrica.

B) Diseño de los instrumentos

Los instrumentos para realizar el diagnóstico de este proyecto se diseñaron considerando la importancia de evaluar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de sexto nivel del curso de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para la pronunciación de los fonemas ingleses. A partir de esta evaluación, se determinó la pertinencia de implementar una intervención que ayude a mejorar la pronunciación de los fonemas del inglés de los discentes. Se realizó el diagnóstico en un grupo de alumnos del sexto nivel del curso de inglés del CELE, ya que los estudiantes de este nivel se encuentran en el nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia según los programas de estudio de este curso. Para el análisis de los resultados, se tomaron en cuenta los criterios que el CELE utiliza en sus evaluaciones para la producción oral en inglés, por lo que los instrumentos se adecuaron incluyendo los siguientes aspectos: la fluidez, la pronunciación, el vocabulario y la sintaxis.

C) Validación de los instrumentos

Con la finalidad de validar la entrevista, el examen oral y la rúbrica, dichos instrumentos fueron sometidos a revisión por algunos expertos que imparten asignaturas de inglés y relacionadas a la lingüística inglesa en la División Académica de Educación y Artes, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La validez de los instrumentos fue determinada a partir de una consulta a expertos en la que se analizaron las acciones e interferencias que pudiesen existir en determinados ítems elaborados con base en el objetivo de cada instrumento de medida (Messick, 1989).

En la entrevista semiestructurada, a los expertos les pareció que los ítems propuestos fueron pertinentes y que se logrará obtener la cantidad de minutos esperados de discurso a través de las últimas preguntas. Para Boffi y Móccero (2016) “es sabido que existe una diferencia entre la fluidez verbal de los hablantes en su L1 y la que pueden alcanzar en la L2, y que el objetivo principal de los cursos de idioma es reducir esta brecha” (p. 4). Por lo que se ha considerado apropiado analizar la fluidez demostrada en la lengua materna y la fluidez demostrada en la lengua extranjera (inglés).

En cuanto al examen oral, los expertos determinaron que la cantidad de ítems en la primera sección era la adecuada ya que incluyen todos los fonemas ingleses existentes en el acento americano y en el acento británico. En la segunda sección, se proponen seis temáticas correspondientes al nivel B1 en el MCER, de las cuales los estudiantes pronunciarán un discurso de al menos 2 minutos para el análisis de su fluidez en la lengua inglesa, considerando las pausas y la velocidad de éste. Los expertos valoraron estos ítems como pertinentes puntos de partida para la generación de discursos espontáneos con la longitud de tiempo considerada en este margen.

La entrevista semiestructurada y el examen oral fueron elaborados a partir de los objetivos problematizadores planteados en este proyecto.

La rúbrica fue validada según sus ítems (correspondientes a los criterios evaluados por el CELE en la producción oral). Sin embargo, los expertos determinaron que era necesario expandir el alcance de cada aspecto y, por ende, la subdivisión de cada uno de estos para obtener resultados más específicos y precisos según la división de todos los rubros identificados.

Para la elaboración de la rúbrica, se tomaron como base los conceptos manejados por Boffi y Móccero (2016), los cuales sirvieron de inspiración para la concreción de algunos aspectos a evaluar. También se adaptaron algunos criterios utilizados en la rúbrica de Barquero y Ureña (2015), así como se implementó el uso de una escala estimativa para determinar la existencia de la necesidad de mejorar la pronunciación de los fonemas de la lengua inglesa.

3.4 Aplicación y presentación de los resultados del diagnóstico

El diagnóstico fue realizado en un grupo de sexto nivel del Curso Diario (de lunes a viernes) de Inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, conformado por 11 alumnos (4 hombres y 7 mujeres) de diversas edades, predominando el grupo de 17 a 21 años.

Los instrumentos utilizados para la aplicación del diagnóstico son: una entrevista semiestructurada (para la evaluación de la fluidez en la lengua materna), un examen oral

dividido en dos secciones (la primera, para la evaluación de la pronunciación de fonemas ingleses y la segunda, para la evaluación de la fluidez, el vocabulario y la sintaxis en el inglés) y una rúbrica (para determinar el nivel en general de las habilidades de producción oral).

A partir de la aplicación de los instrumentos, se encontraron diversos resultados, los cuales fueron clasificados de acuerdo con las categorías que utiliza el CELE para evaluar la expresión oral (fluidez, pronunciación, vocabulario y sintaxis).

En la rúbrica, se determinó el nivel de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de sexto nivel del curso de inglés del CELE.

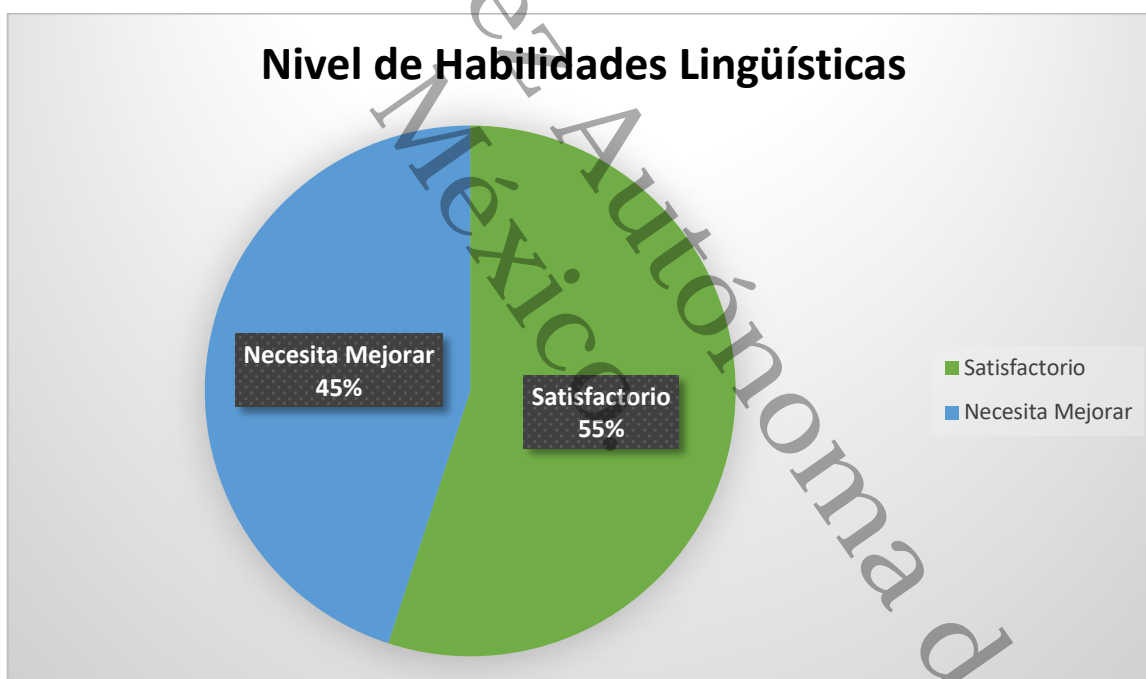


Figura 1 Nivel de habilidades lingüísticas de los participantes

Fuente: Elaboración propia

A partir de la recopilación de los puntajes cuidadosamente asignados de acuerdo con lo demostrado en la aplicación de los instrumentos, se determinó el nivel de los estudiantes entre: Excelente, Satisfactorio y Necesita Mejorar. Según el recuento general de todos los aspectos lingüísticos de la producción oral, apenas el 55% de la población total

alcanzó un nivel satisfactorio mientras que el 45% necesita mejorar su nivel. Por lo tanto, el nivel de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de sexto nivel debe estimularse en todos o en algunos aspectos precisos que serán descritos a continuación.

Fluidez

En la categoría de fluidez, se evaluaron las palabras por minuto dichas en español y en inglés por los estudiantes. Los participantes formularon un discurso en español a partir de tres preguntas realizadas acerca de su experiencia en el aprendizaje del inglés y se tomaron en consideración las palabras dichas por minuto. Al haber hablado un poco más de dos minutos, fueron promediados los datos obtenidos según cada minuto.

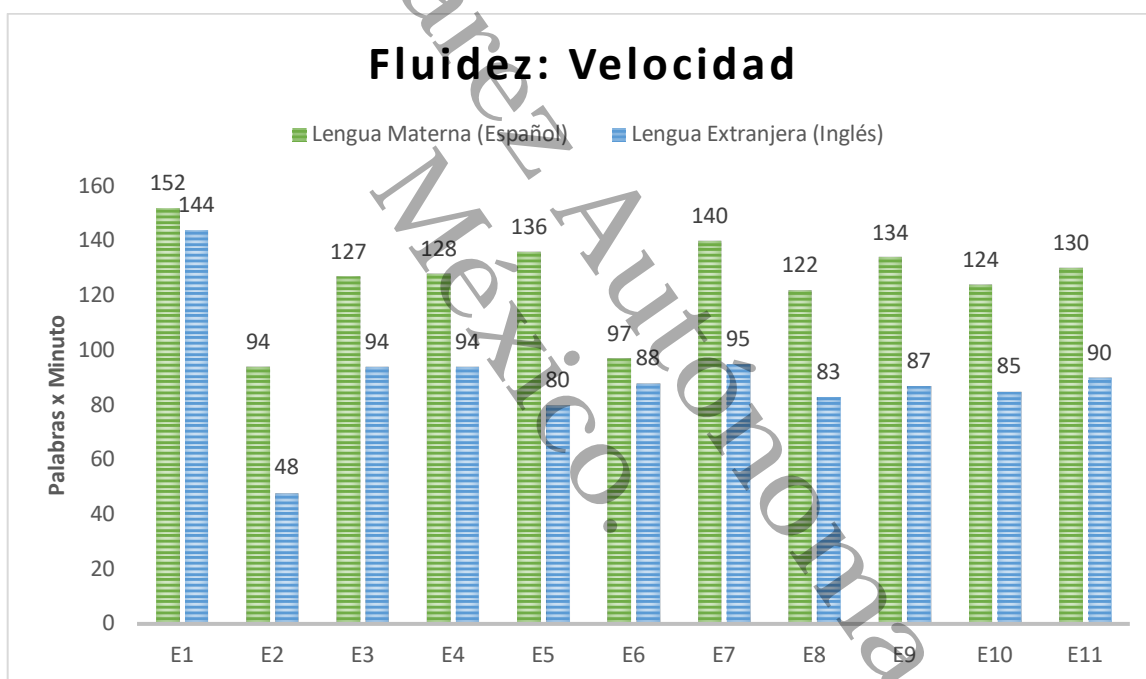


Figura 2 Fluidez de los estudiantes al hablar en español y en inglés

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes produjeron palabras en un rango de 94 a 152 por minuto en la lengua española, mientras que las palabras producidas en la lengua inglesa fueron de 48 a 144. Así, es notoria la diferencia existente entre las palabras por minuto dichas en español y en inglés.

De todos los participantes, el 18% logró obtener una diferencia mínima de cantidad de palabras dichas por minuto. Esto representa una minoría, pues el 46% de los estudiantes mostró una diferencia de 33 a 40 palabras, lo que representa apenas un poco más del 60% de palabras dichas en inglés con respecto a las dichas en español. Sin embargo, cabe destacar que el 36% de los participantes demostraron menos del 60% de palabras dichas en inglés en comparación con las palabras dichas en español, por lo que es evidente que no hay tanta producción oral en la lengua extranjera como en la lengua materna.

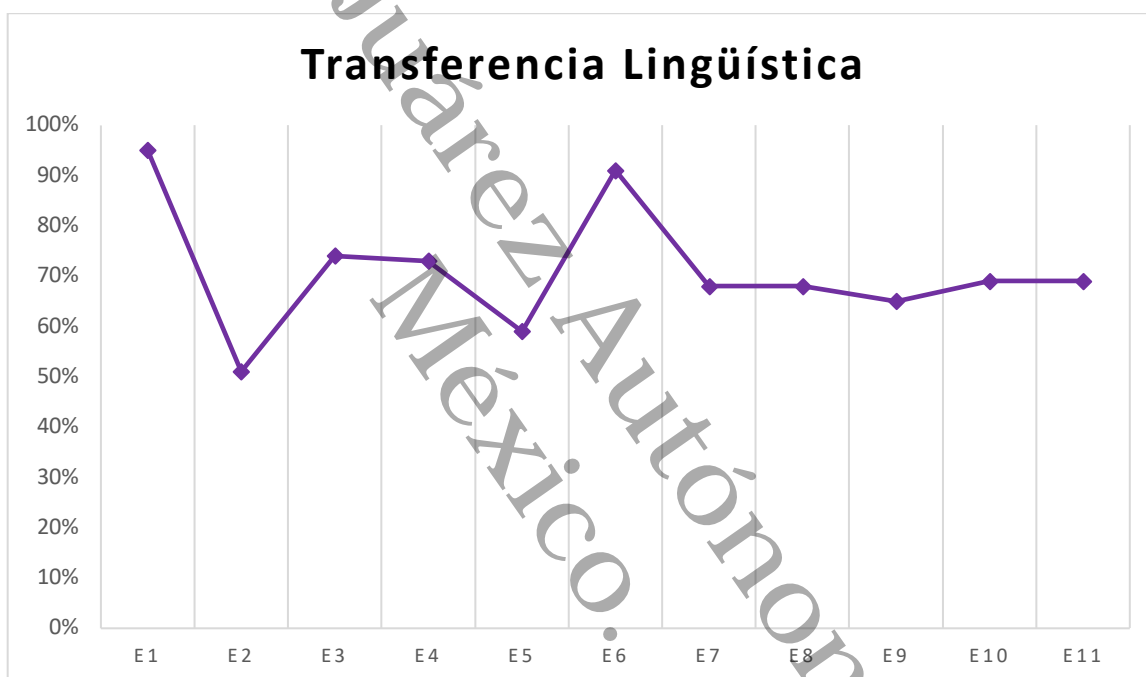


Figura 3 Transferencia lingüística del español al inglés (fluidez)

Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, se calculó el porcentaje de la transferencia lingüística a partir de la velocidad de la expresión oral demostrada en español y en inglés. En los cursos de idiomas, este porcentaje es importante dado que representa su eficacia. Sin embargo, tan sólo el 18% de los estudiantes alcanzó más del 80% en este rubro, por lo que es visible que la transferencia lingüística, en cuanto a la fluidez, podría mejorar, ya que el 64% de los participantes tuvo menos del 70% de transferencia lingüística del español al

inglés. Por tanto, esta tendencia genera un área de oportunidad que vale la pena considerar.

Tabla 1 Fluidez por minuto en español y en inglés (pausas)

Fluidez: Pausas				
Lengua Materna (español)			Lengua Extranjera (inglés)	
	Duración promedio en segundos:	Frecuencia:	Duración promedio en segundos:	Frecuencia:
E1	1	5	1	8
E2	2	7	2	9
E3	1	5	2	9
E4	1	17	1	16
E5	1	11	1	12
E6	1	13	2	15
E7	1	8	2	10
E8	1	6	1	9
E9	2	13	2	15

E10	1	10	1	11
E11	1	7	2	8

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las pausas, no hubo gran variación en su duración ya que la tendencia fue de 1 y 2 segundos tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Cabe señalar que para no realizar pausas tan duraderas los estudiantes repetían las palabras dichas con anterioridad mientras pensaban en la continuación del discurso, alargaban la pronunciación de la palabra dicha antes de la pausa y usaban muletillas generalmente alargadas antes de pausar y después, continuar con el discurso. La frecuencia de las pausas aumentó, y disminuyó en algunos casos, ligeramente entre una lengua y otra. Los participantes hacían de 5 a 17 pausas en español y de 8 a 16 pausas en inglés durante un minuto, respectivamente.

Así, fue demostrado que las pausas se mantienen de una lengua a otra.

Pronunciación

En la categoría de pronunciación, se evaluaron los fonemas discriminados por los estudiantes de una lista de 21 palabras y la inteligibilidad de los fonemas pronunciados de manera diferente en un discurso de más de 2 minutos.

En la primera parte del examen oral, se leyeron en voz alta 21 palabras que incluían todos los fonemas del *English phonemic chart* (cuadro fonético del inglés) en el acento americano y el británico. Sin embargo, los participantes demostraron su dominio en el acento americano por lo que sólo se consideraron los 40 fonemas del cuadro fonético del inglés americano: 24 consonantes, 11 vocales y 5 diptongos. Las palabras consideradas de acuerdo con el acento utilizado durante la aplicación de los instrumentos en el diagnóstico son: *Spider-Man, marriage, birthday, culture, prolonged, austerity, harsh, boyfriend, university, Guinea, sound, motherhood, rouge, followers* y *would*.

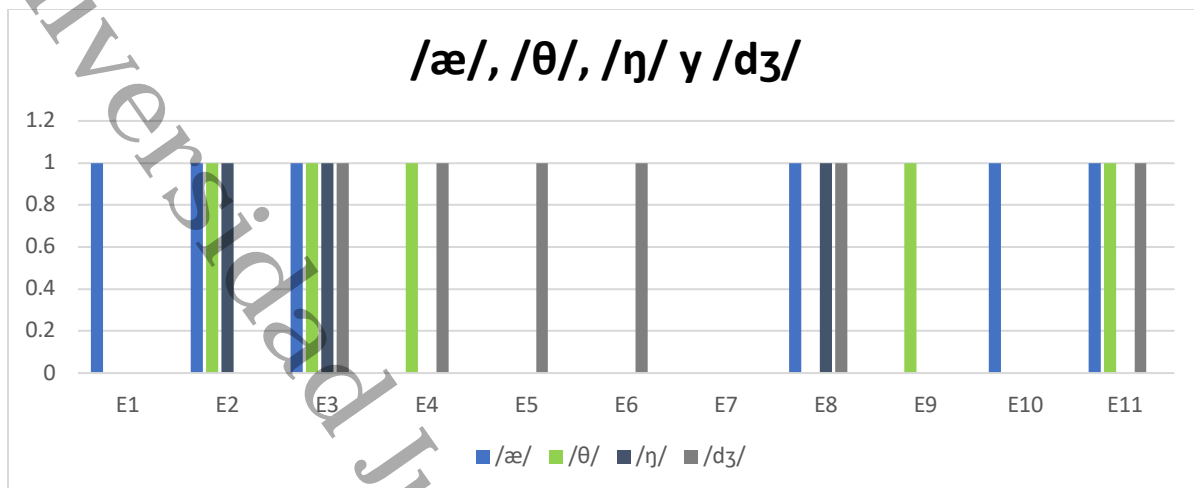


Figura 4 Fonemas pronunciados incorrectamente por los participantes

Fuente: Elaboración propia

Los fonemas, los cuales estaban incluidos sólo una vez en el conjunto de palabras seleccionadas, que no fueron pronunciados correctamente representan el 10% de los fonemas que se encuentran en el cuadro fonético del inglés. Como se muestra en la gráfica, al menos 55% de los estudiantes no pronunciaron /æ/ adecuadamente. Este fonema está en la palabra *Spider-Man*, por lo que la mayoría de los participantes asoció su pronunciación con la que se le da en español.

El fonema /θ/ se encuentra en la palabra *birthday* y sólo el 55% de los estudiantes pudieron pronunciarlo correctamente. El 45% de estudiantes omitió pronunciar este fonema y solamente pronunciaron los demás fonemas que conforman esta palabra.

El fonema /ŋ/ se pronuncia en la palabra *prolonged* y el 27% de los participantes no lo pronunciaron de manera adecuada. Debido a que esta palabra es un verbo conjugado en pasado, algunos estudiantes pronunciaron la terminación *-ed* de maneras distintas al fonema /ŋ/.

El fonema /dʒ/ se encuentra incluido en la palabra *marriage* y el 55% de los estudiantes no lo pronunció apropiadamente. La mayoría de los participantes pronunciaba /tʃ/ en vez de /dʒ/.

Además, se detectaron fonemas que fueron pronunciados correctamente en unas palabras mientras que en otras no.

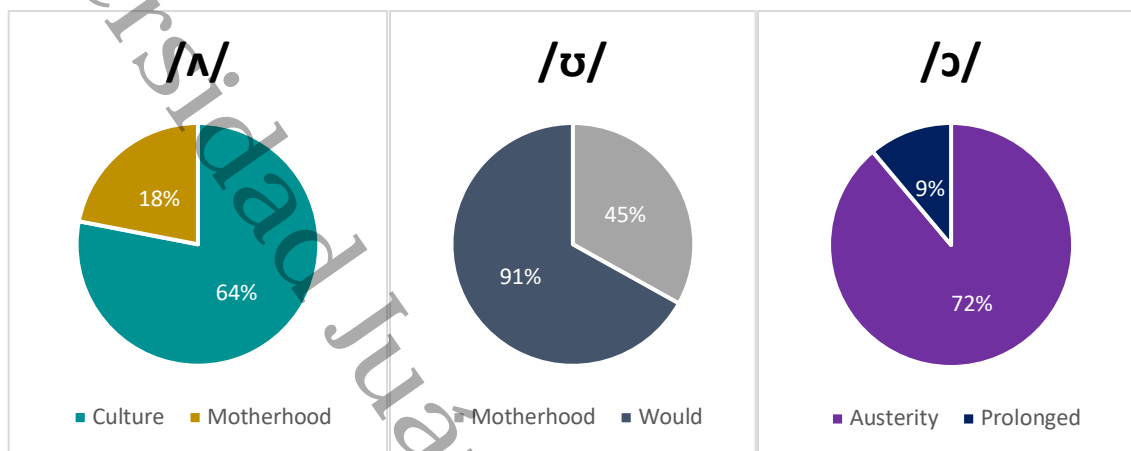


Figura 5 Pronunciación correcta de los fonemas

Fuente: Elaboración propia

Una gran parte de los estudiantes pronunció adecuadamente el fonema /ɹ/ en la palabra *motherhood*. Aun así, cuando leyeron la palabra *culture* tendían a pronunciar /u/ en vez de /ɹ/.

