

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA
MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



TEMA DE INVESTIGACIÓN:

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE FORTALECEN LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS: ESPECIALIDAD EN FRANCÉS E INGLÉS QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS EN LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL DURANTE EL CICLO I-2024

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PRESENTADO POR:

LICDA. KEREN JEMIMAH SARAVIA MOLINA

LICDA. MILENA BEATRIZ RAMOS TORRES

DOCENTE ASESOR:

MSC. RAÚL ORLANDO ROMERO LÓPEZ

DICIEMBRE DE 2025

SAN MIGUEL, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES**



MSC. JUAN ROSA QUINTANILLA

RECTOR

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN

VICERRECTORA ACADÉMICA

MSC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LIC. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA

SECRETARIO GENERAL

LIC. CARLOS AMILCAR SERRANO RIVERA

FISCAL GENERAL

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES



MSC. CARLOS IVÁN HERNÁNDEZ FRANCO

DECANO

DRA. NORMA AZUCENA FLORES RETANA

VICEDECANA

LIC. CARLOS DE JESÚS SÁNCHEZ

SECRETARIO

MSC. BALMORE ALEXIS RODRÍGUEZ OCHOA

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DR. NELSON DE JESÚS QUINTANILLA GÓMEZ

**COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

TRIBUNAL CALIFICADOR



MTRA. ROXANA JANETH SORTO DE VELIS

PRESIDENTA

MTRO. DAVID AMILCAR GONZÁLEZ RIVAS

SECRETARIO

MTRO. RAÚL ORLANDO ROMERO LÓPEZ

VOCAL

Agradecimientos

Nuestro primer agradecimiento es para Dios, cuya presencia constante nos brindó claridad en los momentos de incertidumbre y fortaleza en cada reto. Su guía silenciosa pero segura nos permitió avanzar con confianza y llegar hasta este punto con esperanza renovada.

A nuestras familias, les dedicamos un reconocimiento profundo. Gracias por acompañarnos con su cariño inagotable, por comprender nuestras ausencias y por sostenernos con palabras firmes cuando el cansancio parecía imponerse. Su apoyo diario fue la raíz que mantuvo firme nuestro propósito.

También expresamos nuestro sincero agradecimiento a nuestro docente asesor, quien supo orientarnos con paciencia, profesionalismo y un compromiso admirable. Su capacidad para guiarnos con claridad, escucharnos y ofrecernos dirección oportuna hizo posible que esta investigación tomara forma y alcanzara rigurosidad académica.

A nuestros amigos, gracias por estar presentes incluso en la distancia, por celebrar cada pequeño avance y por recordarnos que este camino no lo recorrimos solas. Sus mensajes, conversaciones y gestos espontáneos fueron un respiro necesario en medio de las jornadas más demandantes.

Finalmente, extendemos un especial reconocimiento a nuestros docentes formadores, cuyas enseñanzas trascendieron el aula. Sus perspectivas, su exigencia y su dedicación dejaron en nosotros herramientas valiosas que marcarán nuestra práctica profesional y nuestro compromiso con la educación superior.

A cada persona que sumó, desde un consejo hasta una palabra de ánimo, le expresamos nuestro agradecimiento sincero. Este logro también les pertenece.

Índice

Índice de Tablas.....	9
Índice de Figuras	12
Resumen.....	13
Abstract.....	14
Capítulo 1. Planteamiento Del Problema.....	16
1.1 Situación Problemática	16
1.2 Enunciado del problema	19
1.3 Justificación	21
1.4 Objetivos de la investigación.....	23
<i>1.4.1 Objetivo General</i>	<i>23</i>
<i>1.4.2 Objetivos Específicos</i>	<i>23</i>
1.5 Hipótesis	24
1.6 Delimitación del Estudio	24
1.7 Alcances y limitaciones.....	24
<i>1.7.1 Alcances</i>	<i>24</i>
<i>1.7.2 Limitaciones</i>	<i>25</i>
Capítulo 2. Marco Teórico.....	26
2.1 Antecedentes	26
<i>2.1.1 Antecedentes Internacionales</i>	<i>26</i>
<i>2.1.2 Antecedentes Nacionales</i>	<i>30</i>
<i>2.1.3 Antecedentes Locales</i>	<i>32</i>
2.2 Bases Teóricas.....	34
<i>2.2.1 Teoría de la Consciencia Fonológica</i>	<i>34</i>
<i>2.2.2 Teoría de la Fijación de la Atención</i>	<i>35</i>
<i>2.2.3 Teoría del Aprendizaje Acústico Perceptivo</i>	<i>36</i>
<i>2.2.4 Enfoque en la Prosodia y la Entrenabilidad</i>	<i>37</i>
<i>2.2.5 Teoría del Aprendizaje Social.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2.6 Teoría de Retroalimentación Correctiva</i>	<i>39</i>
<i>2.2.7 Teoría del Input y Output Comprensible</i>	<i>41</i>
<i>2.2.8 Enfoque Bottom-Up.....</i>	<i>42</i>
<i>2.2.9 Enfoque Top-down</i>	<i>43</i>

2.2.10 Skill Acquisition Theory	44
2.2.11 Speech Learning Model.....	45
2.2.12 English as a Lingua Franca (ELF).....	46
2.2.13 Computer-Assisted Language Learning (CALL)	47
2.3 Conceptos	50
2.3.1 Estrategias Metodológicas	50
2.3.1.1 Instrucción Explícita.	50
2.3.1.2 Corrección Fonética.....	51
2.3.1.3 Modelado de Pronunciación.....	51
2.3.1.4 Práctica Guiada y repetición.....	51
2.3.1.10 Enfoque comunicativo	53
2.3.1.12 Presentaciones Orales.....	54
2.3.1.13 Feedback Correctivo	54
2.3.2 Estrategias aplicadas a la enseñanza de la fonética inglesa	55
2.3.2.1 Actividades de sensibilización	58
2.3.3 Pronunciación	60
2.3.3.1 Precisión Fonética	60
2.3.3.2 Articulación de sonidos vocálicos y consonánticos	61
2.3.3.3 Acento prosódico.....	61
2.3.3.4 Fluidez	62
2.3.3.5 Ritmo del habla.....	62
2.3.3.6 Control de pausas y entonación.	63
2.3.4 Fonética	63
2.3.4.1 Ramas de la fonética.....	64
2.3.4.2 Características de la fonética.	66
2.3.5 Fonología del idioma inglés.....	67
2.3.5.1 Articulación de los sonidos.....	68
2.3.5.2 Consonantes	68
2.3.5.3 Lugar de Articulación.	68
2.3.5.4 Manera de Articulación.	70
2.3.5.5 Sonorización.....	71
2.3.5.6 Vocales.....	72
2.3.5.7 Elementos Segmentales	72

2.3.5.8	Elementos Suprasegmentales.....	73
Capítulo 3.	Diseño Metodológico.....	74
3.1	Paradigma de investigación.....	74
3.2	Enfoque metodológico.....	75
3.2.1	Fase cuantitativa.....	75
3.2.1.1	Tipo de Estudio.....	75
3.2.1.2	Población.....	76
3.2.1.3	Técnica de Recolección de Datos Cuantitativos.....	76
3.2.1.4	Análisis de Datos Cuantitativos.....	77
3.3	Diseño de investigación.....	78
3.4	Fase Cualitativa.....	82
3.4.1	Tipo de Estudio Cualitativo.....	82
3.4.2	Selección de Participantes.....	83
3.4.2.1	Criterios de Inclusión.....	84
3.4.3	Técnicas e instrumentos.....	84
3.4.3.1	Técnica de recolección de datos cualitativos.....	84
3.4.3.2	Instrumento de recolección de datos cualitativos.....	85
3.4.4	Análisis de Datos Cualitativos.....	86
Capítulo 4.	Análisis De Los Resultados.....	90
4.0	Descripción de los datos cuantitativos recopilados.....	90
4.1	Análisis de los datos cualitativos.....	124
4.2.1	Categoría 1: Adquisición efectiva de la pronunciación en inglés.....	126
4.2.2	Repetición de palabras.....	127
4.2.3	<i>Lectura en voz alta</i>	129
4.2.4	Corrección y Retroalimentación oportuna.....	130
4.2.5	<i>Uso de Tecnología y Recursos Digitales</i>	133
4.3	Categoría 2: Desafíos en la Pronunciación del Inglés.....	136
4.3.1	<i>Dificultad para manejar aspectos prosódicos como la entonación y el acento</i>	137
4.3.2	Sonidos inexistentes en español.....	139
4.3.3	La falta de vocabulario afecta negativamente.....	141
4.3.4	Implementación variable de las dinámicas grupales.....	142
4.3.5	Conciencia sobre las dificultades fonéticas y prosódicas.....	144
4.4	Categoría 3: Interrelación de Estrategias y Desafíos en la Mejora de la Pronunciación.....	146

4.5 Triangulación de resultados	149
Coincidencias entre análisis cualitativo y cuantitativo	154
Divergencias y matices identificados	155
Síntesis integradora	155
Conclusiones	157
Recomendaciones	159
Referencias Bibliográficas	160
Anexos	173

Índice de Tablas

Descripción de generalidades

Frecuencia de generalidades

Tabla 1. Corrección Inmediata

Tabla 1.1. Corrección Inmediata

Tabla 2. Escucha y Repetición de Pronunciación

Tabla 2.1. Escucha y Repetición de Pronunciación

Tabla 3. Ejercicios Repetitivos de Pronunciación

Tabla 3.1. Ejercicios Repetitivos de Pronunciación

Tabla 4. Lectura en voz alta

Tabla 4.1. Lectura en voz alta

Tabla 5. Aplicaciones de reconocimiento de voz

Tabla 5.1. Aplicaciones de reconocimiento de voz

Tabla 6. Software de reconocimiento de voz

Tabla 6.1. Software de reconocimiento de voz

Tabla 7. Actividades orales en grupo

Tabla 7.1. Actividades orales en grupo

Tabla 8. Presentaciones en inglés

Tabla 8.1. Presentaciones en inglés

Tabla 9. Reformulación de palabras mal pronunciadas

Tabla 9.1. Reformulación de palabras mal pronunciadas

Tabla 10. Prácticas en parejas

Tabla 10.1 Prácticas en parejas

Tabla 11. Ejercicios de escucha activa (listening)

Tabla 11.1. Ejercicios de escucha activa (listening)

Tabla 12. Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación

Tabla 12.1 Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación

Tabla 13. Sonidos vocálicos

Tabla 13.1. Sonidos vocálicos

Tabla 14. Sonidos consonánticos

Tabla 14.1. Sonidos consonánticos

Tabla 15. Acento en palabras y frases

Tabla 15.1. Acento en palabras y frases

Tabla 16. Fluidez discursiva

Tabla 16.1. Fluidez discursiva

Tabla 17. Control de entonación

Tabla 17.1. Control de entonación

Tabla 18. Ritmo natural

Tabla 18.1. Ritmo natural

Tabla 19. Adaptación de entonación

Tabla 19.1. Adaptación de entonación

Tabla 20. Autocorrección de errores

Tabla 20.1 Autocorrección de errores

Tabla 21. Impacto de la corrección inmediata en la pronunciación

Tabla 22. Mejora en el desempeño al recibir corrección del docente

Tabla 23. Automatización de los sonidos en inglés

Tabla 24. Ejemplo de mejora en la práctica oral

Tabla 25. Influencia de la lectura en voz alta

Tabla 26. Lectura de textos conocidos/desconocidos para practicar pronunciación

Tabla 27. Dificultades empleando aplicaciones de software de reconocimiento de voz

Tabla 28. Contribución de la tecnología en la pronunciación

Tabla 29. Ventajas y desventajas de las actividades orales grupales

Tabla 30. Percepción de las retroalimentaciones de los compañeros y docentes

Tabla 31. Conciencia del uso de la entonación y acento

Tabla 32. Actividades o estrategias que mejoran entonación y acentuación

Tabla 33. Dificultades en los sonidos vocálicos y consonánticos

Tabla 34. Factores que afectan fluidez y ritmo natural

Tabla 35. Identificación y autocorrección de errores

Tabla 36. Codificación abierta

Tabla 37. Codificación axial

Tabla 38. Codificación selectiva

Índice de Figuras

Figura 1. Corrección inmediata

Figura 2. Escucha y repetición de pronunciación

Figura 3. Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)

Figura 4. Lectura en voz alta

Figura 5. Aplicaciones de reconocimiento de voz

Figura 6. Software de reconocimiento de voz

Figura 7. Actividades orales en grupo

Figura 8. Presentaciones en inglés

Figura 9. Reformulación de palabras mal pronunciadas

Figura 10. Prácticas en parejas

Figura 11. Ejercicios de escucha activa

Figura 12. Sonidos vocálicos

Figura 13. Sonidos consonánticos

Figura 14. Acento en palabras y frases

Figura 15. Fluidez discursiva

Figura 16. Control de entonación

Figura 17. Ritmo natural

Figura 18. Adaptación de entonación

Figura 19. Autocorrección de errores

Resumen

Esta investigación examina las estrategias metodológicas implementadas para mejorar la pronunciación en inglés en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, quienes cursaron la asignatura de Pronunciación en Inglés durante el ciclo I-2024 en la Facultad Multidisciplinaria Oriental. El estudio empleó un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo. En la fase cuantitativa, se administró una escala Likert a una muestra censal de 79 estudiantes; es decir, a la totalidad de estudiantes inscritos en la cátedra, mientras que en la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra por conveniencia de 10 estudiantes. El objetivo fue identificar las estrategias más útiles en la enseñanza de la fonética inglesa y su impacto en el desempeño estudiantil. Los resultados indican que las estrategias explícitas tales como la corrección inmediata, la lectura en voz alta y los ejercicios repetitivos fueron las más efectivas, posicionando al docente como agente central e insustituible del proceso de aprendizaje. Asimismo, se identificó una variación en el dominio fonológico: los estudiantes expresaron tener mayor competencia en los elementos suprasegmentales que en los elementos segmentales, específicamente en fonemas inexistentes en su lengua materna. En contraste, si bien el software de reconocimiento de voz presentó limitaciones técnicas en la retroalimentación, los recursos digitales como diccionarios virtuales fueron valorados positivamente. Por su parte, las actividades orales grupales, aunque secundarias para la precisión fonética, resultaron ser importantes en el desarrollo de la confianza y motivación en el idioma. A partir de estos hallazgos, se proponen recomendaciones fundamentadas teóricamente para optimizar la enseñanza de la pronunciación en futuras cohortes.

Palabras clave: *Estrategias metodológicas, pronunciación, estrategias explícitas, estrategias implícitas, elementos segmentales, elementos suprasegmentales.*

Abstract

This research examines the methodological strategies implemented to improve English pronunciation among third-year students of the Bachelor's Degree in Modern Languages: Specialization in French and English, who took the English Pronunciation course during the I-2024 academic term at the Eastern Campus. The study employed a mixed-methods approach with an explanatory sequential design. In the quantitative phase, a Likert scale was administered to a census sample of 79 students; that is, to all students enrolled in the course, while in the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with a convenience sample of 10 students. The objective was to identify the most useful strategies in teaching English phonetics and their impact on student performance. The results indicate that explicit strategies such as immediate correction, reading aloud, and repetition drills were the most effective, positioning the professor as the central and irreplaceable agent of the learning process. Likewise, variation in phonological mastery was identified: students expressed having greater competence in suprasegmental elements than in segmental elements, specifically in phonemes that do not exist in their native language. In contrast, while voice recognition software presented technical limitations in feedback, digital resources such as online dictionaries were positively valued. For their part, group oral activities, although secondary for phonetic accuracy, proved to be important in developing confidence and motivation in the language. Based on these findings, theoretically grounded recommendations are proposed to optimize pronunciation instruction in future phonetic courses.

Keywords: *Methodological strategies, pronunciation, explicit strategies, implicit strategies, segmental elements, suprasegmental elements.*

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha adquirido relevancia en el ámbito profesional y académico, donde la competencia comunicativa en este idioma es esencial. Entre las habilidades que conforman el dominio del inglés, la pronunciación constituye un elemento fundamental para la claridad y fluidez en la expresión oral. Sin embargo, a pesar de los avances metodológicos, la adquisición de una pronunciación precisa sigue siendo un desafío considerable para los estudiantes hispanohablantes.

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza de la pronunciación del inglés y determinar cuáles resultaron ser más efectivas para mejorar tanto aspectos segmentales como suprasegmentales en los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, durante el ciclo I-2024 en la Facultad Multidisciplinaria Oriental. El estudio responde a la necesidad de abordar las dificultades recurrentes en la articulación de sonidos vocálicos y consonánticos, así como en la correcta entonación y ritmo, factores que inciden directamente en la comprensión y producción oral del idioma.

Para alcanzar los objetivos planteados, la investigación se fundamentó en un marco teórico que abarcó diversas teorías relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, tales como la Teoría Social de Bandura, la Teoría de la Consciencia Fonológica, la Teoría del Aprendizaje Acústico Perceptivo, así como la Teoría de la Retroalimentación Correctiva, entre otras. Asimismo, se consideraron enfoques prácticos como el uso de tecnología, la instrucción explícita y las estrategias basadas en la interacción oral para fortalecer las habilidades fonéticas de los estudiantes.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral de la problemática. Se utilizó una escala Likert en la fase cuantitativa y entrevistas semiestructuradas en la fase cualitativa para identificar las estrategias preferidas en la enseñanza de la fonética inglesa, evaluando su utilidad y beneficios percibidos por los estudiantes, así como oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se prevé que los hallazgos de esta investigación contribuyan al diseño de propuestas pedagógicas más efectivas y contextualizadas, fortaleciendo la formación de futuros profesionales en Lenguas Modernas. Los resultados proporcionarán herramientas didácticas para estudiantes y docentes, promoviendo la adquisición de una pronunciación clara y precisa en inglés y mejorando el desempeño académico y profesional.

Capítulo 1. Planteamiento Del Problema

1.1 Situación Problemática

La importancia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha crecido notablemente en la actualidad, donde el dominio de este idioma como medio de comunicación es fundamental en cualquier contexto. La adquisición adecuada de la pronunciación, esencial para una comunicación fluida y efectiva, sigue siendo uno de los mayores desafíos a pesar de los avances en la enseñanza del inglés. De acuerdo a investigaciones consultadas, planteadas en el apartado de antecedentes, la pronunciación presenta dificultades notables para estudiantes que no tienen el inglés como su lengua nativa, disminuyendo así tanto su confianza como su competencia comunicativa.

Conforme a lo planteado por Espejo, G., & Sergio, A (2018) en su indagación, los estudiantes que tienen el español como lengua materna presentan mayor dificultad al momento de producir tanto sonidos vocálicos como consonánticos en el idioma inglés, situación que se genera

debido a su inexistencia o el poco uso que se puede hacer de ellos en su idioma nativo; siendo, por lo tanto, necesario que el profesor identifique estas dificultades con el objetivo de ayudarles a desarrollar de una mejor manera las habilidades comunicativas del inglés.

Por consiguiente, el rol del docente se vuelve primordial, ya que, de no corregir errores en pronunciación a tiempo, los estudiantes los seguirán cometiendo, reforzando así una pronunciación errónea a través de sus experiencias. Por ende, una vez adquirida tanto por el uso y la falta de procesos correctivos, la pronunciación no adecuada permanece en el estudiante y se transforma en un error fosilizado.

Según Uribe-Enciso, O. L. (2019), los sonidos que representan mayor dificultad de articulación para aquellas personas que hablan principalmente el español son: [ʃ],[ʒ],[θ] siendo los primeros dos sonidos fricativos palatales que se encuentran en palabras como ship para el caso del primero y en pleasure para el segundo; mientras que el tercero igualmente pertenece al grupo de los fricativos pero su punto de articulación difiere siendo este interdental y se encuentra en palabras como think, por tanto se dificulta su articulación ya que no son empleados en el español de Latinoamérica. Es por esa razón que se requiere la selección de estrategias metodológicas exclusivas para la producción adecuada de estos sonidos, agregando de igual manera aquellos que representen dificultades para los estudiantes tales como los sonidos vocálicos, proponiendo así estrategias metodológicas idóneas que les permitan mejorar su articulación. No obstante, también entran en escena otros aspectos que van más allá de la simple pronunciación de los fonemas, pues se necesita desarrollar también la acentuación, la entonación y el ritmo, partiendo de la premisa que estos aportan tanto claridad como emotividad al discurso.

De igual manera, Munrho y Derwing (1999) en su investigación observaron que “un acento “marcado” más los errores prosódicos (acentuación, entonación y ritmo) parecen afectar más la habilidad de darse a entender de forma clara al expresarse en inglés, que los errores

fonéticos”. De acuerdo a lo previamente planteado, incluso si los errores en la articulación de fonemas son críticos, se debe hacer particular énfasis en la manera en la cual se acentúan y se entonan las palabras, así como el ritmo que se mantiene al hablar, ya que el mensaje a transmitir varía en gran parte en base a estos elementos prosódicos.

Los problemas en pronunciación tienen lugar tanto a nivel internacional como a nivel nacional; sin embargo, analizando investigaciones internacionales con temáticas relacionadas, es fácil percatarse que, en El Salvador, existe muy poca literatura que aborde la enseñanza de la pronunciación en inglés. Por consiguiente, esta investigación se desarrolló en el contexto salvadoreño, un país en el que la enseñanza del inglés es obligatoria en los distintos niveles educativos. Sin embargo, se prestó especial atención a su instrucción a nivel universitario.

En el caso particular de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, se observó, durante una de sus clases de la cátedra de Pronunciación en Inglés, que presentaban dificultades específicas en la pronunciación de ciertos sonidos vocálicos. Lo cual los llevaba a pronunciar las palabras tal como se escriben, repercutiendo en la articulación inadecuada de sonidos vocálicos y consonánticos. Asimismo, se identificaron problemas de acentuación y entonación. Otro problema evidente radicó en la pronunciación de los verbos regulares en pasado simple, lo que evidenció que, a pesar de la diversidad de estrategias metodológicas empleadas, los problemas persistían y se hacían más notorios conforme los estudiantes avanzaban en su formación.

Estos hallazgos sugirieron que algunas de las estrategias utilizadas en la enseñanza de la pronunciación no habían sido lo suficientemente efectivas para los estudiantes de Lenguas Modernas, o bien, que era necesario identificar e implementar únicamente aquellas que resultaran más beneficiosas en la práctica. Para ello, se tomó como muestra a los estudiantes de tercer año

que cursaron la asignatura de Pronunciación en Inglés durante el ciclo I-2024, con el propósito de conocer su percepción sobre la efectividad de las estrategias implementadas en el aula y su influencia en el proceso de adquisición de la pronunciación.

Es importante destacar que esta investigación surgió ante la ausencia de un análisis exhaustivo sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y su impacto en la pronunciación del inglés, lo que generaba una laguna en la comprensión de cuáles eran realmente efectivas y debían continuar implementándose. Un argumento que fundamentó esta investigación se encontró en lo establecido por

Romero López, R. O. (2022), el desarrollo de un discurso oral fluido y preciso es fundamental para la competencia comunicativa de quienes aprenden un idioma extranjero o un segundo idioma. Esto implica la necesidad de fortalecer de manera efectiva los distintos componentes de la pronunciación, abarcando elementos prosódicos como la entonación, la acentuación y el ritmo, así como la correcta articulación de los fonemas consonánticos y vocálicos, los cuales constituyen la base del discurso oral.

En conclusión, para lograr una mejora progresiva en la pronunciación del inglés, los estudiantes deben practicar de manera constante y reconocer cuales estrategias metodológicas les permiten tanto articular como comprender la amplia variedad de fonemas del idioma. Si no se logra identificar y adaptar dichas estrategias a sus necesidades específicas, existe el riesgo de prolongar errores fosilizados, dificultando así su desarrollo en la competencia oral.

1.2 Enunciado del problema

A pesar del reconocimiento creciente de la importancia del inglés como lengua extranjera en el contexto salvadoreño, especialmente en el ámbito universitario, la enseñanza de la pronunciación continúa representando un reto considerable para estudiantes cuya lengua materna es el español. Esta dificultad se evidencia en la producción oral, donde la articulación incorrecta

de sonidos vocálicos y consonánticos, así como de elementos prosódicos como la entonación, la acentuación y el ritmo, afecta negativamente la inteligibilidad del discurso y, en consecuencia, la competencia comunicativa del estudiante.

Diversas investigaciones señalan que el origen de estas dificultades radica tanto en la interferencia lingüística del español como en la limitada aplicación de estrategias metodológicas específicas para el desarrollo de una pronunciación adecuada. A nivel nacional, se ha observado que, desde los niveles iniciales de enseñanza, la instrucción del inglés ha priorizado contenidos gramaticales y léxicos, relegando a un segundo plano el componente fonológico. Esta omisión ha generado una brecha formativa entre la comprensión auditiva y la producción oral, perpetuando errores de pronunciación que, en muchos casos, se fosilizan por la falta de intervención oportuna por parte del docente.

En el caso concreto de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, se han identificado errores persistentes en la producción de fonemas específicos del inglés, a pesar de haber cursado una asignatura especializada en pronunciación. Esta situación plantea interrogantes sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y sobre su capacidad para responder a las necesidades reales del estudiantado. Además, la escasa producción investigativa a nivel local en torno a la enseñanza de la pronunciación limita la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencia contextualizada.

Ante este panorama, se plantearon las siguientes interrogantes buscando responder a partir de datos tanto cualitativos como cuantitativos elementos que pudieran determinar la percepción e importancia otorgada por los estudiantes a las estrategias empleadas por sus docentes en la asignatura de Pronunciación en inglés durante el ciclo I-2024.

1. ¿En qué medida las estrategias metodológicas empleadas en la asignatura de Pronunciación en inglés contribuyeron a mejorar la pronunciación de los estudiantes de tercer año de Lenguas Modernas durante el ciclo I-2024?
2. ¿Cómo perciben los estudiantes de Lenguas Modernas de tercer año que las estrategias empleadas en el curso de Pronunciación en Inglés durante el ciclo I-2024 fortalecieron su pronunciación?

1.3 Justificación

Hoy en día, la importancia del idioma inglés figura en diversos rubros, sean estos: turismo, enseñanza, economía, política, entre otros. Independientemente del área en la que se labore o se estudie, el inglés estará presente. Es por ello que, al momento de solicitar empleo, uno de los primeros requisitos es tener un nivel intermedio o conversacional de inglés. La población, por lo tanto, busca aprender a comunicarse en este idioma tan demandado y para ello es importante tener una buena pronunciación que garantice la comprensión de lo que se transmite. Es así como la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés se posiciona como una de las carreras que más demanda posee en la Universidad de El Salvador tanto en la sede central como en la Facultad Multidisciplinaria Oriental.

Sin embargo, y a pesar de su gran demanda, una dificultad persiste y es el hecho que los estudiantes en los distintos niveles presentan problemas al momento de articular ciertos sonidos que no se encuentran en el español. Por lo tanto, el presente estudio resultó indispensable ante la necesidad que existía de determinar cuáles de las estrategias metodológicas implementadas en el aula buscaban fortalecer la pronunciación del inglés, lo cual permite visualizar resultados de aprendizaje y desarrollo en la pronunciación.

Se destaca su contribución en la enseñanza de idiomas, particularmente en situaciones en las que idiomas como el inglés o francés son enseñados empleando diversas estrategias

metodológicas. Pourhosein Gilakjani, A. (2017) en su investigación denota la pronunciación como una habilidad no solo crítica sino fundamental en el proceso de comunicación, aunque ampliamente descuidada en el proceso de capacitación docente; por lo tanto, es necesario llevar a cabo investigaciones que profundicen respecto al uso de las estrategias metodológicas especialmente empleadas para enseñar la pronunciación del idioma inglés. Asimismo, este estudio resultó pertinente, ya que se enfocó en la pronunciación como elemento que facilita la transmisión de ideas y garantiza una comprensión mutua entre el emisor y receptor.

Briceño Machado (2020) destaca que una buena pronunciación no solo permite que exista fluidez en el discurso, sino que también garantiza que quien recibe el mensaje no presente ninguna dificultad al querer entenderlo. De igual manera, el estudio fue viable, ya que se realizó en un contexto controlado, con acceso a la población total para la parte cuantitativa y a un grupo de participantes seleccionados mediante ciertos criterios para la recopilación de la información cualitativa, utilizando herramientas adecuadas de recolección de datos para conocer e interpretar el fenómeno de estudio, lo cual aseguró la pertinencia de los resultados.

Cabe subrayar que, para la ejecución de este, se utilizó un enfoque mixto con el diseño explicativo secuencial, el cual se aplicó progresivamente tanto la parte cuantitativa como cualitativa para explorar y analizar las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza de la pronunciación en inglés desde una perspectiva más integral. Barreto Ascona, J. I., & Lezcano Mencia, A. (2023) citando a (Creswell & Plano Clark, 2018). Aunque se ha investigado previamente la enseñanza de la pronunciación, este trabajo se centró específicamente en las estrategias aplicadas en un contexto universitario salvadoreño con énfasis total en la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental, lo que permitió adaptar y mejorar las prácticas educativas locales referentes al objeto de estudio.

Cabe destacar que los principales beneficiarios de esta investigación serán los estudiantes, particularmente quienes cursarán la asignatura de Pronunciación Inglesa a posteriori. Partiendo de la premisa que los hallazgos contribuirán a mejorar su pronunciación en inglés, lo que a su vez fortalecerá su competencia oral. De igual manera, los docentes también se beneficiarán al obtener información valiosa sobre las estrategias y prácticas efectivas para fortalecer la pronunciación de los estudiantes, lo que a su vez les permitirá ajustar sus estrategias metodológicas para optimizar el aprendizaje.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

- Describir las estrategias metodológicas más efectivas que fortalecen la pronunciación del inglés en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental, ciclo I-2024.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Examinar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la pronunciación del inglés a los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas, Facultad Multidisciplinaria Oriental, ciclo I-2024.
- Clasificar las estrategias metodológicas que más influyen en el desarrollo de la pronunciación de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas, Facultad Multidisciplinaria Oriental, ciclo I-2024.
- Analizar las percepciones y experiencias sobre la efectividad de las estrategias metodológicas implementadas en la asignatura de Pronunciación en Inglés de los

estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas, Facultad Multidisciplinaria Oriental, ciclo I-2024.

1.5 Hipótesis

- La implementación de estrategias metodológicas explícitas fortalece significativamente la pronunciación del inglés en los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas, especialidad en Francés e Inglés, de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, durante el ciclo I-2024.

1.6 Delimitación del Estudio

a) Delimitación espacial

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental.

b) Delimitación temporal

El estudio se realizó durante el ciclo I-2024.

c) Población de estudio

La investigación se realizó con el grupo de estudiantes que cursó la cátedra de Pronunciación en Inglés durante el ciclo I-2024; es decir, al momento de recabar la información ya habían concluido sus estudios en pronunciación.

1.7 Alcances y limitaciones

1.7.1 Alcances

Esta investigación se centró en las estrategias metodológicas utilizadas para fortalecer la pronunciación del inglés en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas. A

su vez, permitió identificar y describir aquellas que se utilizan en el salón de clases y las que más ayudan a mejorar la pronunciación.

Los resultados servirán de base para proponer recomendaciones que fortalezcan el desarrollo de la competencia fonológica del idioma inglés; ya que aporta evidencia empírica que puede contribuir a futuras investigaciones en el área educativa.

1.7.2 Limitaciones

El estudio reconoce las siguientes limitaciones:

Acceso a la información

Existieron ciertas dificultades para recopilar datos primarios confiables ya que algunos estudiantes no recordaban con precisión las estrategias metodológicas utilizadas y en ocasiones los docentes no documentaron detalladamente su metodología; por lo tanto, los estudiantes no conocían el nombre de algunas estrategias empleadas y optaban por brindar descripciones en su lugar. De igual manera, los estudiantes decidieron mantener el anonimato al momento de realizar las entrevistas por temor a juzgar al docente que impartió la materia en ese periodo determinado.

Tiempo y recursos

El estudio se limitó a un solo ciclo académico, lo que pudo restringir la evaluación de estrategias a largo plazo. Además, la disponibilidad de tecnología y herramientas para la enseñanza de pronunciación variaba entre los docentes y afectaba la implementación de ciertas metodologías.

Al haber sido un estudio que se realizó únicamente en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental de la ciudad de San Miguel, se restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Los antecedentes que se presentan a continuación tanto internacionales, nacionales como locales se encuentran intrínsecamente relacionados con las variables en cuestión, siendo estas estrategias metodológicas y pronunciación.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Briceño Machado (2023) realizó una tesis para optar por el grado de Licenciada en Educación, especialidad en idiomas: Inglés- Francés, denominada “Estrategia de desarrollo fonológico y pronunciación del inglés en estudiantes de idiomas III ciclo, Universidad Nacional del Santa-2020” la cual tenía por objetivo demostrar que las estrategias para el desarrollo fonológico influyen en la pronunciación del idioma inglés en los estudiantes del III ciclo de idiomas de la Universidad Nacional del Santa, así como llevar a cabo una identificación previa del nivel de conocimiento de los sonidos tanto segmentales como suprasegmentales de los estudiantes, además de poder diseñar e implementar una propuesta metodológica con el uso de estas estrategias. La metodología implementada fue cuantitativa de tipo experimental, ya que la variable dependiente sufrió un cambio debido a la manipulación de la variable independiente; la población fue de 221 estudiantes matriculados en la carrera de idiomas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa; sin embargo, la muestra con la que se contó fueron 24 estudiantes del tercer ciclo de idiomas de la universidad previamente mencionada.

Por un lado, las técnicas que fueron empleadas se encuentran la observación para las estrategias fonológicas y la entrevista semiestructurada para la evaluación de la pronunciación del inglés. Por otro lado, entre los instrumentos figuraban dos cuestionarios (un pre-test y un post-test), en el pre-test se buscaba determinar el nivel de conocimiento sobre el desarrollo fonético

antes de la aplicación de las estrategias, mientras que el post-test serviría para evaluar la manera en que las estrategias los habían impactado significativamente.

Finalmente, los resultados que se obtuvieron de la investigación arrojaron que durante la administración del pre-test ningún estudiante obtuvo una nota aprobatoria, ya que la mayor nota fue de 39.39 en una escala de 0-100, equivalente a 06 en una escala de 1-20; no obstante, una vez las estrategias fueron aplicadas se logró visualizar una gran mejoría en los resultados del post-test lo que indica que la aplicación de las mismas influyó positivamente en la pronunciación del inglés de los estudiantes.

Torrez Ticona (2021) llevó a cabo una investigación para optar por el grado de Magíster Scientiarum en Educación Superior denominada “Estrategia didáctica basada en medios audiovisuales para el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés en estudiantes de 4.º año de la carrera de economía de la Universidad Mayor de San Andrés- gestión 2019” la cual tenía como propósito desarrollar y evaluar una estrategia didáctica basada en medios audiovisuales (canciones y videos) para mejorar la pronunciación del idioma inglés en sus aspectos fonéticos y fonológicos; este estudio utilizó un diseño pre experimental con un muestreo no probabilístico intencional y discrecional; la población se compuso por estudiantes de 4º año (séptimo y octavo semestre) de la carrera de Economía de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), gestión 2019, con un total de 260 estudiantes, mientras que la muestra fueron inicialmente 20 participantes (10 mujeres y 10 varones), no obstante, solamente 16 completaron todo el proceso de experimentación; los instrumentos que se emplearon en esta investigación fueron pruebas escritas: una diagnóstica, dos parciales para medir el progreso y un post test para evaluar los resultados después de aplicar la estrategia, avance escrito de la estrategia didáctica, aplicación grabadora de voz, pantalla digital y pizarrón para implementar la estrategia.

Finalmente, los datos que se obtuvieron del estudio arrojaron un progreso significativo en el aprendizaje de la pronunciación del inglés a nivel fonético y fonológico, confirmando la hipótesis planteada y alcanzando el objetivo de la investigación.

Tapias (2020) desarrolló un estudio para optar por el grado de Magíster en Lingüística bajo el nombre de “Estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia fonética negativa del español en el municipio de la Paz, Cesar” el cual se llevó a cabo en la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación y tenía por objetivo describir como la implementación de una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas disminuye la transferencia fonética negativa del español costeño hablado en la Paz, Cesar, en la pronunciación del inglés de los estudiantes del grado 11 del colegio Ciro Pupo Martínez; la investigación ha sido cualitativa de tipo investigación acción, la cual busca dar solución a una problemática dada; la población estuvo conformada por 65 estudiantes del grado 11° de entre los cuales se seleccionó una muestra de 25 estudiantes, entre los criterios que se tomaron en cuenta para su selección figuran el dominio del inglés, su receptividad y compromiso; entre las técnicas e instrumentos de investigación se encuentran la observación participante, la elicitación, el análisis de contenido, círculos de discusión y la observación dirigida. Finalmente, de acuerdo a la primera parte del estudio realizado previo a la ejecución del plan de acción, la muestra en estudio presenta transferencia negativa, lo cual indica que a pesar de que se realizan actividades de pronunciación en clases, estas no resultan ser suficientes, sino que se da mayor prevalencia a la producción escrita y a ejercicios gramaticales dejando de lado la pronunciación; una vez el plan de acción se ejecutó se lograron ver resultados positivos en la pronunciación de los participantes y evidenciaron mayor apropiación de las estrategias implementadas que buscaban fortalecer esa micro habilidad del orden oral.

Cubas Cruz (2020) realizó una investigación que tenía por tema “Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes de Inglés de Negocios Internacionales” la cual tuvo por propósito diseñar una estrategia metodológica para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes de primer año de la asignatura Inglés II de la carrera de Negocios Internacionales de una universidad privada de Lima; para ello se empleó el paradigma socio crítico interpretativo, con un enfoque cualitativo de tipo investigación educativa aplicada.

La población contemplaba 50 profesores de la especialidad de Inglés del nivel básico a tiempo completo, 120 estudiantes de primer año del idioma Inglés y 3 directivos de la carrera de Negocios Internacionales, de entre los cuales se tomaron 5 profesores, 15 estudiantes y los 3 directivos para componer la muestra siendo los mismos seleccionados utilizando un muestreo por conveniencia; a su vez, la recopilación de datos se realizó a través de fichas de evaluación, una para la validación interna referida al contenido y otra para la validación externa referida a la forma de la propuesta, las cuales incluían criterios tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar la propuesta de estrategia metodológica.

Finalmente, a partir del análisis realizado se concluyó que la estrategia metodológica propuesta es válida y se puede aplicar tanto en la institución para la cual fue diseñada como en otras instituciones afines.

Cavero Egúsqüiza Pezo (2020) condujo un proceso investigativo denominado “Boosting my pronunciation and its effect on the suprasegmental elements of accent, pauses and tone in the English language, of the students of the VI Cycle of the School of Languages of the UNSM-Tarapoto, 2019” la cual tenía como finalidad determinar el efecto de la actividad de aprendizaje “Boosting my pronunciation” on the suprasegmental elements of accent, pauses and tone

en los estudiantes del VI ciclo que cursan las asignaturas de Fonética y Fonología del Inglés en la Escuela Profesional de Idiomas de la UNSM,

Para lo cual se implementó una investigación de tipo cuantitativa pre-experimental, teniendo una población de 128 estudiantes de entre los cuales se tomaron únicamente 28 estudiantes como muestra quienes fueron seleccionados empleando un muestreo por conveniencia y se tomaron en cuenta únicamente a aquellos que cursaban las asignaturas de Fonética y Fonología y que asistían regularmente a clases, para recopilar los datos se emplearon una prueba diagnóstica y una prueba final para evaluar los elementos suprasegmentales del acento, las pausas y el tono, así como actividades de aprendizaje diseñadas específicamente para “Boosting my pronunciation.” De acuerdo a los resultados obtenidos de ambas pruebas y de las actividades realizadas de Boosting my pronunciation se puede concluir que hubo una mejoría significativa entre los resultados del pre-test (5.46) y el post-test (14.46) lo cual indica haber tenido un efecto significativo en los elementos suprasegmentales del acento, las pausas y el tono.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Portillo Maldonado, Benítez Ortiz, Pérez Deodanes, (2022) “Internal factors that may prevent students from developing their English pronunciation sub-skill in the Intermediate Intensive English II, semester I/2021 in the Foreign Language Department, School of Arts and Sciences at the University of El Salvador” (Factores internos que pueden prevenir el desarrollo de la habilidad de pronunciación de los estudiantes de la materia de Inglés Intermedio Intensivo II, ciclo I/2021 del departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Humanidades en la Universidad de El Salvador). Esta investigación se enfocó en descubrir cómo algunos factores internos como la edad, la motivación intrínseca y los rasgos de personalidad dificultan que los estudiantes desarrollen una buena pronunciación, implementando un enfoque mixto para obtener un mejor entendimiento de los factores involucrados, analizando datos cuantitativos y

cualitativos. Por otro lado, la recolección de datos fue a través de una entrevista con el profesor a cargo de los grupos que serían evaluados, así como también un cuestionario y un examen presentado a los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo II.

Luego de todo el proceso metodológico se determinó que los errores más comunes en la pronunciación de los estudiantes están relacionados con la entonación descendente y ascendente para expresar preguntas abiertas y cerradas y afirmaciones. Además de eso, algunos estudiantes fallaron al colocar el acento en la sílaba correcta de las palabras en oraciones para expresar sustantivos o verbos.

El impacto de no tener una pronunciación comprensible que marque la diferencia entre un verbo y un sustantivo podría ser negativo para el proceso comunicativo. Por consiguiente, es necesario remarcar esos errores para que los futuros profesionales en inglés tengan la menor cantidad de errores y puedan producir una pronunciación inteligible.

Santamaría Alvarenga, Vásquez Figueroa, (2021) “THE EFFECTIVENESS OF USING AUDIOBOOKS TO DEVELOP PRONUNCIATION SKILLS TO SPEAK WITH AN APPROPRIATE INTONATION, AT UNIVERSITY OF EL SALVADOR ON THE STUDENTS OF ENGLISH PRONUNCIATION SUBJECT, SEMESTER I-2020” (La efectividad del uso de audiolibros para desarrollar la habilidad de pronunciación para hablar con una entonación apropiada).

El propósito del estudio fue identificar aquellos beneficios de los audiolibros en los cursos de pronunciación en inglés como un método adecuado para mejorar la pronunciación de los estudiantes. La investigación tomó lugar en la Universidad de El Salvador en el Departamento de Idiomas y se dirigió a seis grupos de estudiantes de la asignatura de pronunciación inglesa de la carrera de enseñanza del idioma inglés. Por consiguiente, esta investigación también fue

descriptiva, en la cual, la información que se recopilaba podía proporcionar datos sobre lo que estaba sucediendo en la realidad y otras características de un grupo en particular.

Los autores concluyeron que se pudo presenciar a través de esta investigación de estudio que los estudiantes podían ser más creativos al momento de hablar después de usar un audiolibro; Además, vale la pena decir que la pronunciación y la fluidez correctas se pudieron alcanzar en un corto período de tiempo en todos los estudiantes que estuvieron expuestos al uso de audiolibros. En consecuencia, la evidencia de su mejora para hacer la pronunciación correcta fue mejor porque fueron capaces de reconocer cómo pronunciar las palabras.

Al conocer los resultados de esta investigación, se puede tomar los audiolibros como una estrategia metodológica para mejorar no solo el vocabulario sino también las características fonológicas de los estudiantes de pronunciación del inglés, ya que se promueve la lectura, vocabulario, y la exposición a listening de personas nativas las cuales producen la entonación y pronunciación precisa de cada palabra. De esta manera, los estudiantes pueden hacer la producción de la pronunciación de manera más apropiada y eficaz durante la producción oral.

2.1.3 Antecedentes Locales

Romero López, (2022) realizó un estudio titulado “Los problemas de pronunciación ininteligibles en la producción del discurso oral de estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental en 2021” con el propósito de determinar las dificultades que estudiantes experimentan en la pronunciación como producción del discurso oral y los problemas de la comprensión del discurso.

El trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo para descubrir la relación entre las variables. La población estuvo constituida por todos los estudiantes de tercer año de Licenciatura en Lenguas Modernas del ciclo 02-2021, de la Facultad Multidisciplinaria Oriental. De ese universo, se extrajo una muestra de diez estudiantes. Se manejó la confidencialidad de todos sus

datos y en el procesamiento de datos no se utilizaron sus nombres, se usaron nombres ficticios. El instrumento utilizado en este estudio fue la guía de entrevista que consta de 10 preguntas (formato semiestructurado). Igualmente, se utilizó un instrumento para medir los componentes de la pronunciación, este evaluaba la producción y percepción de sonidos consonánticos y vocálicos, de igual manera, los componentes prosódicos de la pronunciación.

En relación con los problemas de acentuación y entonación que provoca la pronunciación ininteligible de los estudiantes, se logró establecer que efectivamente estos tienen problemas en lo que se refiere al uso de la entonación y acentuación al momento de hablar en inglés. Comparto con el estudio que la mayoría de estudiantes desconocen las reglas de entonación y eso afecta negativamente la producción apropiada de la pronunciación, así como la efectividad del discurso oral.

Chávez Villegas, Guevara García, Viera Amaya, (2021) “PHONOLOGICAL INTERFERENCE BETWEEN ENGLISH AND SPANISH IN THE ACCURATE PRONUNCIATION OF ENGLISH AMONG THE STUDENTS ATTENDING THE FIRST YEAR OF BACHELOR’S DEGREE IN MODERN LANGUAGES AT THE EASTERN CAMPUS OF THE UNIVERSITY OF EL SALVADOR” (*Interferencia fonológica entre inglés y español en la pronunciación precisa entre los estudiantes del primer año de la Licenciatura de Lenguas Modernas en la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador*). Se centró en identificar la interferencia fonológica del español que afecta la pronunciación de los estudiantes del idioma inglés.

En el desarrollo de la investigación se implementó un método hipotético-deductivo, de esta manera se pudieron aceptar y refutar las diferentes hipótesis. La población de este estudio estuvo compuesta por 178 estudiantes del primer año de Lenguas Modernas. El instrumento

utilizado para coleccionar los datos de la investigación fue un examen fonológico compuesto por 35 ítems.

Los autores concluyeron que el nivel de precisión de la pronunciación en inglés es afectado por la interferencia fonológica del español, mostrando patrones que son perceptibles cuando un idioma no se domina completamente y algunos rasgos de la lengua materna se llevan a la segunda lengua, al igual que la sobre generalización. Los resultados indicaron que la transferencia negativa del español al inglés es muy notable, ya que de los diez sonidos consonánticos que comparten las mismas características según la forma de articulación, el lugar de articulación y la sonoridad, siete sonidos mostraron una mayor tasa de error. Esto muestra una breve anticipación a lo que podemos encontrar durante la implementación de nuestro instrumento ya que la población estudiantil para este proyecto también tiene como lengua materna el español.

2.2 Bases Teóricas

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, existe una gran variedad de teorías que tratan de explicar la mejor manera en la cual se puede enseñar y aprender esta micro habilidad del idioma inglés, en este espacio se presentan aquellas que se interrelacionan con las variables investigadas.

2.2.1 Teoría de la Consciencia Fonológica

Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, y Griner (2010) dieron a conocer la teoría de la consciencia fonológica, la cual establece que en la enseñanza de la pronunciación debe existir igual nivel de importancia entre los elementos segmentales (sonidos individuales) y los suprasegmentales (ritmo, entonación, acento). Esto permite que los estudiantes comprendan y produzcan sonidos específicos al mismo tiempo que dominan aspectos rítmicos y entonacionales, los cuales son esenciales para una comunicación fluida y natural en la lengua meta, es decir, en inglés. Es así como los estudiantes aprenden a reconocer y producir sonidos específicos del

inglés. De igual manera, adquieren competencia en la manipulación del ritmo, la entonación y el acento, componentes fundamentales para lograr una pronunciación inteligible y natural.

Esta teoría se caracteriza por presentar estrategias metodológicas que estimulen el desarrollo de patrones que faciliten la comprensión y producción de sonidos en los aprendices, entre ellas se destacan: el modelado y práctica guiada, el cual, como su nombre lo indica, consiste en que el docente modele los sonidos y patrones adecuados, sirviendo como guía para que el estudiante sea capaz de producirlos de igual manera, lo cual permite que se genere no solo un proceso de comprensión, sino de precisión al momento de escuchar la articulación de sonidos.

Otra estrategia metodológica que destaca son los enfoques comunicativos, ya que, a través de actividades interactivas como presentaciones orales o juegos de rol, los estudiantes son capaces de practicar su pronunciación en contextos comunicativos reales desarrollando así mayor espontaneidad al momento de articular diversos sonidos. Finalmente, el uso de software de pronunciación es otra estrategia que permite que se obtenga una retroalimentación inmediata y visual sobre la manera en que se perciben y se producen los sonidos, logrando así que los estudiantes afinen su percepción auditiva.

2.2.2 Teoría de la Fijación de la Atención

Richard Schmidt (1990) presenta en su teoría de la fijación de la atención que la atención consciente a los detalles de la pronunciación es esencial para que los estudiantes internalicen patrones y reglas, ya que, de no existir una atención específica, el aprendizaje de una pronunciación precisa se vuelve difícil, haciendo que aspectos relevantes pasen desapercibidos. Así mismo, esta teoría establece que los estudiantes deben enfocarse en elementos específicos del lenguaje como el acento de palabras, la entonación y la precisión de sonidos, lo que les permitirá aumentar su capacidad para corregir y mejorar su pronunciación de manera autónoma.

Al igual que otras teorías, se presentan ciertas estrategias metodológicas que tienen como fin explicar la manera en la cual es más favorable aprender respecto a pronunciación. Entre esas estrategias se encuentran los drills fonéticos, los cuales pueden ser definidos como ejercicios repetitivos que refuerzan patrones particulares de pronunciación, promoviendo una práctica constante que favorece la precisión en la articulación de sonidos.

Por su parte, se encuentra la estrategia de reconocimiento de voz que brinda retroalimentación inmediata sobre la precisión que tiene el estudiante al momento de pronunciar algún sonido. A su vez, en esta teoría también se encuentra la estrategia de corrección directa y reformulación la cual consiste en la intervención del docente mediante correcciones y reformulaciones, lo cual permite al estudiante reconocer sus errores y compararlos con la que debería ser la pronunciación correcta.

2.2.3 Teoría del Aprendizaje Acústico Perceptivo

Strange (1995) argumenta a través de la teoría del aprendizaje acústico perceptivo que la percepción de los sonidos es fundamental para la adquisición de una pronunciación precisa. Tal y como lo establece esta teoría, antes de intentar producir sonidos de una lengua, los estudiantes deben ser capaces de identificar los sonidos particulares del idioma que se aprende; en otras palabras, diferenciar entre las características de los sonidos que se articulan y la mejor manera de producirlos. En igual forma, desarrollar la habilidad de percepción fonológica permite a los estudiantes establecer las bases sobre las cuales construir la precisión de su producción o articulación de sonidos. El poder diferenciar entre sonidos similares permite mejorar significativamente su producción.

Cabe destacar que las estrategias metodológicas que caracterizan esta teoría son: la discriminación auditiva que consiste en realizar ejercicios de pares mínimos; es decir, palabras que difieren en un solo fonema, a través de los cuales deben identificar y distinguir entre esos

sonidos, ayudándoles así a mejorar su precisión fonética. Por su parte, el software de reconocimiento de voz, también, juega un rol importante en el desarrollo de esta teoría, ya que ayuda a los estudiantes a recibir retroalimentación sobre la manera en que se perciben y se producen los diversos sonidos.

2.2.4 Enfoque en la Prosodia y la Entrenabilidad

Derwing y Munro (2015) dan a conocer en su enfoque en la prosodia y entrenabilidad que la prosodia; es decir, elementos como ritmo, acento y entonación son importantes para que el discurso sea comprensible.

De la misma forma, estos autores sostienen que los estudiantes tienen la tendencia a mejorar su pronunciación general cuando se enfocan en estos elementos y no solamente en la articulación de sonidos individualmente. En el mismo orden de ideas, este enfoque centrado en la prosodia fomenta que los estudiantes sean más comprensibles en situaciones que se conecten directamente a la vida real, lo que permite que se enfoquen en la entonación y el ritmo, elementos indispensables para la fluidez y coherencia de la pronunciación en el discurso.

Sobre la base de lo que ha sido previamente presentado, cabe destacar que a este enfoque lo distinguen diversas estrategias metodológicas, entre las que se encuentran las actividades de ritmo que pueden ser definidos como ejercicios que se centran en el ritmo del idioma y permiten a los estudiantes familiarizarse con la armonía natural que existe entre palabras y frases. A su vez, se realizan prácticas con grabaciones y análisis de patrones las cuales pueden ser entendidas como actividades de escucha y análisis de grabaciones nativas, las cuales permiten a los estudiantes captar los patrones de entonación del lenguaje que se estudia y mejorar su competencia prosódica.

2.2.5 Teoría del Aprendizaje Social

Albert Bandura, reconocido psicólogo canadiense-estadounidense, es uno de los teóricos más influyentes en el campo de la psicología social y la psicología educativa. Una de sus principales contribuciones es la Teoría del Aprendizaje Social, la cual explica cómo las personas aprenden nuevos comportamientos observando e imitando a los demás. Esta teoría a menudo se ha llamado un puente entre las teorías de aprendizaje conductistas y las teorías cognitivas del aprendizaje porque abarca la atención, la memoria y la motivación. (Tadayon Nabavi, Razieh y Bijandi, Mohammad 2012).

Aunque Bandura no desarrolló una teoría específica sobre la pronunciación, su enfoque puede aplicarse al aprendizaje de la pronunciación en el contexto del aprendizaje de idiomas. Bandura plantea que el aprendizaje ocurre a través de la observación y la imitación de modelos. Según su teoría, existen cuatro componentes clave para que el aprendizaje por observación sea efectivo.

En primer lugar, está la atención, la cual consiste en que el estudiante debe prestar atención al modelo (en este caso, un hablante nativo o un profesor). Esto incluye observar cómo se mueve la boca y los gestos que acompañan la pronunciación. En segundo lugar, se menciona la retención, en este componente el estudiante debe ser capaz de recordar lo que ha observado. Esto implica almacenar la información sobre los sonidos y la articulación en la memoria. El tercer componente es la reproducción, en la cual, después de observar y retener la información, el estudiante intenta imitar los sonidos y patrones de pronunciación que ha aprendido. Esto requiere práctica y retroalimentación. Y finalmente, la motivación, para que el aprendizaje sea exitoso, el estudiante debe tener una razón para querer mejorar su pronunciación, ya sea por deseo de comunicarse mejor, aprobación social, o logro personal.

La teoría del aprendizaje social se caracteriza por implementar estrategias metodológicas que se enfocan en la precisión fonética, la practica guiada y repetición, feedback correctivo inmediato y ritmo del habla, entre ellas resaltan: practica guiada y retroalimentación, la cual consiste en utilizar grabaciones de hablantes nativos, videos o clases en vivo donde los estudiantes puedan observar y escuchar la pronunciación correcta. Por medio de esta estrategia se pone en práctica ejercicios como escuchar y repetir que son fundamentales, ya que permiten al estudiante prestar atención y luego reproducir lo que ha escuchado.

Otra estrategia metodológica que resalta es la práctica guiada y retroalimentación, a través de esta estrategia se realizan actividades donde los estudiantes graban su pronunciación y la comparan con la de un hablante nativo. Y así también, se obtiene la retroalimentación de profesores o compañeros para corregir errores y mejorar la precisión.

Por último, la estrategia metodológica de interacciones auténticas es un enfoque en la enseñanza de idiomas que se centra en utilizar situaciones reales y contextos significativos para promover el aprendizaje efectivo. En lugar de depender exclusivamente de ejercicios mecánicos y artificiales (como repeticiones aisladas o listas de palabras), las actividades deben incluir interacciones auténticas con hablantes más avanzados o nativos, donde los estudiantes puedan recibir orientación en tiempo real sobre su pronunciación. Además, el trabajo en pares o grupos puede ayudar a los estudiantes a mejorar su pronunciación a través del apoyo mutuo.

2.2.6 Teoría de Retroalimentación Correctiva

La retroalimentación correctiva o feedback correctivo (Corrective Feedback sus siglas en inglés CF) es una respuesta proporcionada por un profesor, un investigador o un compañero en reacción a un error cometido por el estudiante de la segunda lengua extranjera (L2). La respuesta puede ser entregada en la primera lengua (L1) o (L2) y en modo oral, escrito y/o computarizado o digital. Esta se basa en la idea de que los errores son una parte natural y esencial del proceso de

aprendizaje. Estos indican las áreas en las que un estudiante necesita mejorar y brindan oportunidades para la intervención pedagógica. Según esta teoría, la corrección de errores debe ser estratégica y contextualizada, promoviendo un entorno donde los estudiantes se sientan seguros para experimentar con el lenguaje y aprender de sus errores.

Cabe destacar, que la retroalimentación correctiva se conoce tanto como teoría como por estrategia metodológica para la enseñanza de un idioma.

Hay varios tipos de la teoría previamente mencionada los cuales se clasifican en: retroalimentación correctiva explícita, que se emplea cuando el profesor o guía señala el error de una manera directa y proporciona la corrección correcta. Por otro lado, se destaca la retroalimentación implícita (recasting), la cual se realiza de manera indirecta, reformulando la respuesta del estudiante de forma correcta sin señalar explícitamente el error. Así también, la retroalimentación metalingüística, en la cual, en lugar de dar la corrección, el profesor hace preguntas o comentarios que llevan al estudiante a reflexionar sobre el error. Resalta también la elicitación, donde el profesor invita al estudiante a corregir su propio error proporcionando una pista o haciendo una pausa.

Por último, se encuentra la clarificación, en la que el profesor pide al estudiante que aclare o reformule lo que dijo, incentivando la autocorrección.

Todas las retroalimentaciones antes mencionadas son empleadas de manera estratégica en el proceso de enseñanza de los estudiantes de un segundo idioma, específicamente en pronunciación, para adquirir y producir de mejor manera los sonidos.

Según un análisis acerca del libro de la retroalimentación correctiva en el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua hecho en la Universidad Cambridge, hay un número creciente de académicos ha investigado el valor de adquisición de la RC centrada en la pronunciación mediante la realización de estudios cuasi experimentales con un diseño pre-test/post-test tanto en

el aula como en el laboratorio. Mientras que los resultados han demostrado en general que la RC centrada en la pronunciación facilita el desarrollo de la precisión segmentaria y suprasegmental, lo cual abarca la articulación de sonidos vocálicos y consonánticos, el acento prosódico, el ritmo del habla y el control de pausas y entonación.

2.2.7 Teoría del Input y Output Comprensible

Durante mucho tiempo, la enseñanza de un segundo idioma siempre ha tratado de replicar los diferentes factores que juegan un papel importante en la adquisición de un primer idioma sin tener un éxito completo. Durante siglos, traducir textos del latín y el griego a una lengua meta era una tarea pesada y aburrida. Esas actividades estaban lejos de ser comunicativas porque en ese momento ese no era el objetivo principal. Cuando la comunicación entre personas de diferentes países y culturas se volvió primordial, como en tiempos de guerra, aparecieron nuevos métodos y enfoques para la enseñanza de idiomas.

La hipótesis del Input de Stephen Krashen (1985) citado por Birkner, V. (2016). afirma que la adquisición del lenguaje es más efectiva cuando están expuestas a input (es decir, lenguaje hablado o escrito) que es comprensible pero ligeramente más avanzado que su nivel actual de competencia. Si el input es comprensible y constante, el habla finalmente emergerá. Esto se describe como $i + 1$ en su teoría y esta es la forma en que un aprendiz puede obtener algo nuevo, de lo contrario, si a un aprendiz se le presenta un lenguaje y patrones que ya conoce, esto resultaría en una entrada inútil y la adquisición no tendría lugar.

La hipótesis de Output, por otro lado, enfatiza la importancia de practicar y hablar para retener y recordar el idioma. De acuerdo con la Hipótesis de Producción de Swain (1985), cuando los aprendices se encuentran con situaciones difíciles para transmitir sus mensajes, tienden a hacer un esfuerzo más considerable para lograr este objetivo de manera adecuada. Los estudiantes, por lo tanto, necesitan ser empujados o estirados en su producción. En otras palabras,

los estudiantes deben hacerse entender modificando sus expresiones o usando formas que no habían usado anteriormente.

Para mejorar la pronunciación, los estudiantes deben estar expuestos a una gran cantidad de input de calidad (por ejemplo, escuchar hablantes nativos o medios auténticos), hacer uso de tecnología y recursos digitales y, al mismo tiempo, ser alentados a producir el idioma activamente, recibiendo retroalimentación.

Por otro lado, las estrategias a implementar para mejorar el output deben ser con un enfoque más comunicativo, como las actividades de habla estructurada que consiste en debates, presentaciones, juegos de rol o simulaciones que obligan a los estudiantes a usar el idioma activamente. Así también, tareas interactivas que incluyen actividades como entrevistas entre compañeros o discusiones en grupo que requieren que los estudiantes formulen preguntas y respuestas. Y, por último, el Feedback inmediato que provee correcciones y sugerencias durante o después de la producción oral o escrita.

2.2.8 Enfoque Bottom-Up

El enfoque bottom-up se centra en los elementos más pequeños del lenguaje, como fonemas, sílabas y palabras, para continuar progresivamente hacia unidades más grandes del habla. Esta perspectiva está enraizada en teorías estructuralistas y se focaliza en la precisión fonética. Varios investigadores principalmente de habla inglesa se han propuesto desarrollar artículos en los que comparan su efectividad y presentan sus percepciones respecto a la utilidad que este enfoque presenta.

Según Lascotte, Meyers y Tarone (2020), este enfoque implica “una orientación estructuralista que se enfoca explícitamente en formas lingüísticas descontextualizadas” (Lascotte et al., 2020). Esta cita presenta palabras clave tales como orientación estructuralista y elementos descontextualizados, esto hace hincapié en el hecho de que al ser estructuralista se enfoca

particularmente en la estructura y descomposición del lenguaje para poder enseñarlo partiendo de la división de sílabas y enseñando sonido por sonido al estudiante, en el aspecto de descontextualizado hace referencia a que las sílabas así como los fonemas se enseñan no partiendo de palabras que conforman una frase, sino más bien simplificando el lenguaje y haciéndolo lo más comprensible para quien lo estudia.

Por otro lado, otra investigadora da a conocer su percepción mencionando que este enfoque presta atención a las pequeñas unidades en el texto o escuchando primero y desde detalles hacia la idea principal, cita textual traducida de inglés “Bottom-up approach pays attention to small units in the text or listening first and from details to the main idea” (Inomjonovna, 2021).

Entre sus estrategias metodológicas más distintivas se destacan:

- **Repetición mecánica (drills):** consiste en la práctica sistemática de sonidos y combinaciones fonéticas.
- **Discriminación auditiva:** se define como las actividades que se realizan para distinguir entre fonemas similares.
- **Transcripción fonética:** es el análisis detallado del habla utilizando el AFI (Alfabeto Fonético Internacional).
- **Lectura en voz alta:** es una estrategia que hace particular énfasis en la articulación precisa.
- **Segmentación silábica:** se basa en la descomposición de palabras en partes sonoras.

2.2.9 Enfoque Top-down

Este enfoque parte de unidades lingüísticas superiores tales como frases completas o discurso conectado hasta llegar a los detalles, y se basa en el principio de que la comunicación

eficaz es más importante que la perfección fonética. Se enfoca en la inteligibilidad del discurso más que en la perfección del acento.

Lascotte et al. (2020) argumentan: “La meta instruccional ya no es adquirir un acento nativo, sino más bien alcanzar la inteligibilidad” (Lascotte et al., 2020). Cabe destacar que este enfoque otorga particular énfasis a los factores sociales y contextuales en la adquisición de la lengua meta.

Por otro lado, Inomjonovna da a conocer que el enfoque Top-down guía a los aprendices a primero tener la idea general y eventualmente avanzar hacia los detalles, texto traducido de su cita original en inglés “Top-down processing leads the learners to have the general idea first and eventually into the details” (Inomjonovna, 2021).

Las estrategias metodológicas que fundamentan este enfoque son:

- **Proyectos de imitación (Mirroring):** en esta estrategia los estudiantes repiten discursos auténticos manteniendo ritmo y entonación global (Lascotte et al., 2020).
- **Análisis de discurso:** consiste en la identificación de patrones suprasegmentales tales como la entonación, el acento y el ritmo.
- **Actividades de escucha activa:** se encuentran centradas en captar el significado general en contextos reales.
- **Role-play comunicativo:** se define como la simulación de conversaciones con énfasis en la fluidez.
- **Enfoque basado en tareas:** donde el habla se practica dentro de un propósito comunicativo claro.

2.2.10 Skill Acquisition Theory

La Skill Acquisition Theory (SAT), o Teoría de la Adquisición de Habilidades, es una propuesta para explicar cómo las personas aprenden una segunda lengua, desarrollada principalmente por Robert M. DeKeyser a partir del modelo original de John R. Anderson (1980,

1990) sobre la adquisición de habilidades cognitivas. Según esta teoría, aprender un idioma es comparable a aprender cualquier destreza compleja, como tocar un instrumento o conducir, y ocurre a través de un proceso en tres fases: primero, en la fase declarativa, el aprendiz adquiere conocimiento explícito sobre la lengua, como reglas gramaticales y vocabulario, almacenándolo en la memoria consciente; después, mediante la práctica, ese conocimiento se proceduraliza, lo que significa que las reglas empiezan a convertirse en procedimientos mentales que se usan sin tener que recordarlas deliberadamente; finalmente, a través de un uso repetido y significativo, se alcanza la automatización, donde la producción lingüística fluye sin esfuerzo consciente de acuerdo a DeKeyser, R. M. (2007).

Así también, (Fu y Li, 2022) definen que la Skill Acquisition Theory que plantea que la retroalimentación inmediata es fundamental para evitar que los errores se consoliden como hábitos, contribuyendo al perfeccionamiento del desempeño lingüístico desde etapas tempranas del aprendizaje.

La SAT subraya la importancia de la práctica deliberada y no se limita a la exposición al input, sino que combina la instrucción explícita, el output y la interacción para lograr que el conocimiento pase de consciente a automático. A diferencia de teorías como la de Krashen, que priorizan la adquisición implícita, la SAT reconoce el papel inicial fundamental del conocimiento explícito y cómo este se transforma con el uso intensivo. Este enfoque también considera la influencia de la lengua materna y otras destrezas previas en la velocidad de adquisición.

2.2.11 Speech Learning Model

Flege (1995) en su modelo llamado “Speech Learning Model” que declara cómo los sonidos que no tienen un referente en la lengua materna son más difíciles de percibir y reproducir, a menos que se intervenga con técnicas específicas y conscientes.

El Speech Learning Model (SLM) de James E. Flege (1995) explica cómo los aprendices adultos de una segunda lengua perciben y producen tanto los sonidos segmentales como los rasgos prosódicos, partiendo de la influencia constante de la lengua materna. Según este modelo, la mayor dificultad aparece cuando los sonidos de la lengua extranjera son percibidos como equivalentes a los de la lengua nativa, aun cuando existen diferencias fonéticas relevantes, lo que genera un fenómeno de “asimilación” que impide la formación de nuevas categorías fonéticas.

Los sonidos que no tienen un referente en la lengua materna sí pueden llegar a aprenderse, pero requieren un esfuerzo consciente y estrategias de enseñanza específicas para ser percibidos y reproducidos de manera adecuada. Aunque Flege centró su propuesta principalmente en los segmentos, investigaciones posteriores inspiradas en su modelo han mostrado que la prosodia (entonación, acento y ritmo) también se ve afectada por la asimilación perceptual: los aprendices tienden a interpretar los patrones prosódicos del inglés a través de las categorías prosódicas de su propia lengua, lo que dificulta la adquisición de un ritmo, acento y entonación naturales.

Este fenómeno hace que la prosodia resulte incluso más resistente al cambio que los sonidos individuales, salvo cuando se interviene con instrucción explícita y prácticas dirigidas a mejorar tanto la percepción como la producción. En síntesis, el SLM sostiene que la precisión en la producción depende de la calidad de la percepción y que los adultos conservan cierta plasticidad para formar nuevas categorías, pero siempre bajo la fuerte influencia de la lengua materna en todos los niveles de la fonología de la segunda lengua.

2.2.12 English as a Lingua Franca (ELF)

La teoría que sustenta Jennifer Jenkins en *The Phonology of English as an International Language* (2000) se conoce como la Lingua Franca Core (LFC), la cual forma parte del marco más amplio del English as a Lingua Franca (ELF). Jenkins (2000) enfatiza que la inteligibilidad debe ser el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación, más allá de la imitación nativa.

Jenkins (2000), en su obra *The Phonology of English as an International Language*, propone un enfoque revolucionario para la enseñanza de la pronunciación al plantear que la meta principal no debe ser la imitación del acento nativo, sino el desarrollo de la inteligibilidad entre hablantes de diferentes lenguas. Su planteamiento se enmarca en la perspectiva del inglés como lengua franca (ELF), donde lo relevante es que los interlocutores logren comprenderse de manera efectiva en contextos internacionales más que reproducir modelos fonológicos propios de hablantes nativos.

Jenkins identifica un conjunto de características fonológicas conocidas como el Lingua Franca Core (LFC), que incluye aquellos rasgos esenciales de la pronunciación que impactan directamente en la inteligibilidad, como la correcta producción de consonantes, la distinción de longitudes vocálicas, el mantenimiento de patrones de acentuación nuclear y el uso adecuado del ritmo. En cambio, considera que otros rasgos no influyen de manera significativa en la comprensión mutua, como ciertos contrastes vocálicos finos, el uso del schwa o la entonación nativa, y por tanto no deberían ocupar un papel central en la enseñanza. Esta propuesta cuestiona el paradigma tradicional centrado en el hablante nativo como modelo ideal, y sitúa la enseñanza de la pronunciación en un marco más realista, orientado a la comunicación eficaz entre hablantes internacionales de inglés.

De este modo, el objetivo deja de ser eliminar el acento extranjero y pasa a ser garantizar la claridad del mensaje y la comprensión mutua, lo cual representa un cambio profundo en la forma de entender la fonética aplicada a la enseñanza del inglés.

2.2.13 Computer-Assisted Language Learning (CALL)

Claire Kramsch (2013) en su obra *Language and Culture in Context: A Practical Guide to Intercultural Communication* y en artículos relacionados, han sostenido que la incorporación de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser útil, pero su éxito no depende

únicamente de la herramienta digital sino del contexto pedagógico y, sobre todo, de la mediación humana que orienta su uso.

Kramersch (2013) enfatiza que los estudiantes suelen experimentar frustración con sistemas automáticos de retroalimentación, ya que estos tienden a no reconocer adecuadamente acentos no nativos, a proporcionar correcciones inadecuadas o a interpretar erróneamente la producción oral del aprendiz. Estas limitaciones generan percepciones negativas como “no entienden mi acento” o “corrigen mal”, lo cual revela que la tecnología, lejos de ser una solución autónoma, debe integrarse dentro de un enfoque educativo que priorice la comunicación auténtica, la retroalimentación significativa y la construcción de competencia intercultural.

La teoría que sustenta esta visión se enmarca en la perspectiva de la Computer-Assisted Language Learning (CALL), específicamente en la línea de investigación que reconoce la importancia de la mediación sociocultural, inspirada en el enfoque vygotskiano, donde la interacción con otros y la guía pedagógica resultan indispensables para que la tecnología sea un recurso efectivo en el aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, Fraser (2001), quien indica que, si bien las herramientas tecnológicas pueden ofrecer oportunidades valiosas para la práctica repetitiva y la exposición a diferentes acentos, su efectividad depende de cómo se integren en un programa de instrucción más amplio y no deben verse como un sustituto de la retroalimentación que puede proporcionar un docente.

Fraser (2001), en su influyente informe *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*, advierte que, aunque las herramientas tecnológicas ofrecen oportunidades valiosas para la práctica repetitiva y la exposición a una variedad de acentos, no deben considerarse un sustituto de la retroalimentación humana que puede brindar un docente. La autora subraya que la tecnología, por sí sola, carece de la sensibilidad pedagógica necesaria para responder a las dificultades específicas de cada aprendiz, pues los sistemas automatizados tienden

a evaluar de manera limitada la producción oral y a menudo no logran identificar los matices fonológicos que afectan la inteligibilidad.