Asimismo, se observó que en la palabra *would* el fonema /ʊ/ fue correctamente pronunciado por el 91% de los estudiantes, pero en la palabra *motherhood* tan sólo el 45% de los participantes lo pronunció apropiadamente.

Esto puede deberse a la pronunciación en español de la letra “w” que se asemeja a la pronunciación del fonema /ʊ/. Por lo que la palabra *motherhood*, al carecer de una letra predecesora como la “w”, al partir del fonema /h/ no redondeaban los labios al pronunciarlo y, por ende, no sonaba /ʊ/ sino /u/.

El fonema /ɔ/ está incluido en la palabra *austerity* y *prolonged*. Aunque la mayoría de los participantes demostró una correcta pronunciación en palabras como *prolonged*, sólo un 9% de la población logró discriminarlo en la palabra *austerity*. Es claro que en palabras que empiezan *au-* se pronuncian con el fonema /ɔ/, tal como *autumn*, *audience* y *author*. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de este grupo no parecen estar conscientes de esto.

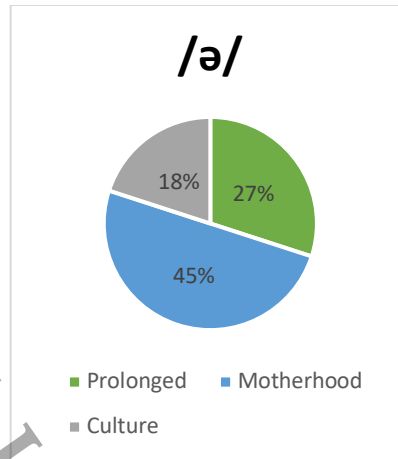


Figura 6 Pronunciación correcta del fonema /ə/

Fuente: Elaboración propia

El fonema /ə/ se encuentra en tres de las palabras listadas, pero en palabras como *motherhood* es más evidente su discriminación, probablemente debido a su pronta adquisición cuando aprendieron a decir *mother*. Sin embargo, en palabras como *prolonged* y *culture* sólo una menor parte de la población pudo identificarlo y pronunciarlo apropiadamente.

Por otro lado, se identificaron palabras con un conjunto de vocales igual, pero con fonemas distintos.

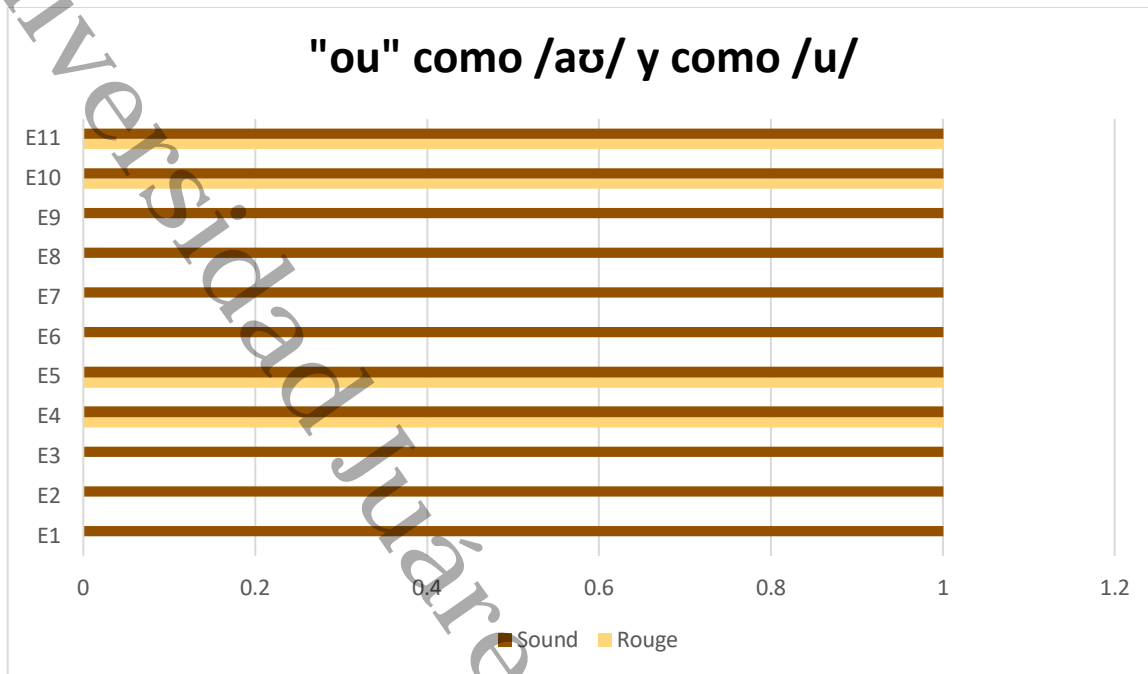


Figura 7 Fonemas correctamente producidos a partir de las grafías “ou”

Fuente: Elaboración propia

En la palabra *sound*, el fonema /aʊ/ fue pronunciado de manera correcta el 100% de las veces. Mientras que el fonema /u/ no se logró discriminar en la palabra *rouge* al menos en un 64%. Es así, que la razón podría ser lo inusual de la palabra en sus contextos.

Por tanto, se observó que existe una tendencia en la pronunciación incorrecta de las vocales /ɪ/, /ʊ/, /ə/, /u/, /ɔ/, /æ/, y las consonantes /θ/, /ŋ/ y /dʒ/.

Por otra parte, se contabilizaron los fonemas no discriminados que se encuentran en la lista de palabras.



Figura 8 Cantidad de fonemas no discriminados por los participantes

Fuente: Elaboración propia

Alrededor de 8 fonemas por persona en promedio no fueron discriminados y, por ende, fueron omitidos o pronunciados incorrectamente. Asimismo, fue notoria la relación entre la gesticulación de los fonemas y los sonidos producidos. Al no gesticular apropiadamente, no se lograban producir los fonemas ingleses correctamente.

Además, se consideraron los fonemas pronunciados incorrectamente de un discurso de más de 2 minutos en la segunda parte del examen oral de cada estudiante.

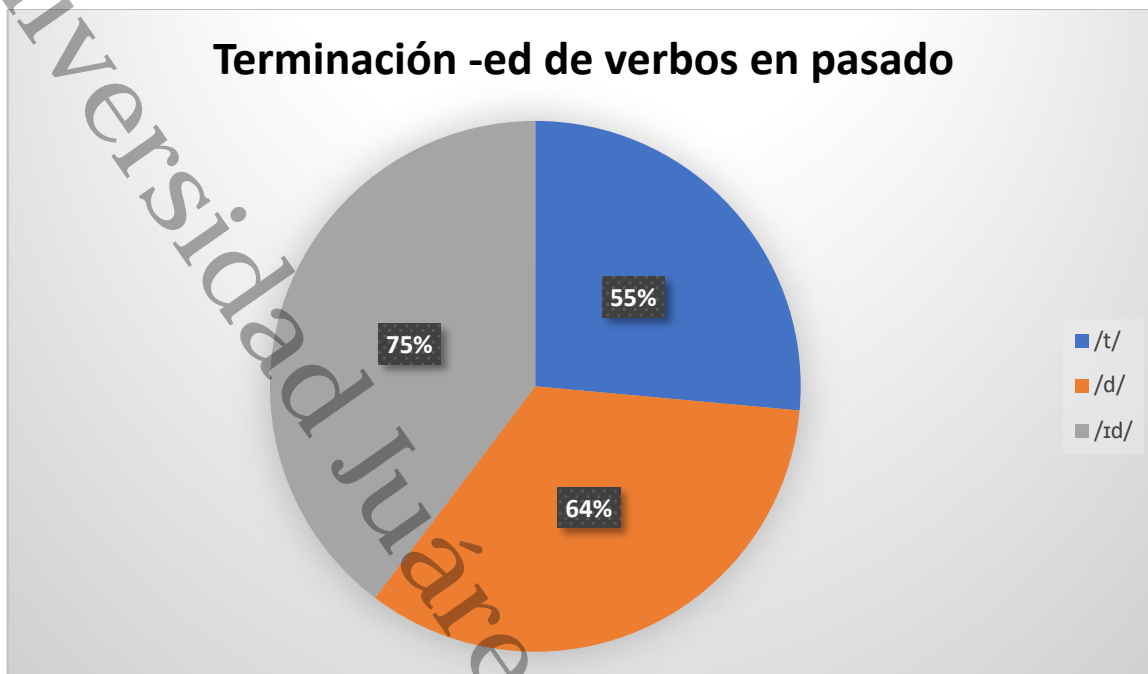


Figura 9 Pronunciación correcta de los fonemas en la terminación -ed de los verbos en pasado

Fuente: Elaboración propia

La problemática más frecuente identificada fue la inadecuada pronunciación de la terminación -ed de los verbos en pasado. Los temas mayormente elegidos fueron *my hobbies* y *a holiday/vacation*. En ambos, los participantes tendieron a usar el *past tense* para expresar como iniciaron a practicar sus pasatiempos y relatar anécdotas acerca de un viaje realizado anteriormente. Sin embargo, en palabras como *started*, *visited* y *wanted*, los estudiantes omitían el fonema /ɪd/. Mientras que en palabras como *stayed*, *bored* y *realized*, los estudiantes pronunciaron /ɪd/ en vez de /d/ o simplemente omitían pronunciar el fonema correspondiente a la terminación -ed. Igualmente, un porcentaje mayor del 50% de la población omitió pronunciar el fonema /t/ o pronunció /ɪd/ en su lugar, en palabras como *talked*, *walked* y *cooked*.

Así, este aspecto se consideró importante a resaltar como área de oportunidad.

Vocabulario

En la categoría de vocabulario, se analizaron la variedad de las palabras utilizadas en el discurso de más de 2 minutos de la segunda parte del examen oral. Estas palabras fueron contempladas sin las repeticiones de estas, considerando el nivel de cada una de ellas (A1 y A2, B1 y B2 en adelante).

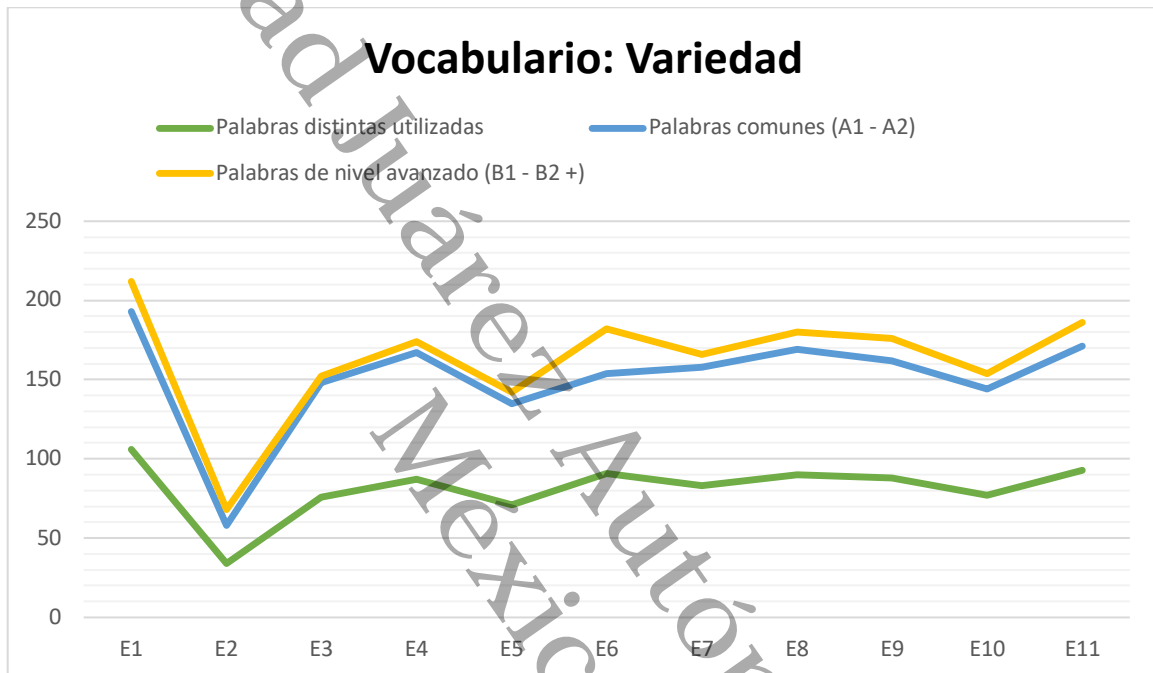


Figura 10 Variedad de palabras utilizadas en el discurso en inglés

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al número total de palabras utilizadas, el rango fue de 36 a 106 palabras distintas, en las que el 73% de los participantes tuvieron una variedad de más de 80 palabras en más de 2 minutos de discurso. Además, es visible la diferencia entre el número de palabras comunes utilizadas y el número de palabras de nivel avanzado. La mayoría de los estudiantes incluyeron en su vocabulario un poco más del 10% de palabras de nivel avanzado con respecto al total del número de palabras empleado. Así, más del 80% de la variedad de palabras usadas en el discurso corresponden al nivel A1 y A2. La razón de esto podría ser el poco tiempo disponible para demostrar más palabras de nivel avanzado o la limitación del conocimiento de palabras nivel avanzado.

Sintaxis

En la categoría de sintaxis, se analizaron meticulosamente los sintagmas con elementos inadecuados o en orden incorrecto identificados en el discurso solicitado en la segunda parte del examen oral.

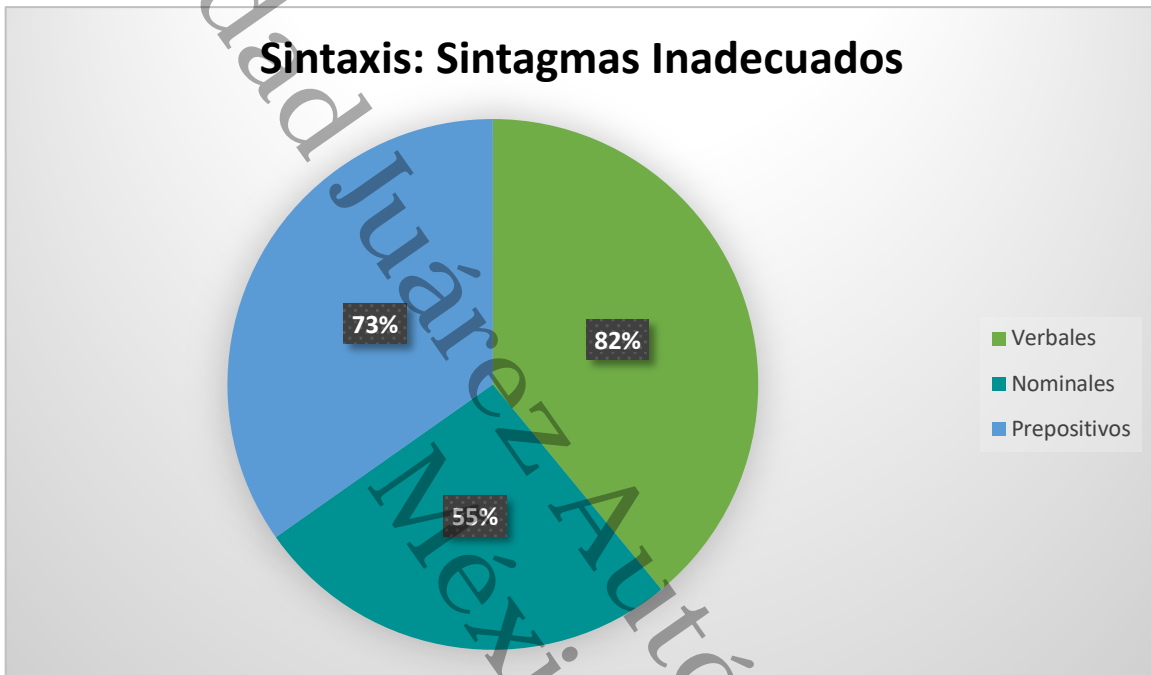


Figura 11 Sintagmas inadecuados que se emplearon en el discurso en inglés

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes formaron sintagmas gramaticalmente incorrectos y en algunos casos inteligibles también. Los sintagmas predominantes en ser formulados de manera inapropiada son los verbales, luego, los prepositivos, los nominales y finalmente, los adjetivales.

En los sintagmas verbales, en ocasiones se utilizaban sustantivos en vez de verbos, como en el siguiente ejemplo: *'I would like to job in a hospital.'* En otros casos, no se añadió un verbo auxiliar antes de un verbo con terminación *-ing*: *'We (was) just chilling in the park.'* Incluso, algunos sintagmas fueron incomprensibles, como: *'So, I was been having making that until again...'*

Los sintagmas prepositivos identificados incluyen el uso de preposiciones incorrectas, como en el ejemplo: ‘...one room ~~to~~ the visitors.’ En otras ocasiones, después de ciertas preposiciones que van seguidas de un sustantivo, se utilizó un verbo, como: ‘... rotate the people ~~for~~ ~~evitate~~ the fatigue.’ En el ejemplo previo, incluso se incluye una palabra inexistente en la lengua inglesa: *evitate*.

Algunos sintagmas nominales incluyen sustantivos conjugados en plural con artículos indeterminados singulares, como: ‘... filming a ~~dramas~~ or...’ Asimismo, fue común encontrar sintagmas en los que los sustantivos fueron conjugados en singular en un contexto en el que deberían estar en plural, como: ‘We did a ~~lot~~ of thing...’

En la mayoría de los casos existió inteligibilidad de lo que se quería decir. Evidentemente, algunos de estos fueron comprensibles debido al conocimiento de la lengua materna de los participantes y la reformulación de la probable intención del mensaje que cada estudiante pretendía comunicar.

En la entrevista, los participantes proporcionaron información acerca de su área de formación y su experiencia en el aprendizaje del inglés. Después de analizar los datos reflejados en la rúbrica, es posible constatar que no hubo dominancia de nivel lingüístico a pesar de la presencia de una estudiante cuya área de formación es la Licenciatura en Idiomas. En el grupo seleccionado, hay personas cuyas áreas de formación son muy variadas, por lo que esta característica no representa un indicador mayúsculo. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes en el examen oral y su nivel lingüístico identificado parece tener relación con la cantidad de tiempo de estudio previo. El 55% de los estudiantes que alcanzó un nivel de habilidades lingüísticas satisfactorio lleva más de 10 años de estudio de la lengua inglesa, en comparación con el 45% de los participantes, quienes han estudiado inglés por menos de 5 años. Así, el nivel de habilidades lingüísticas mejorará conforme se añada más tiempo de estudio de la lengua inglesa.

3.5 El análisis de resultados

La entrevista semiestructurada aplicada, permitió conocer los antecedentes de los estudiantes con respecto de su experiencia en el aprendizaje del inglés, indicando los

parámetros de dificultad de cada uno de los participantes según el tiempo de estudio dedicado al aprendizaje del inglés. El 45% de los participantes del diagnóstico había tomado el curso de inglés para niños ofertado por el mismo CELE, en el cual se pueden inscribir niños de 10 a 14 años, mientras que el 37% de los estudiantes entrevistados tomó cursos en otras instituciones y desde un rango de edad entre 14 a 17. Finalmente, el 18% de los participantes afirmó haber tomado clases de inglés desde el preescolar o la primaria en los que estudiaban.

Desde los diferentes contextos de los estudiantes, se compararon los resultados obtenidos del nivel de habilidades lingüísticas de cada uno. Tal como se esperaba, aquellos estudiantes cuya experiencia en el aprendizaje del inglés comenzó en una edad temprana (alrededor de los 4 años), se desempeñaron más eficazmente y lograron un nivel satisfactorio. Aun así, se encontraron deficiencias importantes en varias categorías evaluadas por lo que ningún participante obtuvo un nivel excelente.

En cada una de las categorías, fueron reconocidas las problemáticas existentes en el grupo de sexto nivel del curso de inglés del CELE evaluado. Sin embargo, los ejes problematizadores incluyen aquellas que están enfocadas a la pronunciación de fonemas ingleses.

Así, a partir de los resultados expuestos previamente, se pudieron identificar cinco ejes problematizadores:

Eje 1. Omisión o pronunciación inadecuada de la terminación *-ed* de los verbos regulares en pasado (/ɪd/, /d/ y /t/).