En este sentido, Fraser plantea que la verdadera efectividad de los recursos tecnológicos se alcanza únicamente cuando se integran dentro de un programa de instrucción más amplio que incorpore objetivos comunicativos claros, práctica significativa, interacción social y, sobre todo, orientación docente experta.

La perspectiva de Fraser se enmarca también dentro de la teoría del Computer-Assisted Language Learning (CALL), particularmente en su vertiente integrativa, que defiende la necesidad de situar la tecnología como un complemento y no como un reemplazo del papel del profesor, manteniendo el énfasis en la interacción humana y en la retroalimentación cualitativa como factores esenciales para el aprendizaje exitoso de la pronunciación.

La presente investigación tuvo como sustentación teórica la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, que, sí bien es cierto no fue desarrollada como una teoría enfocada en la enseñanza de pronunciación, contiene elementos que destacan la importancia de la implementación de diversas estrategias que se enfocan en la precisión fonética, la práctica guiada y repetición, feedback correctivo inmediato y ritmo del habla, así como actividades que generen motivación en el estudiante, lo cual da a conocer que para aprender pronunciación correctamente influye la implementación de diversas estrategias y no únicamente el enfoque en una sola área.

De igual manera, se presentan las perspectivas de otros autores con sus teorías que refuerzan la importancia de una enseñanza de pronunciación equilibrada empleando una diversidad de estrategias metodológicas, así como los beneficios y dificultades que conlleva el no emplearlas en contextos educativos apropiados y de manera correcta.

2.3 Conceptos

En este apartado, se presentan definiciones a conceptos que son especialmente representativos para poder entender la manera en la cual ciertas dimensiones o indicadores serán abordados en esta investigación.

2.3.1 Estrategias Metodológicas

Estas pueden ser definidas como técnicas pedagógicas utilizadas por los docentes para mejorar la enseñanza de la pronunciación, incluyendo la repetición, feedback y uso de tecnología (Fraser, 2001).

Esta variable, a su vez, tiene varias dimensiones que la componen e indicadores que permiten volverla medible. Cada dimensión será presentada en conjunto con sus indicadores para lograr una mejor comprensión.

2.3.1.1 Instrucción Explícita.

Rosenshine (1987) describe la enseñanza explícita como un método sistemático, con énfasis en el procedimiento de pasos pequeños que van verificando la comprensión del aprendiz para asegurar experiencias exitosas durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, una enseñanza explícita entregará ayudas ajustadas al estudiante, que van apoyando la progresión del aprendizaje.

Un primer paso es la selección y secuencia lógica del contenido; luego, a través de la división en unidades pequeñas según las capacidades cognitivas de los estudiantes (memoria de trabajo, atención y conocimiento previo). La enseñanza se caracteriza por una clara descripción de habilidades, seguidas por una práctica guiada y retroalimentación oportuna.

El profesor tiene una alta participación o apoyo directo al inicio de la enseñanza, la que se va retirando a medida que el estudiante experimenta experticia y autonomía en su desempeño (Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., & Pomes Correa, M. 2014).

2.3.1.2 Corrección Fonética

Puede ser definida como la intervención directa del docente para corregir errores de articulación de sonidos en el momento en que ocurren. Este método es utilizado para mejorar la precisión fonética, permitiendo así a los estudiantes identificar y rectificar sus errores de pronunciación inmediatamente (Celce-Murcia et al., 2010)

2.3.1.3 Modelado de Pronunciación

Se conoce como la técnica mediante la cual el docente proporciona un modelo correcto de pronunciación que los estudiantes deben escuchar y repetir. El cual ayuda a los estudiantes a afinar su habilidad de imitar y reproducir sonidos correctamente (Fraser, 2017).

2.3.1.4 Práctica Guiada y repetición

La práctica guiada se refiere a una fase del proceso de aprendizaje en la que el maestro o instructor guía a los estudiantes a través de actividades que les permiten aplicar lo que han aprendido de manera controlada. Durante esta etapa, el maestro ofrece un apoyo directo mientras los estudiantes practican nuevas habilidades o conceptos (Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., & Pomes Correa, M. 2014).

Por otra parte, la repetición es una técnica clave que implica realizar una tarea o actividad varias veces con el objetivo de consolidar el aprendizaje, mejorar la fluidez y la retención de la

información. La repetición ayuda a transformar lo aprendido de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, lo que facilita la automatización de la habilidad o conocimiento (Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., & Pomes Correa, M. 2014).

2.3.1.5 Drills Fonéticos

Son ejercicios repetitivos enfocados en la práctica de sonidos específicos, con el fin de garantizar la articulación correcta. Esta práctica de repetición ayuda a los estudiantes a mejorar su precisión y control fonético (Celce-Murcia et al., 2010).

2.3.1.6 Lectura en Voz Alta

Se puede entender como una estrategia que involucra la lectura pronunciada de textos, permitiendo a los estudiantes practicar y mejorar su pronunciación, ritmo y entonación de forma controlada y consciente (Fraser, 2017).

2.3.1.7 Uso de tecnología y recursos digitales

Las aplicaciones de realidad virtual impactan, no solamente, la forma en que el personal se prepara en el marco de programas pedagógicos y de docencia, sino también la forma como se imparte educación a niños y adultos (LUDLOW, 2015). Desde sus inicios, Web 2.0 permitió a los usuarios participar en actividades de aprendizaje colectivas y colaborativas a través de aplicaciones tales como blogs, wikis, sitios de redes sociales, juegos en línea, videos compartidos en línea y entornos virtuales inmersivos, entre otros Torres, C. E. T. (2019). Web 2.0 imprimió dinamismo al aprendizaje y acercó a los estudiantes a la tecnología y a nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, es así que, desde décadas pasadas, la realidad virtual, la realidad

aumentada y el entorno virtual inmersivo, han estado presentes en el lenguaje educativo Torres, C. E. T. (2019).

2.3.1.8 Software de Pronunciación

Se conoce como la estrategia a través de la cual se emplean herramientas digitales diseñadas para ayudar a los estudiantes a practicar pronunciación mediante la reproducción de sonidos y palabras, y el análisis de su pronunciación. Estos programas facilitan la retroalimentación automática, permitiendo mejorar precisión y fluidez (Fraser, 2017).

2.3.1.9 Reconocimiento de Voz

Es una estrategia que permite evaluar la pronunciación de los estudiantes al comparar su pronunciación con un modelo nativo, proporcionando retroalimentación en tiempo real y actualizada para mejorar su habilidad de articulación (Fraser, 2017).

2.3.1.10 Enfoque comunicativo

Bérard (1995, citado en Universidad de El Salvador, s. f.) explica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita) con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socioculturales.

Así, los alumnos serán los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje con el objetivo de organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, creando un clima de

enseñanza/aprendizaje que posibilita la motivación y la comunicación entre alumnos y entre profesor y alumnos (Beghadid, H. M. 2013).

2.3.1.11 Interacciones Orales

Es una estrategia mediante la cual se realizan actividades comunicativas en grupo que fomentan el uso de la lengua de manera espontánea, mejorando la fluidez y el uso de la pronunciación en contextos reales (Celce-Murcia et al., 2010).

2.3.1.12 Presentaciones Orales

Pueden ser definidas como actividades donde los estudiantes presentan información frente a una audiencia, lo cual fortalece su confianza en la pronunciación y la capacidad de hablar con claridad en público (Celce-Murcia et al., 2010).

2.3.1.13 Feedback Correctivo

En el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Chaudron define el feedback correctivo como:

Any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance.

Considerando esta definición, se puede decir que el feedback correctivo es una intervención lingüística que depende exclusivamente de la producción errónea de los aprendientes. La literatura en este campo de Adquisición y Aprendizaje de Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras presenta dos grandes ámbitos de aplicación de feedback correctivo: el feedback correctivo aplicado a nivel oral y el feedback correctivo aplicado a nivel escrito (Lafleur, N., & Ferreira Cabrera, A. 2016).

2.3.1.14 Corrección Directa

Se conoce como un método de retroalimentación donde el docente interviene y corrige los errores de pronunciación inmediatamente después de que ocurren, lo que facilita el aprendizaje a través de la atención directa al error (Fraser, 2017).

2.3.1.15 Reformulación

Puede ser interpretada como una técnica donde el docente reformula la pronunciación incorrecta del estudiante de forma sutil, ofreciendo un modelo correcto sin interrumpir el flujo comunicativo, promoviendo así el aprendizaje implícito (Celce-Murcia et al., 2010).

2.3.2 Estrategias aplicadas a la enseñanza de la fonética inglesa

En la enseñanza de la producción del idioma inglés se han presentado distintas propuestas de modelos didácticos, entre las que se encuentran el Modelo para la Enseñanza de la Pronunciación en inglés (Dale & Poms, 1985, 2004). El cual usa el método contrastivo o análisis contrastivo que permite estimar que algunos de los errores de pronunciación de los estudiantes pudieran estar en la transferencia negativa de las estructuras y patrones lingüísticos de la lengua materna hacia la segunda lengua o lengua extranjera.

El modelo propone una secuencia de estrategias para facilitar el adecuado desarrollo de la pronunciación. Estas son factibles de ser usadas con el grupo de intervención por su posible comprensión y estar acorde a las destrezas y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. A continuación, se presentan las cinco estrategias que Dale & Poms, (1985, 2004 citado por Tapias 2020, pp 47-49) proponen.

El proceso de enseñanza de la pronunciación en inglés como lengua extranjera incluye una serie de técnicas y estrategias que buscan optimizar la adquisición de los sonidos específicos del idioma. Una de estas estrategias es la fonología contrastiva, que se emplea para mostrar las similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. Mediante esta técnica, se

facilita la asociación entre los sonidos de ambos idiomas, permitiendo a los estudiantes identificar los sonidos similares y aquellos que no tienen una producción equivalente en la segunda lengua. Así, el contraste fonológico resulta fundamental, ya que ayuda a los estudiantes a construir una base teórica que les permite reconocer la estructura y los patrones de sonido en inglés.

Otra herramienta esencial en el aprendizaje de la pronunciación es el alfabeto fonético internacional (AFI). Este sistema se utiliza como guía para distinguir fonemas y evitar errores causados por patrones de deletreo en inglés, que a menudo generan confusión en los estudiantes. A través del uso del AFI, los estudiantes pueden recibir estímulos auditivos apoyados en ayudas visuales, lo cual potencia su percepción auditiva y precisión en la pronunciación. Esta estrategia, de hecho, es una de las más empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación inglesa en instituciones como la Universidad de El Salvador, demostrando su eficacia en el contexto educativo.

El uso de reglas de pronunciación en inglés también contribuye a mejorar la asimilación de sonidos específicos, especialmente en palabras que comparten fonemas similares. Este método permite a los estudiantes identificar patrones consistentes y aplicar reglas básicas que favorecen su precisión fonética, lo cual es especialmente útil para quienes están en etapas iniciales de aprendizaje de la pronunciación en inglés.

Cuando las estrategias anteriores no logran los resultados esperados, se recurre a la metodología de ubicación fonética, que implica la explicación anatómica y la colocación de los órganos de articulación para la correcta producción de los sonidos. Este método es particularmente útil para los estudiantes, ya que les permite visualizar sus patrones fonéticos, lo cual facilita la corrección de errores específicos y fomenta una autoconciencia fonológica.

Dentro de las estrategias auditivas, las prácticas de discriminación auditiva son esenciales en el aprendizaje de la pronunciación. El uso de pares mínimos es el eje de este tipo de ejercicios,

ya que los estudiantes tienden a confundir sonidos similares entre ambos idiomas. Existen varios ejercicios de discriminación, entre los que destacan las actividades de identificación de palabras en pares mínimos, donde los estudiantes deben escuchar y seleccionar la palabra correcta, aumentando así el nivel de dificultad. Otras actividades incluyen la presentación de tres palabras, donde dos son iguales y una es diferente, lo que obliga al estudiante a identificar las variaciones fonéticas sin apoyo visual. Además, se presentan oraciones en las que el estudiante debe identificar si la pronunciación de un sonido es correcta o incorrecta, lo cual afina su capacidad para detectar errores.

Para estructurar de manera gradual el aprendizaje, se propone una secuencia de enseñanza que incrementa progresivamente la dificultad: primero se trabajan palabras de manera aislada, luego se utilizan en oraciones, seguidas de actividades de conversación estructurada y espontánea como juegos de rol, y finalmente se desarrollan actividades suplementarias fuera de la clase. Este enfoque secuencial permite que los estudiantes se enfrenten a contextos de comunicación reales, lo que transforma la enseñanza de la pronunciación en un proceso significativo y motivador. Así, el progreso en la pronunciación se convierte en un medio para mejorar la fluidez y efectividad comunicativa de los estudiantes en inglés.

Además, existen actividades y juegos adaptados a la edad y nivel de los estudiantes que resultan efectivos para el aprendizaje de los fonemas ingleses. Ejemplos de estas actividades incluyen aprender canciones en inglés, usar tarjetas para asociar palabras con imágenes y sonidos, utilizar rimas tradicionales acompañadas de movimientos, y relacionar gestos con sonidos para facilitar la memorización. También se trabaja con historias, donde los estudiantes participan como oyentes o lectores, dependiendo de su nivel, promoviendo la práctica de sonidos, ortografía y vocabulario de una manera integral.

Es importante señalar que muchas de estas actividades son implementadas tanto por los docentes en las sesiones de enseñanza como por los estudiantes de manera autónoma, promoviendo un estilo de aprendizaje activo y consciente.

2.3.2.1 Actividades de sensibilización

Trabajar con el sonido implica no solo el oído, sino también otros sentidos como la vista, el tacto y el cinestésico. Porque de esta forma los alumnos se interesarán, participarán de forma interactiva en las actividades de pronunciación y siempre respetarán los diferentes estilos de aprendizaje. Esto anima a los estudiantes a confiar en sus propias habilidades.

Adrian Underhill (1999) argumenta que todo el cuerpo, la respiración y los músculos son los aspectos 'físicos' del habla, además de los movimientos articulares como las cuerdas vocales, la lengua y los músculos. Los labios y el paladar están involucrados en la actividad. Este enfoque es esencial y holístico, ya que permite a los estudiantes confiar en sus 'fortalezas' mientras conocen sus limitaciones.

Para crear un ambiente propicio en el aula de aprendizaje de idiomas, se recomienda implementar actividades de relajación orientadas a ayudar a los estudiantes a liberar la tensión en todo el cuerpo, especialmente en áreas cruciales para la producción del lenguaje, como la boca, la garganta, la laringe y las cuerdas vocales.

Estas actividades de relajación son fundamentales para reducir la ansiedad asociada a la comunicación en una lengua extranjera, donde el temor a cometer errores o sentir vergüenza ante sus compañeros puede inhibir la participación verbal. Según Tapias (2020), los ejercicios de relajación no solo alivian el estrés, sino que también actúan como catalizadores para la producción verbal, liberando la mente y facilitando la generación de ideas para la expresión oral.

En el mismo sentido, la dramatización se presenta como una estrategia efectiva para mejorar la integración y el aprendizaje entre los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan dificultades de adaptación.

Mediante la dramatización, los estudiantes tienen la oportunidad de emplear gestos y lenguaje corporal, aspectos paralingüísticos que complementan la comunicación verbal y enriquecen su expresividad. Esta actividad es adaptable a distintos niveles de habilidad, ya que permite variar la complejidad del diálogo y las formas de interpretación, desde rimas y poemas sencillos hasta diálogos más elaborados. Trabajar en parejas o en grupos para decidir cómo leer, memorizar y “actuar” contribuye al desarrollo de una dimensión multisensorial en el aprendizaje de los sonidos, lo cual fomenta una experiencia de aprendizaje integral (Tapias, 2020).

Por otro lado, el reconocimiento de fonemas resulta fundamental para vincular el oído con otros sentidos, como la vista, en el proceso de identificar las características de los fonemas en inglés. Esta actividad ayuda a los estudiantes a entender cómo se producen los sonidos al manipular los músculos de la boca y al relacionarlos con los estímulos auditivos, permitiendo que los sonidos sean reconocibles y distintos de los de su lengua materna.

En lugar de intentar "igualar" los sonidos de su lengua materna con los de la lengua meta, los estudiantes aprenden a captar y producir sonidos únicos del idioma que están adquiriendo. Un ejemplo práctico de esta actividad es cuando el docente pronuncia una palabra en voz alta y los estudiantes deben "formar" la palabra usando tarjetas que representan fonéticamente los sonidos individuales, actividad que puede realizarse de manera competitiva para fomentar la motivación en el aula.

Finalmente, el uso de canciones en el aprendizaje de la pronunciación ofrece una herramienta dinámica y motivadora para que los estudiantes comprendan y practiquen el acento, ritmo y entonación del inglés. Las melodías permiten a los alumnos familiarizarse con las

características prosódicas del idioma de forma natural y anticipar las dificultades de pronunciación que puedan encontrar. Esta estrategia no solo contribuye a una mejor comprensión y producción de los patrones de entonación, sino que también genera un ambiente positivo y de disfrute en el proceso de aprendizaje, incentivando la práctica repetida y la internalización de los elementos sonoros del inglés.

En conjunto, estas actividades proponen un enfoque multisensorial y motivador que facilita la adquisición de habilidades fonéticas en inglés, promoviendo una participación activa y consciente en el proceso de aprendizaje.

2.3.3 Pronunciación

Esta es definida como la capacidad del estudiante para articular correctamente los sonidos del inglés, incluyendo aspectos de precisión, fluidez, acento y entonación (Celce-Murcia et al., 2010).

Esta otra variable, de igual manera, tiene varias dimensiones que la componen e indicadores que permiten volverla medible. Cada dimensión será presentada en conjunto con sus indicadores para lograr una mejor comprensión.

2.3.3.1 Precisión Fonética

Se define como el principio de describir y analizar los sonidos del habla con la mayor exactitud posible, utilizando un enfoque sistemático y científico Peter Ladefoged citado por Cleghorn, T. L., & Rugg, N. M. (2011). Ladefoged promovió el uso de herramientas y tecnologías avanzadas, como espectrogramas, análisis acústico y grabaciones de alta calidad, para capturar las características exactas de los sonidos (Cleghorn, T. L., & Rugg, N. M. (2011).

2.3.3.2 Articulación de sonidos vocálicos y consonánticos

Los sonidos del habla pueden ser hechos con voz, producto de la fonación, o no; en los dos casos, la forma de la cavidad bucal (y, especialmente, la posición de la lengua) modifica el sonido o produce un sonido nuevo: a este fenómeno lo llamamos articulación del sonido. Los sonidos sonoros son fonados y articulados; los sonidos sordos solo son articulados (sin fonación, sin voz).

Normalmente, distinguimos dos tipos de sonidos del habla: las vocales y las consonantes. Las vocales son aquellos sonidos que consisten en la salida limpia de la voz. Ya hemos visto que las vocales también se articulan (al modificar la forma de la boca). Su principal característica, sin embargo, es que el aire sale libremente, sin ningún obstáculo.

Las consonantes, en cambio, son aquellos sonidos que consisten, precisamente, en poner un obstáculo en la salida del aire. Si el obstáculo se opone a la salida de voz, entonces hablamos de “consonantes sonoras”; si el obstáculo se opone a la salida del aire, sin voz, hablamos de “consonantes sordas” (Serena, F. J. C. 2003).

2.3.3.3 Acento prosódico.

Se refiere al grado de volumen, tensión, sonoridad y energía muscular utilizada para pronunciar una determinada sílaba. Jones (1979) describe el acento como "el grado de fuerza con el que se pronuncia un sonido o una sílaba" (p.245). Gimson (1990) afirma que "el número de sílabas acentuadas por el hablante depende en gran medida de la naturaleza de las palabras que componen el enunciado" (p.263). Cross (1992) define el acento como "la articulación de una sílaba con mayor énfasis, o con más fuerza que otras" (p.224). En inglés, el acento tiene una función distintiva (fonémica).

Las palabras similares pueden tener significados y partes de la oración distintos dependiendo de dónde se coloque el énfasis (Tolibovna, Y. Z. 2023).

2.3.3.4 Fluidez

Desde los primeros estudios sobre fluidez en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se presentaban como dos características de fluidez la capacidad de seguir adelante y de salvar los obstáculos, con definiciones como la de Fillmore (1979) en Pradas Macías (2004:78) cuando dice que «la fluidez es la habilidad de llenar el tiempo con habla y que una persona que es fluida en este sentido no tiene que pararse muchas veces a pensar qué es lo siguiente que quiere decir o cómo decirlo». Esta definición, más bien intuitiva, ya apuntaba hacia esas dos características que estamos comentando, a saber, la continuidad en el discurso y el uso de diferentes estrategias para resolver los obstáculos (Lahera, R. H., & Oqueranza, M. 2008).

2.3.3.5 Ritmo del habla.

La unidad básica del ritmo inglés es la sílaba. Una sílaba se explica de la manera más simple como algo con un sonido vocálico en su centro. Y escribir el número de desviaciones de sílabas de la misma manera. Dado que esto afecta seriamente tanto a la inteligibilidad como a la comprensión auditiva, se debe dedicar tiempo a entrenar los oídos de los estudiantes para notar el número de sílabas en las palabras que aprenden, por ejemplo, se debe enseñar a los estudiantes a contar sílabas y, por lo tanto, notar la diferencia rítmica entre las palabras en pares, como facilidad y fácil, o esperar y esperar (Gilbert, 2008).

Así también, (Underhill 2005: 176) define el ritmo como "la percepción de algún tipo de regularidad subyacente en la ocurrencia de prominencias y acentos de palabras". Para enseñar la pronunciación a un nivel principiante, ofrece el uso de textos métricos auténticos, como canciones infantiles. Siguiendo el ritmo de las rimas, los aprendices suenan inglés muy rápidamente (Underhill, 2005: 180 citado por Lasi, F. 2020)

2.3.3.6 Control de pausas y entonación.

Una frontera fonética entre fonemas o sílabas se conoce como coyuntura. Esto está relacionado con la pausa de habla adecuada. Como "un límite o punto de transición en una secuencia fonológica" (Carr, 2008, p. 81). La "coyuntura" es definida por Trask (2005) como "cualquier rasgo fonético cuya presencia señala la existencia de un límite gramatical" (p. 189) los estudiantes necesitan saber dónde hacer una pausa mientras hablan.

Por otro lado, la entonación es el uso del tono en el lenguaje a nivel de oración. Se conoce como entonación cuando una frase u oración se pronuncia con un tono ascendente o descendente. Es la cualidad de un enunciado. Harmer (1990; p. 11) se refiere a la entonación como "la música del habla". La entonación es descrita por Kelly (2006) como "la forma en que la voz sube y baja de tono cuando estamos hablando" (p. 86).

Pronunciación de la entonación. En el lenguaje hablado, la entonación es crucial, y un hablante nativo la emplea para transmitir el significado o el impacto previsto. La entonación se conoce como "la melodía del habla y debe analizarse en términos de variaciones en el tono" (Roach, 2001, p. 33). Dependiendo de cómo se afine, una declaración puede significar muchas cosas diferentes (Tolibovna, Y. Z. 2023).

2.3.4 Fonética

Por otro lado, cabe destacar que la fonética se denomina como el estudio de los sonidos que se utilizan en el habla. La fonética se liga a otras disciplinas como la lingüística en la medida en que es de relevancia para comprender la forma en que se articula el lenguaje.

La fonética es una disciplina que se desarrolló especialmente a lo largo del siglo XX, junto con los aportes novedosos que se hicieron en el estudio del lenguaje. En efecto, la lingüística se constituye como ciencia a principios del siglo XX y es desde esta perspectiva que el estudio de las articulaciones sonoras en diversas lenguas comienza a tener sentido.

Además, fueron algunos avances en el plano técnico los que permitieron dar cuenta de forma cabal de los distintos sonidos articulados que el aparato fonador del hombre puede generar. En la actualidad es utilizada para comprender con precisión qué tipo de expresiones sonoras pueden utilizarse en un idioma específico. (DEFINICIÓN, 2014 citado por Tapias 2020)

Cantero (2003) propone definir Fonética como la interdisciplina “que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura” (p. 58).

2.3.4.1 Ramas de la fonética.

De todo lo expuesto se deduce fácilmente que el objeto de estudio de la fonética es de naturaleza compleja. Ello lleva a abordarlo de distintos ángulos, lo que origina las diferentes ramas en que suele ser dividida la fonética según Obediente, E. (1998, pp 5-6). Según el libro de “Fonética y Fonología” escrito por Enrique Obediente, hay varias divisiones en la fonética. La primera de ellas Una primera es aquella que distingue la fonética general de la fonética de las lenguas particulares.

La primera estudia las posibilidades fónicas de producción y de percepción del ser humano en lo que ha sonidos lingüísticos se refiere. La segunda, llamada también fonética descriptiva, se ocupa de describir las particularidades fonéticas de una lengua específica.

Ahora bien, el fonetista puede enfocar su atención hacia algunos de los componentes del acto de comunicación: hacia el emisor, hacia el mensaje o hacia el receptor, lo que les da lugar a las tres ramas clásicas de la fonética:

Dentro del estudio de la fonética, es posible distinguir tres ramas fundamentales: la fonética articulatoria, la fonética acústica y la fonética auditiva-perceptiva. En primer lugar, la fonética articulatoria se centra en el análisis de la producción de los sonidos del habla. Esta

disciplina examina los movimientos y configuraciones del aparato fonador, es decir, los mecanismos fisiológicos involucrados en la emisión de sonidos, tales como la posición de la lengua, los labios y la vibración de las cuerdas vocales. La comprensión de estos movimientos permite a los estudiantes de fonética y lingüística conocer de manera precisa cómo se generan los distintos fonemas en un idioma.

En segundo lugar, la fonética acústica se ocupa del estudio de las propiedades físicas de los sonidos lingüísticos, analizando los sonidos como ondas sonoras. Esta rama de la fonética examina las características como la frecuencia, la amplitud y la duración de los sonidos emitidos, proporcionando una perspectiva científica que permite entender el comportamiento de los sonidos en términos de energía y vibración en el aire. Mediante esta perspectiva, se logra un entendimiento más profundo sobre la transmisión de los sonidos y su comportamiento físico en el espacio.

Por último, la fonética auditiva-perceptiva aborda el proceso de recepción y percepción de los sonidos. Esta rama se enfoca en cómo el oído humano reacciona ante las ondas sonoras y, además, en cómo el cerebro interpreta estas ondas como señales lingüísticas, es decir, sonidos con significado dentro de un sistema de comunicación. A través de este análisis, se busca comprender cómo el oyente distingue y reconoce los diferentes sonidos de la lengua, lo cual es fundamental en la adquisición de una segunda lengua, ya que facilita la identificación de fonemas que pueden no existir en la lengua materna.

Otra división establecida en los estudios fonéticos mencionadas por Enrique Obediente viene dada por el factor tiempo, el cual permite distinguir la *fonética sincrónica* de la *fonética diacrónica*. La primera es el estudio de los sonidos de un idioma dado en un momento determinado; la segunda es el estudio de la evolución de los sonidos de una lengua a lo largo de su historia: qué sonidos cambiaron, cómo cambiaron, por qué cambiaron.

La utilización de los resultados de la investigación fonética con fines prácticos constituye la llamada *fonética aplicada*. Es, por ejemplo, la fonética puesta a favor de la superación de defectos de pronunciación de la lengua materna por alguna alteración patológica; o la corrección de la pronunciación de estudiantes de idiomas extranjeros.

De todo lo expuesto se deduce que la fonética es una ciencia interdisciplinaria donde construyes, entre otras, la fisiología, la física, la neurología, la psicología, las ciencias de la computación. Esto ha llevado a algunos a considerar que la fonética no es una rama de la lingüística sino una ciencia independiente parte de cuyas investigaciones están al servicio de la lingüística Obediente (1998, pp 5-6).

2.3.4.2 Características de la fonética.

Como es mencionado con anterioridad, la fonética es la rama de la lingüística que estudia los sonidos del habla humana, enfocándose en la producción, transmisión y percepción de los sonidos. Es por eso, que es relevante mencionar las diferentes características de la fonética planteadas por Tapias (2020):

En el ámbito de la enseñanza de la pronunciación, la intensidad juega un papel fundamental al referirse al volumen con el que se emite el discurso y, de manera específica, al esfuerzo extra empleado al pronunciar determinadas sílabas o palabras. Este uso particular del volumen no solo permite identificar sílabas acentuadas, sino que también puede emplearse para generar énfasis en el mensaje transmitido. De esta manera, el manejo adecuado de la intensidad contribuye a destacar elementos clave del discurso y a enriquecer su impacto comunicativo.

Por otro lado, el tono o pitch constituye otro aspecto esencial en la pronunciación, ya que se relaciona con la subida y bajada de la voz al hablar, fenómeno que a menudo se utiliza para otorgar significados sutiles a las oraciones. Aunque el término pitch y la entonación suelen usarse indistintamente, el tono está directamente vinculado con el acento de las palabras y las sílabas.

Además, los patrones de altura de tono y el movimiento tonal permiten transmitir ideas, mensajes, estados de ánimo, sentimientos y emociones. El propósito de estos patrones no es únicamente técnico, sino también expresivo, ya que ayudan a interpretar con mayor claridad las intenciones del hablante en diferentes contextos comunicativos.

Finalmente, en la producción de sonidos en inglés, la distinción entre sonidos sonoros y sordos es crucial para comprender y aplicar correctamente los aspectos fonéticos del idioma. Los sonidos sonoros se generan cuando las cuerdas vocales vibran durante su producción, mientras que los sonidos sordos carecen de dicha vibración.

Esta diferencia puede percibirse al colocar los dedos sobre la garganta y pronunciar sonidos como la "z" y la "s". Todas las vocales en inglés son sonoras, mientras que las consonantes pueden ser sonoras o sordas. Según Rodríguez y Sandoval (2016), esta diferenciación resulta esencial, ya que muchas consonantes presentan similitudes, y la distinción radica precisamente en la presencia o ausencia de vibración. Por lo tanto, comprender y dominar estas características es esencial para lograr una pronunciación precisa y clara.

2.3.5 Fonología del idioma inglés

La fonología es el estudio de los patrones de sonidos en un idioma y entre idiomas. Dicho de manera más formal, la fonología es el estudio de la organización categórica de los sonidos del habla en los idiomas; cómo los sonidos del habla se organizan en la mente y se utilizan para transmitir significado (University of Sheffield, School of English, s.f.).

La fonología describe la forma en que los sonidos funcionan dentro de un lenguaje dado y opera a nivel de sistemas sonoros y unidades sonoras abstractas. Conocer los sonidos de un lenguaje es sólo una pequeña parte de la fonología. Esta importancia se demuestra por el hecho de que usted puede cambiar una palabra a otra simplemente cambiando un sonido. Considere las diferencias entre las palabras "time" y "dime". Las palabras son idénticas excepto por el primer

sonido. [t] y [d] por lo tanto pueden distinguir palabras, y se llaman sonidos contrastantes. Son sonidos distintivos en inglés, y todos los sonidos distintivos se clasifican como fonemas.

2.3.5.1 Articulación de los sonidos.

Las vocales y consonantes son dos tipos de sonidos que forman las palabras en los idiomas hablados. En el siguiente espacio se presentan las definiciones y características de la producción de estos sonidos.

2.3.5.2 Consonantes

Son sonidos producidos en la boca que implican alguna obstrucción del aire a su paso por el tracto vocal. La Asociación Fonética Internacional (2011) ofrece una definición más detallada de consonante: "cualquier sonido en el que el flujo de aire fuera de la boca se vea obstaculizado al menos lo suficiente como para causar una perturbación del flujo de aire" (p. 6). Hay tres características esenciales a tener en cuenta para producir los sonidos de las consonantes inglesas: lugar de articulación, forma de articulación y sonorización.

2.3.5.3 Lugar de Articulación.

El lugar de articulación es la característica que describe en qué parte de la boca se crea un sonido. Existen ocho categorías para indicar los diferentes lugares de articulación: bilabial, labiodental, dental, alveolar, postalveolar, palatino, velar y glotal (Rogerson-Revell, 2018, p. 96).

En cuanto al estudio de los sonidos del habla en inglés se refiere, las consonantes se clasifican según el lugar de articulación, es decir, la posición y el contacto de los órganos articulatorios. En primer lugar, las consonantes bilabiales se producen uniendo ambos labios y empujando el aire a través de ellos. Las consonantes bilabiales incluyen los sonidos /p/, /b/ y /m/, que se encuentran en palabras como "pie", "baby" y "monkey".

En segundo lugar, encontramos las consonantes labiodentales, que se generan cuando el labio inferior toca los dientes superiores. Los sonidos /f/ y /v/ pertenecen a esta categoría, como

se observa en palabras como “sunflower” y “base”. Esta posición de articulación permite la creación de un flujo de aire específico que caracteriza estos sonidos.

Asimismo, están las consonantes dentales, producidas cuando la punta de la lengua toca los dientes superiores. Estas consonantes, /θ/ y /ð/, aparecen en palabras como “three” y “mother” y requieren una colocación de la lengua que resulta poco común en algunas lenguas, lo cual puede dificultar su adquisición para hablantes no nativos.

Otra categoría importante es la de las consonantes alveolares, que se crean colocando la lengua contra o cerca de la cresta alveolar, situada por encima y detrás de los dientes frontales superiores. Esta categoría incluye los sonidos /t/, /d/, /n/, /s/, /z/, /r/ y /l/, presentes en palabras como “tomato”, “dog”, “no”, “sun”, “zoo”, “read” y “love”. Los sonidos alveolares son bastante frecuentes en el inglés y en otros idiomas, facilitando su familiarización para los estudiantes.

Además, las consonantes postalveolares se producen colocando la lengua contra o cerca de la cresta alveolar. Los sonidos /tʃ/, /dʒ/, /ʃ/ y /ʒ/ pertenecen a esta categoría y se encuentran en palabras como “church”, “jellyfish”, “shower” y “education”. Cabe destacar que el sonido /ʒ/ no aparece al inicio de las palabras en inglés, lo cual es una particularidad notable de esta consonante.

Por otro lado, las consonantes palatinas se articulan con la lengua hacia el paladar duro. En inglés, solo la consonante /j/ pertenece a esta categoría, como en la palabra “yes”. Este sonido palatino tiene una producción específica que involucra un contacto elevado de la lengua con el paladar, diferenciándose así de otros lugares de articulación.

Las consonantes velares surgen cuando la parte posterior de la lengua toca o se acerca al velo, también conocido como el paladar blando, ubicado en la parte posterior de la boca. Los sonidos velares incluyen /k/, /g/, /ŋ/ y /w/, y se pueden observar en palabras como “kiss”, “girl”,

“hang” y “what”. El sonido /ŋ/ es característico por no aparecer al inicio de las palabras en inglés, lo cual lo distingue de los demás sonidos de esta categoría.

Finalmente, los sonidos glotales se generan en la proximidad de la glotis. La consonante /h/ es un ejemplo de un sonido glotal, presente en palabras como “house”. Este sonido, al producirse en la glotis, es único en comparación con otros sonidos que requieren contacto entre otros órganos articulatorios.

2.3.5.4 Manera de Articulación.

Las consonantes también se pueden clasificar por la forma de articulación. Un sonido consonántico no solo depende del lugar de la boca en el que se produzca el sonido, sino también de cómo se produzca (Rogerson-Revell, 2018, p. 99). La forma de articulación describe cómo se restringe el flujo de aire en la boca. Hay seis formas básicas diferentes de articulación para producir las consonantes en inglés: oclusiva, africada, nasal, fricativa, aproximante y aproximante lateral.

Es así como dentro del estudio de los sonidos consonánticos en inglés, se pueden identificar diversas categorías según la manera en que el flujo de aire se manipula en el aparato fonador. En primer lugar, se encuentran los sonidos oclusivos, caracterizados por una detención temporal del flujo de aire antes de ser liberado. Este grupo de consonantes incluye los sonidos /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ y /g/, que se producen al bloquear momentáneamente el paso del aire y luego soltarlo de manera abrupta.

Por otro lado, los sonidos fricativos se definen por una restricción severa del flujo de aire, aunque sin llegar a detenerlo por completo. Esto produce una fricción audible cuando el aire pasa a través de un canal estrecho en la boca. Los sonidos fricativos en inglés incluyen /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ y /h/, cada uno con su particularidad en la ubicación de la fricción dentro de la cavidad bucal.

En tercer lugar, están los sonidos africados, los cuales combinan una fase oclusiva seguida de una fricativa. En estos sonidos, el flujo de aire se detiene brevemente antes de liberarse a través de una estrecha constricción, produciendo una fricción característica. Las consonantes africadas en inglés son /tʃ/ y /dʒ/, sonidos que presentan una complejidad adicional debido a esta doble fase de producción.

Los sonidos nasales constituyen otra categoría importante y se caracterizan porque el flujo de aire no sale por la boca, sino que es dirigido a través de la nariz. Esto ocurre cuando el velo del paladar se baja, permitiendo el paso del aire nasal. Las consonantes nasales en inglés son /m/, /n/ y /ŋ/, las cuales son esenciales en la formación de palabras y tienen un sonido particular al ser emitidas a través de la cavidad nasal.

Asimismo, se encuentran los sonidos aproximantes, que se producen con una ligera restricción del flujo de aire, sin llegar a causar una fricción audible. Estos sonidos, como /r/, /j/ y /w/, tienen un flujo de aire más libre en comparación con los fricativos y permiten transiciones suaves entre sílabas.

Finalmente, las aproximantes laterales son sonidos en los que el flujo de aire pasa alrededor de uno o ambos lados de la lengua. El sonido /l/ es un ejemplo de este tipo de aproximante, en el cual la lengua se posiciona de manera que el aire fluye a los lados, creando un sonido distintivo en inglés.

2.3.5.5 Sonorización

La tercera característica de las consonantes es la sonoridad. Las consonantes pueden ser sonoras o sordas. Una consonante se pronuncia cuando las cuerdas vocales vibran durante la producción de esa consonante. Cuando las consonantes se pronuncian sin hacer vibrar las cuerdas vocales, son consonantes sordas.

2.3.5.6 Vocales

A diferencia de las consonantes, las vocales no pueden describirse en términos de lugar de articulación, forma de articulación o sonoridad todas son sonoras. Los lingüistas clasifican las vocales de acuerdo con cuatro datos: la altura de la lengua, el reverso de la lengua, el redondeo de los labios y la tensión (Anderson, 2018). Una forma más sencilla de clasificar las vocales es teniendo en cuenta dos características: la distancia vertical entre la superficie superior de la lengua y el paladar: su altura; y la parte de la lengua, sea delantera, central o trasera (Roach, 2012, p. 11).

Los sonidos vocálicos pueden representarse visualmente mediante una "figura de cuatro lados conocida como el 'Cuadrilátero de la Voz'" (The International Phonetic Association, 2011, p. 10) Este cuadrilátero de la voz describe la posición de la lengua en la producción de sonidos vocálicos.

En las vocales cerradas, la lengua se coloca en lo alto cerca del paladar, sin obstruir el flujo de aire. En las vocales abiertas, la lengua descansa en la base de la boca.

Cuando la parte frontal de la lengua se eleva para producir una vocal, se categoriza como vocal frontal; Cuando la parte posterior de la lengua está elevada, es una vocal posterior. El sonido /u:/ es entonces una vocal alta y posterior, y la /a:/, una vocal baja y posterior. El sonido /ɪ/ en milk /mɪlk/ una vocal cerrada y frontal, y el sonido /ə/ en about /əbaʊt/ es una vocal central media.

2.3.5.7 Elementos Segmentales

La mayoría de los idiomas tienen un sistema fonético que se basa en sonidos individuales, generalmente vocales y consonantes. Estos sonidos básicos forman los bloques de construcción

para juntar partes más grandes, como sílabas, palabras y oraciones (Rogerson-Revell, 2018, p. 93).

En el contexto de la pronunciación de una lengua extranjera o de una segunda lengua, los sonidos consonánticos y vocálicos individuales de la lengua se conocen como elementos segmentales.

Las consonantes son sonidos que se producen obstruyendo el flujo de aire de varias maneras. La forma de articulación (p. ej., oclusivas, fricativas y nasales) y el lugar de articulación (p. ej., bilabial, alveolar y velar) son factores cruciales para distinguir las consonantes. Estas también son sonoras o sordas.

Las vocales se producen con un tracto vocal abierto y se caracterizan por su calidad (por ejemplo, altura, conuerso y redondez). La pronunciación de las vocales juega un papel fundamental en la diferenciación de palabras.

2.3.5.8 Elementos Suprasegmentales

Las características suprasegmentales van más allá de los sonidos individuales y contribuyen a la prosodia y la melodía del habla. Básicamente, incluyen:

Acento: El acento es el protagonismo que se le da a ciertas sílabas dentro de una palabra. En inglés, las sílabas acentuadas suenan más largas y más altas. Las sílabas pueden ser acentuadas, reducidas o no acentuadas, es decir, la schwa (Avery y Ehrlich, 1992, pp. 68,69).

Ritmo: El ritmo se refiere al patrón de sílabas acentuadas y no acentuadas en el habla. El ritmo de un idioma afecta el flujo natural del habla. A diferencia del español, un idioma cronometrado por sílabas que asigna casi por igual peso a cada una de estas, el inglés es un idioma cronometrado por estrés. En un lenguaje de tiempo acentuado, las sílabas se pueden acentuar de manera diferente.

En un lenguaje cronometrado por el acento, a las sílabas no se les da el mismo peso. Las sílabas acentuadas de las palabras clave en una oración son las que se "estiran", suenan más largas y altas. Las palabras funcionales no se estiran e incluso se "comprimen", es decir, se reducen. Si tomamos una oración y la hacemos más larga en términos de su número de sílabas, tomará aproximadamente la misma cantidad de tiempo decir ambas oraciones (Avery y Ehrlich, 1992, p. 77).

Entonación: La entonación se refiere a las variaciones en el tono que usamos cuando hablamos (Avery y Ehrlich, 1992, p. 79). Estas variaciones transmiten significado y emoción. La entonación ayuda a entender si lo que el hablante está diciendo es una pregunta, una afirmación o una orden. También ayuda tanto al hablante como al oyente a seguir la(s) idea(s) principal(es) de una conversación mediante el uso de contrastes y el énfasis.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

3.1 Paradigma de investigación

El presente estudio se fundamentó en el paradigma pragmático, el cual resulta especialmente pertinente para investigaciones de carácter mixto. El pragmatismo sostiene que la validez de un conocimiento no depende de su adscripción a un marco epistemológico rígido, sino de su utilidad práctica para comprender y resolver problemas reales (Biesta, 2010). Desde esta perspectiva, lo relevante es aplicar los métodos de investigación que permitan alcanzar de forma más efectiva los objetivos planteados, sin limitarse a enfoques exclusivamente positivistas o interpretativos (Morgan, 2014).

El pragmatismo, en consecuencia, asume una postura integradora que reconoce la coexistencia de métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, seleccionando y combinando aquellos que ofrecen respuestas más completas a la problemática investigada (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Esta visión epistemológica se alinea con la naturaleza de la

presente investigación, cuyo propósito fue identificar y analizar las estrategias metodológicas que fortalecen la pronunciación del inglés, integrando tanto el análisis estadístico de sus respuestas las percepciones de los estudiantes y la interpretación profunda de sus experiencias.

3.2 Enfoque metodológico

El enfoque de este trabajo corresponde a la investigación de métodos mixtos, entendida como la integración sistemática de técnicas cuantitativas y cualitativas dentro de un mismo estudio. Creswell y Plano Clark (2018) señalan que los métodos mixtos permiten “comprender mejor los problemas de investigación complejos que no pueden ser explicados de manera suficiente mediante un único enfoque” (p. 5).

En este caso, la fase cuantitativa buscó describir las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre la efectividad de distintas estrategias metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés. Posteriormente, la fase cualitativa profundizó en dichas percepciones a través de entrevistas semiestructuradas, aportando matices sobre experiencias, emociones y significados que no emergen del análisis estadístico.

La combinación de ambos enfoques contribuye a obtener una comprensión más holística del fenómeno, ya que las estadísticas describen tendencias generales mientras que los testimonios enriquecen la interpretación de los datos.

3.2.1 Fase cuantitativa

3.2.1.1 Tipo de Estudio

En la fase cuantitativa se utilizó un estudio descriptivo

. De acuerdo a lo establecido por Ochoa, J., & Yunkor, Y. (2019) quienes indican que los estudios descriptivos son esencialmente observacionales, esto quiere decir, que son estudios sin intervención toda vez que el investigador observa el fenómeno y lo describe en su campo de acción sin intervenir o modificar el ámbito de estudio.

Por medio de este estudio se buscó determinar cuáles son las estrategias metodológicas que favorecen la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés y se tuvo una visión general mediante datos numéricos de la manera en la cual los estudiantes percibieron la implementación de estas estrategias.

3.2.1.2 Población

La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados. Es necesario aclarar que cuando se habla de población de estudio, el término no se refiere exclusivamente a seres humanos sino que también puede corresponder a animales, muestras biológicas, expedientes, hospitales, objetos, familias, organizaciones, etc.; para estos últimos, podría ser más adecuado utilizar un término análogo, como universo de estudio, Arias-Gómez, J, (2016)..

Para esta fase se decidió considerar a la totalidad de la población (79 Estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés, Facultad Multidisciplinaria Oriental, que cursaron la asignatura de Pronunciación en Inglés durante el ciclo I-2024); es decir, se empleó un muestreo censal para que los datos fuesen más representativos.

3.2.1.3 Técnica de Recolección de Datos Cuantitativos

La técnica empleada en esta fase cuantitativa fue la encuesta. Se tomó en consideración la definición propuesta por

Earl Babbie quien describe la encuesta como un método de recolección de datos en el que se realiza una serie de preguntas estandarizadas a una muestra representativa de individuos, lo que permite generalizar resultados sobre una población más amplia.

3.2.1.3.1 Instrumento de Recolección de Datos Cuantitativos

Así mismo, cabe destacar que el instrumento que se empleó fue la escala Likert. Para lo cual, se tuvo en cuenta la definición de Pineda y Alvarado (2008, p.151) citado por Morales, N, Sequeira, N, Prendas, T, y Zúñiga, K. (2016), quien describe este tipo de cuestionario como el método que utiliza un instrumento o formulario, destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio y que el investigado o consultado llena por sí mismo.

3.2.1.4 Análisis de Datos Cuantitativos

Para el análisis de los datos cuantitativos, se empleó el estadístico Jamovi donde se analizaron las variables y obtuvieron los datos numéricos. Al ser una escala Likert el instrumento empleado para esta etapa, se buscó determinar tanto la frecuencia relativa como absoluta de los datos recopilados.

En primera instancia, es importante destacar la manera en que se concibió la frecuencia absoluta, la cual en palabras de Triola, 2018, p.47 es simplemente el número de veces que ocurre en el conjunto de datos. Mientras que la frecuencia relativa, de acuerdo a lo establecido por Walpole et al., 2012, p.25 se obtiene dividiendo la frecuencia absoluta de la clase entre el número total de observaciones, proporcionando así una medida de la proporción de ocurrencias. De este estadístico, se obtuvieron las tablas que representan los datos descriptivos y frecuenciales para cada una de las dimensiones abordadas en las preguntas.

De igual manera, se utilizó Excel para ordenar los datos que fueron ingresados en Jamovi para su análisis; posteriormente, con los datos obtenidos se elaboraron las gráficas circulares para representar las frecuencias que fueron divididas por género e identificando igualmente el nivel de preferencia otorgado por los estudiantes. Finalmente, se elaboraron descripciones de los datos recopilados tanto a partir de las tablas descriptivas como de una manera más específica a través de las tablas de frecuencia, a partir de los datos se identificaron las estrategias mayormente

votadas por los estudiantes y se dio una descripción de los porcentajes obtenidos por cada una, así como la selección de las cinco preferidas

3.3 Diseño de investigación

El diseño empleado fue el explicativo secuencial. Según Creswell y Plano Clark (2018), este diseño se caracteriza por realizar primero una recolección y análisis de datos cuantitativos, cuyos resultados orientan la segunda fase cualitativa. De esta forma, los hallazgos iniciales son profundizados y explicados con información adicional obtenida mediante técnicas interpretativas.

Este diseño se justifica en la investigación presente, ya que inicialmente se aplicó una encuesta estructurada para identificar las estrategias metodológicas más utilizadas y valoradas por los estudiantes en el fortalecimiento de su pronunciación. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, con el fin de comprender de manera más profunda las razones detrás de dichas valoraciones, así como las experiencias subjetivas vinculadas a cada estrategia.

De este modo, la fase cuantitativa ofrece un panorama descriptivo y generalizable, mientras que la fase cualitativa aporta interpretaciones ricas que explican y complementan los resultados estadísticos, logrando una integración coherente de los hallazgos (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Escala Likert

La elección del instrumento obedece a sus múltiples ventajas, ya que es uno de los métodos más conocidos para la medición de actitudes mediante escalas, facilitando la cuantificación, el análisis e interpretación de los datos. Además, puede ser auto administrado, lo que facilita la obtención de datos, favorece la honestidad al conceder anonimato y permite recoger información de gran número de personas en un breve periodo de tiempo según Morales, N, Sequeira, N, Prendas, T, y Zúñiga, K. (2016).

Previo a su administración a la totalidad de la población de estudiantes, el instrumento fue sometido al análisis de Alfa de Cronbach, analizando en primer lugar si existía correlación entre los ítems que conformaron la primera parte de la escala que evaluó las estrategias metodológicas, obteniendo un resultado de $\alpha=0.857$ indicando de esta manera una buena consistencia interna; mientras que en el análisis de los componentes de pronunciación se obtuvo un resultado de $\alpha=0.881$ indicando de igual manera que existía una buena consistencia interna en el constructo. Por otro lado, el instrumento fue sometido a evaluación de criterio por expertos en el área de pronunciación; es decir, docentes que con anterioridad han estado a cargo de la cátedra de Pronunciación en Inglés y por consiguiente tenían conocimiento respecto a las estrategias metodológicas que se implementan durante la enseñanza de pronunciación; en última instancia, el instrumento fue sometido a una prueba piloto seleccionando a un grupo de estudiantes, para determinar si la constitución de este presentaba alguna dificultad de comprensión previo a su etapa de administración a la población de estudio.

Alfa de Cronbach	Consistencia Interna
> 0.9	Excelente
> 0.8	Buena
> 0.7	Aceptable
> 0.6	Cuestionable
> 0.5	Pobre
< 0.5	Inaceptable

Fuente: Elaboración propia

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS

Matriz de Operacionalización de Variables Cuantitativas

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Estrategias Metodológicas	Técnicas pedagógicas utilizadas por los docentes para mejorar la enseñanza de la pronunciación, incluyendo la repetición, feedback y uso de tecnología (Fraser, 2017).	Pueden ser definidas como las estrategias implementadas por los docentes en la enseñanza de la pronunciación, las cuales serán medidas a través de la efectividad que representa para los estudiantes.	Instrucción Explícita Práctica Guiada y Repetición Uso de Tecnología y Recursos Digitales Enfoques Comunicativos Feedback Correctivo Inmediato	Corrección fonética Modelado de pronunciación Drills fonéticos Lectura en voz alta Software de pronunciación Reconocimiento de voz Interacciones orales Presentaciones orales Corrección directa Reformulación
Pronunciación en Inglés	Capacidad del estudiante para articular correctamente los sonidos del inglés, incluyendo aspectos de precisión,	Se evalúa a través de la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad de pronunciar correctamente los sonidos,	Precisión Fonética	Articulación de sonidos vocálicos y consonánticos

fluidez, acento y entonación (Celce-Murcia et al., 2010).	ritmo y entonación del inglés.		
		Fluidez	Acento prosódico Ritmo del habla Control de pausas y entonación

Fuente: Elaboración propia

La presente matriz presenta las variables que han sido objeto de estudio de esta investigación, así como sus definiciones conceptuales y operacionales; es decir, la manera en que han sido contextualizadas por las investigadoras. Así mismo, se presentan sus dimensiones e indicadores que facilitaron la elaboración del instrumento de recolección de datos cuantitativos.

3.4 Fase Cualitativa

3.4.1 Tipo de Estudio Cualitativo

El diseño seleccionado para la fase cualitativa fue el diseño fenomenológico, ya que se enfocó en explorar y comprender las experiencias vividas por los estudiantes en relación con las estrategias metodológicas y su impacto en la pronunciación del inglés.

No obstante, para el análisis de los datos cualitativos, se recurrió a las técnicas de la teoría fundamentada, ya que ofrecen un procedimiento riguroso y ordenado para organizar la información y derivar categorías. De este modo se aplicó:

Codificación abierta, que permitió fragmentar los datos y generar códigos iniciales a partir de las expresiones de los estudiantes.

Codificación axial, mediante la cual se relacionaron y agruparon los códigos en categorías y subcategorías que reflejaban las dimensiones centrales de las experiencias.

Codificación selectiva, orientada a integrar las categorías en torno a ejes conceptuales que dieron forma a la comprensión global del fenómeno.

Esta combinación metodológica se justifica porque el diseño fenomenológico permitió enfocar la atención en la experiencia vivida de los estudiantes, mientras que el procedimiento analítico de la teoría fundamentada aportó rigurosidad, sistematicidad y claridad en la construcción de categorías interpretativas (Strauss & Corbin, 2002; Creswell, 2013).

Este diseño, de igual manera, permitió tener una perspectiva más amplia y variada respecto a las estrategias que son empleadas para el desarrollo de las clases de pronunciación en inglés en la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Husserl (2006) citado, por Cierro, L. E. O, Bautista, T. B. C, Villanueva, J. A. O, Aliaga, W. C. L, y Bravo, R. A. (2023), indica que, sin entrar en las complejidades del pasaje, podemos

afirmar que la fenomenología se entiende como un análisis descriptivo de la experiencia intencional. El objeto de análisis es precisamente la experiencia de la percepción interna, el hecho que conforma el momento psicológico de la empresa. También debe recordarse que la experiencia intencional se estructura en partes y aspectos, por lo que la tarea de la fenomenología es descubrir y describir estas partes, dividir estos objetos de percepción interna para que puedan ser adecuadamente descritos.

Por otro lado, Soto Triana, J. S. (2013) enfatizó la importancia de la implementación del método fenomenológico en investigaciones sobre la educación, ya que puede servir como modo de indagar las realidades escolares, haciendo más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en la escuela; igualmente, tanto la conceptualización de la fenomenología como su aplicación en investigaciones educativas, permite que los docentes se hagan cada vez más conscientes de su función como educadores, de modo que el proceso formativo tenga en cuenta situaciones que se afincan en el mundo de la vida escolar, aunque estén por fuera del plan de estudios legislado e institucionalizado.

3.4.2 Selección de Participantes

La selección de los diez participantes para la fase cualitativa de la investigación se realizó por conveniencia. Este tipo de muestreo no probabilístico se fundamentó en la accesibilidad y disposición de los participantes para colaborar con la investigación. Así mismo, se establecieron tanto criterios de inclusión como de exclusión para determinar la disposición de los estudiantes que participarían en el desarrollo de las entrevistas.

El muestreo por conveniencia se define como una técnica en la que los participantes son seleccionados con base en su disponibilidad y facilidad de acceso para el investigador. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2017), este tipo de muestreo es útil en

estudios exploratorios y cualitativos, ya que permite acceder rápidamente a información relevante sobre el fenómeno en estudio

3.4.2.1 Criterios de Inclusión

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> Disposición para participar en la investigación y brindar su perspectiva realista de la situación en cuestión. Estudiantes que cursan la asignatura en el ciclo 01-2024 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes que cursan la asignatura en segunda o tercera matrícula. Estudiantes que no asisten a clases con frecuencia

3.4.3 Técnicas e instrumentos

3.4.3.1 Técnica de recolección de datos cualitativos

La entrevista semi-estructurada es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos. De esta manera los discursos espontáneos hacen emerger, más allá de su apariencia informal, relaciones de sentido complejas, difusas y encubiertas, que solo se configuran en su propio contexto significativo global y concreto (Ortí,1986) citado por De Toscano. G. T. (2009).

Al emplear este tipo de entrevistas, se facilitó la recopilación de datos a través de la elaboración de una guía con preguntas agrupadas por temas y categorías, siendo una de las finalidades del estudio analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas respecto a las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para enseñar sobre pronunciación del idioma inglés.

Cabe recalcar que la entrevista semi-estructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las

palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta,2003, pp. 72-73) citado por De Toscano. G. T. (2009).

A través de esta técnica se estimuló el dialogo entre los investigadores y los participantes con el fin de recibir información valiosa que pudiera profundizar respecto a los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa.

3.4.3.2 Instrumento de recolección de datos cualitativos

El instrumento cualitativo fue una guía de entrevista semiestructurada, revisada por dos expertos en pronunciación del Departamento de Ciencias y Humanidades, Sección de Idiomas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental y por estudiantes que cursaron la asignatura de Pronunciación en Inglés. Los expertos evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems según los objetivos de la investigación. Tras este proceso, se confirmó la validez de contenido y se hicieron ajustes mínimos en la redacción de las preguntas para asegurar su comprensión.

Según Cruz Villegas, V. D. L, y Gordillo Fuentes, E. J. (2020) mencionan que la guía de entrevista inicial contiene la razón social de las instituciones involucradas, el objetivo de la entrevista y los datos de identificación, tales como nombre, edad, asignatura y ciclo que se cursa, así también, se da a conocer cuantas preguntas contiene el instrumento.

El instrumento se estructuró en quince preguntas abiertas, organizadas en dos secciones. Las primeras diez preguntas se centraron en estrategias metodológicas y las cinco restantes abordaron aspectos específicos de la pronunciación. Esta organización mantuvo un orden lógico y temático, lo que facilitó la conducción de las entrevistas y la sistematización de las respuestas.

Para asegurar la fiabilidad, se realizaron entrevistas piloto para comprobar la claridad de los ítems y la coherencia de la secuencia. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal. Este procedimiento garantizó la fidelidad del registro y minimizó el riesgo de sesgos en la interpretación.

Siguiendo con lo que se menciona con anterioridad, una vez realizada la prueba piloto, se dio a conocer a los participantes a través de una reunión previa, el tema, los objetivos y propósitos del estudio, así también se les informó respecto a la confidencialidad de la investigación, una vez concluida la reunión informativa con todos los participantes seleccionados, se procedió a realizar las entrevistas en el lugar y horario estipulado, realizando, en última instancia, una retroalimentación con los participantes para puntualizar la información obtenida.

De acuerdo con los criterios de rigor de Lincoln y Guba (1985), la credibilidad se garantizó mediante triangulación y devolución a los participantes; la dependibilidad, a través de la documentación detallada del procedimiento; y la confirmabilidad, con el respaldo de registros verificables (transcripciones y matrices de codificación). Estos mecanismos permiten sostener que el instrumento y el procedimiento de análisis son consistentes y confiables, asegurando la calidad de los resultados obtenidos.

3.4.4 Análisis de Datos Cualitativos

En la primera etapa del análisis, se realizó una codificación abierta. En este paso, se descompusieron los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, fragmentándolos en unidades significativas para identificar conceptos clave.

Tal y como lo establecen Corbin & Strauss (2015) “La codificación abierta permite identificar categorías emergentes a partir del análisis constante de los datos, sin imponer estructuras previas.”

Los fragmentos textuales fueron examinados línea por línea, permitiendo extraer códigos que describen conceptos relacionados con las estrategias metodológicas y la pronunciación, tales como *“corrección inmediata evita error futuro”* o *“lectura en voz alta mejora la pronunciación”*. Estos códigos fueron agrupados bajo dimensiones específicas, como instrucción explícita, práctica guiada y repetición, recursos tecnológicos, y fluidez.

Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de codificación axial, en el que se organizaron los códigos generados en la fase anterior para establecer relaciones entre ellos. Esto permitió desarrollar categorías más amplias o ejes temáticos, como *“Estrategias de corrección y retroalimentación”*, *“Práctica y exposición para la adquisición de la pronunciación”*, y *“Desafíos en la pronunciación del inglés”*.

Asimismo, Strauss & Corbin (1998) dan a conocer que *“La codificación axial permite vincular categorías entre sí a través de condiciones, contextos e interacciones, estructurando el fenómeno bajo análisis”*

Se identificaron diversos aspectos que vinculan los fenómenos, permitiendo una comprensión más profunda de los elementos implicados. Por ejemplo, se estableció que la práctica constante, como la lectura en voz alta, influye positivamente en la fluidez y confianza del hablante.

En la tercera fase, se procedió a realizar la etapa final que era la codificación selectiva, la cual permitió integrar y refinar las categorías para reducir los datos y tener mejor control de ellos. Se identificó una categoría central denominada *“Adquisición efectiva de la pronunciación en inglés”*, que unificó las dimensiones analizadas previamente; es decir, la manera en la cual se integran efectivamente las estrategias metodológicas para lograr la adquisición efectiva de la pronunciación en inglés.

como lo expresa Charmaz (2014) “La codificación selectiva consiste en integrar y refinar las categorías obtenidas para formar una teoría coherente basada en los datos.”

Cabe destacar que el análisis se ha realizado haciendo un desglose de las estrategias que representaron mayor utilidad para los estudiantes, así como citas de sus participaciones para dar soporte a las estrategias presentadas; es de vital importancia mencionar que los participantes optaron por mantener su identidad anónima al momento de brindar sus respuestas, por lo cual se utilizó la letra E mayúscula para representar la palabra estudiante y los números del 1 al 10 para dar a conocer qué número de participante brindó cada uno de los aportes presentados en este análisis.

Matriz de Consistencia

Preguntas de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Metodología
<p>1. ¿En qué medida las estrategias metodológicas empleadas en la asignatura de Pronunciación en inglés contribuyeron a mejorar la pronunciación de los estudiantes de tercer año de Lenguas Modernas durante el ciclo I-2024?</p> <p>2. ¿Cómo perciben los estudiantes de Lenguas Modernas de tercer año que las estrategias empleadas en el curso de Pronunciación en Inglés</p>	<p>General: Describir las estrategias metodológicas más efectivas que fortalecen la pronunciación del inglés en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés.</p>	<p>La implementación de estrategias metodológicas explícitas fortalece significativamente la pronunciación del inglés en los estudiantes de tercer año de Lenguas Modernas.</p>	<p>Variable independiente e: Estrategias metodológicas</p>	<p>Instrucción explícita</p>	<p>Corrección fonética Modelado de pronunciación</p>	<p>Enfoque: Mixto (cuantitativo + cualitativo) Diseño: Secuencial explicativo (Creswell, 2018) Población: Estudiantes de 3° año de Lenguas Modernas (UES FMO) Muestra: Total (fase cuantitativa) + intencional (fase cualitativa) Técnicas: Cuestionario tipo Likert, entrevistas semiestructuradas Análisis: Estadístico descriptivo y</p>

durante el ciclo I-2024 fortalecieron su pronunciación ?

análisis temático.

<p>Específicos: 1.Examinar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la pronunciación 2. Clasificar las estrategias metodológicas que más influyen en el desarrollo de la pronunciación. 3. Analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la efectividad de dichas estrategias.</p>	<p>Variable dependiente: Pronunciación en inglés</p>	<p>Precisión fonética</p>	<p>Articulación de sonidos vocálicos y consonánticos Acento prosódico</p>
---	---	---------------------------	---

Fluidez
Ritmo del habla
Control de pausas y entonación

<p>Ambas variables Relación Estrategias– Pronunciación</p>	<p>Uso de tecnología y recursos digitales Enfoques comunicativos Feedback correctivo</p>	<p>Software de pronunciación Reconocimiento de voz Interacciones orales Presentaciones orales Corrección directa Reformulación</p>	<p>Instrumentos: -Escala Likert para medir percepción y frecuencia de uso de estrategias.- Entrevistas para explorar experiencias y percepciones. Técnicas de análisis: -Codificación abierta, axial y selectiva (fase cualitativa).- Tabulación y análisis</p>
---	--	--	---

descriptivo
(fase
cuantitativa).

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4. Análisis De Los Resultados

En este capítulo se presentan las descripciones y análisis correspondientes a las etapas cuantitativa y cualitativa. En primera instancia, se presenta la recopilación de los datos cuantitativos en forma de tablas descriptivas que presentan los datos de manera general, seguidas de tablas de frecuencia que dan a conocer de manera específica los porcentajes que identifican los datos presentados para cada una de las variables, así como gráficas de pastel que representan los porcentajes planteados en las tablas de frecuencia.

4.0 Descripción de los datos cuantitativos recopilados

Se administró una Escala Likert con valoraciones de entre 4 a 1 siendo 4 “Muy útil”, 3 “Útil”, 2 “Poco útil”, y 1 “Nada útil” con el fin de obtener las valoraciones de los estudiantes que cursaron la cátedra de Pronunciación en Inglés durante el ciclo I-2024, entre las primeras tablas tanto descriptiva como de frecuencia se presenta las generalidades, seguidas de las tablas y gráficas que describen los datos correspondientes a cada una de las estrategias metodológicas que han sido presentadas en esta investigación, terminando por las tablas y gráficas que representan los elementos referentes a la variable pronunciación. Cabe destacar que en las descripciones de los hallazgos se ha optado por incluir tanto el número representativo como la apreciación para mantener la claridad de los datos descritos.

En la primera tabla descriptiva se logran percibir los aspectos correspondientes a las generalidades que conforman el género de los estudiantes quienes han brindado sus apreciaciones en la escala, así como las edades de cada uno de los participantes y de igual manera se ha incluido si provienen de instituciones públicas o privadas. En la tabla de frecuencias, se encuentra

el desglose de los datos, así como la cantidad exacta de participantes del género femenino y masculino que la completaron distribuidos tanto por edades como por su educación media.

Descripción de Generalidades

	Rango de edad	Educación media	N
Género	18-20 años	Pública	15
		Privada	5
	21-23 años	Pública	45
		Privada	5
	24-26 años	Pública	2
		Privada	2
	27-30 años	Pública	5
		Privada	0

Frecuencias de Generalidades

Género	Rango de edad	Educación media	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	18-20 años	Pública	13	16.5%	16.5%
		Privada	5	6.3%	22.8%
	21-23 años	Pública	28	35.4%	58.2%
		Privada	2	2.5%	60.8%
	24-26 años	Pública	2	2.5%	63.3%

		Privada	1	1.3%	64.6%
	27-30 años	Pública	4	5.1%	69.6%
		Privada	0	0.0%	69.6%
Masculino	18-20 años	Pública	2	2.5%	72.2%
		Privada	0	0.0%	72.2%
	21-23 años	Pública	17	21.5%	93.7%
		Privada	3	3.8%	97.5%
	24-26 años	Pública	0	0.0%	97.5%
		Privada	1	1.3%	98.7%
	27-30 años	Pública	1	1.3%	100.0%
		Privada	0	0.0%	100.0%

Estrategias Metodológicas

1. Corrección Inmediata

Tabla 1. Corrección Inmediata

	Corrección inmediata	N
Género	4 Muy útil	57
	3 Útil	20
	2 Poco útil	2

Esta tabla muestra un resumen de las valoraciones generalizadas otorgadas a la estrategia de "Corrección inmediata". Un total de 57 participantes valoraron esta estrategia como "4 Muy útil" mientras que 20 participantes la consideraron "3 Útil" y solamente 2 participantes la encontraron "2 Poco útil".

Tabla 1.1 Corrección inmediata

Género	Corrección inmediata	Conteo	Porcentaje del Total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	43	54.4%	54.4%
	3 Útil	11	13.9%	68.4%
	2 Poco útil	1	1.3%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	14	17.7%	87.3%
	3 Útil	9	11.4%	98.7%
	2 Poco útil	1	1.3%	100.0%

Esta tabla detalla la distribución de las valoraciones de "Corrección inmediata" por género. Dentro del género femenino, 43 participantes (54.4% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 11 (13.9%) como "3 Útil" y 1 (1.3%) como "2 Poco útil". Mientras que, por el lado del género masculino, 14 participantes (17.7% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 9 (11.4%) como "3 Útil" y 1 (1.3%) como "2 Poco útil".

**Figura 1. Corrección inmediata**

2. Escucha y repetición de pronunciación

Tabla 2. Escucha y repetición de pronunciación

Escucha y repetición de pronunciación		N
Género	4 Muy útil	54
	3 Útil	22
	2 Poco útil	3

Esta tabla resume las valoraciones de la estrategia "Escucha y repetición de pronunciación". En la cual se percibe que un total de 54 participantes (N=54) valoraron esta estrategia como "4 Muy útil". Por otro lado, 22 participantes la consideraron "3 Útil" y únicamente 3 participantes la encontraron "2 Poco útil".

Tabla 2.1 Escucha y repetición de pronunciación

Género	Escucha y repetición de pronunciación	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	41	51.8%	51.8%
	3 Útil	13	16.5%	68.3%
	2 Poco útil	1	1.3%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	13	16.5%	86.1%
	3 Útil	9	11.4%	97.5%
	2 Poco útil	2	2.5%	100.0%

En esta tabla se presenta la distribución de las valoraciones de "Escucha y repetición de pronunciación" por género. Dentro del género femenino, 41 participantes (51.8% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 13 equivalente al (16.5%) como "3 Útil" y 1 (1.3%)

como "2 Poco útil". Por el lado masculino, 13 participantes (16.5% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 9 (11.4%) como "3 Útil" y 2 (2.5%) como "2 Poco útil".



Figura 2. Escucha y repetición de pronunciación

3. Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)

Tabla 3. Ejercicios repetitivos de pronunciación

Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)		N
Género	4 Muy útil	55
	3 Útil	23
	2 Poco útil	1

Esta tabla resume las valoraciones de la estrategia "Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)". Un total de 55 participantes valoraron esta estrategia como "4 Muy útil". Mientras que 23 participantes la consideraron "3 Útil", solamente 1 participante la encontró "2 Poco útil".

Tabla 3.1 Ejercicios repetitivos de pronunciación

Género	Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	42	53.1%	53.1%
	3 Útil	12	15.2%	68.3%
	2 Poco útil	1	1.3%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	13	16.5%	86.1%
	3 Útil	11	13.9%	100.0%
	2 Poco útil	0	0.0%	100.0%

Esta tabla detalla la distribución de las valoraciones de "Ejercicios repetitivos de pronunciación" por género. Dentro del género femenino, 42 participantes (53.1% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 12 (15.2%) como "3 Útil" y 1 (1.3%) como "2 Poco útil". Mientras que, del género masculino, 13 participantes (16.5% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 11 (13.9%) como "3 Útil" y 0 (0.0%) como "2 Poco útil".

**Figura 3. Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)**

4. Lectura en voz alta

Tabla 4. Lectura en voz alta

	Lectura en voz alta	N
Género	4 Muy útil	54
	3 Útil	24
	2 Poco útil	1

En esta tabla se presentan las valoraciones de la estrategia "Lectura en voz alta". Un total de 54 participantes valoraron esta estrategia como "4 Muy útil", 24 participantes la consideraron "3 Útil" y 1 participante la encontró "2 Poco útil".

Tabla 4.1 Lectura en voz alta

Género	Lectura en voz alta	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	38	48.1%	48.1%
	3 Útil	16	20.2%	68.3%
	2 Poco útil	1	1.3%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	16	20.3%	89.9%
	3 Útil	8	10.1%	100.0%
	2 Poco útil	0	0.0%	100.0%

Esta tabla da a conocer la distribución de las valoraciones de "Lectura en voz alta" clasificado por género. Por un lado, dentro del género femenino, 38 participantes (48.1% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 16 (20.3%) como "3 Útil" y 1 (1.3%) como "2

Poco útil". Por otro lado, del género masculino, 16 participantes (20.3% del total y del género) la valoraron como "4 Muy útil", 8 (10.1%) como "3 Útil" y 0 (0.0%) como "2 Poco útil".



Figura 4. Lectura en voz alta.

5. Aplicaciones de reconocimiento de voz

Tabla 5. Aplicaciones de reconocimiento de voz

Aplicaciones de reconocimiento de voz		N
Género	4 Muy útil	30
	3 Útil	37
	2 Poco útil	11
	1 Nada útil	1

En primer lugar, la tabla descriptiva de “Aplicaciones de reconocimiento de voz” manifiesta que 30 participantes asignaron a esta estrategia la valoración de "Muy útil", 37 la de "Útil", 11 la de "Poco útil" y 1 la de "Nada útil”.