En algunos casos, los estudiantes pronunciaban /ɪd/ en vez de /d/ en verbos como: *stayed*, *realized* y *played*; o en vez de /t/ en los verbos: *talked*, *walked* y *cooked*. Incluso, los participantes omitían pronunciar la terminación *-ed* de los verbos regulares en pasado. Por lo anterior, se considera pertinente realizar una explicación y ejemplificación de los verbos regulares en pasado, considerando el aparato fonador y la posición de cada uno de los órganos que lo componen, así como las grafías asociadas a los tres fonemas que conforman la terminación *-ed*.

Eje 2. Pronunciación inadecuada del fonema /ə/ en palabras de nivel avanzado (B1+).

Los estudiantes lograron reconocer y producir este fonema en la mayoría de las palabras de nivel A1 y A2 utilizadas en el discurso de 2 minutos de la segunda parte del examen oral. Sin embargo, la pronunciación de las palabras con el fonema /ə/ a partir del nivel B1 encontradas en la lista de palabras de la primera parte del examen oral fue incorrecta de acuerdo con la dificultad de cada palabra (el 73% de los estudiantes no pronunció *prolonged* [prə'lonɪd] apropiadamente y el 55% no pronunció *culture* ['kʌltʃər] adecuadamente). Dada la frecuencia de este fonema vocálico en los discursos cotidianos en inglés, se considera oportuna la explicación y ejemplificación del fonema /ə/ de manera separada de los demás fonemas, con énfasis en el uso de palabras de nivel B1 en adelante.

Eje 3. Pronunciación inadecuada de las vocales /ʌ/, /æ/ y /ʊ/.

En la primera parte del examen oral, los estudiantes lograron discriminar el fonema /ʌ/ en la palabra *motherhood* ['mʌðər,hʊd], pero en la palabra *culture* ['kʌltʃər] no sucedió lo mismo. Evidentemente, las grafías de las palabras son distintas, en la primera palabra es “o” y en la siguiente es “u”. Por lo que probablemente este resultado se derive de la influencia de su lengua materna, sin mencionar que *mother* es una de las primeras palabras que los estudiantes de inglés aprenden a pronunciar y los participantes se encuentran familiarizados con esta palabra actualmente.

De igual forma, el fonema /ʊ/ fue correctamente pronunciado en la palabra *would* [wʊd]. Mas en la palabra *motherhood* ['mʌðər,hʊd], menos de la mitad de los estudiantes lo pronunció de manera adecuada. Así, aunque era notorio que los participantes reconocían que las grafías “oo” tiene un sonido semejante a la u española, no gesticulaban apropiadamente para producir dicho fonema.

Además, el fonema /æ/ no fue gesticulado adecuadamente en la palabra *Spider-Man* ['spɑɪdər-mæn], sino que la influencia de la lengua materna predominó en los participantes y terminaron pronunciando la a española en lugar del fonema /æ/.

Así, la explicación gesticular y la ejemplificación de estos fonemas vocálicos resultaría acertada para que los estudiantes los pronuncien de manera eficiente.

Eje 4. Omisión o pronunciación inadecuada de las consonantes /θ/, /ŋ/ y /dʒ/.

A partir de la lista de palabras de la primera parte del examen oral, la mayoría de los estudiantes no discriminó el fonema /θ/ en la palabra *birthday* ['bɜːrθdeɪ], así que fue simplemente omitido. La omisión de este fonema puede deberse a las grafías “th” que lo representan, dado que este sonido no existe en el español.

En el caso del fonema /ŋ/, los estudiantes que no lo pronunciaron de manera correcta en la palabra *prolonged* [prəˈlɒŋd], requieren el reforzamiento de sus conocimientos de la pronunciación de la terminación *-ed* de los verbos regulares en inglés. Lo anterior es debido a la pronunciación /dʒɪd/ en vez de /ŋd/ al final de este verbo conjugado en pasado.

En cuanto al fonema /dʒ/, incluido en la palabra *marriage* ['mɛrɪdʒ], fue pronunciado inapropiadamente por la mayoría de los participantes. Si bien el fonema /tʃ/ es diferente al fonema /dʒ/, los estudiantes lo pronunciaron a pesar de su inexistencia en esa palabra. Lo anterior puede deberse a la inexistencia de este fonema en la lengua española.

Por lo tanto, se considera conveniente la explicación y ejemplificación estos fonemas consonánticos, considerando las gesticulaciones del aparato fonador y las palabras en las que se incluyen estos fonemas.

Eje 5. Falta de asimilación de la relación de las grafías “ou” y “au” con los fonemas /u/ y /ɔ/ respectivamente.

Las grafías “ou” pueden ser pronunciadas por 4 fonemas diferentes: /aʊ/, /ɔ/, /ʌ/ y /u/; mientras que las grafías “au” son representadas por 2 fonemas distintos: /a/ y /ɔ/. En la palabra *rouge* [ruːʒ], la mayoría de los estudiantes pronunció /aʊ/ en vez de /u/. En la palabra *austerity* [ˌɔːstɛrɪti], una gran parte de los estudiantes pronunció /aʊ/ en vez de /ɔ/. En ambos casos, es perceptible la influencia de la lengua materna al tender a pronunciar literalmente las grafías que se leen. Por esta razón, se considera apropiada la explicación y ejemplificación de los diferentes fonemas que representan dichas grafías.

considerando las gesticulaciones de los órganos del aparato fonador y las palabras que representan cada fonema distinto con las mismas grafías.

3.6 Supuestos de la intervención

Finalmente, después de analizar todos los ejes problematizadores de la categoría de pronunciación identificados, se planteó la siguiente hipótesis-acción:

Con la implementación del curso-taller “El poder de la inmersión sónica en el mundo del inglés” impartido desde el aprendizaje situado y el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede lograr que los estudiantes de nivel avanzado del curso de inglés del CELE pronuncien un mayor número de fonemas ingleses correctamente.

Capítulo IV. Diseño y aplicación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención que fue implementada consiste en el seguimiento de las actividades del programa: “El poder de la inmersión sónica en el mundo del inglés”, el cual pretendía promover el desarrollo de la habilidad de producción oral para la mejora de la pronunciación de los fonemas vocálicos ingleses en los estudiantes del séptimo nivel del curso de inglés del CELE a través de un curso-taller basado en el aprendizaje situado para la adquisición de los fonemas vocálicos ingleses determinados en la etapa del diagnóstico. Así mismo, cada contextualización de las fases que integran este programa fue determinada a partir del programa de estudios de séptimo nivel del curso de inglés del CELE.

4.1 Descripción de la propuesta de intervención

Se propuso la implementación de un curso-taller, puesto que el proceso de aprendizaje de cada estudiante fue evaluado de manera formativa y sumativa a través de un formato mayormente activo de parte de los discentes. Torres (1997) define al curso-taller como una estrategia de enseñanza en la cual se realizan aplicaciones prácticas de la teoría pertinente, destacándose por la participación activa y comprometida de todos los alumnos a lo largo de su desarrollo. Por lo que se decidió implementar esta metodología, la cual se destaca por elevar significativamente los niveles de aprendizaje en comparación con las clases teóricas, debido a la integración de actividades prácticas que permiten una comprensión más profunda y una mayor transferencia de conocimientos (Torres, 1997). De esta forma, los estudiantes fueron más propensos a adquirir los fonemas ingleses de manera práctica.

Asimismo, se propuso realizar este curso-taller desde el enfoque comunicativo considerando las premisas del aprendizaje situado. Según esta teoría, el conocimiento y la comprensión se desarrollan de manera más efectiva cuando se aplican y se utilizan en situaciones reales, en lugar de simplemente aprenderse de manera abstracta o descontextualizada. (Lave y Wenger, 1991)

Cabe destacar que el aprendizaje situado busca proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje auténticas y significativas, en las que puedan aplicar y

utilizar los conocimientos en contextos relevantes. Esto promueve un aprendizaje más profundo, duradero y aplicable a la vida real.

Por ende, al utilizar la metodología del aprendizaje situado en la enseñanza de los fonemas ingleses, se logró que los estudiantes se involucraran activamente en la práctica y aplicación de los fonemas en contextos auténticos, lo cual coadyuvó a una mayor comprensión y habilidad en la pronunciación de éstos.

A) Contenidos temáticos

Este programa abordó los siguientes contenidos temáticos a lo largo de las fases de su desarrollo:

- Introducción a los símbolos fonéticos
- Relación entre símbolos fonéticos, fonemas y grafías
- Pronunciación y gesticulación de fonemas vocálicos ingleses
- Fonemas vocálicos simples y diptongales del inglés

B) Sujetos involucrados

Los participantes de la intervención educativa propuesta fueron los estudiantes de dos grupos de séptimo nivel del curso de inglés del CELE, los cuales al haber concluido el sexto nivel de dicho curso empezaban a adquirir el nivel B2 según el MCER en el idioma inglés, por lo que se consideró oportuno corregir la pronunciación de los fonemas ingleses que hasta ese punto habían tenido una pronunciación fosilizada. La edad de los estudiantes oscilaba entre 17 y 40 años, por lo que se aplicó un método especializado en educación para adultos (método PPP).

C) Fases

A continuación, se describen las fases del diseño de la propuesta de intervención.

Fase 1: Así, así y así. Bienvenido al mundo sónico del inglés.

En esta fase, se realizaron tres acciones principales. Estas se enfocaron en introducir los símbolos fonéticos y sus fonemas designados junto con sus grafías correspondientes a través de actividades realizadas en una contextualización del aula conforme al escenario y situación determinados relativos a la llegada a un país extranjero (el aeropuerto).

Subfase 1.1: Así se ven los sonidos.

En esta subfase, se realizó la introducción de los símbolos fonéticos respecto a los fonemas del inglés seleccionados. Se demostró la importancia de conocer los símbolos fonéticos para mejorar la pronunciación de los fonemas ingleses y su discriminación en un contexto real conforme a la teoría del aprendizaje situado. (Lave y Wenger, 1991)

Subfase 1.2: Así suena el inglés.

Durante esta subfase, los estudiantes consolidaron su percepción de la relación de los símbolos fonéticos previamente implementados con sus fonemas respectivos. Se indujo la asociación de estos elementos de manera implícita mediante una situación diferente a la anterior, pero utilizando los mismos elementos (símbolos fonéticos).

Subfase 1.3: Así se pronuncia el inglés

A través de esta subfase, se mostró la relación entre las grafías y los símbolos fonéticos al mismo tiempo que sus fonemas correspondientes. Los estudiantes asociaron estos tres elementos de manera integral a partir de una actividad inmersiva que englobara los tres aspectos mencionados.

Fase 2: Así se hace. Ya eres un nuevo habitante de este mundo angloparlante.

Esta fase fue contextualizada en eventos sociales y se abordaron los fonemas vocálicos simples que corresponden a esta etapa (/i/, /ɪ/, /e/, /ɜ/, /u/, /ʊ/, /ɔ/, /ɑ/, /ə/, /ʌ/ y /æ/) desde la ambientación de bodas, fiestas de cumpleaños, *baby showers*, graduaciones, etc.

Subfase 2.1

En esta subfase, se abordaron los fonemas vocálicos simples de dos en dos cada sesión y uno en la última sesión. Los estudiantes produjeron monólogos y diálogos

correspondientes al contexto social determinado de cada sesión. Además, se asignaron tareas para la evaluación continua de la pronunciación de los fonemas vocálicos simples.

Subfase 2.2

Durante esta subfase, se realizó una evaluación de todos los fonemas vocálicos simples aprendidos. Esto con el fin de contribuir al proceso de aprendizaje y el logro de los estudiantes, brindándoles retroalimentación constante y oportunidades para realizar ajustes y mejoras en su producción oral. (Bloom et al., 1971)

Fase 3: Eres famoso por tu llegada.

En esta fase, se revisó la producción de los fonemas vocálicos diptongales (/eɪ/, /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/ y /oʊ/). Se abordaron los símbolos fonéticos, sus grafías y sus fonemas respectivos a través de actividades ambientadas en un contexto y situaciones determinadas relativas al mundo laboral y al mundo de la fama. (Lave y Wenger, 1991)

Subfase 3.1

Durante esta subfase, se abordaron tres fonemas vocálicos diptongales en una sesión y dos en la última sesión. Se realizaron lecturas en voz alta y juegos de roles previamente elaborados por los estudiantes en los cuales fueron incluidos los fonemas determinados para cada sesión.

Subfase 3.2

En esta subfase, se evaluó la pronunciación de todos los fonemas vocálicos diptongales vistos en las sesiones anteriores. Los discentes grabaron diálogos ambientados en el contexto determinado incluyendo palabras que contenían fonemas vocálicos diptongales.

Fase 4: La Navidad llegó al mundo sónico del inglés.

En esta fase, se llevó a cabo una evaluación sumativa de todos los fonemas vocálicos aprendidos a lo largo del curso-taller mediante la lectura de diálogos de una escena de un largometraje ambientado en la navidad. Esta evaluación sumativa se realizó con el

propósito de medir el alcance de las metas propuestas en el plan de acción. (Samboy, 2009)

D) Tiempo de duración y pertinencia

Se consideraron en total 18 horas aproximadamente para la implementación de la intervención, 2 sesiones cada semana (50 minutos por sesión) en un horario de 11 a.m. a 12 p.m. y de 6 p.m. a 7 p.m. en el ciclo escolar agosto 2023 – enero 2024.

En la primera fase, se llevó a cabo la sensibilización de los temas que fueron abordados a lo largo del curso-taller. Esta sensibilización se realizó en 3 sesiones de 50 minutos a partir del 11 de septiembre de 2023.

La segunda fase se llevó a cabo en 7 sesiones de 50 minutos. Los fonemas vocálicos fueron implementados en seis sesiones y se realizaron actividades de evaluación cada dos sesiones y en la última sesión de esta fase. Al finalizar esta fase, los estudiantes habían adquirido los fonemas vocálicos simples: /i/, /ɪ/, /e/, /ɜ/, /u/, /ʊ/, /ɔ/, /ɑ/, /ə/, /ʌ/ y /æ/.

La tercera fase requirió de 4 sesiones de 50 minutos para llevarse a cabo. Los fonemas vocálicos diptongales fueron abordados en tres sesiones y se realizaron actividades de evaluación en la última sesión. Al terminar esta fase, los alumnos habían adquirido los fonemas vocálicos diptongales: /eɪ/, /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/ y /oʊ/.

Finalmente, la cuarta fase comprendía 4 sesiones de 50 minutos. En tres sesiones se practicaron los diálogos de una escena de un largometraje ambientado en la navidad y en la última sesión fue presentada frente al grupo. Esta actividad se realizó para la evaluación final de la pronunciación de todos los fonemas vocálicos ingleses abordados en el curso-taller.

4.1.1 Objetivos de la intervención

Objetivo general:

- Facilitar la discriminación de los fonemas ingleses para la mejora de la pronunciación de los estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del CELE.

Objetivos específicos:

- Utilizar estrategias didácticas enfocadas en la pronunciación de fonemas ingleses.
- Implementar actividades que motiven a los estudiantes a practicar la pronunciación de los fonemas ingleses.
- Unificar diferentes métodos y estrategias que den como resultado una intervención innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los fonemas ingleses.

4.1.2 El plan de acción

A continuación, se presenta el plan de acción correspondiente al diseño de la propuesta de intervención. Este comprende todas las actividades propuestas para realizar en cada una de las fases descritas previamente.

Tabla 2 Programa de actividades de la intervención educativa propuesta

Programa: El poder de la inmersión sónica en el mundo del inglés							
Objetivo: Facilitar la discriminación de los fonemas vocálicos ingleses identificados en los ejes problematizadores del diagnóstico a través de actividades basadas en el aprendizaje situado y del uso de herramientas tecnológicas especializadas en la pronunciación del inglés.							
Fase 1: Así, así y así. Bienvenido al mundo sónico del inglés							
Contexto: Aeropuerto							
Acción	Objetivos	Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Responsable
<p>Subfase 1.1 Así se ven los sonidos. Contexto: <i>Check-in at the airport.</i></p> <p>Subfase 1.2 Así suena el inglés. Contexto: <i>In the waiting room of the airport.</i></p> <p>Subfase 1.3 Así se pronuncia el inglés.</p>	<p>Demostrar a los estudiantes el vínculo que existe entre los símbolos fonéticos, las grafías y los fonemas a través de diálogos contextualizados en un aeropuerto.</p>	<p>*Introducción a los símbolos fonéticos. *Relación entre los símbolos fonéticos, las grafías y los fonemas.</p>	<p>Subfase 1.1 - Elaboración de listas de palabras con símbolos fonéticos determinados. - Elaboración de diálogos con palabras determinadas. - Presentación de diálogos frente a la clase. (Coevaluación) - Realización de una prueba</p>	<p>11 – 18 de septiembre (3 sesiones de 50 minutos)</p>	<p>Diccionarios en línea, videos de diálogos contextualizados en el aeropuerto (<i>Edpuzzle</i>), aplicaciones para la identificación de los fonemas (<i>Lingoclip</i>) y para la evaluación de la pronunciación (<i>Elsa Speak</i> y <i>Reading progress</i>).</p>	<p>Los estudiantes logran discriminar los fonemas seleccionados en las palabras encontradas.</p>	<p>Yesenia Guadalupe Solís Méndez</p>

<p>Contexto: <i>Dialogues on the airplane.</i></p>			<p>diagnóstica de pronunciación (<i>Elsa Speak</i>).</p> <p>Subfase 1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualización de videos de conversaciones (<i>Edpuzzle</i>). - Identificación de fonemas de una lista de palabras. - Elaboración de diálogos con palabras determinadas. - Lectura de los diálogos. - Grabación de los diálogos (<i>Reading Progress</i>). <p>Subfase 1.3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego multiopción de canciones (<i>Lingoclip</i>). - Elaboración de diálogos con palabras determinadas. - Grabación de los diálogos (<i>Reading Progress</i>). 				
<p align="center">Fase 2: Así se hace. Ya eres un nuevo habitante de este mundo angloparlante. Contexto: Eventos sociales</p>							

Acción	Objetivos	Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Responsable
<p>Subfase 2.1 Gracias por invitarme. Contexto: <i>Giving a wedding toast speech, invited to a birthday party, and a baby shower.</i></p> <p>Subfase 2.2 ¡Felicidades! Contexto: <i>Invited to a sweet sixteen, a family reunion and a graduation day.</i></p>	<p>Presentar los fonemas vocálicos simples a través de ejemplos en situaciones sociales reales.</p>	<p>*Pronunciación y gesticulación de fonemas ingleses *Fonemas vocálicos simples del inglés</p>	<p>Subfase 2.1 - Visualización de videos de discursos (<i>Edpuzzle</i>). - Juego “<i>Last Man Standing</i>” (vocabulario) - Elaboración de monólogos contextualizados en situaciones determinadas. - Juego multiopción de canciones (<i>Lingoclip</i>). - Identificación de fonemas de un vocabulario determinado. - Elaboración de monólogos con palabras determinadas. - Presentación de monólogos frente a la clase. (Coevaluación) Subfase 2.2 - Visualización de videos de</p>	<p>20 de septiembre – 18 de octubre (7 sesiones de 50 minutos)</p>	<p><i>Reading progress, Elsa Speak y Lingoclip</i> para las actividades en clase y tareas. <i>Edpuzzle</i> en la presentación de videos.</p>	<p>Los estudiantes emplean palabras con los fonemas vocálicos simples vistos en clase en un discurso.</p>	<p>Yesenia Guadalupe Solís Méndez</p>

			conversaciones <i>(Edpuzzle)</i> . - Discusión por equipos. - Propuesta de solución de problemas respecto a la situación previamente planteada. - Grabación de audio de la lectura en voz alta de "Birthdays around the world" <i>(Reading progress)</i> .				
Fase 3: Eres conocido por tu llegada. Contexto: El mundo laboral y el mundo de la fama							
Acción	Objetivos	Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Responsable
Subfase 3.1 Siempre he tenido éxito. Contexto: <i>Successful path and job announcements.</i> Subfase 3.2 Mi opinión sobre el mundo laboral. Contexto:	Presentar los fonemas vocálicos diptongales a través de diálogos contextualizados en entrevistas a famosos y el mundo laboral.	*Pronunciación y gesticulación de fonemas ingleses *Fonemas vocálicos diptongales del inglés	Subfase 3.1 - Juego multiopción de canciones <i>(Lingoclip)</i> . - Identificación de fonemas determinados en un texto. - Elaboración de diálogos en un contexto determinado.	23 de octubre – 6 de noviembre (4 sesiones de 50 minutos)	<i>Reading progress, Elsa Speak y Lingoclip</i> para las actividades en clase y tareas. <i>Edpuzzle</i> en la presentación de videos.	Los estudiantes implementan palabras con los fonemas vocálicos diptongales vistos en clase.	Yesenia Guadalupe Solís Méndez

<p><i>The working world opinions.</i></p>			<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de los diálogos (<i>Reading progress</i>). - Lección de fonemas determinados en <i>Elsa Speak</i>. - Visualización de videos de entrevistas (<i>Edpuzzle</i>). - Elaboración de listas de palabras con fonemas determinados. - Redacción de un anuncio de trabajo en parejas. - Grabación de audio de la lectura del anuncio (<i>Reading progress</i>). <p>Subfase 3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de una lección de pronunciación con los fonemas determinados (<i>Elsa Speak</i>). - Lectura en voz alta de un texto acerca del mercado laboral (<i>Reading Progress</i>). 				
---	--	--	---	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Debate acerca de los aspectos positivos y negativos que plantea el autor del texto. - Grabación de audio de una frase que sintetice su opinión (<i>Reading progress</i>). 				
Fase 4: La Navidad llegó al mundo sónico del inglés. Contexto: Víspera de navidad							
Acción	Objetivos	Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos	Indicadores	Responsable
Subfase 4.1 Preparativos navideños. Contexto: <i>Getting ready for Christmas.</i> Subfase 4.2 Juntos en Navidad. Contexto: <i>Christmas is here.</i>	Evaluar el aprendizaje adquirido en la pronunciación de fonemas en esta etapa con respecto al porcentaje demostrado en la primera fase.	*Evaluación	Subfase 4.1 - Realización de una prueba final de pronunciación en <i>Elsa Speak</i> . - Selección de una película navideña de interés juvenil. - Selección de una escena de una película navideña que incluya todos los fonemas vocálicos. - Reparto de roles para la presentación de la escena.	8 – 22 de noviembre (4 sesiones de 50 minutos)	<i>Elsa Speak</i> para las evidencias del porcentaje de pronunciación correcta de fonemas ingleses. <i>Reading progress</i> para la grabación de voz y evaluación del proyecto final.	Los estudiantes demuestran un porcentaje mayor de pronunciación correcta de los fonemas vocálicos ingleses respecto al porcentaje obtenido en la primera fase.	Yesenia Guadalupe Solís Méndez

			<p>Subfase 4.2</p> <ul style="list-style-type: none">- Juego multiopción de canciones (<i>Lingoclip</i>).- Ensayo de los diálogos correspondientes al rol elegido.- Grabación de audio de los diálogos del rol seleccionado (<i>Reading Progress</i>).- Presentación del doblaje frente al grupo.				
--	--	--	---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

4.2 Aplicación de la intervención

Esta intervención educativa, el programa de actividades “El poder de la inmersión sónica del inglés”, se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Antes de comenzar con las actividades del curso-taller, se contactó a los profesores a cargo de los grupos de séptimo nivel del curso de inglés del CELE en los horarios de 11 a.m. a 12 p.m. y de 6 p.m. a 7 p.m. Se agregó a la interventora como profesora en cada grupo de *Microsoft Teams* y se acordaron los días que serían destinados a la intervención educativa. Además, fue posible observar la fluidez de los estudiantes mediante la asistencia a una clase de cada profesor, previa al inicio de las actividades del curso-taller.