Tabla 5.1 Aplicaciones de reconocimiento de voz

Género	Aplicaciones de reconocimiento de voz	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	22	27.9%	27.9%
	3 Útil	23	29.1%	57.0%
	2 Poco útil	9	11.4%	68.4%
	1 Nada útil	1	1.3%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	8	10.1%	79.7%
	3 Útil	14	17.7%	97.5%
	2 Poco útil	2	2.5%	100.0%
	1 Nada útil	0	0.0%	100.0%

En segundo lugar, la tabla de frecuencias de Aplicaciones de reconocimiento de voz, se aprecia que, en el género femenino, 22 participantes (el 27.9% del total y de su género) catalogaron la estrategia como "Muy útil", 23 (29.1%) como "Útil", 9 (11.4%) como "Poco útil" y 1 (1.3%) como "Nada útil", mientras que, en el género masculino, 8 participantes (10.1% del total y de su género) juzgaron la estrategia como "Muy útil", 14 (17.7%) como "Útil" y 2 (2.5%) como "Poco útil".

**Figura 5. Aplicaciones de reconocimiento de voz**

6. Software de reconocimiento de voz

Tabla 6. Software de reconocimiento de voz

Software de reconocimiento de voz		N
Género	4 Muy útil	27
	3 Útil	38
	2 Poco útil	13
	1 Nada útil	1

Inicialmente, la tabla descriptiva de Software de reconocimiento de voz presenta que 27 participantes otorgaron la calificación de "Muy útil" a esta estrategia, 38 la de "Útil", 13 la de "Poco útil" y 1 la de "Nada útil"

Tabla 6.1 Software de reconocimiento de voz

Género	Software de reconocimiento de voz	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	18	22.8%	22.8%
	3 Útil	27	34.2%	57.0%
	2 Poco útil	10	12.6%	69.6%
	1 Nada útil	0	0.0%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	9	11.4%	81.0%
	3 Útil	11	13.9%	94.9%
	2 Poco útil	3	3.8%	98.7%
	1 Nada útil	1	1.3%	100.0%

Posteriormente, la tabla de frecuencias de Software de reconocimiento de voz evidencia que, dentro del género femenino, 18 participantes (el 22.8% del total y de su género) consideraron la estrategia como "Muy útil", 27 (34.2%) como "Útil" y 10 (12.6%) como "Poco

útil", mientras que, en el género masculino, 9 participantes (11.4% del total y de su género) estimaron la estrategia como "Muy útil", 11 (13.9%) como "Útil" y 3 (3.8%) como "Poco útil", además de 1 (1.3%) que la definió como "Nada útil".



Figura 6. Software de reconocimiento de voz

7. Actividades orales en grupo

Tabla 7. Actividades orales en grupo

Actividades orales en grupo		N
Género	4 Muy útil	41
	3 Útil	28
	2 Poco útil	8
	1 Nada útil	2

Por un lado, la tabla descriptiva de Actividades orales en grupo consigna que 41 participantes apreciaron esta estrategia como "Muy útil", 28 como "Útil", 8 como "Poco útil" y 2 como "Nada útil"

Tabla 7.1 Actividades orales en grupo

Género	Actividades orales en grupo	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	26	32.9%	32.9%
	3 Útil	21	26.6%	59.5%
	2 Poco útil	7	8.7%	68.2%
	1 Nada útil	1	1.3%	69.5%
Masculino	4 Muy útil	15	19.0%	88.5%
	3 Útil	7	8.9%	97.4%
	2 Poco útil	1	1.3%	98.7%
	1 Nada útil	1	1.3%	100.0%

Por otro lado, la tabla de frecuencias de Actividades orales en grupo revela que, en el género femenino, 26 estudiantes (el 32.9% del total y de su género) valoraron la estrategia como "Muy útil", 21 (26.6%) como "Útil" y 7 (8.7%) como "Poco útil", además de 1 (1.3%) que la percibió como "Nada útil", en tanto que, en el género masculino, 15 participantes (19.0% del total y de su género) calificaron la estrategia como "Muy útil", 7 (8.9%) como "Útil" y 1 (1.3%) como "Poco útil", así como 1 (1.3%) que la juzgó como "Nada útil".



Figura 7. Actividades orales en grupo

8. Presentaciones en inglés

Tabla 8. Presentaciones en inglés

	Presentaciones en inglés	N
Género	4 Muy útil	41
	3 Útil	35
	2 Poco útil	2
	1 Nada útil	1

En primer lugar, la tabla descriptiva de Presentaciones en inglés indica que 41 participantes hallaron esta estrategia "Muy útil", 35 la encontraron "Útil", 2 la percibieron "Poco útil" y 1 la definió "Nada útil"

Tabla 8.1 Presentaciones en inglés

Género	Presentaciones en inglés	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	26	32.9%	32.9%
	3 Útil	27	34.2%	67.1%
	2 Poco útil	2	2.5%	69.6%
	1 Nada útil	0	0.0%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	15	19.0%	88.6%
	3 Útil	8	10.1%	98.7%
	2 Poco útil	0	0.0%	98.7%
	1 Nada útil	1	1.3%	100.0%

En segundo lugar, la tabla de frecuencias de Presentaciones en inglés muestra que, para el género femenino, 26 personas (el 32.9% del total y de su género) otorgaron la valoración de "Muy útil", 27 (34.2%) la de "Útil" y 2 (2.5%) la de "Poco útil", mientras que, para el género masculino, 15 participantes (19.0% del total y de su género) consignaron la estrategia como "Muy útil" y 8 (10.1%) como "Útil", además de 1 (1.3%) que la etiquetó como "Nada útil."

**Figura 8. Presentaciones en inglés**

9. Reformulación de palabras mal pronunciadas

Tabla 9. Reformulación de palabras mal pronunciadas

Reformulación de palabras mal pronunciadas		N
Género	4 Muy útil	55
	3 Útil	20
	2 Poco útil	4

Inicialmente, la tabla descriptiva de Reformulación de palabras mal pronunciadas señala que 55 participantes calificaron esta estrategia como "Muy útil", mientras que 20 la juzgaron "Útil" y 4 la encontraron "Poco útil"

Tabla 9.1: Reformulación de palabras mal pronunciadas

Género	Reformulación de palabras mal pronunciadas	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	39	49.2%	49.2%
	3 Útil	13	16.5%	65.7%
	2 Poco útil	3	3.8%	69.5%
Masculino	4 Muy útil	16	20.3%	89.8%
	3 Útil	7	8.9%	98.7%
	2 Poco útil	1	1.3%	100.0%

Posteriormente, la tabla de frecuencias de Reformulación de palabras mal pronunciadas ilustra que, para el género femenino, 39 individuos (el 49.2% del total y de su género) apreciaron la estrategia como "Muy útil", 13 (16.5%) como "Útil" y 3 (3.8%) como "Poco útil", mientras que, en el género masculino, 16 participantes (20.3% del total y de su género) estimaron la

estrategia como "Muy útil" y 7 (8.9%) como "Útil", además de 1 (1.3%) que la percibió como "Poco útil".



Figura 9. Reformulación de palabras mal pronunciadas

10. Prácticas en parejas

Tabla 10. Prácticas en parejas

Prácticas en parejas		N
Género	4 Muy útil	37
	3 Útil	36
	2 Poco útil	4
	1 Nada útil	2

Por un lado, la tabla descriptiva de Prácticas en parejas expone que 37 participantes evaluaron esta estrategia como "Muy útil", 36 como "Útil", 4 como "Poco útil" y 2 como "Nada útil".

Tabla 10.1: Prácticas en parejas

Género	Prácticas en parejas	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	23	29.1%	29.1%
	3 Útil	27	34.2%	63.3%
	2 Poco útil	3	3.8%	67.1%
	1 Nada útil	2	2.5%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	14	17.7%	87.3%
	3 Útil	9	11.4%	98.7%
	2 Poco útil	1	1.3%	100.0%
	1 Nada útil	0	0.0%	100.0%

Por otro lado, la tabla de frecuencias de Prácticas en parejas detalla que, en el grupo femenino, 23 individuos (el 29.1% del total y de su género) dictaminaron la estrategia como "Muy útil", 27 (34.2%) como "Útil" y 3 (3.8%) como "Poco útil", además de 2 (2.5%) que la catalogaron como "Nada útil", en tanto que, en el grupo masculino, 14 participantes (17.7% del total y de su género) consignaron la estrategia como "Muy útil" y 9 (11.4%) como "Útil", además de 1 (1.3%) que la definió como "Poco útil".

**Figura 10. Práctica en parejas.**

11. Ejercicios de escucha activa (listening)

Tabla 11. Ejercicios de escucha activa (listening)

Ejercicios de escucha activa (listening)		N
Género	4 Muy útil	47
	3 Útil	28
	2 Poco útil	4

En primer lugar, la tabla descriptiva de Ejercicios de escucha activa exhibe que 47 participantes puntualizaron esta estrategia como "Muy útil", mientras que 28 la identificaron como "Útil" y 4 la etiquetaron como "Poco útil".

Tabla 11.1 Ejercicios de escucha activa (listening)

Género	Ejercicios de escucha activa (listening)	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Muy útil	35	44.2%	44.2%
	3 Útil	16	20.3%	64.5%
	2 Poco útil	4	5.1%	69.6%
Masculino	4 Muy útil	12	15.2%	84.8%
	3 Útil	12	15.2%	100.0%
	2 Poco útil	0	0.0%	100.0%

En segundo lugar, la tabla de frecuencias de Ejercicios de escucha activa manifiesta que, entre las mujeres, 35 participantes (el 44.2% del total y de su género) señalaron la estrategia como "Muy útil", 16 (20.3%) como "Útil" y 4 (5.1%) como "Poco útil", mientras que, entre los hombres, 12 participantes (15.2% del total y de su género) marcaron la estrategia como "Muy útil" y 12 (15.2%) como "Útil".



Figura 11. Ejercicios de escucha activa

12. Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación

Tabla 12. Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación

Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación		N
Género	Actividades orales en grupo	9
	Corrección inmediata de errores de pronunciación	17
	Ejercicios de escucha activa (listening)	12
	Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)	41

Inicialmente, la tabla descriptiva de Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación presenta la frecuencia con la que cada estrategia fue considerada la más efectiva, mostrando que "Ejercicios repetitivos de pronunciación" obtuvo la mayor frecuencia con 41 participantes, seguido por "Corrección inmediata de errores de pronunciación" con 17, "Ejercicios de escucha activa" con 12 y finalmente "Actividades orales en grupo" con 9.

Tabla 12.1 Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación

Género	Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	Actividades orales en grupo	4	5.1%	5.1%
	Corrección inmediata de errores de pronunciación	14	17.7%	22.8%
	Ejercicios de escucha activa (listening)	7	8.9%	31.7%
	Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)	30	38.0%	69.7%
Masculino	Actividades orales en grupo	5	6.3%	76%
	Corrección inmediata de errores de pronunciación	3	3.8%	79.8%
	Ejercicios de escucha activa (listening)	5	6.3%	86.1%
	Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)	11	13.9%	100.0%

Posteriormente, la tabla de frecuencias de Estrategia metodológica más efectiva en pronunciación evidencia que, en el género femenino, 30 participantes (el 38.0% del total y de su género) eligieron los "Ejercicios repetitivos", 14 (17.7%) la "Corrección inmediata", 7 (8.9%) los "Ejercicios de escucha activa" y 4 (5.1%) las "Actividades orales en grupo", mientras que, en el género masculino, 11 participantes (13.9% del total y de su género) seleccionaron los "Ejercicios repetitivos", 3 (3.8%) la "Corrección inmediata", 5 (6.3%) los "Ejercicios de escucha activa" y 5 (6.3%) las "Actividades orales en grupo".

Cabe destacar que, en general, las estrategias metodológicas presentadas fueron valoradas positivamente por los estudiantes, resaltando la utilidad que representan. Al observar las tablas descriptivas, se puede notar que la mayoría de las estrategias recibió respuestas en la categoría de "4 Muy útil". Sin embargo, las estrategias que recibieron la mayor puntuación en esta categoría fueron la corrección inmediata con 57 valoraciones como muy útil, los ejercicios repetitivos o (repetition drills) fueron valorados como muy útiles por 55 estudiantes al igual que la reformulación de palabras mal pronunciadas, finalmente las estrategias que recibieron 54 valoraciones de gran utilidad fueron la escucha y repetición de pronunciación, así como la lectura en voz

Por un lado, estas cinco estrategias destacan como las más útiles por el conjunto de participantes. Las demás estrategias, si bien también recibieron valoraciones positivas entre las categorías de muy útil y útil no alcanzaron la misma frecuencia en la valoración más alta. Es importante notar que estrategias como "Aplicaciones de reconocimiento de voz" y "Software de reconocimiento de voz" recibieron valoraciones más diversas, incluyendo un número mayor de respuestas en las categorías de "2 Poco útil" e incluso "1 Nada útil" en comparación con las estrategias mencionadas anteriormente.

Por otro lado, se presentó una pregunta en la cual los estudiantes debían elegir, entre cuatro opciones de respuesta, la estrategia que ellos consideraban representaba mayor utilidad en el proceso de enseñanza de pronunciación, los resultados arrojaron que la estrategia con mayor puntuación fueron los ejercicios repetitivos de pronunciación con 41 valoraciones, seguida de la corrección inmediata de errores de pronunciación con 17, los ejercicios de escucha activa recibieron 12 valoraciones y en última posición se encuentran las actividades orales en grupo con únicamente 9 valoraciones de un total de 79 estudiantes que respondieron la escala.

PRONUNCIACIÓN

En este apartado se presentan las descripciones correspondientes tanto a las tablas descriptivas como a las tablas de frecuencia de los ocho componentes de pronunciación que fueron considerados para el análisis de la variable pronunciación. Entre ellos se encuentran los sonidos vocálicos, los sonidos consonánticos, el acento en palabras y frases, la fluidez discursiva, el control de entonación, el ritmo natural, la adaptación de entonación y la autocorrección de errores, representando cada uno de ellos elementos esenciales para el manejo de una pronunciación efectiva.

1. Sonidos vocálicos

Tabla 13. Sonidos vocálicos

	Sonidos vocálicos	N
Género	4 Siempre	8
	3 A menudo	58
	2 Rara vez	12
	1 Nunca	1

Por un lado, la tabla descriptiva de Sonidos vocálicos indica que 8

participantes reportaron utilizar estos sonidos "Siempre", mientras que 58 lo hicieron "A menudo", 12 "Rara vez" y 1 "Nunca".

Tabla 13.1 Sonidos vocálicos

Género	Sonidos vocálicos	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	6	7.6%	7.6%
	3 A menudo	38	48.1%	55.7%
	2 Rara vez	11	13.9%	69.6%
	1 Nunca	0	0.0%	69.6%
Masculino	4 Siempre	2	2.5%	72.1%
	3 A menudo	20	25.3%	97.4%
	2 Rara vez	1	1.3%	98.7%
	1 Nunca	1	1.3%	100.0%

Por otro lado, la tabla de frecuencias de sonidos vocálicos revela que, dentro del género femenino, 6 participantes (7.6% del total y de su género) manifestaron utilizarlos "Siempre", 38 (48.1%) "A menudo" y 11 (13.9%) "Rara vez", en tanto que, en el género Masculino, 2

participantes (2.5% del total y de su género) indicaron utilizarlos "Siempre", 20 (25.3%) "A menudo", 1 (1.3%) "Rara vez" y 1 (1.3%) "Nunca".

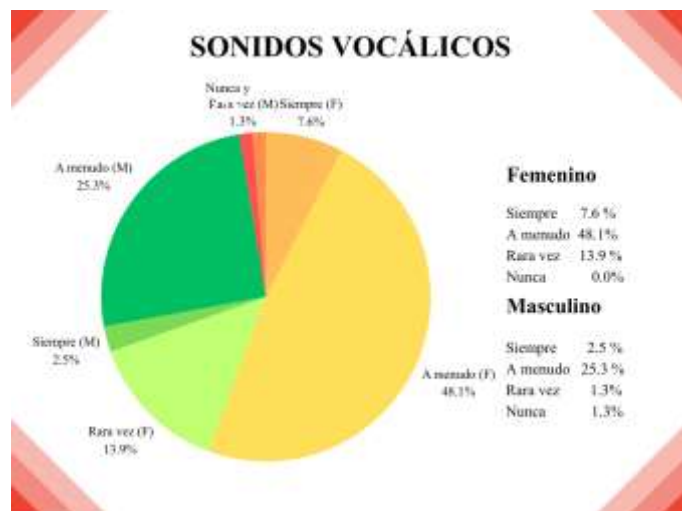


Figura 12. Sonidos vocálicos

2. Sonidos consonánticos

Tabla 14. Sonidos consonánticos

Sonidos consonánticos		N
Género	4 Siempre	14
	3 A menudo	54
	2 Rara vez	10
	1 Nunca	1

En primer lugar, la tabla descriptiva de Sonidos consonánticos señala que 14 participantes afirmaron utilizar estos sonidos "Siempre", 54 "A menudo", 10 "Rara vez" y 1 "Nunca".

Tabla 14.1 Sonidos consonánticos

Género	Sonidos consonánticos	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	10	12.7%	12.7%
	3 A menudo	39	49.2%	61.9%
	2 Rara vez	6	7.6%	69.5%
	1 Nunca	0	0.0%	69.5%
Masculino	4 Siempre	4	5.1%	74.6%
	3 A menudo	15	19.0%	93.6%
	2 Rara vez	4	5.1%	98.7%
	1 Nunca	1	1.3%	100.0%

En segundo lugar, la tabla de frecuencias de Sonidos consonánticos muestra que, para el género femenino, 10 personas (el 12.7% del total y de su género) declararon utilizarlos "Siempre", 39 (49.2%) "A menudo" y 6 (7.6%) "Rara vez", mientras que, para el género masculino, 4 participantes (5.1% del total y de su género) expresaron utilizarlos "Siempre", 15 (19.0%) "A menudo", 4 (5.1%) "Rara vez" y 1 (1.3%) "Nunca".

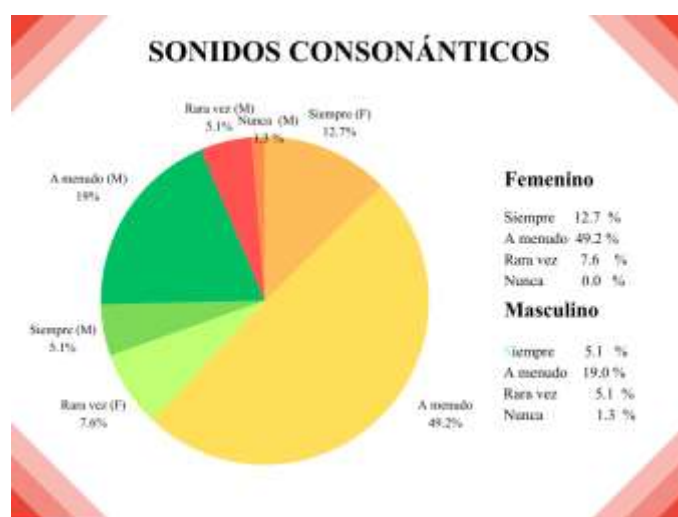


Figura 13. Sonidos consonánticos

3. Acento en palabras y frases

Tabla 15. Acento en palabras y frases

Acento en palabras y frases		N
Género	4 Siempre	17
	3 A menudo	50
	2 Rara vez	10
	1 Nunca	2

Inicialmente, la tabla descriptiva de Acento en palabras y frases expone que 17 participantes aseguraron utilizar el acento "Siempre", 50 "A menudo", 10 "Rara vez" y 2 "Nunca".

Tabla 15.1 Acento en palabras y frases

Género	Acento en palabras y frases	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	8	10.1%	10.1%
	3 A menudo	40	50.6%	60.8%
	2 Rara vez	7	8.9%	69.6%
	1 Nunca	0	0.0%	69.6%
Masculino	4 Siempre	9	11.4%	81.0%
	3 A menudo	10	12.7%	93.7%
	2 Rara vez	3	3.8%	97.5%
	1 Nunca	2	2.5%	100.0%

Posteriormente, la tabla de frecuencias de Acento en palabras y frases ilustra que, en el grupo femenino, 8 participantes (el 10.1% del total y de su género) confirmaron utilizar el acento "Siempre", 40 (50.6%) "A menudo" y 7 (8.9%) "Rara vez", mientras que, en el grupo masculino, 9 participantes (11.4% del total y de su género) mencionaron utilizar el acento "Siempre", 10 (12.7%) "A menudo", 3 (3.8%) "Rara vez" y 2 (2.5%) "Nunca".

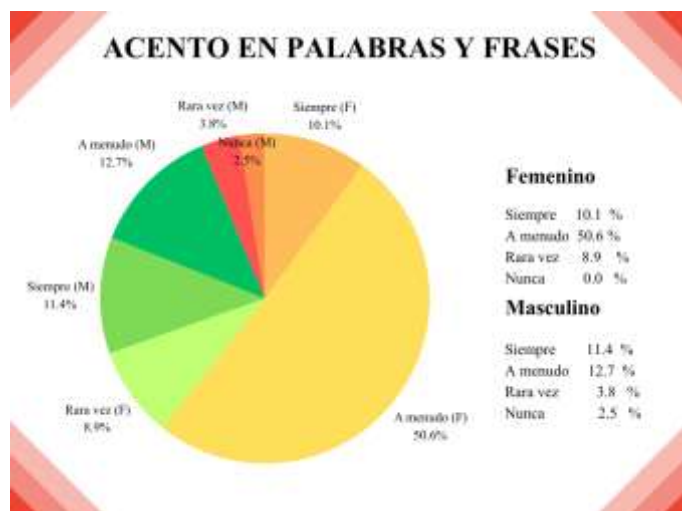


Figura 14. Acento en palabras y frases

4. Fluidez discursiva

Tabla 16. Descripción de Fluidez discursiva

	Fluidez discursiva	N
Género	4 Siempre	11
	3 A menudo	41
	2 Rara vez	23
	1 Nunca	4

Por un lado, la tabla descriptiva de Fluidez discursiva exhibe que 11 participantes manifestaron tener fluidez "Siempre", 41 "A menudo", 23 "Rara vez" y 4 "Nunca".

Tabla 16.1 Frecuencias de Fluidez discursiva

Género	Fluidez discursiva	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	5	6.3%	6.3%

	3	A menudo	29	36.7%	43.0%
	2	Rara vez	19	24.1%	67.1%
	1	Nunca	2	2.5%	69.6%
Masculino	4	Siempre	6	7.6%	77.2%
	3	A menudo	12	15.2%	92.4%
	2	Rara vez	4	5.1%	97.5%
	1	Nunca	2	2.5%	100.0%

Por otro lado, la tabla de frecuencias de Fluidez discursiva detalla que, entre las mujeres, 5 participantes (el 6.3% del total y de su género) comunicaron tener fluidez "Siempre", 29 (36.7%) "A menudo" y 19 (24.1%) "Rara vez", además de 2 (2.5%) que indicaron no tenerla "Nunca", en tanto que, entre los hombres, 6 participantes (7.6% del total y de su género) señalaron tener fluidez "Siempre", 12 (15.2%) "A menudo" y 4 (5.1%) "Rara vez", así como 2 (2.5%) que expresaron no tenerla "Nunca".



Figura 15. Fluidez discursive

5. Control de entonación

Tabla 17. Control de entonación

	Control de entonación	N
Género	4 Siempre	18
	3 A menudo	41
	2 Rara vez	20

En primer lugar, la tabla descriptiva de Control de entonación manifiesta que 18 participantes revelaron tener control de entonación "Siempre", 41 "A menudo" y 20 "Rara vez".

Tabla 17.1 Control de entonación

Género	Control de entonación	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	9	11.4%	11.4%
	3 A menudo	31	39.2%	50.6%
	2 Rara vez	15	19.0%	69.6%
Masculino	4 Siempre	9	11.4%	81.0%
	3 A menudo	10	12.7%	93.7%
	2 Rara vez	5	6.3%	100.0%

En segundo lugar, la tabla de frecuencias de Control de entonación, se aprecia que, en el género femenino, 9 participantes (el 11.4% del total y de su género) expusieron tener control de entonación "Siempre", 31 (39.2%) "A menudo" y 15 (19.0%) "Rara vez", mientras que, en el género masculino, 9 participantes (11.4% del total y de su género) opinaron tener control de entonación "Siempre", 10 (12.7%) "A menudo" y 5 (6.3%) "Rara vez".



Figura 16. Control de entonación

6. Ritmo natural

Tabla 18. Ritmo natural

	Ritmo natural	N
Género	4 Siempre	16
	3 A menudo	40
	2 Rara vez	18
	1 Nunca	5

Inicialmente, la tabla descriptiva de Ritmo natural presenta que 16 participantes consiguieron utilizar un ritmo natural "Siempre", 40 "A menudo", 18 "Rara vez" y 5 "Nunca".

Tabla 18.1 Ritmo natural

Género	Ritmo natural	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	10	12.7%	12.7%
	3 A menudo	30	38.0%	50.7%
	2 Rara vez	12	15.1%	65.8%

	1	Nunca	3	3.8%	69.6%
Masculino	4	Siempre	6	7.6%	77.2%
	3	A menudo	10	12.7%	89.9%
	2	Rara vez	6	7.6%	97.5%
	1	Nunca	2	2.5%	100.0%

Posteriormente, la tabla de frecuencias de Ritmo natural evidencia que, dentro del género femenino, 10 participantes (el 12.7% del total y de su género) manifestaron utilizar un ritmo natural "Siempre", 30 (38.0%) "A menudo", 12 (15.2%) "Rara vez" y 3 (3.8%) "Nunca", mientras que, en el género masculino, 6 participantes (7.6% del total y de su género) indicaron utilizar un ritmo natural "Siempre", 10 (12.7%) "A menudo", 6 (7.6%) "Rara vez" y 2 (2.5%) "Nunca".

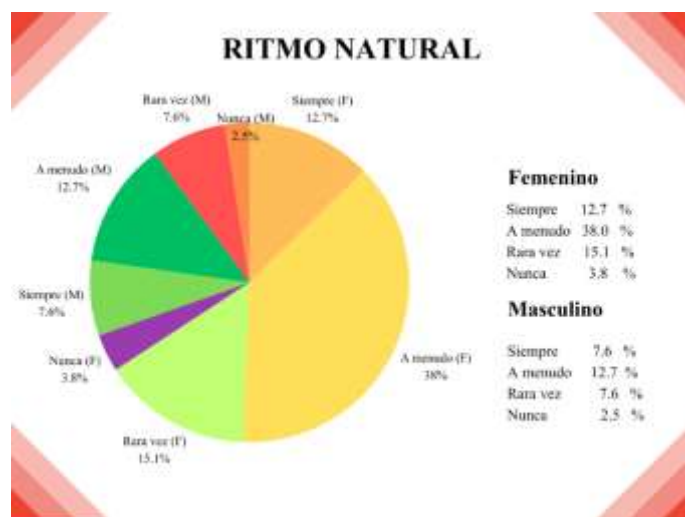


Figura 17. Ritmo natural

7. Adaptación de entonación

Tabla 19. Adaptación de entonación

	Adaptación de entonación	N
Género	4 Siempre	18
	3 A menudo	42
	2 Rara vez	18
	1 Nunca	1

Por un lado, la tabla descriptiva de Adaptación de entonación consigna que 18 participantes apreciaron realizar la adaptación de entonación "Siempre", 42 "A menudo", 18 "Rara vez" y 1 "Nunca".

Tabla 19.1 Adaptación de entonación

Género	Adaptación de entonación	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	12	15.1%	15.1%
	3 A menudo	30	38.0%	53.1%
	2 Rara vez	13	16.5%	69.6%
	1 Nunca	0	0.0%	69.6%
Masculino	4 Siempre	6	7.6%	77.2%
	3 A menudo	12	15.2%	92.4%
	2 Rara vez	5	6.3%	98.7%
	1 Nunca	1	1.3%	100.0%

Por otro lado, la tabla de frecuencias de Adaptación de entonación revela que, en el género femenino, 12 individuos (el 15.1% del total y de su género) valoraron realizar la adaptación de entonación "Siempre", 30 (38.0%) "A menudo" y 13 (16.5%) "Rara vez", en tanto que, en el género masculino, 6 participantes (7.6% del total y de su género) calificaron realizar la

adaptación de entonación "Siempre", 12 (15.2%) "A menudo", 5 (6.3%) "Rara vez" y 1 (1.3%) "Nunca".



Figura 18. Adaptación de entonación

8. Autocorrección de errores

Tabla 20. Autocorrección de errores

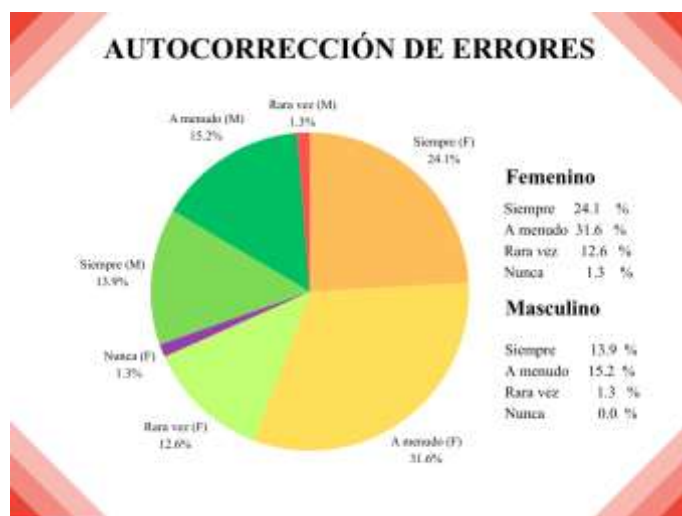
Autocorrección de errores		N
Género	4 Siempre	30
	3 A menudo	37
	2 Rara vez	11
	1 Nunca	1

En primer lugar, la tabla descriptiva de Autocorrección de errores indica que 30 participantes hallaron realizar autocorrección "Siempre", 37 "A menudo", 11 "Rara vez" y 1 "Nunca".

Tabla 20.1 Autocorrección de errores

Género	Autocorrección de errores	Conteo	Porcentaje del total	Porcentaje acumulado
Femenino	4 Siempre	19	24.1%	24.1%
	3 A menudo	25	31.6%	55.7%
	2 Rara vez	10	12.6%	68.3%
	1 Nunca	1	1.3%	69.6%
Masculino	4 Siempre	11	13.9%	83.5%
	3 A menudo	12	15.2%	98.7%
	2 Rara vez	1	1.3%	100.0%
	1 Nunca	0	0.0%	100.0%

En segundo lugar, la tabla de frecuencias de Autocorrección de errores muestra que, para el género femenino, 19 personas (el 24.1% del total y de su género) otorgaron la valoración de "Siempre", 25 (31.6%) la de "A menudo" y 10 (12.6%) la de "Rara vez", además de 1 (1.3%) que indicó no realizarla "Nunca", mientras que, para el género masculino, 11 participantes (13.9% del total y de su género) consignaron realizar autocorrección "Siempre" y 12 (15.2%) "A menudo", así como 1 (1.3%) que la percibió "Rara vez".

**Figura 19. Autocorrección de errores**

En cuanto a los elementos de pronunciación, la percepción general es que los participantes los utilizan a menudo. Sin embargo, algunos elementos destacan por ser utilizados con mayor frecuencia. Los elementos de pronunciación que recibieron la mayor puntuación en la categoría de "4 Siempre" fueron el control de entonación y la adaptación de entonación ambas con 18 percepciones en la categoría siempre, seguidos de acento en palabras y frases con 17 valoraciones en siempre, ritmo natural con 16 valoraciones en la misma categoría y finalmente los sonidos consonánticos con 14 valoraciones en siempre.

Estos elementos sugieren una mayor conciencia y aplicación en la producción oral en inglés por parte de los participantes. Elementos como "Sonidos vocálicos" y "Fluidez discursiva" mostraron un menor número de respuestas en la categoría de "Siempre", indicando posiblemente una menor frecuencia de uso o quizás una menor autopercepción de su uso constante. Es interesante notar que "Autocorrección de errores" también obtuvo una puntuación alta en "Siempre", lo que sugiere una habilidad activa de los participantes para monitorear y corregir su propia pronunciación. No obstante, se puede notar las variaciones que existen entre los porcentajes obtenidos en la utilidad representada por las estrategias empleadas en clase y la manera en que ellos perciben los elementos directamente relacionados con su pronunciación.

4.1 Análisis de los datos cualitativos

Esta sección presenta el análisis e interpretación de los datos cualitativos, los cuales se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada compuesta de 15 preguntas (anexo 3). Estas estaban divididas en dos partes, la primera parte contenía diez preguntas sobre las estrategias metodológicas, así como sus dimensiones, mientras que en la segunda parte se encontraban únicamente cinco preguntas para profundizar respecto a las dimensiones de la pronunciación.

Los participantes en esta etapa fueron 10 estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas que cursaban la cátedra de Pronunciación en inglés durante el ciclo I-2024, seleccionados a partir de criterios de inclusión y exclusión, y con el propósito que la cantidad de participantes en esta fase fuera representativa para toda la población que se tenía como enfoque de este estudio.

Para efectuar la reducción de los datos, se siguió un proceso de codificación abierta donde a partir de las categorías apriorísticas “estrategias metodológicas y pronunciación y sus respectivas dimensiones. Los datos fueron codificados a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, asociando los códigos obtenidos con las categorías apriorísticas y sus dimensiones; posteriormente, se realizó la codificación axial que consistía en crear ejes temáticos que permitieran la agrupación de los códigos estableciendo relaciones entre ellos. Finalmente, se procedió a realizar la codificación selectiva donde a partir de la agrupación de los códigos y analizando los ejes temáticos obtenidos con anterioridad, se crearon categorías centrales que permitieron la saturación de los datos y poder agrupar los códigos que servirían para su análisis e interpretación posterior.

El análisis presentado se realizó considerando las categorías generadas en la última etapa de codificación, en total surgieron tres categorías las cuales son adquisición efectiva de la pronunciación en inglés, desafíos en la pronunciación del inglés, e interrelación de estrategias y desafíos que a su vez se encuentran divididas en subcategorías. La primera categoría como su nombre lo indica dio a conocer aspectos tales como las diversas estrategias que, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, ayudan para lograr que el aprendizaje de pronunciación sea efectivo. La segunda categoría representa todos aquellos elementos que representaron dificultades para los estudiantes al momento de desarrollar su pronunciación; mientras que en la última

categoría se observó relación entre las estrategias y como se solventan las dificultades que atraviesan los estudiantes en su proceso de aprendizaje de pronunciación.

En el análisis de cada una de estas tres categorías se presentó una introducción a lo que cada una de ellas representaba, así como las diversas subcategorías que la constituían y los comentarios proporcionados por los participantes de una manera anónima, únicamente utilizando la letra E para representar que eran estudiantes y el número en el que brindaron sus aportes.

4.2 Resultados cualitativos

4.2.1 Categoría 1: Adquisición efectiva de la pronunciación en inglés

La adquisición efectiva de la pronunciación en inglés hace referencia al manejo de las dimensiones de la pronunciación tales como la fluidez y la precisión fonética, visto desde un panorama más completo se refiere a tener dominio tanto de elementos segmentales siendo estos los sonidos consonánticos y vocálicos, como de los suprasegmentales donde la fluidez destaca como una dimensión amplia que contiene elementos más específicos como la entonación, el ritmo, y el acento. Sin embargo, la adquisición efectiva de estos elementos se relaciona con una combinación de práctica e implementación de diversas estrategias que, en la opinión de los estudiantes, resultan indispensables para garantizar mejores resultados. Entre las estrategias que presentaron mayores beneficios para los estudiantes figuraron la repetición de palabras, la lectura en voz alta, la escucha activa de expertos en el área o la exposición a videos de hablantes nativos, así como la corrección y retroalimentación oportuna. No obstante, en sus participaciones también destacaron la importancia que implicó el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de las actividades en la cátedra y el generar ambientes de confianza para la práctica oral durante las actividades orales grupales.

4.2.2 Repetición de palabras

Como bien sostiene Sugiura (2016) “El método de repetición contribuye significativamente al desarrollo de una pronunciación más precisa y fluida en los estudiantes, reforzando hábitos positivos y facilitando la retención de los avances logrados, gracias a la comodidad que genera la práctica repetitiva.” Una de las estrategias que representó mayor aprobación en su implementación por parte de los estudiantes fue la repetición de palabras, ya que les permitió mejorar su retención y aumentó su confianza al momento de querer articular palabras que habían aprendido en clases.