Durante la primera sesión del curso-taller, se leyó en voz alta el contenido de la carta de consentimiento informado que los estudiantes firmaron posteriormente. En dicha carta, se explicó en qué consistían las actividades que serían realizadas por los discentes en cada sesión y se dio a conocer el compromiso de la interventora en cuanto a la confidencialidad de los datos personales y las grabaciones de audio y video de los estudiantes.

Posteriormente, los discentes descargaron las aplicaciones que se utilizarán en el transcurso de la intervención y realizaron la prueba diagnóstica para la recopilación de conocimientos previos acerca de los aspectos que se utilizarán durante toda la intervención. Los estudiantes empezaron a descubrir las funciones de las aplicaciones que descargaron y seguían las indicaciones de la interventora en cada actividad.

Las asignaciones de las actividades de clase en el grupo de *Microsoft Teams* fueron programadas para su visualización en el horario de la aplicación del curso-taller.

Las actividades principales fueron realizadas en parejas, para la elaboración de diálogos con palabras o frases que incluían los fonemas vocálicos determinados para cada sesión.

A) Población

Una minoría de la población total pertenece a la población estudiantil de la Licenciatura en Idiomas (10%). Mientras que el 90% de dicha población tiene un área de formación variada (preparatoria, actuaría, cinematografía, medicina veterinaria e ingeniería ambiental). Por lo que, uno de todos los participantes ya poseía conocimientos previos acerca de los símbolos fonéticos, mientras que el resto de ellos no los tenía.

Los grupos participantes en esta intervención son referidos como Grupo A (de 11 a.m. a 12 p.m.) y Grupo B (de 6 p.m. a 7 p.m.). En el Grupo A, asistieron dos estudiantes: uno de séptimo nivel y otro de octavo nivel del curso de inglés del CELE. Esto, debido a que hubo la disposición de un estudiante de octavo nivel de participar de manera voluntaria. Mientras que, en el Grupo B, participaron ocho estudiantes, todos pertenecientes al séptimo nivel del curso de inglés del CELE.

En el grupo A los estudiantes se encuentran en un rango de edad de 20 a 22 años, mientras que en el grupo B el rango de edad de los participantes es más amplio, pues los discentes tienen de 16 a 42 años. Es importante señalar esto, dado que los estudiantes de preparatoria, así como el adulto de 42 años requieren más dirección y atención de parte de la interventora para la utilización de los medios tecnológicos (el celular y las aplicaciones).

Cabe destacar que el 40% de la población participante en la intervención, tuvo presencia en la fase del diagnóstico realizado en el semestre febrero - agosto 2023. Por lo que se construyó y aplicó una prueba diagnóstica para confirmar la presencia de los ejes problematizadores (identificados en la fase del diagnóstico) en los demás participantes. Dicha prueba consistió en la lectura de un texto corto no ficticio que incluía todos los fonemas vocálicos ingleses, la lectura se realizó al mismo tiempo que se grabó en vídeo las gesticulaciones de cada uno de los participantes a través de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*.

Después de analizar los resultados obtenidos, se constató que los estudiantes tenían necesidades similares a las encontradas en la fase de diagnóstico: mejorar su pronunciación en los fonemas vocálicos /ɪ/, /i/, /ɑ/, /æ/, /ɔ/, /ʊ/, /u/, en el fonema /ə/ en palabras de nivel avanzado (B1) y en los fonemas /aʊ/ y /oʊ/ en las grafías “ou” y “au”.

B) Fases

Primera fase (Fase de sensibilización)

La primera fase de esta intervención, la fase de sensibilización fue llevada a cabo en tres sesiones. En esta fase, se realizaron las actividades contextualizadas en el aeropuerto. Así, los estudiantes aprendieron a diferenciar entre las grafías, los fonemas y los símbolos fonéticos a través de la elaboración y presentación de diálogos contextualizados en los siguientes escenarios: en el área de registro, en la sala de espera y dentro del avión. Un escenario por cada sesión que comprende esta primera fase. Los diálogos realizados en estos contextos fueron la actividad principal de cada sesión, pues se utilizó el modelo PPP que sugiere la implementación de una actividad central ubicada en las fases de práctica y producción de dicho modelo (Criado, 2013).

En la primera sesión, hubo mucha libertad en la actividad principal, en cuanto a las palabras que se utilizaron en el diálogo contextualizado en el área de registro del aeropuerto. Es decir, las palabras utilizadas con fonemas vocálicos no fueron propuestas por la interventora, sino por los estudiantes. Después de elaborar los diálogos en pares, los estudiantes practicaban tomando un rol y luego leían de nuevo la conversación intercambiando los roles. Al final, cada participante de cada par habría leído el diálogo completo. Los diálogos fueron interpretados de manera oral y con un entorno espacial, pues se acomodó el mobiliario del salón para simular los diferentes espacios de un aeropuerto y se proyectó el fondo correspondiente a cada escenario. Después de la práctica, los estudiantes grabaron un vídeo de la lectura del diálogo en la etapa de producción de esta primera sesión.

Todos los participantes del grupo A tenían acceso a internet en sus dispositivos móviles desde la primera sesión, lo cual facilitó la descarga de las aplicaciones a utilizar. Sin embargo, los estudiantes no contaban con auriculares en esta sesión, por lo que se sentaron en lugares distanciados dentro del salón para realizar las grabaciones correspondientes a la evaluación diagnóstica en *Microsoft Teams* y en el diagnóstico de *Elsa Speak*. A partir de la segunda sesión, todos los estudiantes

contaban con auriculares y realizaban las actividades de *Elsa Speak* al mismo tiempo, sin generar interrupciones a sus compañeros.

La mayoría de los participantes del grupo B tenían acceso a internet desde sus dispositivos móviles, por lo que se les compartió el acceso a internet a aquellos quienes no contaban con una red de datos móviles disponibles. En la primera sesión, el grupo B demostró disposición para practicar y mejorar su producción oral. Todos los estudiantes de este grupo demostraron, a lo largo de esta fase, un amplio conocimiento de palabras de nivel B1 que incluían fonemas vocálicos en las listas de palabras. Además, los discentes utilizaban estructuras de nivel B1 en los diálogos que realizaron. Aunque la gramática del grupo en general era eficiente, su pronunciación se corregía a través de las retroalimentaciones de la interventora.

El grupo A, desde la primera sesión, demostró mucha disposición y compromiso con la asistencia y la participación en las actividades propuestas por la interventora. Mientras que un 33% de la población del grupo B (2 estudiantes), aunque participaba en todas las actividades indicadas, no parecía muy convencido de tener la necesidad de mejorar. Sin embargo, al ser evaluados por las aplicaciones de producción oral (como *Elsa Speak*), estos participantes se convencieron de que en realidad todavía podían mejorar aún más en su pronunciación de los fonemas ingleses. Por lo que, a partir de la segunda sesión, ellos cambiaron su actitud y demostraron una motivación por involucrarse en las actividades que no habían reflejado en la primera sesión.

En la segunda sesión, los alumnos de ambos grupos vieron un video en *Edpuzzle* e identificaron los diferentes fonemas vocálicos. Después, los estudiantes elaboraron diálogos a partir de las palabras vistas en las conversaciones en el contexto determinado. En esta sesión, los estudiantes de los dos grupos demostraron más fluidez en su producción oral que en la sesión pasada. Incluso se veían más relajados y motivados al realizar las actividades.

En la tercera sesión, los estudiantes de ambos grupos discriminaron fonemas diversos en canciones determinadas en inglés americano. Después, elaboraron los diálogos en pares y realizaron las grabaciones de video. En dicha sesión, los estudiantes se mostraron notoriamente interesados en el uso de la aplicación de *Lingoclip*. Como esta, las aplicaciones seleccionadas para la intervención han sido descubiertas por primera vez por todos los participantes, lo cual despertó curiosidad

y proactividad en ellos para implementar su uso en el proceso de mejora de su pronunciación de los fonemas vocálicos ingleses.

Un aspecto inusual fue que, en ambos grupos desde la primera sesión, los estudiantes repetían las palabras de la interventora en español cuando la interventora se dirigía a los estudiantes en inglés para dar instrucciones y disipar dudas. Aunque los discentes hablaban en inglés cuando realizaban las grabaciones, a menudo se comunicaban en español con la interventora y entre ellos (en las actividades en pares). Sin embargo, conforme acontecían las sesiones los estudiantes empezaron a utilizar el inglés para comunicarse con la interventora y entre ellos. Al finalizar esta fase, los estudiantes demostraron su dominio en la relación de los aspectos fonéticos y gráficos.

Segunda fase (Fase de fonemas vocálicos simples)

En la segunda fase, se abordó la introducción a los fonemas vocálicos simples de la lengua inglesa, los estudiantes aprendieron a diferenciar los fonemas de cada grupo fonético. Los discentes elaboraron y presentaron diálogos contextualizados en eventos sociales. Los escenarios en los que se contextualizaron los diálogos fueron: en una boda, en un *baby shower*, en una fiesta de 16 años, en reuniones familiares, en una fiesta de cumpleaños y en una graduación. Los estudiantes desarrollaron un monólogo para dar el brindis en una boda, diálogos entre los invitados y el anfitrión de una fiesta de cumpleaños y de un *baby shower*, diálogos como espectadores de una fiesta de 16 años y diálogos en un ambiente de reunión familiar. En cada una de las actividades, se solicitó a los discentes utilizar vocabulario y frases determinadas, incluidas en el programa de estudios del séptimo nivel del curso de inglés del CELE.

Al introducir el primer grupo fonético, en la primera sesión de esta fase, los estudiantes aprendieron a diferenciar dos fonemas parecidos: /ɪ/ y /i/ a través del contexto de una boda. Al principio, les fue complicado producir los fonemas correctamente, pero con la práctica lograron mejorar su pronunciación de dichos fonemas. Este primer grupo fue evaluado a partir de la grabación de un trabalenguas, el cual incluye ambos fonemas intercaladamente.

En esta sesión, uno de los estudiantes del grupo A y dos estudiantes del grupo B presentaron problemas de internet. Sin embargo, la interventora les permitió conectarse a la red de datos móviles propia para la elaboración de las actividades en

línea (el uso de las aplicaciones). Luego, los discentes pudieron continuar con las demás actividades sin ningún problema, ya que los diálogos fueron escritos a mano en sus libretas. Considerando que algunos estudiantes no contaban con acceso a internet en el aula, a partir de esta fase, los videos que serían presentados al principio de cada sesión fueron asignados como tarea en la sesión previa y la interventora realizaba una explicación breve y ejemplificada sobre cada grupo fonético en la sesión siguiente.

En la segunda sesión, los participantes de ambos grupos realizaron el diálogo correspondiente al grupo fonético /ʊ/ y /u/ (contextualizado en una fiesta de cumpleaños). Después, se grabaron leyendo un texto no ficticio que incluía estos fonemas, con la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams* como asignación final de este grupo fonético.

Al analizar los resultados de estas evaluaciones (de la primera y de la segunda sesión de esta fase) por grupo fonético y a través del uso de las rúbricas fue posible constatar que los estudiantes tuvieron un desempeño sobresaliente, al menos en los primeros dos grupos de fonemas.

En la tercera sesión, se introdujeron los fonemas /æ/ y /ʌ/. Después, los estudiantes realizaron el diálogo contextualizado en un *baby shower* utilizando cinco palabras de cada fonema, elegidas por la interventora. Como asignación final de este grupo fonético se utilizó un poema que los estudiantes leyeron y grabaron a través de *Reading Progress* de *Microsoft Teams*. Los participantes de ambos grupos solicitaron escuchar la pronunciación de palabras que incluían estos fonemas más veces en comparación con las implementadas en las dos sesiones anteriores.

En la cuarta sesión, se implementaron más ejercicios de los fonemas /æ/ y /ʌ/, debido a que en el análisis de la evaluación de este grupo fonético se reflejó una dificultad para diferenciar cada uno de estos fonemas. Por lo que se realizaron actividades en *Lingoclip* para fomentar la discriminación de estos fonemas.

Además, se implementaron los fonemas /ɑ/ y /ɔ/ en un contexto de fiesta de 16 años durante esta sesión. Los estudiantes elaboraron diálogos entre invitados de dicha fiesta y como asignación final los estudiantes se grabaron leyendo un discurso de brindis a través de *Reading Progress* de *Microsoft Teams*. Después de analizar los

resultados de este grupo fonético, se identificaron problemas en la producción de dichos fonemas. Por lo que se implementó un nuevo recurso en la siguiente sesión.

La quinta sesión inició con la lectura del libro digital "*Sounds of American English*" de Rachel Adams y la práctica de los ejercicios allí indicados. Este libro está especializado en la pronunciación de los fonemas ingleses y contiene imágenes del aparato fonador y en ellas se encuentran señalados los movimientos de cada órgano durante la producción de cada uno de los fonemas de la lengua inglesa. Por tanto, fue utilizado como medio para reforzar la instrucción del grupo fonético visto en la sesión previa. Además, los discentes elaboraron una invitación a un evento social de manera individual para evaluar dicho grupo fonético.

Más tarde, la sesión continuó con la implementación del fonema *schwa* /ə/ en un contexto de reuniones familiares. El grupo A elaboró una conversación que incluía varios personajes de una familia y diez palabras de nivel B1 en adelante con el fonema *schwa*. Esto fue posible gracias a la utilización del diccionario Collins para verificar el nivel de las palabras utilizadas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Después, los estudiantes leyeron en voz alta y grabaron el diálogo realizado intercálándose los roles. En el caso del grupo B, los discentes se dividieron en dos equipos, los cuales realizaron y grabaron los diálogos correspondientes. Finalmente, se evaluó este fonema a través de la grabación de la lectura de un texto no ficticio acerca de las reuniones familiares.

En la sexta sesión, se abordaron los fonemas /ɛ/ y /ɜ/ en un contexto de graduación.

Los discentes elaboraron un discurso de graduación individualmente utilizando diez palabras elegidas por ellos mismos, que incluyeran los dos fonemas del grupo fonético correspondiente. Después de practicar este monólogo, los estudiantes lo grabaron a través de *Reading Progress* de *Microsoft Teams* y lo presentaron frente al grupo. Como asignación final, los discentes grabaron en pares una conversación entre graduados. Al final de esta fase, los estudiantes contestaron un cuestionario que sirvió como evaluación de todos los fonemas vocálicos simples vistos en este periodo.

En la séptima sesión, se realizó una evaluación formativa de los fonemas vocálicos simples. Los discentes se grabaron leyendo el texto "*Birthdays around the world*" a través de la herramienta *Reading Progress*. Después, participaron en el juego "*Last*

Man Standing”, el cual consistió en lo siguiente: los alumnos se organizaron formando un círculo mientras estaban de pie. Después, se les dio el contexto a los estudiantes, en este caso, los eventos sociales. Enseguida, la interventora tiraba un pequeño balón de plástico a algún estudiante y mostraba en el pintarrón una palabra o frase que incluían fonemas vocálicos simples, así que los estudiantes debían leer en voz alta pronunciando correctamente el vocabulario mostrado. Entonces, los discentes que pronunciaban adecuadamente la palabra o frase determinada podían permanecer de pie, mientras que los que no pronunciaban apropiadamente la palabra o frase mostrada en el pintarrón, debían regresar a su asiento. Así, se desarrolló el juego hasta que solo quedaba una persona de pie (*Last Man Standing*). Con la implementación de esta actividad, los estudiantes repasaron el vocabulario visto durante esta fase y practicaron su pronunciación.

En cuanto a la asistencia durante esta fase, cabe resaltar que el grupo A asistía completo y puntualmente durante la fase. Sin embargo, no asistían todos los estudiantes del grupo B, que estuvieron presentes en la fase anterior, en esta fase, sino que permaneció un número constante de seis asistentes en cada sesión del curso-taller. Aun así, los discentes que no asistían a algunas sesiones después entregaban las tareas asignadas para el día que faltaban.

Regularmente, los alumnos tendían a conversar entre ellos en inglés cuando terminaban las actividades en cada sesión del curso-taller y constantemente preguntaban a la interventora acerca de vocabulario común en el aula de clase y en un contexto de amistad. Durante esta fase, se consolidó cierto grado de familiaridad con la interventora, lo cual generó un ambiente cálido y ameno entre los discentes y la interventora.

Tercera fase (Fase de fonemas vocálicos diptongales)

La tercera fase constó de cuatro sesiones en las que se abordaron los contextos del mundo de la fama y del mundo laboral. En esta fase, los discentes elaboraron diálogos contextualizados en una entrevista a una persona con una carrera de éxito, en un diálogo entre un empresario y en un intercambio de opiniones acerca del mundo laboral. Así, en esta fase, se abordaron los fonemas vocálicos diptongales dentro de los contextos previamente señalados. Tal como en la fase anterior, los vídeos fueron

asignados a través de la aplicación de *Edpuzzle* para ser vistos antes de las sesiones de introducción de cada grupo fonético de los diptongos.

En la primera sesión de esta fase, los discentes identificaron los fonemas vocálicos diptongales en canciones de la aplicación *Lingoclip*, seleccionando las grafías de los fonemas escuchados de la canción elegida. Enseguida, la interventora realizó una breve explicación acerca de la producción del grupo fonético: /eɪ/, /aɪ/ y /ɔɪ/. Después, los estudiantes leyeron un texto sobre la carrera laboral de una persona reconocida (famosa) y exitosa y discriminaron las palabras o frases que incluían los fonemas correspondientes a esta sesión. Luego, los estudiantes retomaron las palabras o frases identificadas en el texto y elaboraron un diálogo de una entrevista entre un actor y un conductor de espectáculos, en la que el actor contaría su historia de éxito. Finalmente, los alumnos grabaron en vídeo el diálogo a través de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*.

En la segunda sesión, se evaluaron los conocimientos del primer grupo fonético mediante una actividad escrita y su lectura en voz alta. A partir de la visualización de entrevistas de trabajo en vídeo, los estudiantes escribieron un anuncio de trabajo en pares, en el cual debían mencionar al menos cinco palabras que incluyeran los fonemas correspondientes al grupo fonético de la sesión anterior. Después, los discentes leyeron el texto de anuncio y fue analizado por la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*.

En la tercera sesión, los estudiantes realizaron actividades de la aplicación *Elsa Speak* al principio. Después, se introdujo el siguiente grupo fonético de esta fase: /aʊ/ y /oʊ/. Al terminar la interventora de explicar, los discentes leyeron un texto acerca del mercado laboral en la actualidad. Así, a partir de este texto los estudiantes identificaron las frases que incluían los fonemas correspondientes a esta sesión. Finalmente, los estudiantes elaboraron sus propias opiniones acerca de este tema y grabaron un vídeo en el que las expresaban, el cual fue asignado mediante la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*.