Durante la entrevista, se les preguntó por ejemplos de palabras que habían aprendido a pronunciar mejor al concluir sus clases de pronunciación, a lo cual muchos respondían que habían mejorado al pronunciar palabras como island o palabras que con anterioridad pronunciaban mal ahora les era más fácil poder pronunciarlas sin dudar al respecto gracias a la implementación de esta estrategia. Tal y como se ejemplifica en los fragmentos de las respuestas proporcionadas por los participantes

Tal como establece E2:

“...me han ayudado bastante. Recuerdo cuando estaba en la cátedra, el licenciado nos ponía videos y nos ponía a repetir las palabras que contenían un sonido específico. Y entonces uno cuando va repitiendo, para mí, me sirve mucho la repetición de las palabras. Escucharla primero y después repetirla porque escucho la manera correcta y después trato de imitar lo más que pueda el sonido.”

De acuerdo a lo mencionado por E5:

“...pues la repetición, pienso que a mí en lo personal me ha ayudado mucho porque decirlo una vez a veces a uno no se le queda. Y cuando uno lo dice varias veces ayuda a que la lengua de uno se adapte, adopte las posiciones de la boca, uno piensa en la palabra que se está aprendiendo a

pronunciar y uno la repite y va corrigiendo constantemente hasta que encuentra el sonido más parecido.”

Según lo expresado por E6:

“...significativamente porque yo soy del tipo de personas que aprende por medio de la repetición. Entonces, la repetición espaciada también me funciona. No solo repetir constantemente, sino que ir pausando repetidas veces, luego tomar un descanso y volver a repetir las palabras, eso me ayuda bastante.”

En palabras de E7:

“...pues me han ayudado bastante, debo ser honesta, creo que es lo que me ha ayudado más no sólo a conocer nuevas palabras, sino que a la vez poder utilizarlas cuando estoy hablando. En repetición, pues sí se dificulta bastante en la memorización, pero a la vez en la pronunciación, porque uno a la vez está repitiendo y ya de una vez se conoce la pronunciación correcta de la palabra.”

Como lo indica E8:

“...el repetir específicamente en esa materia de pronunciación me ayudó bastante a mejorar la pronunciación porque como ya es un ejemplo que uno tiene... entonces repetir me ayudaba mucho a mejorarlo...”

Tal y como lo refiere E9:

“...una de las mejores maneras para que nosotros podamos aprender es repitiendo los sonidos o las palabras, el hecho de repetir nos ayuda bastante a aprender la pronunciación correcta y evitar decirla incorrectamente al hablar.”

De forma puntual, E10 comenta:

“...sí con la palabra cat porque hay diferencia entre decir cat y cut, entonces al repetir bastante esa palabra ya mejoré la pronunciación.”

4.2.3 Lectura en voz alta

La lectura en voz alta brinda al estudiante la oportunidad de identificar sus propios errores y afinar su pronunciación. Al ser implementada con frecuencia, permite a los estudiantes mejorar tanto la articulación de sonidos como aspectos suprasegmentales tales como la entonación y el ritmo que mantienen al leer, al ser una estrategia completa; es decir, permite que muchos elementos relacionados a la pronunciación sean estudiados al mismo tiempo, resulta ser de gran utilidad para identificar el avance de los estudiantes en pronunciación. Tal como sugiere Cassany (2006) “La lectura en voz alta permite al lector tomar conciencia de su propia pronunciación, entonación y ritmo, lo que contribuye significativamente a mejorar la comprensión y la expresión oral.” Y así lo dan a conocer los estudiantes en los argumentos que se presentan sobre la lectura en voz alta.

Según lo señalado por E1:

“...la lectura en voz alta como son las novelas o algún tipo de ensayo, creo que sí mejoran la pronunciación ya que nos da a nosotros como la pauta de continuar y nos expande nuestro vocabulario, pero creo que también necesitamos de alguien que nos esté corrigiendo, porque si solo leemos en voz alta para nosotros mismos es un poco difícil como conocer o autocorregirse.”

De acuerdo con lo expresado por E2:

“...a mí me funciona mucho la lectura en voz alta, porque siento que yo me escucho, porque una cosa es que, al leer en mi mente, todo se escucha bien, pero ya cuando leo en voz alta, ya no es lo mismo... trato de leer en voz alta siempre que puedo... trato de buscar la pronunciación correcta.”

Como comenta E3:

“...al leer en voz alta uno puede percibir, puede saber cuándo uno se está equivocando o también las demás personas lo saben.”

Desde la perspectiva de E4:

“...ayuda bastante la manera de pronunciar y la entonación también. Sí, es bastante útil.”

Tal como lo plantea E5:

“...sí ayuda mucho, porque cuando uno se escucha, puede corregir la entonación... entonces sí ayuda mucho la lectura en voz alta en ese aspecto.”

En palabras de E6:

“...nos beneficiaba significativamente... nuestra licenciada nos dejaba lecturas nivel B2 para practicar... evaluaba nuestra pronunciación, la entonación... esto nos benefició significativamente.”

De forma puntual, E7 expresa:

“...la lectura en voz alta me ayuda bastante a la fluidez y a la vez la pronunciación de las palabras... si ya tengo como algún audio que me ayude a escuchar la pronunciación correcta todavía mejor porque ya lo voy repitiendo y asociando de la misma manera.”

Como lo manifiesta E8:

“...es una de las mejores formas que considero se puede utilizar para tener más fluidez porque no es algo que uno está generando en la mente, sino solamente leyendo.”

Tal y como lo afirma E9:

“...sí ayuda bastante leer en voz alta, lo recomiendo bastante el hecho de leer en voz alta...”

Finalmente, según la opinión de E10:

“...siento que es la más efectiva porque uno puede escucharse y puede ir como modulando la voz según sea la pronunciación adecuada del sonido.”

4.2.4 Corrección y Retroalimentación oportuna

La corrección y retroalimentación juegan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de pronunciación, ya que permiten al estudiante ser consciente respecto a la pronunciación

correcta de las palabras, mejorando su producción oral en tiempo real y consolidando aprendizajes de manera más efectiva. Saito y Lyster (2012) llama la atención acerca de que proporcionar retroalimentación inmediata y clara es esencial para que los estudiantes desarrollen su pronunciación en una segunda lengua. Así lo evidencian los fragmentos extraídos de las participaciones de los estudiantes, quienes expresaron sentirse cómodos con las correcciones y retroalimentaciones brindadas por el docente al momento de cometer un error en pronunciación. De igual manera, los estudiantes hicieron referencia a la corrección hecha por sus compañeros de clase y la manera en que recibir esa retroalimentación también les era de utilidad.

- Corrección únicamente del docente

Según lo planteado por E1:

“...creo que eso ayuda muchísimo ya que es una corrección inmediata y para nosotros los estudiantes creo que esa es ayuda idónea para evitar seguir cometiendo ese mismo error a futuro.”

Tal como indica E2:

“...es bastante útil porque a la hora de estar pronunciando una palabra, si la pronunciamos mal y si alguien no nos corrige en ese momento... va a ser más difícil después darle otra pronunciación que sería la correcta...”

De acuerdo con lo mencionado por E4:

“...es una estrategia muy útil para nosotros como estudiantes porque nos favorece de parte del docente la corrección y así ya no cometer más el mismo error.”

Como lo expresa E7:

“...yo prefiero la corrección del docente porque ya se sabe que él sabe más... en cuanto a fuente de más conocimiento sí sería con el docente, pero en caso de no tener acceso a él, se puede consultar con los compañeros.”

- Corrección únicamente de compañeros

Desde la perspectiva de E8:

“...me gusta que mis compañeros me corrijan, pero siempre me gusta asegurarme doblemente y consulto con el docente.”

Como señala E9:

“...usualmente son amigos con quienes tengo bastante confianza y tienen buen nivel de inglés... confío bastante en las correcciones que me hacen, pero de igual forma también me apoyo bastante en el docente...”

- Aceptación de corrección tanto del docente como de compañeros

En palabras de E6:

“...me gusta que me corrijan y aunque mis compañeros me corrijan o me corrija el profesor, para mí ambas correcciones son importantes...”

Como expone E09:

“...cuando usualmente los docentes o algunos compañeros nos corrigen, uno va aprendiendo la palabra con la pronunciación correcta... me parece una manera bastante efectiva...”

Tal y como comenta E01:

“...como tiene ese impacto en mejorar la fluidez y la confianza... es bueno que nos corrijan para tener eso en cuenta al momento de hablar con un nativo, con un docente o entre compañeros.”

De acuerdo con lo relatado por E08:

“...mejora mi desempeño... cuando me equivoco, se me queda mucho en la cabeza que me equivoqué y como inmediatamente me lo corrigieron, me ayuda a que eso siempre se me quedé en la mente.”

Cabe mencionar que al momento de abordar el concepto de corrección en la investigación se hace particularmente desde la perspectiva del docente; no obstante, los estudiantes en sus

argumentos, de igual manera, mencionaron sentirse cómodos con las correcciones realizadas por sus compañeros y destacaron que en ocasiones son capaces de autocorregirse. Lo cual evidencia que tanto la corrección como la retroalimentación deben realizarse oportunamente para favorecer la retención de los estudiantes y facilitar el proceso de aprendizaje de pronunciación; de lo contrario, los errores de pronunciación en los estudiantes podrían fosilizarse.

4.2.5 Uso de Tecnología y Recursos Digitales

El uso de tecnología y recursos digitales es fundamental para la enseñanza de la pronunciación, ya que facilita la inmersión y el refuerzo de habilidades. Sin embargo, los estudiantes señalaron que las aplicaciones de reconocimiento de voz no siempre resultan útiles debido a dificultades en el reconocimiento de palabras y la falta de retroalimentación precisa. En contraste, recursos como podcasts, videos y diccionarios en línea fueron valorados positivamente por su contribución al aprendizaje de elementos segmentales y suprasegmentales. Los comentarios de los participantes reflejan que la tecnología debe emplearse de manera equilibrada y complementaria para optimizar el proceso de adquisición de la pronunciación.

- **Herramientas tecnológicas como apoyo en el aprendizaje**

Según lo expuesto por E01:

“...si sabemos utilizarla correctamente, puede ayudarnos a mejorar la pronunciación, así como... diccionarios como Word Reference o Cambridge... nos ayudan a mejorar el acento y evitar marcar tanto el acento latino...”

Como lo indica E02:

“...contribuye mucho sabiéndola usar de manera correcta, para el beneficio que en este caso sería la pronunciación. Entonces, por ejemplo, practicar con una IA o tratar de decir palabras y ver si más o menos entiende lo que le estamos diciendo...”

Desde la perspectiva de E03:

“...la tecnología contribuye bastante... nos ayuda mucho en el ámbito de los idiomas porque podemos utilizarlas para seguir aprendiendo cada día...”

Tal como lo comenta E05:

“...sí contribuye muchísimo... sobre todo en el aspecto de la transcripción fonética... si uno no sabe una palabra cómo se pronuncia, en lugar de preguntar, uno busca en internet cómo se pronuncia... sí, siento que es un recurso muy indispensable actualmente.”

De acuerdo con lo compartido por E06:

“...me gusta escuchar a veces podcasts o... ver series en el idioma que estoy aprendiendo... trato de imitar la pronunciación del hablante nativo... por medio del uso de la tecnología... me ayuda bastante.”

En palabras de E07:

“...me ha ayudado bastante... el usar traductores o los diccionarios en línea para conocer palabras nuevas... más que todo es de saber utilizar las herramientas en línea...”

Como menciona E08:

“...específicamente en lo que pasamos en la materia sí, contribuyó bastante unos vídeos que siempre mirábamos por cada sonido... un video se puede repetir una y otra vez hasta que uno entienda bien.”

Según relata E09:

“...el docente colocaba vídeos del sonido específico... ayuda bastante... luego podíamos venir a casa y escuchar nuevamente esos vídeos... incluso crear una propia inmersión mediante las redes sociales ayuda bastante también.”

Tal como señala E10:

“...programas que hay de pronunciación... los diccionarios virtuales que también ya traen la pronunciación incluida... sí ayudan de gran manera.

- **Problemas de reconocimiento o precisión en IA/software**

Como menciona E01:

“...con más de alguna inteligencia artificial o tipo cuestiones así, es un poco complicado... la tecnología no va a reconocer lo que usted está diciendo o no comprende...”

De acuerdo a lo dicho por E04:

“...a veces no son exactos... no nos captan la pronunciación exacta, entonces puede haber malos entendidos.”

En palabras de E05:

“...no captan bien la voz... están programados para captar ciertos lineamientos específicos... mientras que en un software como ya tiene lineamientos específicos puede captar ciertas cosas bien y las que están mal no las va a corregir...”

Como indica E06:

“...siento que es bien complicado utilizar aplicaciones o softwares para practicar... prefiero mejor practicar por mi cuenta o escuchar una y practicar con alguien...”

Desde la perspectiva de E07:

“...no reconoce a veces algunas palabras que uno dice... palabras similares... se vuelve confuso porque uno no sabe si está pronunciando bien.”

Tal como lo expresa E08:

“...cuando uno les pide que digan una palabra... siento que es muy robotizado y muy alejado de la realidad de cómo se tienen que pronunciar...”

Según lo mencionado por E09:

“...el problema que se siente es que no termino de dar mis ideas cuando se corta y empieza a generarse la respuesta de la IA...”

Como comenta E10:

“...cuando el acento cambia... cuando está el acento británico con el estadounidense, entonces tiende como a confundirme un poco.”

4.3 Categoría 2: Desafíos en la Pronunciación del Inglés

Aprender a pronunciar correctamente en inglés representa un reto significativo para muchos estudiantes, especialmente cuando esta lengua no comparte ciertas características fonéticas con su idioma materno. Uno de los principales obstáculos identificados se relaciona con la dificultad para manejar los aspectos prosódicos del idioma, como la entonación, el ritmo y el acento. Estos elementos son esenciales para lograr una comunicación fluida y natural, pero no siempre son abordados de manera explícita en el aula. Muchos estudiantes tienden a reproducir patrones fonéticos propios del español o incluso del francés, en este caso de quienes estudian Lenguas Modernas, lo que limita su capacidad de sonar natural y afecta directamente su inteligibilidad.

Otro gran desafío se da en la imitación de sonidos que no existen en español, como el /θ/, el /ð/, el /ə/ conocido como “schwa”, entre otros. Al no contar con estos sonidos en su repertorio fonético original, los estudiantes a menudo los sustituyen por fonemas más familiares, lo que genera errores persistentes que dificultan la comunicación oral. Este fenómeno es más que un simple error técnico; representa una barrera que puede generar frustración y afectar la confianza del hablante.

A estos aspectos técnicos se suman factores más personales e intrínsecos, como la inseguridad al hablar en público, el miedo a equivocarse y una limitada base de vocabulario, lo

que provoca que los estudiantes duden, se autocorrijan en exceso o incluso eviten participar en interacciones orales. Estos sentimientos son comunes, sobre todo en contextos donde no se promueve un ambiente seguro para el error como parte del aprendizaje.

Finalmente, también es importante considerar que las dinámicas grupales utilizadas durante la enseñanza no siempre garantizan una participación equitativa. En algunas sesiones, mientras ciertos estudiantes toman la iniciativa y se exponen al uso oral del idioma, otros quedan relegados a un papel menos participativo, lo cual refuerza las diferencias en el nivel de desarrollo de la pronunciación entre ellos. Esta falta de equidad en las oportunidades de práctica puede intensificar aún más las brechas en fluidez y naturalidad.

4.3.1 Dificultad para manejar aspectos prosódicos como la entonación y el acento

Los participantes de esta investigación manifestaron dificultades para adaptar la entonación del inglés, recurriendo frecuentemente a los patrones prosódicos de su lengua materna. Estas percepciones coinciden con lo señalado por Ramírez Verdugo (2003), quien afirma que “los aprendices de una segunda lengua, que ya utilizan la entonación de su lengua materna... podrían aplicar esta estrategia de adquisición lingüística a su discurso hablado en la L2. [...] El uso excesivo de una variedad limitada de patrones entonativos en la L2 con frecuencia conduce a una falta de ajuste de la entonación”. Esta transferencia entonativa puede limitar y afectar la inteligibilidad en contextos comunicativos reales.

Los estudiantes expresan que manejar la entonación y el acento en inglés es un desafío significativo. Algunos mencionan que, aunque son conscientes de la importancia de estos aspectos, les resulta complicado aplicarlos correctamente. La falta de familiaridad con las reglas de acentuación en inglés, que difieren de las del español, contribuye a esta dificultad. Además,

algunos estudiantes reconocen que, aunque intentan ser conscientes de la entonación, a menudo lo hacen de manera automática y sin prestar suficiente atención.

E1: “Pues, debido a que hay palabras que son verbos y se pueden tomar también como nombres, creo que a veces es bastante difícil saber dónde debemos acentuar para que se entienda si es un verbo o una palabra en la oración. Como hablantes del español, estamos acostumbrados a tener la tilde o el acento directamente escrito en las palabras, mientras que, en inglés, al no ser así es un poco más confuso y complicado”

E02: “Sí, lo estudié, [...] pero no soy muy consciente de ello”.

E03: “Pues, la entonación es muy importante porque si no la utilizamos pues a la hora de hablar, se hablaría de una sola manera entonces y eso no es como muy ético”.

E04: “Bastante consciente. Es muy útil porque a veces una entonación nos cambia el significado de las palabras, entonces tiene verdadera importancia saberlo, así no hay problema a la hora de la comunicación independientemente con quien se dé”.

E05: “Pues yo soy muy consciente de que hay que hacerlo, que se me olvide es diferente, porque sí soy muy consciente ello, pero a la hora de hablar, uno dice cosas que no debe, y las dice como no son, entonces soy muy consciente que se debe hacer, pero al practicarlo es que quizás no lo desempeño como se debe”.

E06: “Sinceramente siento que soy tal vez consciente entre 50 a 60% de la entonación porque a veces lo hago por inercia. No sé, solamente lo pronuncio, entonces sí siento que debería mejorar en ese aspecto”.

E07: “Yo, la verdad es que soy consciente de que sí hay bastantes palabras que son entonadas de manera diferente, pero me cuesta bastante diferenciarlas, a menos que ya me las haya aprendido por haberlas escuchado, entonces ahí ya las logró pronunciar bien. Pero con

respecto a diferenciar en dónde va a ir cada parte, en dónde va a ir la entonación en sí, eso ya me cuesta bastante”.

E08: “Siento que si hago un buen uso de todo esto porque me gusta practicarlo fuera del aula”

E09: “Si soy sincero, no soy tan consciente, la verdad cuando estoy leyendo más que todo los verbos, los nombres y adjetivos sé que llevan un mayor nivel de voz al pronunciarlos que otras palabras, como las preposiciones donde ya se baja la entonación, pero más que todo cuando voy leyendo recuerdo eso, pero al momento de hablar normalmente no, no voy enfocándome tanto en eso, sino que se da naturalmente diría yo”.

E10: “Siento que sí es bastante importante, pero a veces me tiende a confundir un poco la entonación más que todo”.

4.3.2 Sonidos inexistentes en español

Los participantes de este estudio manifestaron que ciertos sonidos del inglés como el /ə/ (schwa), los fonemas dentales “th” (/θ/ y /ð/) y la terminación “-ing” (/ɪŋ/), entre otros, les resultan especialmente difíciles de pronunciar, debido a que no existen en el sistema fonológico del español. Esta carencia fonética los lleva, con frecuencia, a sustituir estos sonidos por otros más familiares o, en algunos casos, a omitirlos por completo, afectando así la fluidez y claridad de su discurso. Esta dificultad ha sido documentada también por Uribe Enciso, Smith Fuentes Hernández y Vargas Pita (2019), quienes enfatizan que la ausencia de estos sonidos en el inventario fonológico del español lleva a los aprendices a “sustituirlos por fonemas similares en su L1 o, en algunos casos, a omitirlos, lo que interfiere negativamente en la inteligibilidad y fluidez del habla” (p. 219).

Así, la ausencia de ciertos sonidos en la lengua materna se convierte en un obstáculo significativo para una pronunciación precisa y comprensible en inglés. Para mejorar, los estudiantes recurren a diversas estrategias, como ver videos educativos, practicar con aplicaciones y buscar la pronunciación en diccionarios electrónicos.

E01: “Con los sonidos, en general, podríamos decir que los sonidos de la T, ya que dependiendo de donde esté la T, tienen muchos, tres, cuatro, no recuerdo, tipos o maneras de pronunciarla. Y eso es bastante confuso, porque lo podemos pronunciar como una R, como una L, como una S, etcétera. Y en los vocálicos, creo que a veces hay confusión con la A cuando se pronuncia como si fuera una U o una O, también con el sonido del Schwa, ya que este es bastante complicado y se encuentra en todas las palabras del inglés que no estén acentuadas. Intento mejorarlos al buscar la pronunciación de las palabras que no estoy segura cómo se dicen correctamente en un diccionario de confianza, siempre uso el Word Reference para ello, y si no está disponible pues ya sería en Cambridge y trato de repetir y leer la transcripción fonética para manejar o reproducir el mismo sonido lo más parecido posible”.

E06: “Por ejemplo, un sonido que se hace con las palabras que terminan en “ing”, que tiene el signo de como una eñe, pero no lo es. Entonces, ese sonido me parece un poco extraño porque no lo tenemos en nuestro alfabeto. Y también el sonido del Schwa porque tampoco lo tenemos. Entonces, pues con respecto al Schwa, la manera como trato de irlo manejando es viendo vídeos de profesores ahí en redes sociales que explican cuándo podemos usar el Schwa y cuándo no, en qué vocales está presente, en qué ocasiones y eso me ha ayudado bastante”.

E07: “Considero más difíciles las palabras que llevan el Schwa porque uno no sabe cuándo la sílaba no es acentuada, entonces a veces uno tiende a pronunciarlas como en español y no prestando atención a su acentuación. Entonces en el inglés no es así, y eso lo vuelve complicado para mí, mientras que con respecto a los sonidos consonánticos diría que a veces la S

del plural me cuesta bastante no porque no me acuerde sino porque al tratar de ser más fluida como que omito esa S también pero no es como que como que no sepa que va que va en plural, sino que la omito por completo. Para mejorar estos problemas trato de leer en voz alta pero lentamente para prestar atención a la pronunciación de las palabras”.

E09: “Considero un poco más difícil los voiced sounds porque tenemos que hacer un poco de esfuerzo para que suenen las cuerdas vocales, entonces cuando estoy hablando no fuerzo las cuerdas vocales para hablar así que por eso puede haber errores de pronunciación, por ejemplo, al pronunciar una palabra con B con el sonido /b/ o con el sonido /v/ se diferencia en la posición de los labios e incluso en la vibración. Y en ese caso lo que hago para para mejorar es que al estar leyendo más que todo trato de pronunciar la palabra como se debería o con el sonido que debería pronunciarse. Por ejemplo, también existen algunas vocales que no tenemos en el español y me cuesta imitarlos”.

4.3.3 La falta de vocabulario afecta negativamente

La falta de vocabulario es otro factor que impacta negativamente en la fluidez y la confianza de los estudiantes al hablar inglés. Algunos mencionan que, al no tener un vocabulario amplio, se sienten inseguros y dudan al comunicarse, lo que afecta su ritmo natural. La falta de práctica y la inmersión limitada en el idioma también contribuyen a esta dificultad. Los estudiantes reconocen que necesitan expandir su vocabulario para mejorar su fluidez y evitar interrupciones en la conversación.

E01: “Las palabras que son demasiado largas o donde se omiten ciertos sonidos al momento de pronunciarlos son bastante complicadas al momento de hacerlo práctico y también las faltas de coma, bueno, la puntuación es un elemento bastante importante cuando uno está haciendo lectura y si el párrafo, el texto no está escrito con la puntuación correcta como debería de ser, pues eso hace que uno al hablar no haga las pausas necesarias y claro a la larga el aire que

debería llegar para hacer la pronunciación no llega, no es suficiente y por lo tanto la pronunciación pues no saldrá perfecta”.

E02: “Creo que la falta de práctica, porque digamos que en la carrera estamos estudiando dos idiomas, pero el inglés es poco usado, en la clase no sólo se va a hablar inglés, sino que se mezclan el español y el inglés entonces no hay una inmersión total en el idioma, así que para mí eso es bastante complicado porque si yo llego a mi casa no tengo con quien practicar o sea no hay una inmersión en el idioma y por eso creo que es bastante difícil para mí”.

E06: “A veces tengo dificultad para pensar en inglés o en el idioma que estoy hablando porque es difícil cambiar en la mente el idioma en un momento, entonces eso me afecta también el tener poco vocabulario o no tener la palabra apropiada para decir en el momento de hablar, entonces eso es lo que siento que más me ocasiona dificultades”.

E09: “Una parte que afecta a veces es la confianza que uno pueda tenerse a sí mismo o igual la falta de vocabulario también afecta bastante porque cuando uno está tratando de comunicar las ideas, se llega al punto de que a veces se olvidan palabras y uno corta directamente la conversación, entonces se queda pensando y luego retoma de nuevo la conversación. Entonces sí un factor a considerar es la falta de vocabulario que podemos tener nosotros como estudiantes porque si nos afecta bastante al querer sonar de una manera natural y no sonar como que vayamos traduciendo todo”.

4.3.4. Implementación variable de las dinámicas grupales

Las dinámicas grupales presentan ventajas y desafíos en el aprendizaje de la pronunciación. Por un lado, los estudiantes valoran la confianza y el apoyo mutuo que se genera al trabajar en grupo. No obstante, también mencionan que la participación no siempre es homogénea y que las oportunidades de aprendizaje pueden distribuirse de manera desigual.

Algunos participantes señalaron que, en grupos numerosos, es más complejo recibir retroalimentación personalizada, ya que la atención del docente debe abarcar a varios estudiantes a la vez, lo que podría limitar la profundidad de las intervenciones.

E04: “La ventaja es que se da la autonomía entonces uno como estudiante puede investigar por su cuenta y si es curioso y mayormente dedicado aprende, mientras que la desventaja es que a veces no se da la participación de todos en el equipo y no hay como una equidad en el aprendizaje, entonces no todos llevan el mismo nivel a la hora de saber pronunciar o saber cómo se hace cierta actividad dentro del equipo”.

E05: “Las ventajas quizás sería el hecho de que, si yo no sé pronunciar una palabra y el otro sí, me va a corregir, me va a ayudar. Entonces las ventajas serían ayudarse unos y otros. Reconocer que uno se está equivocando y corregirlo y así se genera la ayuda mutua. La desventaja quizás sería que cuando, por ejemplo, un licenciado está encargándose del grupo, digamos así, es un poco desventajoso el hecho de que sean varios porque para concentrarse en la pronunciación de uno tendría que concentrarse en la de los demás también. Por eso, a la hora de las correcciones es un poco más difícil en un grupo que sea amplio, que en uno que sea más reducido porque en el reducido se le puede dedicar más tiempo a la corrección de todos. Mientras que, en un grupo amplio, no, ya que se tiene que dividir mucho su atención y a veces se le van a pasar cosas porque son muchos”.

E06: “[...] si el grupo no conoce cómo se pronuncia una palabra y nadie pregunta cómo se pronuncia así quedará la palabra y todos la pronunciarán mal, pero en cuanto a ventaja es que si algunos conocen la pronunciación le ayudan a otro y se genera más confianza entre compañeros”.

E08: “Bueno, siento que sí hay ventajas porque mayormente cuando se hacen grupos uno los escoge por afinidad y hay más confianza al hablar el idioma que se aprende, pero también hay

desventajas porque puede ser que en el grupo existan personas que no se sienten cómodos al hablar en público y eso hará que siempre participen los mismos y a los demás no se les podrá corregir como a quienes si participan”.

4.3.5 Conciencia sobre las dificultades fonéticas y prosódicas

Los estudiantes manifiestan diversos grados de conciencia en relación con las dificultades fonéticas y prosódicas que implica el aprendizaje de una lengua. Mientras que algunos demuestran una clara sensibilidad hacia la relevancia de aspectos como la entonación y el acento, reconociendo su papel fundamental en la comunicación oral eficaz, otros reconocen que no les otorgan la atención que merecen. Esta variabilidad sugiere la necesidad de una mayor concienciación y formación específica en estas áreas, con el fin de fomentar una pronunciación más precisa y una prosodia adecuada en los procesos de adquisición y uso del idioma. Ellos reconocen que necesitan mejorar en este aspecto y buscan estrategias para hacerlo, como la práctica autodidacta y la escucha de hablantes nativos. Como se mencionaba anteriormente, los alumnos de la cátedra de pronunciación se utilizan herramientas tecnológicas como podcasts, videos, series y diccionarios electrónicos, instrumentos que les ayudan a escuchar la producción de los sonidos correctamente, la acentuación y ritmo, así como también la transcripción fonética.

E01 “Pues, debido a que hay palabras que son verbos y se pueden tomar también como nombres, creo que a veces es bastante difícil saber dónde debemos acentuar para que se entienda si es un verbo o una palabra en la oración. Como hablantes del español, estamos acostumbrados a tener la tilde o el acento directamente escrito en las palabras, mientras que, en inglés, al no ser así es un poco más confuso y complicado.”

E02 “Sí, lo estudié, me recuerdo, al final de la de la cátedra, pero no soy muy consciente de ello.”

E03 “Pues, la entonación es muy importante porque si no la utilizamos pues a la hora de hablar, se hablaría de una sola manera entonces y eso no es como muy ético”

E04 “Bastante consciente. Es muy útil porque a veces una entonación nos cambia el significado de las palabras, entonces tiene verdadera importancia saberlo, así no hay problema a la hora de la comunicación independientemente con quien se dé”

E05 “Pues yo soy muy consciente de que hay que hacerlo, que se me olvide es diferente, porque sí soy muy consciente ello, pero a la hora de hablar, uno dice cosas que no debe, y las dice como no son, entonces soy muy consciente que se debe hacer, pero al practicarlo es que quizás no lo desempeño como se debe.”

E06 “Sinceramente siento que soy tal vez consciente entre 50 a 60% de la entonación porque a veces lo hago por inercia. No sé, solamente lo pronuncio, entonces sí siento que debería mejorar en ese aspecto.”

E07 “Yo, la verdad es que soy consciente de que sí hay bastantes palabras que son entonadas de manera diferente, pero me cuesta bastante diferenciarlas, a menos que ya me las haya aprendido por haberlas escuchado, entonces ahí ya las logró pronunciar bien. Pero con respecto a diferenciar en dónde va a ir cada parte, en dónde va a ir la entonación en sí, eso ya me cuesta bastante.”

E08 “Siento que si hago un buen uso de todo esto porque me gusta practicarlo fuera del aula”

E09 “Si soy sincero, no soy tan consciente, la verdad cuando estoy leyendo más que todo los verbos, los nombres y adjetivos sé que llevan un mayor nivel de voz al pronunciarlos que otras palabras, como las preposiciones donde ya se baja la entonación, pero más que todo

cuando voy leyendo recuerdo eso, pero al momento de hablar normalmente no, no voy enfocándome tanto en eso, sino que se da naturalmente diría yo.”

E10 “Siento que sí es bastante importante, pero a veces me tiende a confundir un poco la entonación más que todo”

E02 “Bueno, soy muy consumidor de la plataforma TikTok y he visto muchas estrategias, y aunque no me acuerdo del nombre de esa estrategia, pero es un podcast de hablantes nativos del inglés y escuchar una frase y repetirla, tratar de imitar lo más que se pueda con la misma entonación, con la misma pronunciación. Creo que eso es muy, muy útil, en mi caso sí me ha ayudado mucho.”

E03 “Reading aloud, repetition y también las correcciones de los docentes”

E04 “Escuchar entrevistas de personas de habla nativa del idioma que quiero aprender, canciones, también escuchando las letras y viendo las transcripciones y leer en voz alta también es una estrategia bastante útil.”

E05 “Sobre todo la escucha, creo que sería más que todo, la escucha y repetir, por ejemplo, escuchar podcasts en TikTok; es decir, de repente salen videos de personas hablando en general, y si uno los escucha, de tanto escuchar uno empieza a hablar parecido, entonces uno toma la entonación. A veces viene una prima mía de Estados Unidos y de tanto escucharla hablar en español con acento, uno empieza a adoptar ese acento de ellos y empieza a hablar así, entonces de escuchar, yo siento que uno adopta mucho la entonación.”

4.4 Categoría 3: Interrelación de Estrategias y Desafíos en la Mejora de la Pronunciación

La mejora de la pronunciación en inglés constituye un proceso complejo que trasciende el conocimiento teórico de los sonidos. Los testimonios de los participantes evidencian que factores como la inseguridad al hablar, la interferencia de la lengua materna, la limitación de vocabulario

y el desconocimiento de fonemas específicos inciden directamente en la eficacia de las estrategias de aprendizaje empleadas.

Uno de los aspectos más destacados en los relatos de los estudiantes es la importancia de combinar distintas estrategias, especialmente aquellas que permiten enfrentar los retos desde varios ángulos. La conciencia de que existen sonidos en inglés que no tienen un equivalente directo en el idioma materno genera, en muchos casos, una sensación inicial de frustración o duda. Sin embargo, esta toma de conciencia también es el punto de partida para una búsqueda más activa de soluciones. Muchos estudiantes mencionaron el uso de diccionarios digitales como Word Reference o Cambridge, no solo para comprender significados, sino también para acceder a la pronunciación y transcripción fonética y a modelos auditivos confiables. Esta práctica, repetida de manera constante, se convierte en una estrategia eficaz para adquirir precisión en la producción de sonidos.

Por otro lado, la exposición continua al idioma a través de recursos tecnológicos cotidianos como: series, podcasts, videos y redes sociales ha demostrado ser una herramienta poderosa. Algunos participantes relataron cómo ver series en versión original les permite no solo identificar nuevos términos, sino también imitar la pronunciación natural de hablantes nativos, mejorando así su ritmo, entonación y acento de forma progresiva.

También se destacó la importancia del uso pedagógico de la tecnología en el aula. Varios estudiantes valoraron positivamente que sus docentes utilizaran videos específicos para mostrar la articulación de sonidos, así como ejemplos visuales sobre la posición de los órganos fonadores. Estas estrategias, apoyadas en recursos audiovisuales, permiten al estudiante visualizar y comprender cómo se produce físicamente un sonido, lo cual resulta especialmente útil cuando se trata de fonemas difíciles o poco familiares. Además, la posibilidad de volver a

consultar estos videos en casa fortalece el aprendizaje autónomo y favorece la práctica individual.

A pesar de los beneficios que ofrece la tecnología, algunos estudiantes señalaron que su efectividad depende en gran medida del nivel de familiaridad del usuario con la palabra o sonido que se intenta practicar. Cuando la pronunciación es muy imprecisa, herramientas como los reconocedores de voz pueden fallar en la interpretación, lo que puede generar frustración. En este sentido, varios participantes manifestaron que, aunque reconocen el potencial de las aplicaciones con inteligencia artificial, prefieren apoyarse en estrategias más humanas y colaborativas, como practicar con un compañero que tenga un mayor dominio del idioma.

En este contexto, la dimensión social del aprendizaje de la pronunciación también cobra un papel relevante. Las dinámicas grupales bien estructuradas permiten generar espacios de práctica seguros, donde los estudiantes pueden equivocarse, recibir retroalimentación y aprender unos de otros. Sin embargo, para que estas dinámicas sean efectivas, es fundamental que todos los participantes se sientan igualmente involucrados y cómodos. La inseguridad al hablar frente a otros fue mencionada como una barrera común, por lo que los docentes deben cuidar que las interacciones grupales se desarrollen en un ambiente de respeto y confianza, promoviendo la participación equitativa y el apoyo mutuo.

En síntesis, la mejora de la pronunciación en inglés exige un enfoque integral que combine recursos tecnológicos, práctica deliberada, retroalimentación sistemática e interacción social estructurada. Abordar este proceso desde una sola estrategia resulta insuficiente para lograr avances sostenibles.

4.5 Triangulación de resultados

El análisis de los datos obtenidos mediante las técnicas cuantitativas y cualitativas permitió realizar un proceso de triangulación que aporta una visión más amplia y profunda sobre la efectividad de las estrategias metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés. Este capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos a través de un diseño metodológico mixto. Siguiendo el modelo propuesto por Creswell y Plano Clark (2018), se ha hecho un proceso de análisis mixto que incluye el tratamiento de forma separada de los datos cuantitativos y cualitativos, su comparación y la integración interpretativa de los hallazgos.

Este proceso ha permitido construir una comprensión más holística y matizada respecto a las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés y su impacto percibido por los estudiantes.

Desde el enfoque cuantitativo, los resultados evidencian una clara tendencia a favor de las estrategias metodológicas explícitas. Las técnicas de ejercicios repetitivos (drills), corrección inmediata, escucha y repetición, lectura en voz alta y reformulación de palabras mal pronunciadas obtuvieron las puntuaciones más altas de acuerdo a los instrumentos aplicados. Estas fueron valoradas como altamente efectivas por más del 94% de los participantes. Específicamente, los ejercicios repetitivos fueron considerados efectivos por el 98.7% de los estudiantes (69.6% muy útiles, 29.1% útiles), siendo elegidos por el 51.9% como la estrategia más efectiva. La corrección inmediata obtuvo una valoración positiva del 97.4% (72.1% muy útiles, 25.3% útiles). La estrategia de escucha y repetición fue positivamente valorada por el 96.2% (68.4% muy útiles, 27.8% útiles).

La lectura en voz alta alcanzó un 98.8% de aprobación (68.4% muy útiles, 30.4% útiles). La reformulación de palabras mal pronunciadas obtuvo una percepción positiva del 94.9% (69.6% muy útiles, 25.3% útiles). En contraste, las actividades orales grupales obtuvieron 87.3%

de valoración positiva (51.9% muy útiles, 35.4% útiles) y las actividades en parejas 92.4% (46.8% muy útiles, 45.6% útiles).

Complementariamente, los datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas reforzaron esta percepción. Los estudiantes describieron estas estrategias como esenciales para su desarrollo fonológico. Testimonios como "Yo siento que es la más efectiva porque uno puede escucharse y puede ir como modulando la voz según sea la pronunciación adecuada del sonido" eran los que surgían de los estudiantes tales como E10 quien comentaba sobre la implementación de la lectura en voz alta; en cuanto a la corrección inmediata, se encontraban comentarios como el de E1 "Esa es ayuda idónea para evitar seguir cometiendo ese mismo error" y el de E8 "Cuando me corrigen de inmediato es algo que recuerdo"; mientras que sobre la estrategia de escucha y repetición E2 comentaba lo siguiente "Escucharla primero y después repetirla... trato de imitar el sonido lo más que pueda"; asimismo E2 y E5 comentaban sobre el uso de los ejercicios repetitivos en clase "Recuerdo cuando estaba en la cátedra, el licenciado nos ponía videos y nos ponía a repetir las palabras que contenían un sonido específico", y "Cuando uno lo dice varias veces, ayuda a que la lengua se adapte" (E5), los comentarios anteriormente citados evidencian la valoración positiva hacia las estrategias explícitas y de retroalimentación inmediata.

Estas observaciones están en sintonía con Fraser (2017), quien sostiene que la instrucción explícita y la retroalimentación inmediata mejoran significativamente la precisión fonética en aprendices de segunda lengua.

De igual manera, se conecta con la Skill Acquisition Theory que plantea que la retroalimentación inmediata es fundamental para evitar que los errores se consoliden como hábitos, contribuyendo al perfeccionamiento del desempeño lingüístico desde etapas tempranas del aprendizaje (Fu y Li, 2022).

Asimismo, el análisis cualitativo confirmó que las actividades orales son percibidas como espacios vitales para desarrollar la fluidez y la entonación. Esta experiencia se vincula directamente con la propuesta de Jenkins (2000), quien enfatiza que la inteligibilidad debe ser el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación, más allá de la imitación nativa.

En este sentido, las actividades comunicativas ayudan a consolidar patrones prosódicos naturales en el habla; además como herramientas valiosas para crear ambientes de confianza y promover el aprendizaje social, aunque requieren una estructuración cuidadosa para garantizar la participación significativa de todos los estudiantes. Como expresó un participante: "cuando se hacen grupos uno los escoge por afinidad y hay más confianza al hablar el idioma que se aprende" y "si algunos conocen la pronunciación le ayudan a otro y se genera más confianza entre compañeros".

Sin embargo, también manifestaron desventajas como "no se da la participación de todos en el equipo y no hay como una equidad en el aprendizaje" y "en un grupo amplio, no, ya que se tiene que dividir mucho su atención y a veces se le van a pasar cosas porque son muchos".

Estos últimos comentarios si bien se plantean como desventajas sirven como un gran referente de la importancia que existe en la planificación cuidadosa e implementación de estrategias como las prácticas orales tanto grupales como en parejas.

Esta experiencia se vincula directamente con la propuesta de Bandura (1986), quien enfatiza que el aprendizaje no solo proviene de un modelo experto sino también de la observación de pares, y que la autoeficacia puede aumentar al ver a compañeros similares tener éxito en una tarea, lo que fomenta la motivación y la persistencia. Rasgos que resultan indispensables en el proceso de aprendizaje de pronunciación de un idioma como el inglés.

Una categoría importante que emergió de ambos enfoques fue la percepción sobre el uso de tecnologías para la práctica fonética. Desde la perspectiva cuantitativa, las aplicaciones de

reconocimiento de voz y software de pronunciación recibieron valoraciones intermedias o bajas destacando su inconsistencia en la retroalimentación.

Esta misma tendencia se reflejó cualitativamente; ya que muchos estudiantes manifestaron experiencias frustrantes con estas herramientas, haciendo manifestaciones: como “no entienden mi acento” o “corrigen mal”, “no reconocen lo que digo” Tales percepciones refuerzan la información de Chun (2013), quien declara que, si bien las tecnologías pueden ofrecer cierto apoyo, su efectividad depende del contexto pedagógico y de la mediación humana que las acompaña.

No obstante, algunos participantes reconocieron su utilidad cuando mencionaron que "contribuye mucho sabiéndola usar de manera correcta" y destacaron que de igual manera existen "diccionarios virtuales que también ya traen la pronunciación incluida".

Desde la perspectiva cuantitativa, se logró identificar que tanto el software como las aplicaciones de reconocimiento de voz no fueron muy aceptadas por los estudiantes; sin embargo, al ser una escala y no tener respuestas concisas del porqué de esas valoraciones, las respuestas se obtuvieron a partir de los datos recopilados en las entrevistas los cuales dieron a conocer que una de las principales dificultades que presentan este tipo de programas es que al ser computarizados no reconocen cualquier acento, en este caso del idioma inglés, es decir les es difícil entender el mensaje que les es transmitido, además no logran obtener retroalimentación respecto a la manera correcta de pronunciar las palabras o los aspectos que impidieron que su mensaje fuera comprendido. Aunque cabe destacar que, de manera generalizada siendo abordada como tecnología en general, se hizo hincapié que esta puede ser de mucha utilidad si se emplea acordemente, ya que a través de ella se puede acceder a diccionarios digitales o herramientas de transcripción que facilitan el proceso de aprendizaje de pronunciación.

Tales percepciones refuerzan la advertencia de Fraser (2001), quien indica que, si bien las herramientas tecnológicas pueden ofrecer oportunidades valiosas para la práctica repetitiva y la exposición a diferentes acentos, su efectividad depende de cómo se integren en un programa de instrucción más amplio y no deben verse como un sustituto de la retroalimentación que puede proporcionar un docente.

Finalmente, uno de los hallazgos más relevantes surgió en torno a las dimensiones de la pronunciación. Tanto en las respuestas cuantitativas como en las entrevistas, los estudiantes manifestaron tener mayor dominio sobre los elementos prosódicos (unidades suprasegmentales) tales como el ritmo, la entonación y el acento prosódico, reconociendo que las estrategias implementadas les permitían "dar particular énfasis tanto a los elementos segmentales como a los suprasegmentales" a través de la lectura en voz alta y desarrollar "autoconciencia fonológica" que les facilitaba "autocorregirse a medida que avanza con su proceso de aprendizaje". En contraste, expresaron dificultades importantes al producir fonemas vocálicos y consonánticos ausentes en su lengua materna, como /θ/, /ð/ o /ə/.

Esta brecha entre lo prosódico y lo segmental concuerda con lo planteado por Flege (1995) en su modelo llamado "Speech Learning Model" que declara cómo los sonidos que no tienen un referente en la lengua materna son más difíciles de percibir y reproducir, a menos que se intervenga con técnicas específicas y conscientes.

Igualmente, los hallazgos se alinean con la Teoría de la Consciencia Fonológica de Celce-Murcia et al. (2010), que establece que en la enseñanza de la pronunciación debe existir igual nivel de importancia entre los elementos segmentales y los suprasegmentales, permitiendo que los estudiantes comprendan y produzcan sonidos específicos al mismo tiempo que dominan aspectos rítmicos y antinacionales. Además, se adhiere a la Teoría de la Fijación de la Atención

de Schmidt (1990), que postula que la atención consciente a los detalles de la pronunciación es esencial para que los estudiantes internalicen patrones y reglas.

Conjuntamente, la comparación y posterior integración de los datos evidencian una convergencia significativa entre lo que los estudiantes experimentan en el aula y lo que valoran como útil en su proceso de aprendizaje. Las estrategias explícitas, comunicativas y acompañadas por docentes son altamente efectivas tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa. En contraste, las tecnologías, aunque parezcan ser prometedoras, requieren ser integradas con criterio pedagógico. La meta integración de ambos enfoques confirma y fortalece la hipótesis del estudio, al tiempo que proporciona una mirada compleja, profunda y situada del fenómeno educativo en cuestión.

Análisis cualitativo	
Categoría Central	Síntesis del Núcleo Interpretativo o Teórico
Adquisición Efectiva de la Pronunciación en Inglés	Se fundamenta en la combinación de práctica deliberada (repetición, lectura en voz alta, escucha activa) y retroalimentación oportuna para evitar la fosilización de errores. El uso de tecnología apoya la exposición a la pronunciación nativa , mientras que el trabajo grupal fomenta la confianza necesaria para la práctica oral.
Desafíos en la Pronunciación del Inglés	Las principales barreras son el manejo de la prosodia (entonación/acento) y la imitación de sonidos inexistentes en la lengua materna . Factores como la inseguridad , falta de vocabulario, interferencia lingüística (español/francés) y la participación desigual en grupos afectan la fluidez y naturalidad.
Interrelación de Estrategias y Desafíos	Superar los desafíos requiere estrategias diversificadas basadas en la conciencia fonética . El uso de recursos de apoyo (diccionarios, transcripciones) y la exposición constante reducen la inseguridad. La retroalimentación inmediata corrige interferencias, y la equidad en grupos maximiza la interacción.

Fuente: Elaboración propia

Coincidencias entre análisis cualitativo y cuantitativo

En ambos enfoques se confirma la relevancia de *la corrección inmediata* y la *retroalimentación docente* como la estrategia más valorada y efectiva para el aprendizaje de la pronunciación. En los hallazgos cualitativos, los estudiantes destacaron que la corrección en el momento evita la consolidación de errores y genera confianza en la producción oral. De manera convergente, los datos cuantitativos muestran que un total de 57 participantes calificaron esta estrategia como “muy útil”, convirtiéndola en la opción más reconocida en las escalas aplicadas.

Otra convergencia clara se observa en torno a la *repetición y práctica oral*. Los resultados cualitativos subrayan la importancia de la repetición guiada, la lectura en voz alta y los ejercicios orales como medios para automatizar sonidos y mejorar la prosodia. Estos hallazgos coinciden con la evidencia cuantitativa, en la cual los *repetition drills* fueron considerados la estrategia más efectiva por 41 participantes, además de recibir 55 valoraciones en la categoría de “muy útil”.

Divergencias y matices identificados

La triangulación también revela matices importantes en el papel de la *tecnología*. En el análisis cualitativo, los estudiantes reconocen que recursos como diccionarios en línea, aplicaciones móviles y podcasts contribuyen al aprendizaje, aunque con limitaciones técnicas y sin sustituir la labor docente. Por su parte, en los resultados cuantitativos, tanto el software como las aplicaciones de reconocimiento de voz recibieron valoraciones más dispersas, con una proporción considerable en las categorías de “poco útil” e incluso “nada útil”. Esto evidencia que la tecnología cumple una función complementaria, pero no alcanza la misma percepción de eficacia que las estrategias tradicionales.

Un caso similar se presenta con las *actividades grupales*. Cualitativamente, los estudiantes mencionaron que estas dinámicas aumentan la confianza y la motivación, aunque requieren supervisión docente para evitar la propagación de errores. Desde la perspectiva cuantitativa, las actividades en grupo fueron valoradas positivamente (41 participantes las calificaron como “muy útiles”), pero al momento de elegir la estrategia más efectiva, apenas 9 estudiantes las seleccionaron. De esta forma, se confirma su importancia en el plano socio-afectivo, pero no como recurso principal de mejora de la pronunciación.

Síntesis integradora

La triangulación de los resultados permite concluir que las estrategias más efectivas para la enseñanza de la pronunciación en inglés son la *corrección inmediata del docente* y los

ejercicios repetitivos, dado que presentan alta valoración tanto en el plano cualitativo como cuantitativo. Asimismo, estrategias como la *lectura en voz alta* y la *escucha-repetición* consolidan su utilidad al ser respaldadas en ambos análisis. En cambio, los recursos tecnológicos y las actividades grupales muestran un rol complementario: contribuyen al aprendizaje y fortalecen aspectos de confianza o autonomía, pero carecen de la centralidad que caracteriza a las estrategias docentes y orales.

En términos pedagógicos, estos resultados refuerzan la idea de que *el docente constituye un agente insustituible en la enseñanza de la pronunciación*, ya que su corrección y acompañamiento no solo inciden en la precisión fonética, sino también en la seguridad comunicativa del estudiante. De igual manera, la práctica sistemática mediante repetición y ejercicios orales se posiciona como el núcleo metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la tecnología y el trabajo colaborativo funcionan como apoyos estratégicos en contextos controlados.

Triangulación de resultados entre hallazgos cualitativos y cuantitativos sobre estrategias metodológicas en la enseñanza de la pronunciación

Estrategia	Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos	Metaanálisis
Corrección inmediata	57 participantes la calificaron como “muy útil”	Evita consolidación de errores y fortalece la confianza en la producción oral	Estrategia más sólida y efectiva, eje central del proceso de aprendizaje.
Ejercicios repetitivos (repetition drills)	55 la valoraron como “muy útil”; 41 la eligieron como la estrategia más efectiva	Permiten automatizar sonidos y mejorar la prosodia	Núcleo metodológico que potencia la fluidez y precisión.
Lectura en voz alta	54 estudiantes la calificaron como “muy útil”	Favorece la autocorrección, la entonación y el ritmo	Estrategia complementaria con alta efectividad, útil para consolidar la prosodia.
Uso de tecnología (apps, software, podcasts)	Valoraciones diversas, con porcentajes en “útil”, “poco útil” y casos de “nada útil”	Se reconoce como apoyo, pero con limitaciones técnicas y sin sustituir al docente	Recurso auxiliar que refuerza, pero no reemplaza la corrección

Trabajo grupal	41 la consideraron “muy útil”, pero solo 9 la eligieron como la estrategia más efectiva	Aumenta confianza y motivación, requiere supervisión para evitar errores colectivos	docente ni la práctica tradicional. Estrategia con valor socio-afectivo, pero secundaria en el logro de precisión fonética.
----------------	---	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los análisis cualitativo y cuantitativo.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación, analizados desde una perspectiva mixta e integradora, permiten arribar a una serie de conclusiones relevantes tanto para la teoría como para la práctica pedagógica en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera.

Se concluye que las estrategias metodológicas centradas en la guía directa del docente, la instrucción explícita, la retroalimentación inmediata, así como la repetición guiada son las más efectivas para favorecer el desarrollo de la pronunciación. Esta efectividad se ve confirmada tanto en los altos niveles de valoración cuantitativa como en las narrativas cualitativas de los estudiantes, quienes reconocen sentirse más seguros, precisos y motivados cuando estas estrategias son empleadas. La combinación de estas prácticas con tareas orales comunicativas proporciona un entorno propicio para aplicar los conocimientos fonológicos de manera funcional, natural y significativa.

De igual forma, se concluye que los estudiantes presentan un mayor dominio de los elementos suprasegmentales de la pronunciación como el ritmo, la entonación y el acento prosódico, mientras que enfrentan dificultades persistentes en la articulación de fonemas complejos o ausentes en su lengua materna. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas específicas e integrales que aborden tanto la precisión segmental como los fonemas más problemáticos mientras se mantiene el énfasis en los elementos prosódicos donde ya muestran competencia.

Por otra parte, el uso de herramientas tecnológicas para la práctica de la pronunciación no fue percibido como una solución eficaz por sí sola. Si bien algunos recursos pueden ser útiles, su efectividad está condicionada al acompañamiento pedagógico, a la calidad de la retroalimentación y al contexto en el que se implementan. La tecnología no sustituye la función del docente, sino que debe ser considerada como un recurso complementario y cuidadosamente guiado.

Finalmente, se concluye que cada una de las estrategias analizadas durante la investigación presentan sus fortalezas, queda en evidencia de acuerdo a los resultados obtenidos que las estrategias que resultan mayormente aceptadas por los estudiantes son aquellas donde existe la instrucción explícita del docente, ya que permiten al estudiante aprender de la fuente directa cómo articular adecuadamente cada uno de los fonemas, así como adquirir mediante la práctica elementos suprasegmentales como el acento, la entonación y el ritmo. Es evidente que cada una de las estrategias presentará mejores resultados siendo implementadas mediante la guía del docente, incluso las herramientas tecnológicas que no fueron muy bien valoradas.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones anteriormente planteadas, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Fortalecer la instrucción fonológica explícita, incorporando corrección inmediata, reformulación y modelado sistemático como parte del trabajo cotidiano en el aula.
2. Diseñar estrategias específicas para abordar los fonemas más complejos (/θ/, /ð/, /ə/), utilizando técnicas articulatorias, contrastivas y auditivas adaptadas al contexto lingüístico de los estudiantes.
3. Integrar tareas comunicativas auténticas como debates, presentaciones y dramatizaciones que permitan aplicar la pronunciación en contextos funcionales, aprovechando los beneficios del aprendizaje cooperativo.
4. Implementar tecnologías de forma estratégica y complementaria con guía docente continua, orientando, evaluado y ajustado a las necesidades de aprendizaje del grupo del estudiantado.
5. Promover la formación continua del profesorado con énfasis en la enseñanza de la pronunciación, el uso de recursos tecnológicos y la adaptación de estrategias al contexto de la enseñanza de la pronunciación y del inglés como lengua extranjera.
6. Desarrollar programas de sensibilización fonológica desde etapas tempranas, enfocándose en actividades de discriminación auditiva, juegos de percepción fonémica y ejercicios de concientización fonémica, con el fin de preparar a los alumnos para el reconocimiento y la posterior producción de sonidos complejos.
7. Estimular la autoevaluación y la evaluación entre pares de la pronunciación, mediante grabaciones, diarios de reflexión y evaluación por parte de compañeros, con el objetivo de fomentar la autonomía y la conciencia metacognitiva en el proceso educativo.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Romero López, R. O. (2022). *Los problemas de pronunciación ininteligible en la producción del discurso oral de estudiantes de tercer año de licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad Multidisciplinaria Oriental en 2021* (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador).
- Guisarre Espejo, S. A. (2018). *Problemas de pronunciación en los estudiantes de inglés cuya lengua materna es el español*. *Revista Estudios Generales*, 1(2), 38–49. Universidad APEC.
<https://repositorio.unapec.edu.do/handle/123456789/733>
- Uribe-Enciso, O. L. (2019). *Problematic phonemes for Spanish-speakers' learners of English*. *Gist Education and Learning Research Journal*, (14), 1-15.
<https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/701>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49(Suppl. S1), 285–310.
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00038>.
- Pourhosein Gilakjani, A. (2017). *English pronunciation instruction: Views and recommendations*. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1249-1255.
<https://academypublication.com/issues2/jltr/vol08/06/30.pdf>
- Briceño Machado, S. R. (2020). *Estrategias de desarrollo fonológico y pronunciación del inglés en estudiantes de Idiomas III ciclo, Universidad Nacional del Santa – 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Santa]. Scribd. https://es.scribd.com/document/916654002/Briceno-Tesis-Fonetica-Pronunciacion?utm_source=chatgpt.com

- Barreto Ascona, J. I., & Lezcano Mencia, A. (2023). *Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018)*. Revista UNIDA Científica, 7(2), 110–117.
<https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/179>
- Torrez Ticona, V. (2021). *Estrategia didáctica basada en medios audiovisuales para el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés en estudiantes de 4.º año de la Carrera de Economía, Universidad Mayor de San Andrés – Gestión 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4048844?show=full>
- Miranda Tapias, E. (2020). *Estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de La Paz, Cesar* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, Tunja]. Repositorio UPTC. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/8572/1/Estrategias_linguisticas.pdf
- Cubas Cruz, S. J. (2020). *Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes de inglés de negocios internacionales de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Universidad San Ignacio de Loyola Repositorio.
<https://hdl.handle.net/20.500.14005/9705>
- Cavero-Egúsqiza-Pezo, J. (2023). *Efecto del “Boosting my pronunciation” en los elementos suprasegmentales de acento, pausas y tono del inglés en estudiantes de idiomas en una universidad peruana*. Revista Científica Episteme y Tekne, <https://revistas.unsm.edu.pe/index.php/rceyt/article/view/488>
- Chávez Villegas, E. X., Guevara García, D. J., & Viera Amaya, A. R. (2021). *Phonological interference between English and Spanish in the accurate pronunciation of English among the students attending the first year of bachelor’s degree in Modern Languages at the eastern campus of the University of El Salvador* (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador).

<https://repositorio.ues.edu.sv/server/api/core/bitstreams/42ce8d30-69f5-4f3f-9599-65445b5f7524/content>

Portillo Maldonado, J. K., Benítez Ortiz, J. H., & Pérez Deodanes, J. I. (2022). *Internal factors that may prevent students from developing their English pronunciation sub-skill in the Intermediate Intensive English II, semester I/2021 in the Foreign Language Department, School of Arts and Sciences at the University of El Salvador* (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador).

<https://repositorio.ues.edu.sv/server/api/core/bitstreams/0290eab8-4261-48d8-be01-e64da254a8b6/content>

Santamaría Alvarenga, K. E., & Vásquez Figueroa, C. A. (2021). *The effectiveness of using audiobooks to develop pronunciation skills to speak with an appropriate intonation, at University of El Salvador on the students of English pronunciation subject, semester I-2020* (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador). <https://repositorio.ues.edu.sv/items/ed4404fe-7fa3-4e0e-a794-b89e66aa70b2>

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

<https://archive.org/details/teachingpronunci00celc/page/n9/mode/2up>

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

Strange, W. (1995). Cross-language studies of speech perception: A historical review. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 3-45). York Press. https://docslib.org/doc/3986702/speech-perception-in-noise-a-comparison-between-sentence-and-prosody-recognition?utm_source=chatgpt.com

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
https://www.researchgate.net/publication/280198453_Pronunciation_Fundamentals_Evidence-based_Perspectives_for_L2_Teaching_and_Research
- Tadayon Nabavi, R., & Bijandi, M. S. (2012). *Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (2021). Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 1–20). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.001>
- Birkner, V. (2016/02/26). Revisiting Input and Output Hypotheses in Second Language Learning. *Journal of Asian Education Studies*, 22. doi:10.20849/aes.v1i1.18,
<http://journal.julypress.com/index.php/aes/article/view/18/47>
- LaScotte, D. K., Meyers, C., & Tarone, E. (2021). *Voice and mirroring in SLA: Top-down pedagogy for L2 pronunciation instruction*.
https://www.researchgate.net/publication/346477083_Voice_and_Mirroring_in_SLA_Top-Down_Pedagogy_for_L2_Pronunciation_Instruction?utm_source=chatgpt.com
- Inomjonovna, M. S. (2021). *Bottom-up and top-down approaches in English lessons*. *Current Research Journal of Philological Sciences*, 2(12), 155–160.
<https://masterjournals.com/index.php/crjps/article/view/625/569>

Fu, M., & Li, S. (2022). *The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development*. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2–34.

<https://www.scribd.com/document/916801057/Fu-Li2020>

DeKeyser, R. M. (2007). *Skill Acquisition Theory*. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*: <https://dokument.pub/theoriesinsecondlanguageacquisition-flipbook-pdf.html>

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press [The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals - ePrints Soton](#)

Flege, J. E. (1995). *Second language speech learning: Theory, findings, and problems*. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277).

https://www.researchgate.net/publication/333815781_Second_language_speech_learning_Theory_findings_and_problems

Kramsch, C. (2013). *Culture in foreign language teaching*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>

Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/HF-Handbook.pdf?utm_source=chatgpt.com

Rosenshine, B. (1987). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Recuperado de <https://vdoc.pub/documents/explicit-instruction-effective-and-efficient-teaching-cbbqgl1pfmk0>

Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., & Pomes Correa, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y lingüística*, (30), 166-181

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35233386010>

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press. Recuperado de <https://scispace.com/pdf/teaching-pronunciation-a-course-book-and-reference-guide-mx78rjrl5z.pdf>
- Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., & Pomes Correa, M. (2014). *Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. Literatura y lingüística*(30), 166–181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/352/35233386010.pdf>
- Ludlow, J. (2015). *Aplicaciones de realidad virtual en educación: Impacto en la formación de docentes y en el aprendizaje de niños y adultos* [PDF]. Universidad Nacional de La Plata, Repositorio Institucional. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/111879/Documento_completo.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Torres, C. E. T. (2019). *Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones. Education & Pesquisa*, 45, e187369. <https://www.scielo.br/j/ep/a/x7b3hMP4C7KrGrYRyc9t4RJ/?format=pdf&lang=es>
- Bérard, E. (1995). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente* [citado en Universidad de El Salvador]. <https://repositorio.ues.edu.sv/bitstreams/8867278a-ced5-4de5-9fc1-a07ffb6a66bd/download>
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran, 112-120. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Lafleur, N., & Ferreira Cabrera, A. (2016). Efectividad del feedback correctivo escrito directo para mejorar el aprendizaje de las preposiciones por y para en español/L2. *Alpha (Osorno)*, (43), 57-74. https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n43/art_05.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Dale, P., & Poms, L. (2004). *English pronunciation made simple*. Pearson Education.
<https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c0d760b2-9420-4010-aca5-bf80e344928a/content>
- Underhill, A. (2012). *Proprioception and pronunciation*.
<https://adrianunderhill.com/2012/08/28/proprioception-and-pronunciation>
- Tapias, E. M. (2020). *ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA FORTALECER LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS Y DISMINUIR LA TRANSFERENCIA FONÉTICA NEGATIVA DEL ESPAÑOL HABLADO EN EL MUNICIPIO DE LA PAZ, CESAR* [Master's Thesis, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA].
<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8572>
- Cleghorn, T. L., & Rugg, N. M. (2011). *Comprehensive articulatory phonetics: A tool for mastering the world's languages*
https://books.google.com.sv/books?id=gsTiWZoUU9oC&pg=PA39&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Serena, F. J. C. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. *Análisis Melódico del Habla*, 1999-2009.
https://www.appuifle.net/canero_fonetica_y_didactica_pronunciacion.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Jones, D. (1979). *Stress as the degree of force with which a sound or syllable is uttered* (citado en *Significance of Teaching the Pronunciation of Segmental Features*).
<https://www.nepjol.info/index.php/ire/article/download/43539/33035/127834>
- Gimson, A. C. (1990). *The number of stressed syllables in an utterance depends largely upon the nature of the words composing the utterance* (citado en *Dealing with the word and sentence stress in English*). https://www.multispecialityjournal.com/uploads/archives/20230324210401_B-23-01.1.pdf
- Cross, D. (1992). *Stress as the articulation of a syllable with greater emphasis, or more force than others* (citado en *Dealing with the word and sentence stress in English*).
https://www.multispecialityjournal.com/uploads/archives/20230324210401_B-23-01.1.pdf
- Tolibovna, Y. Z. (2023). Importance of Teaching the Pronunciation of Suprasegmental Features of English. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE & INTERDISCIPLINARY RESEARCH* ISSN: 2277-3630 Impact factor: 8.036, 12(05), 32-35.
https://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR/article/view/1745?utm_source=chatgpt.com
- Fillmore, C. J. (1979). *On fluency*. En Fillmore, C. J., Kemper, D., & Wrang, W. S.-Y. (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour* (pp. 85–101). New York Academic Press.
<https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/250/303/1273>
- Fillmore, C. J. (1979). *On fluency* (citado en Pradas Macías, 2004, p. 78). En *Individual differences in language ability and language behaviour* (pp. 85–101). New York: Academic Press.
<https://es.scribd.com/document/347804975/37-Horche-Marco>
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation using the prosody pyramid*. Recuperado de
<https://pronsig.iatefl.org/wp-content/uploads/2016/Gilbert-Teaching-Pronunciation.pdf>

- Lasi, F. (2020). A study on the ability of supra-segmental and segmental aspects in English pronunciation. *Ethical lingua: Journal of language teaching and literature*, 7(2), 426-437.
<https://doi.org/10.30605/25409190.222>
- Carr, P. (2008). *Juncture as a boundary or transition point in a phonological sequence* (p. 81) (citado en *Juncture: A phonetic boundary between phonemes or syllables*). Recuperado de https://uniwork.buxdu.uz/resurs/13352_1_E63E6C7B643250E16B842D8B3B94A42A344B7537.pdf
- Trask, R. L. (2005). *Juncture as any phonetic feature whose presence signals the existence of a grammatical boundary* (p. 189) (citado en *Juncture: phonetic boundary between phonemes or syllables*). <https://www.nepjol.info/index.php/ire/article/download/43539/33035/127834>
- Harmer, J. (1990). *The music of speech: Intonation* (p. 11) (citado en *Interdisciplinary Research in Education*). <https://www.nepjol.info/index.php/ire/article/download/43539/33035/127834>
- Kelly, G. (2006). *How to teach pronunciation* (p. 86)
https://andrianilina.files.wordpress.com/2016/02/how-to-teach-pronunciation-kelly-gerald.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Roach, P. (2001). *Phonetics* (p. 33). Retrieved from https://www.scribd.com/doc/256095798/Phonetics-by-Roach?utm_source=chatgpt.com
- Tolibovna, Y. Z. (2023). *Expression of connotative meaning in intonation*. Retrieved from <https://media.neliti.com/media/publications/343131-expression-of-connotative-meaning-in-int-000bb441.pdf>
- Cantero, A. (2003). *La enseñanza de la pronunciación en la clase de lengua extranjera* (p. 58). Retrieved from <https://www.passeidireto.com/arquivo/145579893/la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-la-aula>

- Obediente, E. (1998). *Fonética y fonología* (p. 5). <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstreams/ea4600d9-6139-4623-b0ae-e68b06f95574/download>
- Rodríguez, Y., & Sandoval, S. (2016). *Fonética y Fonología: clasificación de consonantes según presencia o ausencia de vibración* [Blog]. <https://tesisunipap.blogspot.com/2016/?m=0>
- University of Sheffield, School of English. (s.f.). *Phonology: the study of the patterns of sounds in a language and across languages*. <https://sheffield.ac.uk/linguistics/home/all-about-linguistics/about-website/branches-linguistics/phonology>
- International Phonetic Association. (2011). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511995573>
- Tadayon Nabavi, R. B. (2011-2012). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory*. 22.
- Lahera, R. H., & Oqueranza, M. (2008). El concepto de fluidez en la expresión oral. *Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2*, 8.
- Cavero Egúsqüiza Pezo, J. (2020). *Actividad de aprendizaje Boosting my pronunciation y su efecto en los elementos suprasegmentales de acento, pausas y tono en el idioma inglés, de los estudiantes del VI Ciclo de la Escuela Profesional de Idiomas de la UNSM - Tarapoto, 2019* [Master's Thesis, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/56304>
- Cubas Cruz, S. J. (2020). *Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes de inglés de negocios internacionales de una universidad privada de Lima* [Maestro en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://doi.org/10.20511/USIL.thesis/9705>
- Gárciga, M. O. B. (2017). *Estrategias: Una sistematización de definiciones en el campo educacional*. . . ISSN, 7.

- Iruela Guerrero, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *RedELE : revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 9, 16.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Torrez Ticona, F. A. (2021). *Estrategia didáctica basada en medios audiovisuales para el aprendizaje de la pronunciación del idioma inglés en estudiantes de 4to año de la carrera de economía de la Universidad mayor de San Andrés-Gestión 2019* [Master's Thesis, Universidad Mayor de San Andrés]. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/26800>
- Ochoa, J., & Yunkor, Y. (2019). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta jurídica peruana*, 2(2).
- R. Babbie, E. (1988). Métodos de investigación por encuesta. In *Métodos de investigación por encuesta* (pp. 439-439).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). Definición conceptual o constitutiva.
- Soto Triana, J. S. (2013). Diseño fenomenológico. *Investigación Cualitativa*.
<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2076>
- Cierto, L. E. O, Bautista, T. B. C, Villanueva, J. A. O, Aliaga, W. C. L, y Bravo, R. A. (2023). Análisis de investigaciones con Diseño fenomenológico: Fenomenología hermenéutica. *Alpha Centauri*, 4(4), 21-25.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.
- Morales, N, Sequeira, N, Prendas, T, y Zúñiga, K. (2016). Escala de Likert una herramienta económica. *Revista PDF*, 6.

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista alergia mexico*, 63(2), 201-206.

Cruz Villegas, V. D. L., & Gordillo Fuentes, E. J. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).

Triola, M. F. (2018). *Elementary Statistics* (13th ed.). Pearson.

Walpole, R. E., Myers, R. H., Myers, S. L., & Ye, K. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (9.^a ed.). Pearson.

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd ed.). SAGE Publications.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.

Levin, R. I., & Rubin, D. S. (2017). *Statistics for Management* (8th ed.). Pearson.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

R Core Team (2024). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.4) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-08-07).

- Mosquera Perea, Y., & Flaco García, Y. (2014). *The improvement of pronunciation through reading aloud* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/7724>
- Sugiura, K. (2016). *Using auditory word repetition to improve L2 pronunciation of English schwa by Japanese learners: From the perspective of phonological processing*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/382955787_The_Impact_of_Repetitive_Methods_to_Enhance_Schwa_Pronunciation_in_English_L2_Learners
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɪ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. [https://doi.org/10.1111/j.14679922.2011.00639.x:contentReference\[oaicite:4\]{index=4}](https://doi.org/10.1111/j.14679922.2011.00639.x:contentReference[oaicite:4]{index=4})
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Anexos

Anexo 1: Escala Likert

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Maestría en Formación para la Docencia Universitaria

Tema: Estrategias metodológicas que fortalecen la pronunciación del inglés en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Especialidad en Francés e Inglés que cursan la asignatura de Pronunciación en Inglés en la Facultad Multidisciplinaria Oriental durante el ciclo I-2024.

Objetivo: Recopilar información sobre las estrategias metodológicas empleadas por el profesor a cargo de la asignatura de Pronunciación en Inglés y la manera en que éstas han sido percibidas por los estudiantes que cursaron esa cátedra.

Su participación es muy valiosa y contribuirá significativamente a los resultados de esta investigación. Los datos recolectados se utilizarán exclusivamente para fines académicos y estadísticos.

Generalidades:

Género: M_____ F_____

Rango de edad: 18-20_____ 21-23_____ 24-26_____ 27-30_____

Zona rural: _____ Zona urbana: _____

Indicación: Marque con una X la respuesta que mejor se adapte a usted.

Sección 1: Estrategias Metodológicas

- 1) ¿Considera útil la corrección inmediata de errores de pronunciación por parte del docente?