En la cuarta sesión, los discentes observaron un vídeo con varias opiniones acerca de los emprendedores y los asalariados. A partir de la visualización de este, cada grupo fue distribuido a la mitad para realizar un debate, en el que la primera mitad estuvo a favor del emprendimiento y la segunda mitad estuvo a favor del trabajo

asalariado. Se indicó a los estudiantes que debían incluir al menos 8 palabras con los fonemas del grupo fonético de la sesión pasada durante su participación, ya que el dominio de ese grupo fonético de los discentes se evaluó con esta actividad.

El grupo A demostró una asociación más rápida de los fonemas y sus grafías en esta fase. Además, este grupo admitió que las actividades utilizadas potencializaban la memorización de los fonemas vocálicos diptongales respecto a su grafía, la cual puede variar al tratarse de diptongos. De la misma forma, la mayoría de los integrantes del grupo B declaraba tener nulas o casi nulas dificultades al reconocer y producir los fonemas vocálicos diptongales. También el grupo B confesó sentir una mayor facilidad al abordar los diptongos, así como al identificarlos y al producirlos.

Cuarta fase (Fase de cierre)

La cuarta fase se dividió en dos sesiones, en las cuales se introdujeron escenas de películas para la evaluación general de todos los fonemas abordados en el curso-taller. Dichas escenas contenían discusiones en las que se utilizaban los fonemas vocálicos simples y diptongales. Las películas elegidas son: una juvenil, *Bratz* (2007) y una navideña, *Jingle all the way* (1996). La película juvenil fue implementada a petición de las estudiantes de uno de los grupos de séptimo nivel del curso de inglés del CELE.

Así que, se utilizaron los fragmentos de estas películas y los guiones correspondientes a los fragmentos determinados. El fragmento de la película *Bratz* (2007) consistía en una escena de cuatro personajes femeninos que hablan durante un poco más de un minuto, mientras que en el fragmento de la película *Jingle all the way* (1996) había dos personajes masculinos que hablan igualmente durante más de un minuto.

En la primera sesión, los estudiantes realizaron una última actividad de discriminación de fonemas vocálicos de una canción con la aplicación de *Lingoclip*. Después, la interventora repartió los fragmentos de películas, los cuales serían interpretados oralmente en pares o equipos. Luego, los discentes observaron los fragmentos de las películas seleccionadas con subtítulos incluidos. Después de mirar la escena que interpretarían, los estudiantes recibieron un guion impreso otorgado por la interventora. El resto de la clase, los alumnos practicaban leyendo el guion, después

veían una vez más el vídeo y repasaban sus líneas nuevamente. Finalmente, se indicó a los estudiantes que debían estudiar y aprenderse la pronunciación de los fonemas incluidos en los guiones.

En la segunda sesión, los estudiantes se grabaron en vídeo leyendo todos los diálogos del fragmento de la película correspondiente a su equipo. Esta actividad fue asignada a través de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*. Después, los fragmentos de las películas fueron proyectados con subtítulos hacia el área del pintarrón y los alumnos pasaban al frente en pares o equipos con sus guiones en la mano para leer en voz alta al mismo tiempo que el vídeo se reproducía. Finalmente, después de la presentación de los doblajes, los estudiantes contestaron un cuestionario final acerca de sus propias opiniones respecto a su desempeño en la pronunciación de los fonemas vocálicos.

El grupo A se divirtió con la actividad del doblaje. Así, los alumnos del grupo A expresaron sentirse mejor en cuanto a sus habilidades orales y admitieron reconocer una mejora en su pronunciación. El grupo B se mostró agradecido por la orientación durante su proceso de aprendizaje de la pronunciación de los fonemas. Además, los estudiantes del grupo B expresaron su entusiasmo por realizar alguna otra actividad de doblaje si fuese posible.

En conclusión, ambos grupos reconocieron la importancia de incluir los símbolos fonéticos y conocer las gesticulaciones necesarias para producir los fonemas del inglés correctamente. De manera que ambos grupos coincidieron en que les gustaría que los cursos de inglés contarán con un rubro para la enseñanza de la pronunciación de los fonemas de la lengua inglesa.

Capítulo V. Evaluación de la propuesta de intervención

5.1 Planeación de la evaluación

A continuación, se describe el proceso de evaluación planteado a partir de las fases que estructuran la propuesta de intervención.

Fase 1. Así, así y así. Bienvenido al mundo sónico del inglés.

En esta fase, se introdujeron los símbolos fonéticos a los estudiantes y éstos a su vez los asociaron con sus fonemas y grafías correspondientes. Los discentes establecieron la relación entre estos tres elementos. De esta forma, obtuvieron el conocimiento básico para comenzar la siguiente fase.

Para comprobar que los alumnos podían discriminar entre símbolo fonético, fonema y grafía, se aplicó un cuestionario de *Google Forms*. Para determinar el número de fonemas vocálicos pronunciados incorrectamente, se realizó una prueba diagnóstica mediante una asignación de *Microsoft Teams* en la que se utilizó la herramienta *Reading Progress*. Esta herramienta determina las pronunciaciones inadecuadas por cada palabra. Fue posible utilizar esta herramienta gracias al apoyo de los profesores a cargo de los grupos de séptimo nivel que participan en esta intervención, quienes agregaron a la interventora a los grupos existentes de *Microsoft Teams* como profesora. Dado que estos cursos de inglés son presenciales, los docentes del CELE no utilizan la plataforma *Microsoft Teams*, por lo que la interventora tuvo la facilidad para realizar las asignaciones a través de dicha plataforma.

Además, se realizó una prueba de nivel mediante la aplicación *Elsa Speak*, en la que los estudiantes obtuvieron un análisis personalizado acerca de cada uno de los fonemas pronunciados incorrectamente de forma recurrente.

Fase 2. Así se hace. Ya eres un nuevo habitante de este mundo angloparlante.

Durante la segunda fase, se introdujeron los fonemas vocálicos simples y sus símbolos fonéticos correspondientes. Después de cada dos fonemas, se aplicó una evaluación, la cual consistió en la grabación de audio de un monólogo o diálogo para comprobar la realización de una correcta pronunciación de los fonemas vocálicos simples. Estas grabaciones fueron evaluadas mediante la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*.

Fase 3: Eres famoso por tu llegada.

En la fase tres, se introdujeron los fonemas vocálicos diptongales y los símbolos fonéticos que los representan. De la misma forma que en la fase anterior, al implementar dos fonemas diptongales se realizó una evaluación, entre las cuales se consideraron: la grabación de audio de una reflexión final de cada estudiante realizada después de un debate y de la lectura de un anuncio elaborado por los discentes. Dichas grabaciones fueron evaluadas a partir de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*.

Fase 4: La Navidad llegó al mundo sónico del inglés.

En esta fase, se realizó una evaluación general de todos los fonemas vocálicos introducidos en el curso-taller aplicado. Para esto, consideró el ensayo y la presentación de diálogos de una escena de una película determinada. Se evaluaron los diálogos de cada estudiante a través de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*. Además, se realizaron entrevistas en esta fase para conocer la auto percepción de la mejoría de los estudiantes en cuanto a su pronunciación.

A) Modelo de evaluación

El modelo de evaluación puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

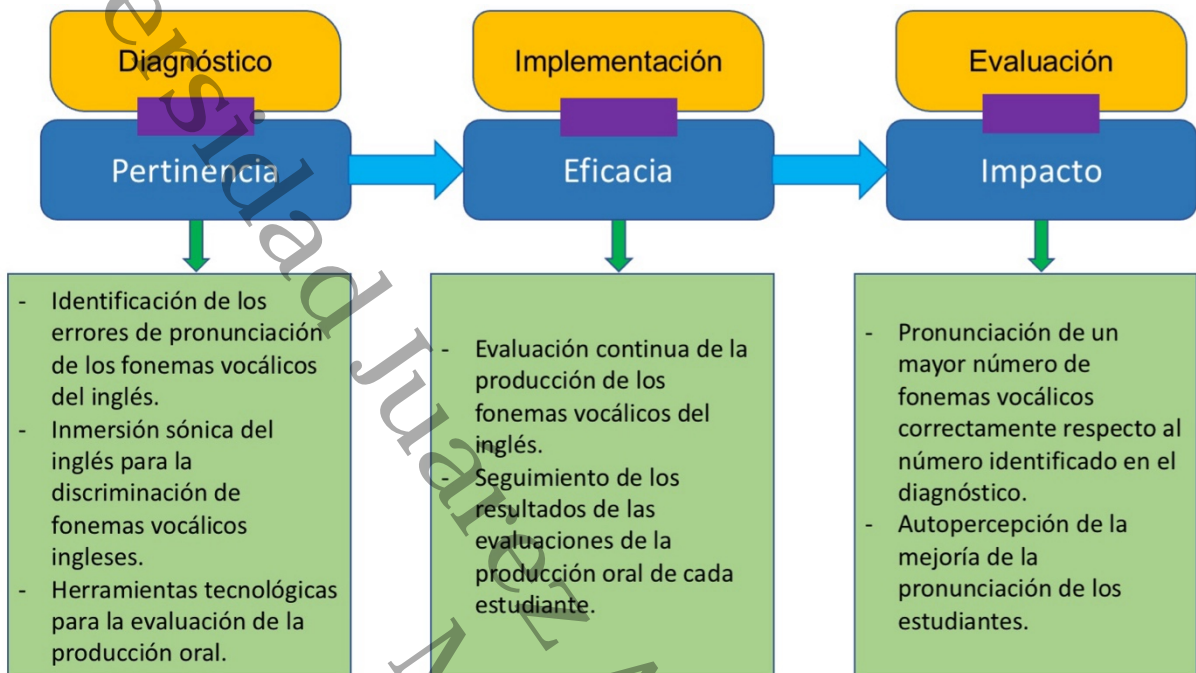


Figura 12 Modelo de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Este modelo considera las etapas de la investigación-acción planteadas en el modelo de Lewin (1946) junto con los criterios a partir de los cuales fue evaluada la intervención educativa: en la etapa de diagnóstico se evaluó la pertinencia de la aplicación del programa “El poder de la inmersión sónica en el mundo del inglés”, en la etapa de implementación se evaluó la eficacia de éste y en la etapa de evaluación se consideró el impacto logrado a través de él.

Así, a partir de los criterios considerados en este modelo, se establecieron los siguientes indicadores según cada criterio:

Pertinencia

- Identificación de la pronunciación inadecuada de los fonemas vocálicos ingleses.

A través de la aplicación de una prueba diagnóstica asignada en una tarea de *Microsoft Teams*, se comprobó la pertinencia de la implementación de esta

intervención educativa y se identificaron los fonemas vocálicos ingleses que deben ser perfeccionados por los estudiantes del curso de inglés del CELE.

- Inmersión sónica de los fonemas vocálicos ingleses.

Se reflexionó en los recursos audiovisuales utilizados y se verificó la pertinencia de estos para lograr que los estudiantes discriminen los fonemas vocálicos ingleses y puedan producirlos correctamente.

- Uso de herramientas tecnológicas para la evaluación de la producción oral.

Se eligieron cuidadosamente las aplicaciones a utilizar para evaluar la expresión oral de los participantes de la intervención. Estas aplicaciones incluían los aspectos de: errores de pronunciación, omisiones e inserciones (*Reading Progress* de *Microsoft Teams*); identificación de fonemas específicos pronunciados incorrectamente (*Elsa Speak*); asociación de los fonemas con sus grafías correspondientes (*Lingoclip*) y la asociación de los fonemas con sus respectivos símbolos fonéticos (*Edpuzzle*).

Eficacia

- Evaluación continua de la producción de los fonemas vocálicos ingleses.

A partir de la implementación de cada dos fonemas (los cuales se implementarán en la fase 2 y 3), se aplicaron evaluaciones, que consistían en grabaciones de audio, mediante la herramienta *Reading Progress (Microsoft Teams)*, debates con reflexión final y presentaciones en clase.

- Seguimiento de los resultados de cada una de las evaluaciones aplicadas.

Se consideró importante proveer retroalimentación de cada una de las evaluaciones aplicadas a los discentes de este curso-taller. De esta forma, los participantes lograrían mejorar su pronunciación atendiendo a las recomendaciones de la interventora.

Impacto

- Fonemas vocálicos pronunciados correctamente respecto al número de fonemas identificado en la evaluación diagnóstica.

Se realizó una evaluación final (examen oral) para determinar la cantidad o el porcentaje de fonemas vocálicos pronunciados adecuadamente. Así, a partir de esta evaluación, se esperaba que los participantes de esta intervención logran obtener un número mayor de fonemas vocálicos pronunciados de manera correcta considerando la cantidad de fonemas vocálicos identificados en la prueba diagnóstica aplicada al comenzar con la aplicación del curso-taller.

- Autopercepción de la mejoría de la pronunciación de los estudiantes.

Se consideró fundamental tomar en cuenta la autopercepción de los estudiantes de séptimo nivel de este curso de inglés, dado que el proceso de mejora de la pronunciación de los participantes de este curso-taller fue consciente y pudieron percatarse de la utilidad de conocer los símbolos fonéticos implementados en esta intervención educativa.

5.2 Instrumentos de cotejo

Se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación: rúbricas, un diario de campo, un examen oral y una entrevista estructurada.

Se utilizaron rúbricas para la evaluación de los aspectos detallados de la producción oral, haciendo énfasis en la pronunciación, dado que las rúbricas permiten monitorear el desempeño de los estudiantes de manera precisa (Sánchez y Martínez, 2020). Para evaluar a través de estas rúbricas, se consideraron rubros como:

- Pronunciación

En el que se evaluaron los fonemas producidos correctamente y las gesticulaciones realizadas adecuadamente.

- Alteraciones en la producción oral

En el que se consideraron las omisiones de los fonemas y las inserciones de fonemas alternos.

En cuanto al diario de campo, se elaboró a partir de la observación en cada sesión del curso-taller. Se utilizó el diario de campo debido a que este promueve la reflexión profunda en los eventos acontecidos durante la investigación para identificar el progreso del alcance de los objetivos planteados previamente (Sánchez y Martínez,

2020). Así, el diario de campo resultó útil para registrar el progreso constante de los participantes.

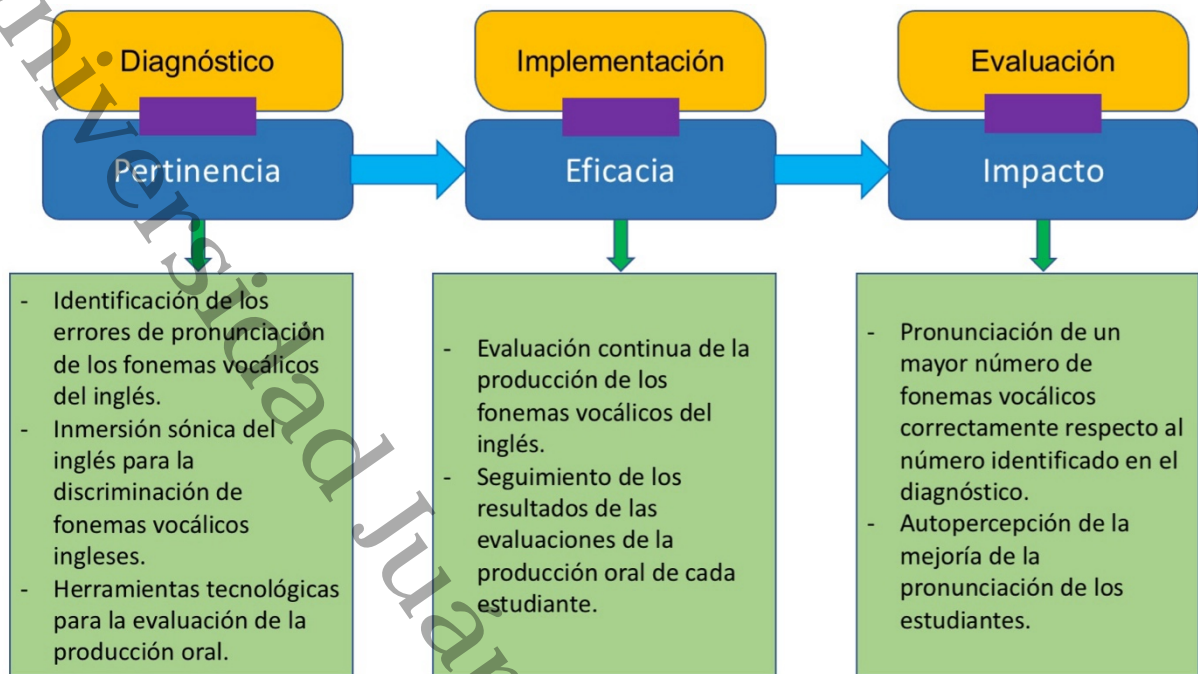
Por otro lado, se empleó un examen oral por su estimulación a la reflexión del docente sobre la apreciación de los aspectos que constituyen la producción oral de los discentes: la pronunciación, el vocabulario y la fluidez principalmente (García, 2010).

El examen oral fue implementado a través de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams* para comprobar el número de fonemas vocálicos pronunciados apropiadamente con respecto a el número identificado en la prueba diagnóstica. En dicho examen, se le solicitó a los discentes grabarse leyendo en voz alta el guión de la escena de la película seleccionada para la actividad del doblaje.

Finalmente, se realizó una entrevista semiestructurada debido a su flexibilidad en las respuestas proporcionadas por los entrevistados que les permiten abordar apreciaciones y opiniones detonadas por una serie de preguntas planificadas con antelación (Díaz et al., 2013). La entrevista incluía preguntas acerca de la auto percepción de los estudiantes respecto a su progreso y mejoría de la pronunciación de los fonemas vocálicos. Asimismo, mediante este instrumento se constató la utilidad que consideraban los estudiantes en cuanto al conocimiento de los símbolos fonéticos.

5.3 Informe de evaluación

Durante el proceso evaluativo, se consideraron las tres etapas del modelo de evaluación planteado previamente (Lewin, 1946): diagnóstico, implementación y evaluación.



Modelo de evaluación

En la etapa de diagnóstico (fase 1 de la intervención), se evaluó la pertinencia de la intervención educativa mediante la aplicación de una prueba diagnóstica. Al analizar los resultados de dicha prueba, se confirmó la presencia de fonemas cuya pronunciación podría ser mejorada, los cuales fueron determinados anteriormente en los ejes problematizadores.

En la etapa de implementación (fases 2 y 3 de la intervención), se evaluó formativamente la pronunciación de los fonemas vocálicos divididos en grupos fonéticos que incluían de dos a tres fonemas. Esta evaluación se realizó a partir de la lectura en voz alta de textos que incluían frecuentemente el grupo fonético determinado. Los discentes se grabaron en vídeo mientras leían el texto correspondiente a través de la herramienta *Reading Progress* y después se analizaron la pronunciación de cada fonema del grupo fonético en cuestión, las omisiones de dichos fonemas y las inserciones de sonidos adversos a través de dos rúbricas.

En la etapa de evaluación sumativa (fase 4 de la intervención), se evaluó el impacto generado después de la realización de las actividades de cada sesión del curso-taller mediante una actividad de cierre. Esta actividad consistió en el doblaje de una escena de una película que llevaron a cabo los estudiantes y fue evaluado mediante una

rúbrica. Dicha rúbrica propició el análisis de la frecuencia de la pronunciación correcta de los fonemas vocálicos en el doblaje y el porcentaje de diferencia (positivo, neutro o negativo) de la pronunciación del doblaje respecto a la pronunciación demostrada en la prueba diagnóstica.

Para realizar la intervención educativa y provocar un impacto notorio en la población participante, se consideraron sólo tres de los cinco ejes problematizadores identificados en la fase del diagnóstico de esta investigación. Estos tres ejes problematizadores fueron los que incluían fonemas vocálicos, los cuales constituyen 16 símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional (IPA) y están divididos en fonemas vocálicos simples y fonemas vocálicos diptongales.

Eje 1. Pronunciación inadecuada del fonema /ə/ (*schwa*) en palabras de nivel avanzado (B1+).

Se analizaron los resultados de las rúbricas utilizadas y se elaboró la siguiente tabla comparativa con la mediana de la frecuencia de las veces que el fonema /ə/ (*schwa*) fue correctamente pronunciado en los diferentes momentos de evaluación.

Tabla 3 Pronunciación correcta en promedio del fonema /ə/

Prueba diagnóstica (<i>Diagnostic test</i>)	Evaluación formativa (<i>Phonetic assessment</i>)	Evaluación sumativa (<i>Dubbing activity</i>)
8/14	29/35	38/41

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que, en la prueba diagnóstica, las palabras en las que el fonema *schwa* fue pronunciado inadecuadamente fueron palabras de nivel B1 según el MCER. En la evaluación formativa, el fonema *schwa* fue pronunciado inadecuadamente una menor cantidad de veces en comparación con la prueba diagnóstica. Finalmente, en la evaluación sumativa, la cual se realizó en la actividad de cierre (doblaje), se logró un alcance mayor de la pronunciación correcta en un contexto que incluía varias palabras de nivel B1 y B2 con el fonema *schwa*.

De este modo, fue posible comprobar que los resultados de la pronunciación de este fonema en general, a lo largo del curso-taller hasta su culminación, fueron favorables en aumento.

Eje 2. Pronunciación inadecuada de las vocales /ʌ/, /æ/ y /ʊ/.

La pronunciación general de los fonemas vocálicos simples /ʌ/, /æ/ y /ʊ/ en la prueba diagnóstica se puede representar de la siguiente manera, considerando la mediana de la frecuencia de las veces que dichos fonemas fueron pronunciados de forma apropiada.

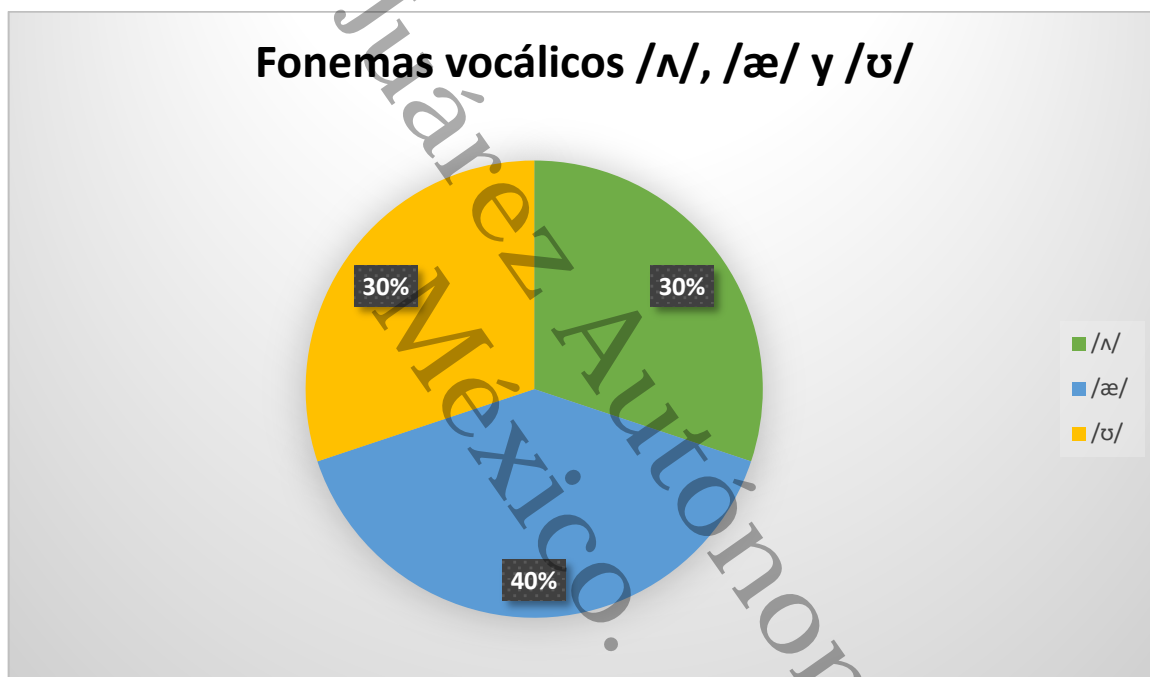


Figura 13 Pronunciación correcta de los fonemas /ʌ/, /æ/ y /ʊ/ en la prueba diagnóstica

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se compararon las veces que cada uno de estos fonemas se pronunció adecuadamente con el número de fonemas incluidos en el texto determinado en la prueba diagnóstica. Por tanto, la mediana de pronunciación adecuada fue 2 de 4 en el fonema /ʌ/, 4 de 6 en el fonema /æ/ y 1 de 2 en el fonema /ʊ/. Así, los porcentajes de pronunciación correcta se encontraron debajo del 70% de frecuencia. Además, se logró identificar que, de los tres fonemas considerados en este eje, los fonemas /ʌ/ y /ʊ/ requerían una mayor priorización en la intervención que

el fonema /æ/, aunque todos tendrían el mismo tiempo de introducción en el curso-taller.

En cuanto a la evaluación formativa, implementada después de la enseñanza de los símbolos fonéticos y el modo de realizar las gesticulaciones necesarias para pronunciar adecuadamente estos fonemas, se registró la mediana de los resultados de todos los participantes.

Tabla 4 Frecuencia de pronunciación correcta de los fonemas /ʌ/, /æ/ y /ʊ/

Fonema vocálico	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
/ʌ/	12/14	21/23
/æ/	8/10	17/19
/ʊ/	7/9	5/6

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, en la evaluación formativa se puede observar al menos un 80% de aumento en la pronunciación adecuada de estos fonemas vocálicos. De este modo, a través de la práctica y preparación para la actividad del doblaje, los estudiantes lograron demostrar alrededor de un 90% de pronunciación correcta de los fonemas en cuestión en la evaluación sumativa.

Eje 3. Falta de asimilación de la relación de las grafías “ou” y “au” con los fonemas /u/ y /ɔ/ respectivamente.

En la prueba diagnóstica, se emplearon dos palabras con las grafías “ou” y “au” cuyos fonemas correspondientes son /u/ y /ɔ/. La mediana de frecuencia de pronunciación apropiada se refleja en la siguiente gráfica.

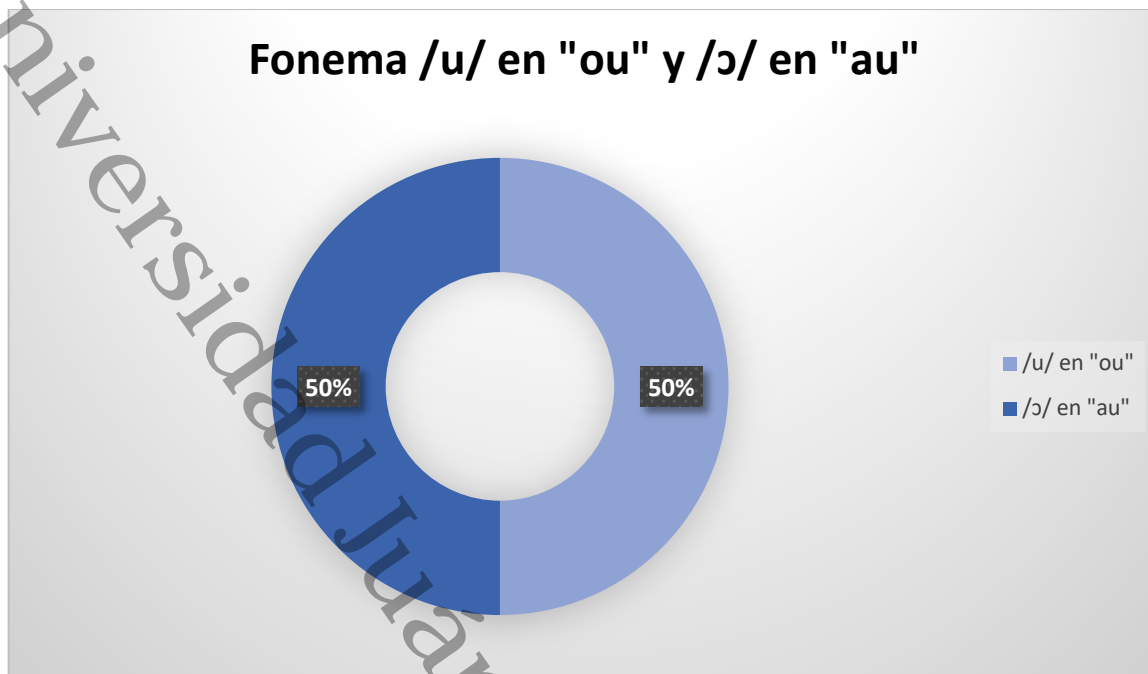


Figura 14 Pronunciación adecuada de los fonemas /u/ y /ɔ/ en las grafías "ou" y "au"

Fuente: Elaboración propia

Así, se observó que la mitad de las palabras encontradas en la prueba diagnóstica con dichos fonemas incluidos en estas grafías fueron pronunciados correctamente. Por tanto, era necesario contar con un número de veces mayor para verificar el alcance obtenido después de la instrucción de estos fonemas en las grafías determinadas.

Tabla 5 Frecuencia de pronunciación correcta de los fonemas /u/ y /ɔ/ en las grafías “ou” y “au”

Fonema vocálico	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
/u/ en “ou”	3/4	3/3
/ɔ/ en “au”	2/3	3/4

Fuente: Elaboración propia

En la evaluación formativa, se emplearon más veces estos fonemas con las grafías en cuestión, lo cual incidió en más del 60% de pronunciación adecuada. Mientras que, en la evaluación sumativa, se reflejó más del 75% de pronunciación apropiada en dichos fonemas. Por lo que, es evidente el mejor desempeño que los estudiantes alcanzaron al final del curso-taller implementado.

Dificultades en la producción oral

Se utilizó una rúbrica para determinar la presencia o ausencia de dificultades en la producción de los fonemas vocálicos, basada en la consideración de las omisiones e inserciones realizadas en el discurso pronunciado en la evaluación formativa realizada.

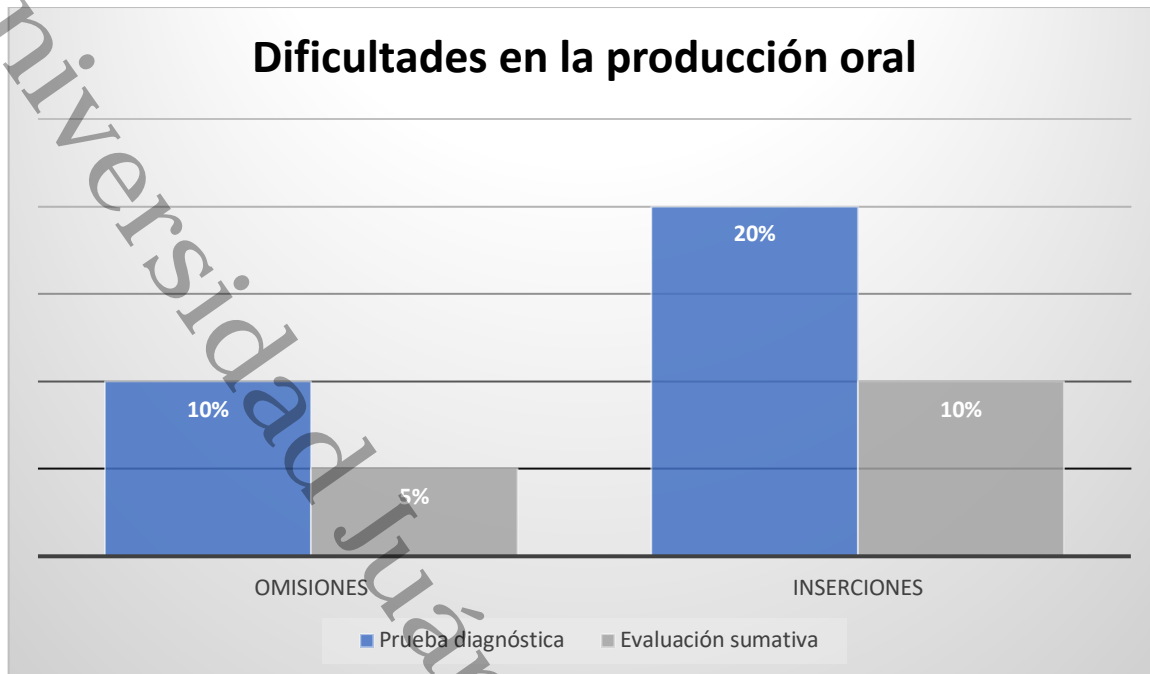


Figura 15 Dificultades demostradas en la producción oral en inglés

Fuente: Elaboración propia

Ciertamente algunos fonemas fueron omitidos por la mayoría de los estudiantes en la prueba diagnóstica. Sin embargo, esto sucedía principalmente en los fonemas que se encontraban al principio o al final de ciertas palabras, que a menudo eran fonemas consonánticos. Por lo que, se identificó un porcentaje mínimo que representa la cantidad de fonemas vocálicos omitidos en el discurso oral de dicha prueba y, a su vez, este porcentaje decreció en la evaluación sumativa. Probablemente hubo una disminución en las omisiones realizadas en la actividad de cierre porque los estudiantes memorizaban la pronunciación ya realizada por los actores de la escena de la película navideña seleccionada, en lugar de producir ellos mismos los diálogos.

Respecto a las inserciones, se encontró un número más alto que el de las omisiones dado que se mencionaban fonemas alternos a los correctos. Las inserciones realizadas incluían fonemas consonánticos y vocálicos, pero los fonemas considerados en la gráfica son puramente vocálicos.

Autopercepción de la mejoría de la pronunciación de los estudiantes

Al finalizar la actividad del doblaje, se aplicó una entrevista a cada uno de los estudiantes de ambos grupos. Todos los estudiantes expresaron su satisfacción con

su participación en el curso-taller implementado. La mayoría afirmó percibir una mejoría en su propia pronunciación. Además, los participantes declararon que la implementación de los símbolos fonéticos en el aprendizaje de la pronunciación de los fonemas ingleses fue bastante útil y que lograron asociar los fonemas vocálicos con los símbolos fonéticos que los representan. Aun así, una minoría de estudiantes opinaron que, aunque percibían una mejoría en su producción oral todavía requerían practicar más para perfeccionar lo aprendido.

En general, todos los participantes se encontraban complacidos con el aprendizaje obtenido y se estima que con una cantidad mayor de horas de práctica y producción oral se podrían mejorar los resultados.

5.4 Resultados

Se obtuvieron resultados generales acerca de la pronunciación de todos los fonemas vocálicos introducidos en el transcurso del curso-taller. Estos fueron analizados a partir de la actividad de cierre: el doblaje y, a su vez, comparados con los datos registrados en la prueba diagnóstica aplicada durante la primera sesión del curso-taller. Asimismo, se consideraron los resultados de los 2 estudiantes del grupo matutino y de los 6 estudiantes regulares del grupo vespertino, los cuales concluyeron todas las actividades del curso-taller.

Los fonemas vocálicos simples considerados (/i/, /ɪ/, /e/, /ɜ/, /u/, /ʊ/, /ɔ/, /ɑ/, /ə/, /ʌ/, /æ/) se evaluaron en seis grupos fonéticos.

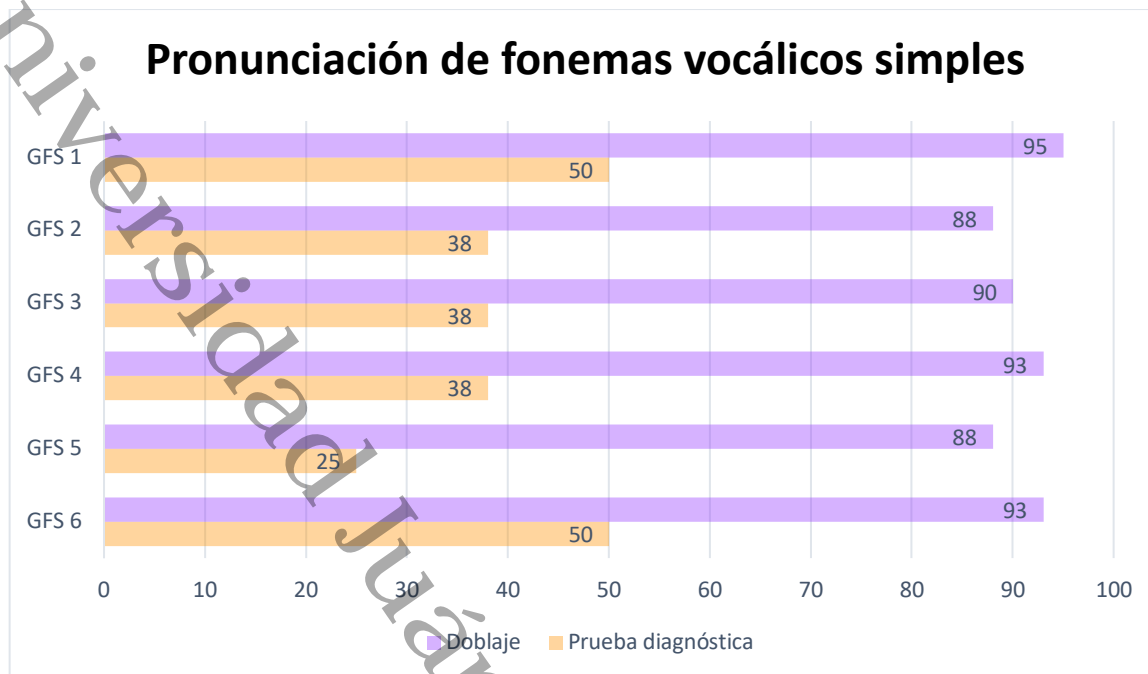


Figura 16 Promedio de pronunciación correcta por cada grupo fonético

Fuente: Elaboración propia

El primer grupo fonético, correspondiente a /i/ y /ɪ/, pasó de tener un 50% de veces pronunciadas adecuadamente a un 95% en promedio, lo cual indica el progreso de todos los estudiantes sin excepción. En el segundo grupo fonético (/u/ y /ʊ/), también obtuvo un incremento de 50% en el discurso posterior en promedio. En el tercer grupo fonético (/ʌ/ y /æ/), los estudiantes demostraron un progreso bastante significativo a pesar de que se pronunció correctamente solo el 38% de las veces en la prueba diagnóstica. La pronunciación del cuarto grupo fonético (/ɔ/ y /ɑ/) obtuvo una mejora de más del 50% en general. El quinto grupo fonético (el fonema /ə/) fue el que manifestó un desarrollo verdaderamente notorio puesto que se pronunció correctamente más del 60% en el doblaje, lo cual representó un alcance sobresaliente. El sexto grupo fonético (/ɛ/ y /ɜ/) fue pronunciado adecuadamente el 93% de las veces en el doblaje.

Evidentemente, se puede concluir que el énfasis dado a los fonemas determinados en los ejes problematizadores fueron en los que más progresaron los discentes.

Además, se obtuvieron resultados de la pronunciación de los fonemas vocálicos diptongales, dado que los estudiantes pudieron reconocer la presencia de dichos

fonemas en palabras cuyas grafías no siempre eran diptongos ortográficos. Los fonemas considerados (/eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /aʊ/, /oʊ/) se dividieron en dos grupos fonéticos.

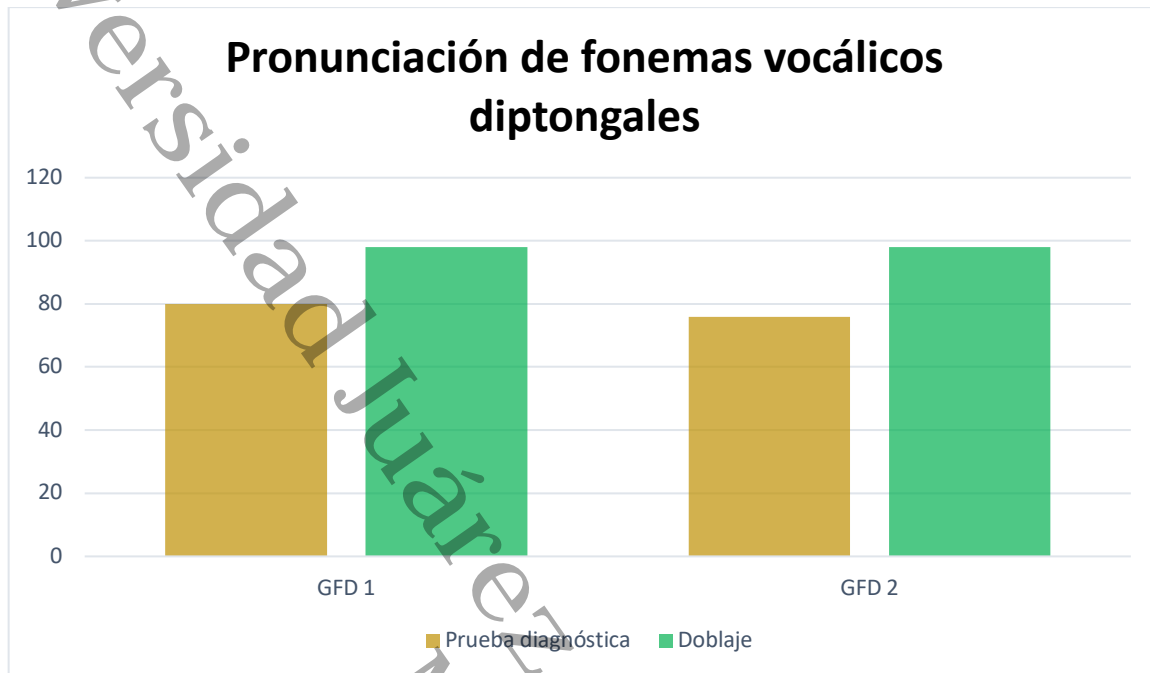


Figura 17 Promedio de pronunciación correcta por cada grupo fonético

Fuente: Elaboración propia

En el primer grupo fonético, que corresponde a /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, los estudiantes perfeccionaron su pronunciación hasta alcanzar un 98% de veces produciendo estos fonemas apropiadamente. En el segundo grupo fonético (/aʊ/, /oʊ/), los discentes pronunciaron adecuadamente casi el 100% de las veces que se encontraban dichos fonemas en el guión que representaba el diálogo de la escena del doblaje. Implícitamente, se encontró una mejora correspondiente a la pronunciación de grafías simples correspondientes a fonemas diptongales, la cual se ilustra con los resultados previamente descritos.

5.5 Discusión

Claramente, los resultados de la investigación demostraron la efectividad de la integración de las diversas teorías empleadas en una intervención que dotaba a los estudiantes con una inmersión sónica del inglés. En la fase del diagnóstico, se registró un número inicial de fonemas pronunciados correctamente por cada participante. Después, en la fase de la intervención, se realizó una prueba diagnóstica en la que

se confirmó el número inicial de fonemas producidos de manera adecuada y se realizó un doblaje como actividad final en el que se contabilizaron nuevamente los fonemas pronunciados correctamente. Al comparar la cantidad de fonemas correctos obtenida en la prueba diagnóstica y la cantidad de fonemas adecuados obtenida en la actividad final, se constató la certeza de lo planteado en la hipótesis-acción formulada anteriormente. Finalmente, los estudiantes lograron duplicar el número de fonemas producidos de manera correcta.

Por otro lado, como hallazgo, cabe destacar que se pudo apreciar un aumento en la fluidez de los estudiantes con respecto de la demostrada en la fase del diagnóstico. Aunque sólo se buscaba mejorar la pronunciación de los estudiantes, hubo mejoras en otro aspecto de la producción oral. Esto se pudo constatar gracias a las funciones de la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams*, la cual incluye un indicador (pausa extendida) en el proceso de lectura que permite conocer la fluidez del discurso oral producido. La presencia escasa de este indicador representó un incremento en la fluidez, puesto que en el diagnóstico también se analizaron las pausas realizadas.

Conclusiones y Recomendaciones

El proceso seguido en el presente proyecto de intervención coadyuvó al alcance de los objetivos propuestos en cada fase determinada a partir de la investigación acción (diagnóstico e intervención).

En el diagnóstico, se logró evaluar las habilidades lingüísticas para la pronunciación de los fonemas ingleses de los estudiantes de un grupo de nivel avanzado del curso de inglés del CELE y se determinó el nivel en el que se encontraban en el diagnóstico. Se identificó el número de estudiantes que necesitaban mejorar su pronunciación: el 90% de la población. Se determinaron los fonemas ingleses que los estudiantes de nivel avanzado del curso de inglés del CELE no pronunciaron de manera adecuada: los fonemas consonánticos: /θ/, /ŋ/, /dʒ/ y los fonemas vocálicos: /ʌ/, /æ/, /ʊ/, /ɔ/, /ə/, /u/. Asimismo, se descubrió que los estudiantes podían identificar los diferentes fonemas del inglés pero no lograban discernir entre los fonemas similares.

En la intervención, se logró que los estudiantes asociaran los fonemas ingleses con los símbolos fonéticos que los representan para la mejora de su pronunciación. Se utilizaron estrategias didácticas enfocadas en la pronunciación de fonemas ingleses, desde la implementación del modelo PPP hasta las técnicas empleadas en las actividades (como los juegos de rol) promovidas por Richards y Rodgers. Además, se aplicaron actividades que motivaron a los estudiantes a practicar la pronunciación de los fonemas ingleses, como el doblaje de extractos de películas. Finalmente, también se consolidaron los diferentes métodos y estrategias que dieron como resultado una intervención innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los fonemas ingleses: sesiones de un curso-taller centrados en la pronunciación e identificación de los fonemas del inglés.

Adicionalmente, se destacaron los resultados cualitativos de esta intervención educativa. Al principio, hubo estudiantes que no se mostraron convencidos de necesitar una mejora en su pronunciación, pero al evaluarla a través de las aplicaciones con inteligencia artificial terminaron por aceptar el hecho de que aún era posible mejorar su propia pronunciación. Al reconocer su necesidad de mejorar su pronunciación, se mostraron motivados al participar en las actividades indicadas por la interventora. Además, los estudiantes se mostraban relajados y motivados en

participar en las actividades propuestas conforme pasaban las sesiones. Claramente, los contextos en los que se desarrollaba cada diálogo fueron de su agrado. Igualmente, el uso de aplicaciones con inteligencia artificial para la mejora de la pronunciación de los fonemas del inglés denotó su curiosidad y los impulsó a descubrir y realizar ejercicios de producción oral en inglés a través de ellas.

Otro aspecto de relevancia es que los estudiantes acostumbraban hacer uso de su lengua materna para rectificar el entendimiento de las instrucciones de las actividades y se adaptaron al uso del inglés como idioma de instrucción con la continuidad de las sesiones del curso-taller. Asimismo, se creó una atmósfera amena que propició el asesoramiento de los estudiantes para la adquisición de vocabulario en contextos informales. Eventualmente, los estudiantes se percataron de la importancia de la enseñanza centrada en los fonemas del inglés y demostraron entusiasmo por seguir aprendiendo acerca de ellos.

Por tanto, a partir de la aplicación de esta intervención educativa, se mejoró la pronunciación de los fonemas vocálicos simples y diptongales. Con el uso de los diferentes recursos como la inteligencia artificial *Elsa Speak* y las actividades realizadas en aplicaciones como *Edpuzzle* y *Lingoclip*, fue posible que los estudiantes practicaran y pronunciaran varias veces los fonemas seleccionados por la interventora en cada sesión. Por tanto, la frecuencia y la precisión consecuente de la repetición y la motivación del contexto determinado para la elaboración de los diálogos permitieron la adquisición del reconocimiento y de la generación de los fonemas ingleses.

Sorprendentemente, se aumentó la fluidez en el discurso de los estudiantes. Si bien los estudiantes contaban con una fluidez promedio entre ambas lenguas (lengua materna y lengua meta: español e inglés), al terminar la aplicación de la intervención su fluidez en los discursos en inglés llegó a ser significativamente similar a la demostrada en su lengua materna. Por lo que el uso de este conjunto de enfoques metodológicos incluso logró repercutir en las demás habilidades lingüísticas para la producción oral.

Por lo anterior, esta propuesta contribuye al campo de la enseñanza introduciendo una alternativa para abordar la enseñanza y el aprendizaje del inglés centrados en las habilidades de comprensión y producción oral. Así, esta investigación generó una propuesta para producir una mejoría en la pronunciación de estudiantes de cursos de

inglés de nivel avanzado para perfeccionar su producción oral. Por lo tanto, considerando los resultados obtenidos al final de la intervención, se pudo concretar la utilidad del uso de estrategias de enseñanza enfocadas en los fonemas del inglés para la mejora de las habilidades lingüísticas para la producción oral en general. Se constató la realidad del fin mejorable en la fluidez, el vocabulario y la pronunciación de los estudiantes a partir de la implementación del aprendizaje situado, así como de las técnicas provenientes del enfoque comunicativo (enfoques y metodologías específicas en el desarrollo de la producción oral).

A partir de la experiencia propia de laborar como profesora de inglés frente a grupo en una institución de Educación Superior, fue posible entender por qué no se genera cierto énfasis en el aspecto de la pronunciación de los fonemas ingleses durante las clases de un curso de inglés. Ciertamente influye el libro de texto que se utiliza, la dinámica del profesor, la responsabilidad de enseñar todos los temas del plan de estudios y el vocabulario correspondiente a cada unidad en el momento que comparten el aula el profesor y los alumnos. Sin embargo, a pesar de todos los elementos ya establecidos que hay que tener en cuenta para guiar a los estudiantes en su aprendizaje del inglés es posible moldear la dinámica de clase con actividades creativas y centradas en la comprensión y producción oral para presenciar una mejora. Así, esta intervención educativa probó que el primer paso es mejorar la fluidez de los estudiantes. Entonces el siguiente paso es mejorar la pronunciación de los fonemas del inglés. Por tanto, dado que la pronunciación conlleva elementos fonológicos y gráficos, se consideraron los fonemas, las grafías y los símbolos fonéticos de la lengua inglesa como elementos fundamentales para impulsar una mejora en esta intervención. De este modo, con un método especializado para la mejora de la pronunciación y con los resultados generados a partir de la intervención educativa realizada, se logró concluir lo siguiente:

En primer lugar, debido a la exposición del constante *input* en la introducción de cada grupo fonético y en la escena utilizada para el doblaje, se facilitó la adquisición apropiada de la pronunciación de los fonemas vocálicos del inglés, comprobando así la teoría del *input* de Krashen (1981).

En segundo lugar, el trabajo en equipo y el desarrollo de la comunicación en los contextos determinados generaron un aumento en la competencia comunicativa

profesada por Hymes (1972). Los estudiantes practicaron y adquirieron el vocabulario necesario para cada ocasión. Por tanto, se confirmó que los enfoques sociolingüísticos impulsan el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para mejorar la habilidad de la producción oral en los aprendices del inglés.

Incluso, fue notoria la eficacia del aprendizaje situado en este contexto ya que promovió el desarrollo de la fluidez de los discentes, lo cual fue un resultado adicional a los resultados esperados puesto que la intervención sólo pretendía enfocarse en un aspecto específico que forma parte de la habilidad lingüística de producción oral, la pronunciación.

Cabe destacar que la asociación de símbolos fonéticos, grafías y fonemas favorece la mejora de la pronunciación de los fonemas de la lengua inglesa, lo cual fue una de las premisas consideradas al principio de la elaboración de este proyecto. De igual manera, la inmersión sónica, la cual se puede trabajar desde modos extracurriculares o para la capacitación docente en busca de la mejora del aprendizaje, es uno de los principales beneficios pedagógicos para el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que propone este trabajo de investigación. Por lo que, este proyecto propicia la reusabilidad de los objetos didácticos y de los instrumentos introducidos en este estudio.

Imprescindiblemente, la metodología de la investigación acción coadyuvó al proceso de mejora de la pronunciación de los estudiantes del curso de inglés del CELE a partir del diagnóstico y de la intervención educativa implementados, los cuales fueron desarrollados en fases que delimitaron los diferentes momentos de la investigación. Además, la constante detección de áreas no intervenidas permitió tomar acciones desde una perspectiva innovadora para alcanzar una mejora en el proceso de aprendizaje del inglés en un nivel avanzado.

Asimismo, la experiencia adquirida durante el desarrollo de esta investigación enriquece y propone una manera de propiciar la adquisición de la pronunciación de los fonemas ingleses que podría ser aplicado en otro momento del curso de inglés del que se trate y por un periodo de tiempo más extenso o como un apartado en el plan de estudios de un curso de inglés, con una población de diferente rango de edad e incluso, añadiendo los fonemas consonánticos también. Además, se sugiere: promover la participación de los profesores titulares en adición al interventor, durante

la aplicación de la propuesta de intervención; la exploración de una enseñanza de los fonemas ingleses desde otros enfoques metodológicos igualmente centrados en la producción oral; y la ampliación de los contenidos, considerando las excepciones y flexiones de los fonemas en casos específicos.

México.

Referencias

- Backhouse, A. (2011). Principales problemas fonéticos y fonológicos en la enseñanza del español para extranjeros. *Högskolan Dalarna Uppsats*. 200, 1-31. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519078/FULLTEXT01.pdf>
- Barquero, M., & Ureña, E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. *InterSedes*, 16(34), 1-22. <https://doi.org/10.15517/isucr.v16i34.22570>
- Beramendi, M., & Cosentino, C. (2019). Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430006>
- Bermeosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y descodificación lectora. Análisis desde el plano de las claves de nivel inferior. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 15(2), 73-106. <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/23639>
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill. <https://archive.org/details/handbookonformat00bloo>
- Boffi, A. & Móccero, M. (2016). Algunos aportes a la conceptualización de la fluidez. En *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 21 y 22 de octubre de 2016. Memoria Académica* (pp. 1- 9). Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10020/ev.10020.pdf
- British Council. (s.f.). *Nivel de inglés B1*. <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/b1>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. (J. Bravo, trad.) Martínez Roca.
- Carrillo, M. & Gayoso, E. (2008). Evaluación del conocimiento de la fonética segmental del inglés como lengua extranjera en alumnos universitarios. En *25 años de lingüística en España. Hitos y retos* (pp. 33-42). Universidad de Murcia.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. GRAÓ.
<https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Enseñar%20lengua.pdf>

Castrillo, J. (1995). Un marco teórico alternativo a las hipótesis de Krashen. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (8), 96-109.
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/905/Un%20Marco%20Teórico%20Alternativo%20a%20las%20Hipótesis%20de%20Krashen.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Krashen%20distingue%20entre%20la%20%22adquisición,se%20están%20comunicando%20con%20ella.>

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2021). *Acerca del CELE*.
<https://archivos.ujat.mx/2021/cele/Acerca%20del%20CELE.pdf>

Chen, M. (2017). *Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de comunicación y lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de tercero básico del Instituto Núcleo Familiar Educativo para el Desarrollo -NUFED- en el caserío Sesibché del municipio de San Juan Chamelco, Alta Verapaz*. [tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio UNSA.
<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a4fc7660-4195-4f89-87ba-28946ec80838/content>

Council of Europe. (s.f.). *The CEFR Levels*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

Criado, R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. En *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (pp. 97-115). Universidad de Murcia.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es

Elblogdeidiomas.es (2020). *Vocabulario B1 inglés*.
<https://elblogdeidiomas.es/vocabulario-b1-ingles/>

Experto Internacional en Docencia Especializada en Español como Lengua Extranjera.
(s. f.). *Enfoque socioconstructivista*.
<https://microsites.edinumen.es/eidele/enfoque>

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Forero, S. & García, D. (2019). *Desarrollo de la Producción Oral en Inglés en los estudiantes del ciclo 3B de la jornada nocturna de la I.E.D República de Colombia*. [tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17761/Desarrollo%20de%20la%20producci%C3%B3n%20oral%20en%20ingl%C3%A9s%20en%20los%20estudiantes%20del%20ciclo%203B%20de%20la%20jornada%20nocturna%20de%20la%20I.E.D%20Rep%C3%BAblica%20de%20Colombia..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 103-122.
<http://dx.doi.org/10.14483/22486798.3163>

Gómez, D. (1995). El proceso comunicativo: una revisión. *CAUCE: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. (18-19), 787-816.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce18-19/cauce18-19_47.pdf

Guillén, P., (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. *Revista Káñina*, XXXVI (1), 205-213.
<https://www.redalyc.org/pdf/442/44249252015.pdf>

Guisarre, S. (2018). Problemas de pronunciación en los estudiantes de inglés cuya lengua materna es el español. *RI-UNAPEC. Repositorio Institucional de la Universidad APEC*, 38-49. <https://core.ac.uk/download/pdf/225151041.pdf>

Guzmán, A. D. & Concepción, M. (2004). *Orientaciones Didácticas para el proceso Enseñanza - Aprendizaje*. Mil ejemplares.
<https://www.calameo.com/read/001178284c17eea3f9c9c>

- Herrera, Y. & Romero, D. (2010). La comprensión auditiva y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. *Luz*, 9(4), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165866001>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En *Sociolinguistics. Selected Readings*. (pp. 269-293). Penguin.
- Innova Schools. (s. f.) *El socioconstructivismo en la educación*. <https://innovaschools.edu.mx/blog/en-que-consiste-el-socioconstructivismo-en-la-educacion/#>
- Iruela, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. (9), 1-16. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman Group. <https://www.uio.no/studier/emner/hf/lin/LING4140/h08/The%20Input%20Hypotesis.pdf>
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Luzón, J., & Soria, I. (2013). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 63-92. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2077>
- Martínez, R., Flores, M. & Paz, K. (2018). *Rubricas en el proceso de evaluación de la expresión oral del inglés*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/expresion-oral-ingles.html>

Messick, S. (1989). Validity. En *Educational measurement* (pp. 13-103). Macmillan Publishing Company.

Monje, C. (2011). Técnicas e instrumentos para la recolección de información. En *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica* (pp. 132-148). Universidad Surcolombiana.

Montenegro, L. (2015). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. En *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa* (pp. 43-61). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Piferrer, F. (1852). *El idioma inglés puesto al alcance de todos*. (2ª ed., núm. 68). Despacho de libros de la calle de Preciados. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29123/852153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Prado, E. & Pérez, D. (2019). *Enseñanza y Aprendizaje de la producción oral en el 6to. grado, Segundo Ciclo, Nivel Secundario, Liceo José Francisco Peña Gómez, Distrito Educativo 07-05, año escolar 2018-2019*. [tesis de maestría, Universidad Católica Nordestana]. Biblioteca Nazario Rizek-Badia Llabaly. <https://www.ucne.edu/p/index.php/extension/investigacion/tesis-monografistas-trabajos-de-investigacion/1371-ensenanza-y-aprendizaje-de-la-produccion-oral-en-el-6to-grado-segundo-ciclo-nivel-secundario-liceo-jose-francisco-pena-gomez-distrito-educativo-07-05-ano-escolar-2018-2019>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

Rodríguez, M., Díaz, O., Rodríguez, Y. & Oquendo, J. (2021). El aparato fonoarticulador: importancia en la comunicación hablada de profesionales de la educación. *EDUMECENTRO*, 13(1), 295-301. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000100295&lng=es&tlng=es.

Samboy, L. (2009). Unidad 3. La Evaluación Sumativa. En R. Pérez (ed.) *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 261-287). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sánchez, M. & Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion del y para el aprendizaje.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf)
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, trad.) Grande Bibliothèque Payot; Losada. (original publicado en 1916). <http://semiologia-cbc-distefano.com/bibliografia/unidad-1/Saussure-1984-Curso-de-Linguistica-general.pdf>
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Macmillan Education. [https://www.ircambridge.com/books/Learning Teaching.pdf](https://www.ircambridge.com/books/Learning_Teaching.pdf)
- Texidor, R., Reyes, D. & Echevarría, M. (2016). La pronunciación y la enseñanza de inglés en las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(2), 269-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180445640014>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Anexos



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa



Entrevista (Diagnóstico)

El presente instrumento tiene el objetivo de determinar la influencia del área de formación de los participantes, así como el nivel de fluidez en el que se desenvuelven en su lengua materna.

Instrucciones: Realiza las primeras preguntas de manera mecánica. A partir de la pregunta 1, solicita al participante detallar su respuesta.

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Cuál es tu área de formación?

1. ¿Desde hace cuánto tiempo comenzaste a aprender inglés y cómo fueron tus primeros acercamientos con el idioma?
2. ¿Cómo ha sido tu experiencia en el aprendizaje del inglés? ¿Qué dificultades has tenido en tu proceso de aprendizaje?
3. ¿Antes de iniciar el curso de inglés del CELE, en qué nivel de inglés consideras que te encontrabas: básico, intermedio o avanzado? ¿Por qué crees que te encontrabas en ese nivel?



Oral Exam

This instrument has the aim to evaluate the pronunciation of the English phonemes of the sixth level of the English Course of the CELE students. This oral exam is divided in two sections, in which the categories used by the CELE will be used to evaluate the oral expression.

Section 1

Instructions: Read aloud the following words, one by one, while standing in front of the camera. You can start once the examiner instructs you to do so.

- | | | | |
|---------------|-------------|--------------|-------------|
| 1 Prolonged | 2 Marriage | 3 Culture | 4 Birthday |
| 5 Spider-Man | 6 Austerity | 7 Guinea | 8 Boyfriend |
| 9 University | 10 Harsh | 11 Sound | 12 Toast |
| 13 Motherhood | 14 Rouge | 15 Followers | 16 Beard |
| 17 Lesson | 18 Tourism | 19 Hairstyle | 20 Would |
| 21 Have | | | |

Section 2

Instructions: Choose a topic from the following. Then, talk about the chosen topic for at least 2 minutes and answer the questions that the examiner asks you.

- | | | |
|----------------------|----------------------|---------------|
| My dream job | My favo(u)rite sport | My hobbies |
| A holiday / vacation | My dream house | A performance |



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa



Rúbrica (Diagnóstico)

El presente instrumento tiene el objetivo de determinar el nivel de las habilidades lingüísticas de los participantes considerando cada habilidad evaluada por el CELE, así como confirmar la pertinencia de una intervención en base a los resultados que se obtengan.

Instrucciones: Marca con una (X) el nivel de logro (una por criterio) demostrado por el participante.

Criterios a evaluar		Niveles de logro					Observaciones
		Excelente	25 puntos	Satisfactorio	20 puntos	Insuficiente	
Fluidez	Velocidad	El participante habla con la misma o casi la misma velocidad en la lengua extranjera y su lengua materna.		El participante habla con una velocidad un poco menor a la utilizada en su lengua materna.		El participante habla con una velocidad notoriamente lenta comparada con su discurso en su lengua materna.	
	Pausas	Comunica sus ideas realizando pausas conforme su propia fluidez en su lengua materna.		Las pausas que realiza al hablar son ligeramente más extendidas a las demostradas en el discurso en su lengua materna.		Las pausas que realiza duran 15 segundos más de los demostrados en su discurso en su lengua materna.	

	Transferencia lingüística	El porcentaje de transferencia de velocidad y pausas es igual o casi igual de la lengua materna a la lengua extranjera.		El porcentaje de transferencia es medianamente notorio de la lengua materna a la lengua extranjera.		El porcentaje de transferencia es extremadamente notorio de la lengua materna a la lengua extranjera.		
Pronunciación	Fonética	El participante pronuncia todos los fonemas ingleses de manera correcta.		El participante pronuncia la mayoría de los fonemas ingleses de manera correcta.		El participante pronuncia pocos o casi ninguno de los fonemas ingleses de manera correcta.		
	Fonología	Todos o casi todos los fonemas de las palabras empleadas son pronunciados con las gesticulaciones adecuadas.		Más de la mitad de los fonemas de las palabras empleadas son pronunciados con las gesticulaciones adecuadas.		Pocos de los fonemas de las palabras empleadas son pronunciados con las gesticulaciones adecuadas.		
	Inteligibilidad	Es posible entender todas las palabras que emplea en su discurso por la pronunciación adecuada.		Es posible entender la mayoría de las palabras que emplea en su discurso a pesar de no pronunciar todos los fonemas adecuadamente.		No es posible entender muchas palabras empleadas en su discurso por la falta de pronunciación correcta de los fonemas.		
Vocabulario	Variedad	El participante utiliza palabras comunes así como		El participante utiliza palabras comunes así como palabras		El participante utiliza solamente palabras comunes		

		palabras de nivel avanzado en su discurso. Maneja una gran variedad de palabras y expresiones correspondientes al nivel B1 en adelante.		de nivel avanzado en su discurso. Emplea algunas palabras y expresiones correspondientes al nivel B1.		en su discurso. Emplea palabras y expresiones correspondientes al nivel A2 o inferior.		
Sintaxis	Uso de elementos gramaticales y sintácticos	El participante emplea frases estructuradas con todos los elementos gramaticales de acuerdo con el tiempo y las formas utilizadas en el discurso.		El participante emplea frases estructuradas con la mayoría de los elementos gramaticales de acuerdo con el tiempo y las formas utilizadas en el discurso.		El participante emplea frases que carecen de elementos gramaticales de acuerdo con el tiempo y las formas utilizadas en el discurso.		
	Inteligibilidad	Cada frase empleada se entiende por su correcto orden sintáctico.		El sentido de lo que se busca comunicar no se pierde a pesar de no respetar por completo el orden sintáctico.		El sentido de lo que se busca comunicar se pierde por la falta de orden sintáctico.		
Total								

Nivel correspondiente al puntaje obtenido

Excelente	95 a 100 puntos
Satisfactorio	80 a 90 puntos
Necesita mejorar	60 a 75 puntos

Rúbrica 1

El presente instrumento tiene el propósito de determinar el alcance de la producción de fonemas vocálicos de los estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del CELE a partir de los resultados generados por la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams* de la asignación de la evaluación por grupo fónico.

Instrucciones: Introduzca el puntaje correspondiente a los resultados demostrados por los estudiantes en las asignaciones de *Microsoft Teams* que utilizan *Reading Progress*.

Criterio		Excelente (10)	Regular (5)	Insuficiente (0)	Puntaje	Observaciones
Fonemas vocálicos simples	Grupo /ɪ/ y /i/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos un fonema de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible ambos fonemas.		
	Grupo /ɛ/ y /3/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos un fonema de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible ambos fonemas.		

	Grupo /u/ y /ʊ/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos un fonema de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible ambos fonemas.		
	Grupo /ɔ/ y /ɑ/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos un fonema de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible ambos fonemas.		
	Grupo /ʌ/ y /æ/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos un fonema de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible ambos fonemas.		
	Fonema /ə/	El estudiante pronuncia de manera correcta el fonema en	El estudiante pronuncia adecuadamente el fonema en	El estudiante tiene dificultades para pronunciar		

		palabras de nivel avanzado, así como en palabras de nivel intermedio y básico.	palabras de nivel intermedio y básico, excluyendo las palabras de nivel avanzado.	de forma clara y comprensible el fonema.		
Fonemas vocálicos diptongales	Grupo /eɪ/, /aɪ/ y /ɔɪ/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos dos fonemas de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible todos los fonemas.		
	Grupo /aʊ/ y /oʊ/	El estudiante pronuncia correctamente todos los fonemas de forma clara y comprensible.	El estudiante pronuncia al menos un fonema de manera clara y comprensible.	El estudiante tiene dificultades para pronunciar de forma clara y comprensible ambos fonemas.		

Total

Alcance correspondiente al puntaje obtenido

65 - 80 = Alcance superado

40 - 60 = Alcance medio

0 - 35 = Alcance no logrado

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Rúbrica 2

El presente instrumento tiene la finalidad de identificar la presencia o ausencia de dificultades en la producción de fonemas vocálicos de los estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del CELE a partir de los resultados generados por la herramienta *Reading Progress* de *Microsoft Teams* de la asignación de la evaluación por grupo fónico.

Instrucciones: Introduzca el puntaje correspondiente a los resultados demostrados por los estudiantes en las asignaciones de *Microsoft Teams* que utilizan *Reading Progress*.

Criterio	Excelente (10)	Regular (5)	Insuficiente (0)	Puntaje	Observaciones
Omisión de fonemas vocálicos	El estudiante no omite la pronunciación de ningún fonema vocálico en todo el texto.	El estudiante omite la pronunciación de un fonema vocálico en una o dos palabras.	El estudiante omite la pronunciación de uno a tres fonemas vocálicos en más de tres palabras.		
Inserción de fonemas alternos	El estudiante no añade fonemas vocálicos alternos a los correctos en todo el texto.	El estudiante añade fonemas alternos a los vocálicos en una o dos palabras.	El estudiante añade fonemas alternos a los vocálicos en tres o más palabras.		

Total	
--------------	--

Grado de dificultades correspondiente al puntaje obtenido

20 = Ausencia de dificultades

10 - 15 = Presencia de pocas dificultades

0 - 5 = Presencia de muchas dificultades

Rúbrica 3

El presente instrumento tiene el objetivo de identificar el impacto producido considerando el porcentaje de fonemas producidos correctamente en la actividad de cierre (doblaje) respecto al número de fonemas determinado en la evaluación diagnóstica realizada en la primera sesión del curso-taller.

Instrucciones: Marca con una (X) el nivel de desempeño (una por aspecto) demostrado por el estudiante.

Aspectos		Niveles de desempeño			Puntaje	Observaciones
		Excelente (10)	Aceptable (5)	Insuficiente (0)		
Frecuencia de pronunciación correcta en el doblaje	Fonemas vocálicos simples	El estudiante pronuncia la mayoría o todos los fonemas vocálicos simples correctamente.	El estudiante pronuncia la menos de la mitad de los fonemas vocálicos simples correctamente.	El estudiante pronuncia pocos fonemas vocálicos simples correctamente.		
	Fonemas vocálicos diptongales	El estudiante pronuncia la mayoría o todos los fonemas vocálicos diptongales correctamente.	El estudiante pronuncia la menos de la mitad de los fonemas vocálicos diptongales correctamente.	El estudiante pronuncia pocos fonemas vocálicos diptongales correctamente.		
Porcentaje de diferencia	Fonemas vocálicos simples	El estudiante demuestra un porcentaje positivo de mejora en cuanto al número	El estudiante demuestra un porcentaje neutro en cuanto al número de	El estudiante demuestra un porcentaje negativo de mejora en		

		de fonemas vocálicos simples pronunciados correctamente en el doblaje.	fonemas vocálicos simples pronunciados correctamente en el doblaje.	cuanto al número de fonemas vocálicos simples pronunciados correctamente en el doblaje.		
	Fonemas vocálicos diptongales	El estudiante demuestra un porcentaje positivo de mejora en cuanto al número de fonemas vocálicos diptongales pronunciados correctamente en el doblaje.	El estudiante demuestra un porcentaje neutro en cuanto al número de fonemas vocálicos diptongales pronunciados correctamente en el doblaje.	El estudiante demuestra un porcentaje negativo de mejora en cuanto al número de fonemas vocálicos diptongales pronunciados correctamente en el doblaje.		
Total						

Impacto de mejora correspondiente al puntaje obtenido

35 - 40 = Mejora notoria del desempeño
20 - 30 = Mejora poco perceptible del desempeño
0 - 15 = Sin mejora del desempeño

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

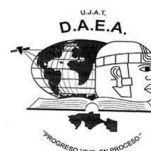
Diario de campo

El presente instrumento tiene el objetivo de identificar el avance generado en cada sesión de la producción de los fonemas vocálicos ingleses de los estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del CELE.

Instrucciones: Registre el desarrollo de cada sesión del programa de intervención en el siguiente formato.

Interventora:			
Grupo:		Horario:	
Nombre y número de fase de la intervención:			
Contenidos temáticos:			

Grupo fonético	Fecha	Número de participantes	Descripción	
			Técnicas didácticas utilizadas	
			Desempeño (discriminación y producción espontánea de fonemas)	
			Dificultades durante la clase	
			Soluciones propuestas	
			Tareas asignadas	
			Observaciones adicionales	



Entrevista

El presente instrumento tiene el objetivo de conocer la autopercepción del progreso de los estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del CELE en cuanto a su producción de los fonemas vocálicos ingleses.

Instrucciones: Aplique las siguientes preguntas a los participantes de la intervención al finalizar el curso-taller. Registre los datos obtenidos en la tabla de concentración posterior.

1. ¿Ahora te resulta sencillo o complicado identificar cada fonema? Explica por qué.
2. ¿Crees que pronuncias cada fonema adecuadamente o sientes que necesitas mejorar? Explica por qué.
3. ¿Piensas que ha mejorado tu pronunciación de los sonidos vocálicos del inglés desde el inicio del curso-taller de pronunciación hasta ahora? Explica por qué.

Anexo 7

Alojamiento de la Tesis en el Repositorio Institucional	
Título de Tesis:	Producción de fonemas vocálicos ingleses por estudiantes de séptimo nivel de un centro de idiomas
Autora de la Tesis:	Lic. Yesenia Guadalupe Solis Méndez
ORCID:	https://orcid.org/0009-0007-8043-3955
Resumen de la Tesis:	<p>La producción oral es una habilidad importante en el aprendizaje de lenguas que no se han desarrollado eficazmente en la mayoría de los estudiantes de cursos de inglés y, como consecuencia se ha generado la necesidad de mejorar la enseñanza de ésta. Por lo anterior, en esta investigación se propone una manera de solucionar este problema a través de la metodología de la investigación acción, comprendida por la fase de diagnóstico y la fase de intervención, con la implementación del enfoque comunicativo en un ambiente de inmersión sónica, el cual promovió el discernimiento de fonemas vocálicos y su producción por estudiantes de séptimo nivel del curso de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Los resultados de esta investigación demostraron que es posible mejorar la producción de fonemas vocálicos al doble implementando una inmersión sónica de diálogos situacionales en inglés,</p>

	<p>utilizando los símbolos fonéticos para representar los fonemas y aprendiendo las gesticulaciones necesarias para producir cada fonema del inglés. Además, el uso de herramientas tecnológicas para la evaluación de la pronunciación y de la lectura en voz alta de los fonemas ingleses mediante Inteligencia Artificial constituyó un punto de partida para la mejora de los cursos de inglés del CELE aprovechando el alcance actual que la tecnología nos ofrece en beneficio de los estudiantes de idiomas.</p>
<p>Palabras claves de la Tesis:</p>	<p>pronunciación, fonemas, inmersión, aprendizaje situado, producción oral</p>
<p>Referencias citadas:</p>	<p>Backhouse, A. (2011). Principales problemas fonéticos y fonológicos en la enseñanza del español para extranjeros. <i>Högskolan Dalarna Uppsats</i>. 200, 1-31. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519078/FULLTEXT01.pdf</p> <p>Barquero, M., & Ureña, E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. <i>InterSedes</i>, 16(34), 1-22. https://doi.org/10.15517/isucr.v16i34.22570</p> <p>Beramendi, M., & Cosentino, C. (2019). Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés. <i>Praxis Educativa</i>, 23(3), 1-8. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=</p>

	<p style="text-align: center;"><u>153161430006</u></p> <p>Bermeosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y descodificación lectora. Análisis desde el plano de las claves de nivel inferior. <i>Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)</i>, 15(2), 73–106. http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/23639</p> <p>Bloom, B., Hastings, J. & Madaus G. (1971). <i>Handbook on formative and summative evaluation of student learning</i>. McGraw-Hill. https://archive.org/details/handbookof-format00bloo</p> <p>Boffi, A. & Móccero, M. (2016). Algunos aportes a la conceptualización de la fluidez. En <i>VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 21 y 22 de octubre de 2016. Memoria Académica</i> (pp. 1- 9). Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10020/ev.10020.pdf</p> <p>British Council. (s.f.). <i>Nivel de inglés B1</i>. https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/b1</p> <p>Carr, W., & Kemmis, S. (1988). <i>Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado</i>.</p>
--	--

<p>Universidad Juárez Autónoma de México</p>	<p>(J. Bravo, trad.) Martínez Roca.</p> <p>Carrillo, M. & Gayoso, E. (2008). Evaluación del conocimiento de la fonética segmental del inglés como lengua extranjera en alumnos universitarios. En <i>25 años de lingüística en España. Hitos y retos</i> (pp. 33-42). Universidad de Murcia.</p> <p>Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). <i>Enseñar lengua</i>. GRAÓ. https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Enseñar%20lengua.pdf</p> <p>Castrillo, J. (1995). Un marco teórico alternativo a las hipótesis de Krashen. <i>Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas</i>, (8), 96-109. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/905/Un%20Marco%20Teórico%20Alternativo%20a%20las%20Hipótesis%20de%20Krashen.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Krashen%20distingue%20entre%20la%20%22adquisición,se%20están%20comunicando%20con%20ella.</p> <p>Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2021). <i>Acerca del CELE</i>. https://archivos.ujat.mx/2021/cele/Acerca</p>
--	--

<p>Universidad Juárez Autónoma de México</p>	<p>ca%20del%20CELE.pdf</p> <p>Chen, M. (2017). <i>Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de comunicación y lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de tercero básico del Instituto Núcleo Familiar Educativo para el Desarrollo -NUFED- en el caserío Sesibché del municipio de San Juan Chamelco, Alta Verapaz.</i> [tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio UNSA. https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a4fc7660-4195-4f89-87ba-28946ec80838/content</p> <p>Council of Europe. (s.f.). <i>The CEFR Levels.</i> https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions</p> <p>Criado, R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. En <i>Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez</i> (pp. 97-115). Universidad de Murcia.</p> <p>Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación en Educación Médica</i>, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-</p>
--	--

<p style="text-align: center; font-size: 2em; opacity: 0.1; transform: rotate(-45deg);"> Universidad Juárez Autónoma de México </p>	<p>50572013000300009&lng=es&tlng=es</p>
	<p>Elblogdeidiomas.es (2020). <i>Vocabulario B1 inglés</i>. https://elblogdeidiomas.es/vocabulario-b1-ingles/</p>
	<p>Experto Internacional en Docencia Especializada en Español como Lengua Extranjera. (s. f.). <i>Enfoque socioconstructivista</i>. https://microsites.edinumen.es/eidele/enfoque</p>
	<p>Elliott, J. (2005). <i>La investigación-acción en educación</i>. Morata.</p>
<p>Forero, S. & García, D. (2019). <i>Desarrollo de la Producción Oral en Inglés en los estudiantes del ciclo 3B de la jornada nocturna de la I.E.D República de Colombia</i>. [tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17761/Desarrollo%20de%20la%20producci%20oral%20en%20ingl%20es%20en%20los%20estudiantes%20del%20ciclo%203B%20de%20la%20jornada%20nocturna%20de%20la%20I.E.D%20Rep%20blica%20de%20Colombia..pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	
<p>García, C. (2010). Evaluar lo oral. <i>Enunciación</i>, 15(2), 103-122.</p>	

<p style="text-align: center; font-size: 2em; opacity: 0.2; transform: rotate(-45deg);"> Universidad Juárez Autónoma de México Repositorio </p>	<p>http://dx.doi.org/10.14483/22486798.3163</p>
	<p>Gómez, D. (1995). El proceso comunicativo: una revisión. <i>CAUCE: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas</i>. (18-19), 787-816. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce18-19/cauce18-19_47.pdf</p>
	<p>Guillén, P., (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. <i>Revista Káñina</i>, XXXVI (1), 205-213. https://www.redalyc.org/pdf/442/44249252015.pdf</p>
	<p>Guisarre, S. (2018). Problemas de pronunciación en los estudiantes de inglés cuya lengua materna es el español. <i>RI-UNAPEC. Repositorio Institucional de la Universidad APEC</i>, 38-49. https://core.ac.uk/download/pdf/225151041.pdf</p>
	<p>Guzmán, A. D. & Concepción, M. (2004). <i>Orientaciones Didácticas para el proceso Enseñanza - Aprendizaje</i>. Mil ejemplares. https://www.calameo.com/read/001178284c17eea3f9c9c</p> <p>Herrera, Y. & Romero, D. (2010). La</p>

<p>Universidad Juárez Autónoma de México</p>	<p>comprensión auditiva y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. <i>Luz</i>, 9(4), 1-9. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165866001</p> <p>Hymes, D. (1972). On communicative competence. En <i>Sociolinguistics. Selected Readings</i>. (pp. 269-293). Penguin.</p> <p>Innova Schools. (s. f.) <i>El socioconstructivismo en la educación</i>. https://innovaschools.edu.mx/blog/en-que-consiste-el-socioconstructivismo-en-la-educacion/#</p> <p>Iruela, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? <i>RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE</i>. (9), 1-16. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf</p> <p>Krashen, S. D. (1981). <i>Second language acquisition and second language learning</i>. Pergamon Press Inc. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf</p> <p>Krashen, S. D. (1985) <i>The Input Hypothesis: Issues and Implications</i>. Longman Group. https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf</p> <p>Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). <i>The</i></p>
--	---

	<p><i>natural approach: Language acquisition in the classroom.</i> Alemany Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf</p> <p>Lave, J. & Wenger, E. (1991). <i>Situated learning: Legitimate peripheral participation.</i> Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355</p> <p>Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. <i>Journal of Social Issues</i>, 2(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x</p> <p>Luzón, J., & Soria, I. (2013). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. <i>RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i>, 2(2), 63-92. https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2077</p> <p>Martínez, R., Flores, M. & Paz, K. (2018). <i>Rubicas en el proceso de evaluación de la expresión oral del inglés.</i> Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/expresion-oral-ingles.html</p> <p>Messick, S. (1989). Validity. En <i>Educational measurement</i> (pp. 13-103). Macmillan</p>
--	---

	<p>Publishing Company.</p> <p>Monje, C. (2011). Técnicas e instrumentos para la recolección de información. En <i>Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica</i> (pp. 132-148). Universidad Surcolombiana.</p> <p>Montenegro, L. (2015). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. En <i>Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa</i> (pp. 43-61). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).</p> <p>Piferrer, F. (1852). <i>El idioma inglés puesto al alcance de todos</i>. (2ª ed., núm. 68). Despacho de libros de la calle de Preciados. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29123/852153.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Prado, E. & Pérez, D. (2019). <i>Enseñanza y Aprendizaje de la producción oral en el 6to. grado, Segundo Ciclo, Nivel Secundario, Liceo José Francisco Peña Gómez, Distrito Educativo 07-05, año escolar 2018-2019</i>. [tesis de maestría, Universidad Católica Nordestana]. Biblioteca Nazario Rizek-Badia Llabaly. https://www.ucne.edu/p/index.php/extension/investigacion/tesis-</p>
--	--

monografistas-trabajos-de-investigacion/1371-ensenanza-y-aprendizaje-de-la-produccion-oral-en-el-6to-grado-segundo-ciclo-nivel-secundario-liceo-jose-francisco-pena-gomez-districto-educativo-07-05-ano-escolar-2018-2019

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

Rodríguez, M., Díaz, O., Rodríguez, Y. & Oquendo, J. (2021). El aparato fonoarticulador: importancia en la comunicación hablada de profesionales de la educación. *EDUMECENTRO*, 13(1), 295-301. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000100295&lng=es&tlng=es.

Samboy, L. (2009). Unidad 3. La Evaluación Sumativa. En R. Pérez (ed.) *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 261-287). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sánchez, M. & Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/inv>

	<p><u>estigacion/Evaluacion del y para el aprendizaje.pdf</u></p> <p>Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general (A. Alonso, trad.) Grande Bibliothèque Payot; Losada. (original publicado en 1916). http://semiologia-cbc-distefano.com/bibliografia/unidad-1/Saussure-1984-Curso-de-Linguistica-general.pdf</p> <p>Scrivener, J. (2011). <i>Learning teaching: The essential guide to English language teaching</i> (3rd ed.). Macmillan Education. https://www.ircambridge.com/books/Learning_Teaching.pdf</p> <p>Texidor, R., Reyes, D. & Echevarría, M. (2016). La pronunciación y la enseñanza de inglés en las Ciencias Médicas. <i>Revista Habanera de Ciencias Médicas</i>, 15(2), 269-276. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180445640014</p> <p>Vygotsky, L. S. (1978). <i>Mind in Society</i>. Harvard University Press. https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf</p> <p>Vygotsky, L. S. (1995). <i>Pensamiento y lenguaje</i>. Fausto. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf</p>
--	--