4. () Muy útil

3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

2) ¿Cree que escuchar y repetir la pronunciación del docente le ayuda a mejorar su fluidez y precisión?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

3) ¿Considera que los ejercicios repetitivos de pronunciación (drills) son efectivos para mejorar su habilidad de hablar inglés?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

4) ¿Cree que la lectura en voz alta ayuda a mejorar su pronunciación?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

5) ¿Encuentra útil la práctica de pronunciación con aplicaciones de reconocimiento de voz?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

6) ¿Considera que el uso de software de reconocimiento de voz mejora su pronunciación?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

7) ¿Piensa que las actividades orales en grupo ayudan a mejorar su fluidez y precisión?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

8) ¿Cree que realizar presentaciones en inglés le ayuda a mejorar su pronunciación?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

9) De entre las estrategias metodológicas que se presentan a continuación, seleccione la que le ha sido de mayor utilidad para su aprendizaje de pronunciación

- Ejercicios repetitivos de pronunciación (repetition drills)
- Corrección inmediata de errores de pronunciación
- Actividades orales en grupo
- Ejercicios de escucha activa (listening)

10) ¿Encuentra beneficioso que el docente reformule correctamente sus palabras pronunciadas incorrectamente?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

11) ¿Considera que la práctica en parejas con otros estudiantes mejora su pronunciación?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

12) ¿Piensa que el ejercicio de escucha activa (listening) contribuye a mejorar su pronunciación?

4. () Muy útil
3. () Útil
2. () Poco útil
1. () Nada útil

Sección 2: Pronunciación

13) ¿Considera que puede pronunciar correctamente los sonidos vocálicos del inglés?

4. () Siempre
3. () A menudo
2. () Rara vez
1. () Nunca

14) ¿Logra articular claramente los sonidos consonánticos del inglés?

4. () Siempre
3. () A menudo
2. () Rara vez
1. () Nunca

15) ¿Le es posible identificar y aplicar correctamente el acento en palabras y frases en inglés?

4. () Siempre
3. () A menudo

2. () Rara vez

1. () Nunca

16) ¿Puede hablar en inglés sin hacer pausas innecesarias, es decir manteniendo fluidez en su discurso?

4. () Siempre

3. () A menudo

2. () Rara vez

1. () Nunca

17) ¿Con qué frecuencia controla su entonación al hablar en inglés?

4. () Siempre

3. () A menudo

2. () Rara vez

1. () Nunca

18) ¿Qué tan seguro se siente de mantener un ritmo natural al hablar inglés?

4. () Siempre

3. () A menudo

2. () Rara vez

1. () Nunca

19) ¿Es capaz de adecuar su entonación al tipo de frase o palabra que se esté pronunciando?

4. () Siempre

3. () A menudo

2. () Rara vez

1. () Nunca

20) ¿Logra identificar sus errores de pronunciación y autocorregirse?

4. () Siempre

3. () A menudo

2. () Rara vez

1. () Nunca



Anexo 2: Guía de Entrevista Cualitativa

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Maestría en Formación para la Docencia Universitaria

Saludos y agradecimiento:

"Gracias por aceptar participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es profundizar en su experiencia sobre las estrategias metodológicas aplicadas en la enseñanza de la pronunciación en inglés, así como en los aspectos específicos de su desempeño en pronunciación. Su participación es confidencial y será utilizada exclusivamente para fines académicos."

Objetivo de la entrevista:

"El objetivo es analizar más a fondo cómo percibe y experimenta las estrategias metodológicas que favorecen la pronunciación en inglés y cómo aplica los diferentes aspectos de la pronunciación en su desempeño oral."

Sección 1: Estrategias Metodológicas

Dimensiones: Corrección Inmediata, Ejercicios de Repetición, Lectura en Voz Alta, Uso de Tecnología, Actividades Orales Grupales

1. ¿Cómo percibe el impacto de recibir correcciones inmediatas en su pronunciación?
2. ¿Qué siente que mejora más en su desempeño cuando el docente le corrige en el momento de cometer un error?
3. ¿De qué manera los ejercicios de repetición le han ayudado a automatizar la pronunciación correcta de los sonidos en inglés?
4. ¿Puede compartir un ejemplo en el que la práctica repetitiva haya marcado una diferencia en su forma de hablar?

5. ¿Cómo considera que la lectura en voz alta ha influido en su articulación, entonación y ritmo en inglés?
6. ¿Prefiere leer textos conocidos o desconocidos para practicar su pronunciación? ¿Por qué?
7. ¿Qué dificultades ha experimentado al usar aplicaciones o software de reconocimiento de voz para practicar pronunciación?
8. ¿En qué aspectos siente que la tecnología contribuye (o no contribuye) a su progreso en pronunciación?
9. ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en actividades orales grupales respecto a la mejora de su pronunciación?
10. ¿Cómo percibe la retroalimentación de sus compañeros en actividades grupales? ¿Le resulta confiable o prefiere la corrección directa del docente?

Sección 2: Pronunciación

Dimensiones: Elementos Suprasegmentales, Elementos Segmentales, Fluidez y Autocorrección

11. ¿Qué tan consciente es del uso de la entonación y del acento al comunicarse en inglés?
12. ¿Qué actividades o estrategias le han ayudado más a mejorar su entonación y su acentuación de palabras?
13. ¿Qué sonidos vocálicos o consonánticos considera más difíciles? ¿Cómo trabaja en su mejora?
14. ¿Qué factores considera que más afectan su fluidez y ritmo natural al hablar en inglés?
15. ¿De qué manera identifica y corrige sus propios errores de pronunciación mientras habla o después de hablar?

Cierre de la Entrevista

"Muchas gracias por su tiempo y sus respuestas. Esta información será muy valiosa para entender cómo diferentes estrategias metodológicas y habilidades específicas contribuyen al fortalecimiento de la pronunciación en inglés. ¿Hay algo más que le gustaría agregar sobre su experiencia personal con la pronunciación o las estrategias de enseñanza?"

Anexo 3: Transcripciones de las entrevistas

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Maestría en Formación para la Docencia Universitaria

Sección 1: Estrategias Metodológicas**Tabla 21: Impacto de la corrección inmediata en la pronunciación**

Pregunta #1	Número de participantes	Respuestas
¿Cómo percibe el impacto de recibir correcciones inmediatas en su pronunciación?	E01	“En general creo que eso ayuda muchísimo ya que es una corrección inmediata y para nosotros los estudiantes creo que esa es ayuda idónea para evitar seguir cometiendo ese mismo error a futuro.”
	E02	“Creo que es bastante útil porque a la hora de estar pronunciando una palabra, si la pronunciamos mal y si alguien no nos corrige en ese momento, nosotros vamos a crear la idea de que está pronunciada correctamente. Entonces, va a ser más difícil después darle otra pronunciación que sería la correcta, por eso para mí es muy útil cuando la corrección se hace al momento de pronunciar mal una palabra.”
	E03	“Realmente muy bueno porque así nosotros podemos saber en qué nos estamos equivocando a la hora de pronunciar ciertas palabras.”
	E04	“Bastante bien, la verdad es una estrategia muy útil para nosotros como estudiantes porque nos favorece de parte del docente la corrección y así ya no cometer más el mismo error.”
	E05	“Bueno, pues yo considero que es muy importante que en el momento se corrija, porque

-
- muchas veces si no es en el momento uno lo olvida, en el momento uno tiene la capacidad de captar qué es lo que se le está corrigiendo y corregirlo automáticamente porque siento que si es después, en el lapso de tiempo que se deja; por ejemplo que se le den a uno las correcciones juntas, siento que es mucha información en el momento, es decir puede ser después de decir un discurso, se anotan las correcciones y se dicen, siento que puede ser mucha información que al final no se termina de captar, mientras que si en el instante en el que uno pronuncia la oración y dice mal una palabra siento que es más fácil así para uno retener la corrección.”
- E06 “Sinceramente, es sumamente importante, en lo personal, cuando me corrigen de manera automática o en el mismo instante, para mí es fundamental, porque si cometo un error, al corregirme, la próxima vez probablemente no lo vuelva a cometer. Entonces para mí es fundamental que me corrijan.”
- E07 “En lo personal me ayuda bastante, la verdad, porque uno al ser estudiante y al recibir la información de una sola vez no solamente se queda como un momento impactante, sino que ayuda para que se evite volver a cometer el mismo error de pronunciación. Entonces, me ayuda bastante esa corrección que se pueda hacer en el momento.”
- E08 “Muy bueno, porque personalmente cuando me corrigen de inmediato es algo que recuerdo”
- E09 “Me parece un método bastante efectivo porque usualmente cuando no tenemos conocimiento de las palabras a veces tenemos errores de
-

		pronunciación. Y cuando usualmente los docentes o algunos compañeros nos corrigen, uno va aprendiendo la palabra con la pronunciación correcta, el hecho de hacerlo en clase, me parece una manera bastante efectiva; sin embargo, debe hacerse únicamente con el propósito de ayudar con la pronunciación y no buscar humillar a nadie.”
	E10	“Creería que funciona de una excelente manera porque ayuda mucho en el uso cotidiano del inglés.”

Tabla 22: Mejora en el desempeño al recibir corrección del docente

Pregunta #2	Número de participantes	Respuestas
¿Qué siente que mejora más en su desempeño cuando el docente le corrige en el momento de cometer un error?	E01	“Bueno, creo que como tiene ese impacto en mejorar la fluidez y la confianza que uno tiene al pronunciar palabras, ya sea esa que nos corrigieron y pues de palabras derivadas de esa misma también. Entonces es bueno que nos corrijan para nosotros tener eso en cuenta al momento de hablar con un nativo, con un docente o entre compañeros.”
	E02	“Creo que mejora claramente la pronunciación, la manera de pronunciar las palabras correctamente.”
	E03	“La pronunciación de muchas palabras”
	E04	“Sobre todo que ya no vamos a seguir cometiendo el mismo error, así ya lo empleamos y cuando ya vemos esa palabra o un sonido en

-
- específico ya sabemos identificarlo y hacerlo de manera correcta.”
- E05 “La pronunciación es lo que mejora ya que uno recuerda cuando le hacen una corrección y se vuelve más fácil”
- E06 “La verdad es que yo siento mucho el cambio, y como lo dije antes, no es lo mismo que me corrijan hasta después de una exposición mi pronunciación. Entonces prefiero que me corrijan en el instante preciso que yo he cometido el error. Evidentemente habrá un cambio. Entonces yo me siento sumamente beneficiada con esa corrección.”
- E07 “Pues en sí, tal vez, si nos referimos a un significado, tal vez, de una palabra o a la pronunciación, pues yo diría que el significado, se me queda bastante, a veces la pronunciación puede ser bastante difícil de recordarla porque solo se menciona una vez Entonces en sí es bastante complicado, pero sí más que todo el significado siento que es más fácil de recordar que el que a uno le digan que la pronunciación que uno tiene no es la correcta y que es diferente.”
- E08 “Mejora mi desempeño por lo mismo que humanamente me pasa que cuando me equivoco, se me queda mucho en la cabeza que me equivoqué y como inmediatamente me lo corrigieron, me ayuda a que eso siempre se me quede en la mente.”
- E09 “Mejora la pronunciación en el caso de que uno evita volver a pronunciar esa palabra incorrectamente”
-

E10	“Creería que es cuando el licenciado transcribe fonéticamente el sonido para hacer la diferencia al momento de pronunciarlo”
-----	--

Tabla 23: Automatización de los sonidos en inglés

Pregunta #3	Número de participantes	Respuestas
¿De qué manera los ejercicios de repetición le han ayudado a automatizar la pronunciación correcta de los sonidos en inglés?	E01	“Los famosos repetition drills. Bueno, sí ayuda, pero personalmente no soy muy fan de ellos, no sé. Creo que no es mi técnica favorita para aprender a menos que lo haga yo sola. Es decir, practicando con algún diccionario o sitio web como Word Reference, para escuchar la pronunciación y luego repetirla yo.”
	E02	“Me han ayudado bastante. Recuerdo cuando estaba en la catedra, el licenciado nos ponía videos y nos ponía a repetir las palabras que contenían un sonido específico. Y entonces uno cuando va repitiendo, para mí, me sirve mucho la repetición de las palabras. escucharla primero y después repetirla porque escucho la manera correcta y después trato de imitar lo más que pueda el sonido.”
	E03	“Bastante, porque estos ejercicios pues ayudan bastante a la hora de la pronunciación de muchas palabras y cuando el docente lo aplica pues uno se corrige.”
	E04	“De una manera bastante efectiva, sí, ayudan mucho.”
	E05	“Pues la repetición, pienso que a mí en lo personal me ha ayudado mucho porque decirlo una vez a veces a uno no se le queda. Y cuando uno lo dice varias veces ayuda a que la lengua de uno se adapte, adopte las posiciones de la boca,

-
- uno piensa en la palabra que se está aprendiendo a pronunciar y uno la repite y va corrigiendo constantemente hasta que encuentra el sonido más parecido.”
- E06 “Significativamente porque yo soy del tipo de personas que aprende por medio de la repetición. Entonces, la repetición espaciada también me funciona. No solo repetir constantemente, sino que ir pausando repetidas veces, luego tomar un descanso y volver a repetir las palabras, eso me ayuda bastante.”
- E07 “Pues me han ayudado bastante, debo ser honesta, creo que es lo que me ha ayudado más no sólo a conocer nuevas palabras, sino que a la vez poder utilizarlas cuando estoy hablando, cuando estoy improvisando, ya que sí logro memorizar, pero no solamente la palabra, digamos que, en oraciones largas, así me ayuda bastante. Si puedo emplearlas en una conversación, en un diálogo, mejor. En repetición, pues sí se dificulta bastante en la memorización, pero a la vez en la pronunciación, porque uno a la vez está repitiendo y ya de una vez se conoce la pronunciación correcta de la palabra”
- E08 “Bueno, el repetir específicamente en esa materia de pronunciación me ayudó bastante a mejorar la pronunciación porque como ya es un ejemplo que uno tiene, es decir ya tenemos una base de una persona que está muy capacitada, entonces repetir me ayudaba mucho a mejorarlo porque como mencionaba el docente que teníamos considero que tenía una muy buena pronunciación y el escucharlo ya repetidas veces
-

		y pues al mismo tiempo estarlo repitiendo ayuda a luego hacerlo de una mejor manera uno solo.”
E09		“Una de las mejores maneras para que nosotros podamos aprender es repitiendo los sonidos o las palabras, el hecho de repetir nos ayuda bastante a aprender la pronunciación correcta y evitar decirla incorrectamente al hablar”
E10		“Creería que está bien, pero siento que hay otras estrategias que funcionan mejor que repetir porque a veces cuando uno repite mucho, fuerza mucho la voz de tanto estar repitiendo y cambia el sonido.”

Tabla 24: Ejemplo de mejora en la práctica oral

Pregunta #4	Número de participantes	Respuestas
¿Puede compartir un ejemplo en el que la práctica repetitiva haya marcado una diferencia en su forma de hablar?	E01	“En este momento solo se me viene a la mente un ejemplo que sería con las clases de pronunciación cuando comencé la materia y a la docente le encantaba pues hacer ese tipo de ejercicios de repetition drills, entre todos los compañeros y más de alguna que otra palabra pues se me quedó. Un ejemplo de ello podría ser la pronunciación de society.”
	E02	“Específicamente cuando estábamos aprendiendo los fonemas, sonidos del inglés, me recuerdo que la palabra example la pronunciaba de una manera incorrecta y el maestro nos enseñó la pronunciación correcta, entonces yo traté de pronunciarla, repetirla una y otra vez hasta que se me quedó que no era como la había pronunciado 3 años de mi vida.”

-
- E03 “Sí, en una ocasión yo estaba haciendo un reading, reading aloud. Entonces, en ese caso yo había encontrado varias palabras que no me recordaba, pero al momento de verlas nuevamente, pude recordarme cómo se pronunciaban.”
- E04 “Sí, una experiencia. Para una exposición tenía dudas con ciertas palabras y también hablar en voz alta, entonces estaba repitiendo esta palabra constantemente, ya después a la hora de hacer la presentación, recordé el momento en que estaba practicando, entonces ahí eso ya ayudó bastante.”
- E05 “Sí, por ejemplo, en la pronunciación de la TH en inglés, yo siempre tuve dificultades con eso, porque yo pronunciaba mucho la T y fue un poquito quizás difícil, el identificar el sonido de los dientes y la lengua entre medio de los dientes. Entonces, al tener que repetirlo muchas veces con varias palabras para que la lengua y la boca se adaptaran a la posición.”
- E06 “Bueno, por ejemplo, yo comencé a estudiar inglés en Duolingo, entonces ahí utilizan bastante lo que es la repetición de palabras y por muy básico que parezca para uno es fundamental empezar por ahí. Entonces lo que es la práctica en aplicaciones de aprender idiomas, ese es uno de los ejemplos más comunes que yo utilizo para la repetición”
- E07 “Yo diría que cuando tengo conversaciones uso un vocabulario en específico; es decir, si yo voy a hablar sobre mis hábitos o sobre la casa yo lo aplico tanto en conversaciones o en alguna escritura por lo que cuesta bastante memorizar solamente la palabra, entonces yo necesito darle
-

		un contexto, no repito solo la palabra, sino que necesito que esta palabra se encuentre en una frase para que me sea más fácil recordarla.”
E08		“En una ocasión a mí se me dificultaba mucho decir una palabra en específico, pero este docente me la repitió muchas veces hasta que yo pude imitar exactamente el sonido”
E09		“Por ejemplo la palabra (since) en inglés yo solía pronunciarla usualmente como (science) si mal no recuerdo, entonces hubo una vez que unos compañeros me dijeron que la pronunciaba mal y luego otras veces que otro docente me dijo que se pronunciaba (since) entonces ya después de estar escuchando esta palabra en contextos, viendo vídeos ya cuando leía ya pronunciaba la palabra como se debía de pronunciar”
E10		“Sí, con la palabra cat porque hay diferencia entre decir cat y cut entonces si al repetir bastante esa palabra ya mejoré la pronunciación.”

Tabla 25: Influencia de la lectura en voz alta

Pregunta #5	Número de participantes	Respuestas
¿Cómo considera que la lectura en voz alta ha influido en su articulación, entonación y ritmo en inglés?	E01	“La lectura en voz alta como son las novelas o algún tipo de ensayo, creo que sí mejoran la pronunciación ya que nos da a nosotros como la pauta de continuar y nos expande nuestro vocabulario, pero creo que también necesitamos de alguien que nos esté corrigiendo, porque si solo leemos en voz alta para nosotros mismos es un poco difícil como conocer o autocorregirse.

	Esta estrategia se implementaba cada dos o tres clases”
E02	“A mí me funciona mucho la lectura en voz alta, porque siento que yo me escucho, porque una cosa es que, al leer en mi mente, todo se escucha bien, pero ya cuando leo en voz alta, ya no es lo mismo, entonces trato de leer en voz alta siempre que puedo, e incluso cuando me salen prácticas de lectura en TikTok, trato de hacerlas lo más que pueda imitando los sonidos, y después tratar de buscar, si una palabra me costó, trato de buscar la pronunciación correcta.”
E03	“Bastante bien, porque al leer en voz alta uno puede percibir, puede saber cuándo uno se está equivocando o también las demás personas lo saben.”
E04	“Bastante, ya que no es lo mismo cuando estamos leyendo en nuestra mente que cuando repetimos en voz alta. Ayuda bastante la manera de pronunciar y la entonación también. Sí, es bastante útil”
E05	“Pues sí ayuda mucho, porque cuando uno se escucha, puede corregir la entonación. No es lo mismo que uno se escuche que estar leyendo sin escucharse, para uno saber cómo lo está haciendo. Pero cuando ya uno lo habla en voz alta, uno mismo va diciendo, pues esto se entona diferente a esto se le agrega emoción, a esto se le resta emoción, entonces sí ayuda mucho la lectura en voz alta en ese aspecto.”
E06	“En mi curso de pronunciación el año pasado, nuestra licenciada nos dejaba lecturas nivel B2 para practicar. Entonces, esto a nosotros nos obligaba a pronunciar y a prepararnos porque ella

- evaluaba nuestra pronunciación, la entonación, así como la sílaba mayormente acentuada en cada palabra. Esto nos benefició significativamente”
- E07 “Yo siento que es una buena forma de aprender la pronunciación y a la vez la lectura porque a uno le cuesta tanto en español como en inglés, pero a la vez siento que ayuda bastante a mejorar la pronunciación, la fluidez, a poder respetar los signos, la lectura en voz alta me ayuda bastante a la fluidez y a la vez la pronunciación de las palabras si ya tengo como algún audio que me ayude a escuchar la pronunciación correcta todavía mejor porque ya lo voy repitiendo y asociando de la misma manera.”
- E08 “Ha influido considero grandemente porque es una de las mejores formas que considero se puede utilizar para tener más fluidez porque no es algo que uno está generando en la mente, sino solamente leyendo.”
- E09 “La verdad creo que no soy como el ejemplo correcto para esta metodología porque si soy sincero no es que suelo leer tanto en voz alta usualmente leo más en mi mente, pero sí creería que sí ayuda bastante leer en voz alta, lo recomiendo bastante el hecho de leer en voz alta, no podría decirles como ayuda, pero me imagino que sí ayudaría bastante, aunque en mi caso aprendo cómo pronunciar bien las palabras mejor escuchando”
- E10 “Yo siento que es la más efectiva porque uno puede escucharse y puede ir como modulando la voz según sea la pronunciación adecuada del sonido.”
-

Tabla 26: Lectura de textos conocidos/desconocidos para practicar pronunciación

Pregunta #6	Número de participantes	Respuestas
¿Prefiere leer textos conocidos o desconocidos para practicar su pronunciación?	E01	“Textos desconocidos por lo mismo que le mencionaba anteriormente, cuando uno tiene eso, que son textos nuevos, puede aprender más vocabulario y expandir, obviamente, las palabras que uno entiende, escucha y la pronunciación de esas mismas.”
	E02	“Prefiero textos conocidos con vocabulario que conozco, aunque también si es un texto desconocido con un nivel no tan alto, ya que si no conozco ni siquiera que es una palabra si existe o no, entonces mucho menos puedo saber la pronunciación, por eso para mí mejor practicar con algo que ya sé.”
	E03	“Yo prefiero textos desconocidos, porque puedo aprender nuevo vocabulario, palabras nuevas y pues así voy teniendo un crecimiento con el vocabulario.”
	E04	“Desconocidos por la misma razón que nos ayudan a impulsar y a practicar nuestra pronunciación. Así aparecen palabras que no conocemos y nos ayuda a conocer sonidos o letras que no sabíamos antes y así vamos expandiendo nuestro conocimiento.”
	E05	“Pues, creo que desconocidos, porque primero como que a la primera lectura uno no comprende quizás del todo, entonces uno va leyendo como que fuera medio robot, pero luego va adaptando, lo leo una segunda vez y ya voy adaptándome,

-
- entonces pienso que desconocidos, porque uno quizás aprende más que uno que ya se conoce y uno ya sabe cómo lo tiene que decir.”
- E06 “Me gusta leer los textos que ya conozco, palabras con las que ya estoy familiarizada para volver a repetir las, pero también me gusta leer cosas nuevas, o sea, palabras que nunca antes he visto porque estas se van a ir agregando a mi vocabulario y se van a ir agregando no solamente el conocer la palabra sino que el saber pronunciarla”
- E07 “Bueno yo prefiero textos conocidos porque a veces unos creen que conocen la pronunciación correcta de las palabras, pero puede ser que no, entonces cuando es conocido uno sabe más o menos todas las palabras y eso permite practicar la fluidez y la pronunciación al mismo tiempo porque se tiene conocimiento del vocabulario, pero si es un texto desconocido uno va a tener que estar aprendiendo palabra por palabra, no solo sus significados sino que su pronunciación también y eso hará que la lectura se realice pausada.”
- E08 “En parte sí me gustan conocidos porque son palabras que uno ya sabe, pero siento que me gusta más cuando son textos desconocidos porque me reta a ver si lograré entender todo el significado o a identificar si hay palabras nuevas y así.”
- E09 “Para practicar pronunciación creería que sí prefiero usar textos ya conocidos porque de cierta manera mediante la repetición de las palabras que ya reconozco y que ya sé cómo pronunciar siento que mejoro en cuestión de
-

	pronunciación; sin embargo, al momento de querer adquirir nuevo vocabulario o la pronunciación de nuevas palabras si sería un texto desconocido para ir buscando las palabras nuevas o la pronunciación de las palabras que no conozco.”
E10	“Me gusta más lo conocido porque siento que es mejor mejorar con algo que uno ya conoce y ya luego ir incorporando poco a poco lo que no se conoce”

Tabla 27: Dificultades empleando aplicaciones o software de reconocimiento de voz

Pregunta #7	Número de participantes	Respuestas
¿Qué dificultades ha experimentado al usar aplicaciones o software de reconocimiento de voz para practicar pronunciación?	E01	“Casi nunca lo hago realmente, pero digamos que con más de alguna inteligencia artificial o tipo cuestiones así, es un poco complicado ya que, si uno no conoce bien la palabra, pues obviamente la máquina, la tecnología, no va a reconocer lo que usted está diciendo o no comprende y hay problemas en el proceso de comunicación.”
	E02	“De hecho, casi no he utilizado ese tipo de metodologías para practicar pronunciación. Aunque en clase, el docente usaba una página para mostrar la articulación de los sonidos, como la posición de los labios, de los dientes de todo el sistema, pero no como para uno reproducir el sonido, sino que solo era para que nosotros viéramos cómo era la articulación del sonido.”
	E03	“En este caso yo solo he usado el de Google. Sí, como él le reconoce la voz, entonces pues me ha

-
- ayudado y no he tenido ninguna como dificultad y no he usado otro software solo ese, así que no conozco muy bien cuáles son los demás que existen.”
- E04 “Que a veces no son exactos y a la hora que nosotros pronunciamos no nos captan la pronunciación exacta, entonces puede haber malos entendidos.”
- E05 “Pues fijese que a veces, por ejemplo yo usaba uno en la computadora y el problema es que no captan bien la voz, o quizás están programados para captar ciertos lineamientos específicos y se les van ciertas cosas que una persona presencialmente pudiera corregir bien, mientras que en un software como ya tiene lineamientos específicos puede captar ciertas cosas bien y las que están mal no las va a corregir, porque no están en su rango de corrección”
- E06 “Siento que es bien complicado utilizar aplicaciones o softwares para practicar por medio de ellas. Así que no digo que no sea útil, pero creo que su utilidad es limitada y que no dependo de esos programas para pronunciar, porque a veces he experimentado con aplicaciones y siento que no cumplen con los requisitos, entonces prefiero mejor practicar por mi cuenta o escuchar una y practicar con alguien que también hable y conozca las palabras.”
- E07 “Pues las dificultades es que no reconoce a veces algunas palabras que uno dice puede que uno las esté diciendo bien pero no las reconoce, si ayuda bastante a la vez pero como que se confunde ya que trata de poner palabras que no son las mismas, palabras similares por así decirlo
-

		entonces se vuelve confuso porque uno no sabe si está pronunciando bien.”
E08		“Dificultades, no ya que no suelo usar este tipo de herramientas, porque cuando uno les pide que digan una palabra o algo siento que es muy robotizado y muy alejado de la realidad de cómo se tienen que pronunciar en si las palabras naturalmente, entonces creo que la mayor dificultad es no estar segura si es así o no.”
E09		“Últimamente he estado utilizando inteligencia artificial que me han recomendado, para que uno pueda practicar, en ese caso, el problema que se siente es que no termino de dar mis ideas cuando se corta y empieza a generarse la respuesta de la IA, solamente para eso la he usado”
E10		“Creería que es cuando el acento cambia o a veces no se escucha muy bien, por ejemplo, cuando está el acento británico con el estadounidense, entonces tiende como a confundirme un poco”

Tabla 28: Contribución de la tecnología en pronunciación

Pregunta #8	Número de participantes	Respuestas
¿En qué aspectos siente que la tecnología contribuye o no contribuye a su progreso en pronunciación?	E01	“Siento que la tecnología, si sabemos utilizarla correctamente, puede ayudarnos a mejorar la pronunciación, así como se la mencionaba en diccionarios como Word Reference o Cambridge para aquellos que les guste la pronunciación del inglés británico, nos ayudan a mejorar el acento y evitar marcar tanto el acento latino, o, pues sí,

-
- dar a conocer que no somos hablantes del idioma como tal, no es nuestra primera lengua.”
- E02 “Creo que contribuye mucho sabiéndola usar de manera correcta, para el beneficio que en este caso sería la pronunciación. Entonces, por ejemplo, practicar con una IA o tratar de decir palabras y ver si más o menos entiende lo que le estamos diciendo para ver si lo estamos pronunciando bien.”
- E03 “Sí, la tecnología contribuye bastante porque actualmente vivimos en una era digital y pues esa tecnología nos ayuda mucho en el ámbito de los idiomas porque podemos utilizarlas para seguir aprendiendo cada día y pues eso, ayuda a tener un crecimiento de nuestro idioma.”
- E04 “A veces nos acomodamos mucho y como que no ponemos mucha atención a la tecnología, en la forma correcta y no nos dedicamos a pronunciarlo como debe ser, solamente escuchamos como esta tecnología o inteligencia artificial lo hace y nosotros no lo ponemos en práctica entonces como que hay un desbalance”
- E05 “Pues sí contribuye muchísimo, pienso que los recursos que se tienen; por ejemplo, sobre todo en el aspecto de la transcripción fonética, cuando uno no sabe una palabra, la busca en internet y está la transcripción fonética, eso ayuda muchísimo, la tecnología pienso que es súper necesaria. Creo que ahora nosotros dependemos mucho de eso, si uno no sabe una palabra cómo se pronuncia, en lugar de preguntar, uno busca en internet cómo se pronuncia. Entonces, sí, siento que es un recurso muy indispensable actualmente.”

-
- E06 “En mi caso me gusta escuchar a veces podcasts o me gusta ver series en el idioma que estoy aprendiendo, entonces cuando yo escucho una palabra nueva trato de imitar la pronunciación del hablante nativo que la está produciendo, de esta manera por medio del uso de la tecnología a través de ver series y escuchar podcasts. De esta manera, la tecnología me ayuda bastante”
- E07 “A mí me ha ayudado bastante, la verdad, ya que lo complemento con los estudios de la universidad, como un estudio extra y me ha ayudado bastante el usar traductores o los diccionarios en línea para conocer palabras nuevas que no vemos en clases, yo siento que más que todo es de saber utilizar las herramientas en línea y que practiquemos por nuestra cuenta buscando únicamente la palabra que no conocemos, pero no debemos intentar traducir toda la frase.”
- E08 “Siento que específicamente en lo que pasamos en la materia sí, contribuyó bastante unos vídeos que siempre mirábamos por cada sonido, pues el aspecto tecnológico porque es un video que uno encuentra en YouTube, sí siento que ayudó bastante no solamente a mí sino a mis demás compañeros por lo mismo de que es algo a lo que uno ya está acostumbrado y un vídeo se puede repetir una y otra vez hasta que uno entienda bien.”
- E09 “El docente colocaba vídeos del sonido específico y luego veíamos una serie de palabras que iniciaban o terminaban con ese sonido y pues ayuda bastante la verdad y luego nosotros podíamos venir a casa y escuchar nuevamente

E10	<p>esos vídeos entonces siento que sí, la tecnología ayuda bastante e incluso el hecho de solo crear una propia inmersión mediante las redes sociales ayuda bastante también”</p> <p>“Creería que es muy bueno con los programas que hay de pronunciación cuando es, por ejemplo, reconocimiento de voz en palabras o en los diccionarios virtuales que también ya traen la pronunciación incluida de la palabra con su transcripción fonética siento que sí ayudan de gran manera.”</p>
-----	--

Tabla 29: Ventajas y desventajas de las actividades orales grupales

Pregunta #9	Número de participantes	Respuestas
¿Qué ventajas y desventajas encuentra en actividades orales grupales respecto a la mejora de su pronunciación?	E01	<p>“En cuanto a las ventajas, creo que todos nos sentimos un poco más cómodos hablando con nuestros compañeros o amigos, ya que hay más confianza y nadie va a estar, como podríamos decir, minimizando el esfuerzo del otro, pero siento que también es algo complicado porque alguna persona podría decir estas palabras de pronunciación así y luego el otro dice no, se pronuncia de esta manera y al final no termina, resultando ni uno ni el otro y uno termina confundido cómo es la pronunciación correcta, así que creo que debería de haber alguien más con mayor nivel, un docente o tutor encargado de monitorear la pronunciación y no permitir que un alumno del mismo nivel corrija al otro.”</p>
	E02	<p>“Creo que la ventaja para mí, en mi caso, es que, si pronuncio algo mal, tengo compañeros muy</p>

-
- buenos en inglés, entonces pueden saber más que yo o algo que yo no sé, ahí puede estar la corrección. Y lo malo puede ser que, si hay personas que tal vez no sé, les da un poco de pena hablar o desenvolverse en frente de otras personas, ahí sería la desventaja.”
- E03 “Sí, una ventaja es que los compañeros pueden corregirme cuando yo estoy pronunciando una palabra de manera incorrecta. Y una desventaja pues, no encuentro desventaja por el momento.”
- E04 “La ventaja es que se da la autonomía entonces uno como estudiante puede investigar por su cuenta y si es curioso y mayormente dedicado aprende, mientras que la desventaja es que a veces no se da la participación de todos en el equipo y no hay como una equidad en el aprendizaje, entonces no todos llevan el mismo nivel a la hora de saber pronunciar o saber cómo se hace cierta actividad dentro del equipo.”
- E05 “Las ventajas quizás sería el hecho de que, si yo no sé pronunciar una palabra y el otro sí, me va a corregir, me va a ayudar. Entonces las ventajas serían ayudarse unos y otros. Reconocer que uno se está equivocando y corregirlo y así se genera la ayuda mutua. La desventaja quizás sería que cuando, por ejemplo, un licenciado está encargándose del grupo, digamos así, es un poco desventajoso el hecho de que sean varios porque para concentrarse en la pronunciación de uno tendría que concentrarse en la de los demás también. Por eso, a la hora de las correcciones es un poco más difícil en un grupo que sea amplio, que en uno que sea más reducido porque en el reducido se le puede dedicar más tiempo a la
-

-
- corrección de todos. Mientras que, en un grupo amplio, no, ya que se tiene que dividir mucho su atención y a veces se le van a pasar cosas porque son muchos.”
- E06 “En realidad, sí ayuda bastante el realizar actividades grupales, porque como nosotros sabemos, aprender un idioma implica de comunicarse. Entonces, cuando nosotros nos comunicamos lo hacemos con nuestros compañeros quienes también están aprendiendo, entonces es fundamental que realicemos actividades grupales en todas las materias y más que todo en pronunciación”
- E07 “Con respecto a desventajas es que si el grupo no conoce cómo se pronuncia una palabra y nadie pregunta cómo se pronuncia así quedará la palabra y todos la pronunciarán mal, pero en cuanto a ventaja es que si algunos conocen la pronunciación le ayudan a otro y se genera más confianza entre compañeros”
- E08 “Bueno, siento que sí hay ventajas porque mayormente cuando se hacen grupos uno los escoge por afinidad y hay más confianza al hablar el idioma que se aprende, pero también hay desventajas porque puede ser que en el grupo existan personas que no se sienten cómodos al hablar en público y eso hará que siempre participen los mismos y a los demás no se les podrá corregir como a quienes si participan”
- E09 “Creo que siento que sí está bien para practicar como tal, pero que como tal nosotros vayamos a dar la clase sobre algo de lo cual aún no tenemos el conocimiento, siento que no es correcto. Entonces creo que sería mejor que primeramente
-

E10	<p>el docente impartiera la clase sobre pronunciación o algo y luego ya nosotros con este conocimiento lo pongamos en práctica y así no estaría mal ir a dar una exposición sobre algo de que ya sabemos”</p> <p>“Ventajas no encuentro solamente desventajas porque siento que como todos estamos aprendiendo muchas veces nos confundimos con la pronunciación porque siento que hay como una distorsión al momento de pronunciar, siento que eso es más de concentración y requiere escuchar a un nativo o al licenciado, que está explicando o alguien especializado en los sonidos.”</p>
-----	---

Tabla 30: Percepción de las retroalimentaciones de compañeros y docente

Pregunta #10	Número de participantes	Respuestas
<p>¿Cómo percibe la retroalimentación de sus compañeros en actividades grupales? ¿Le resulta confiable o prefiere la corrección directa del docente?</p>	<p>E01</p> <p>E02</p>	<p>“Prefiero la corrección directa del docente, por los casos que he dado de que el estudiante dice, se pronuncia de esta manera, pero al final resulta que no es así y puede variar también el significado de las palabras, no solo con la pronunciación, por lo tanto, pienso que preferiblemente para la corrección sería mejor con un docente y ya para practicar lo que hemos aprendido estaría bien hacer un círculo social con nuestros compañeros o amigos.”</p> <p>“Me resulta confiable porque sé que hay personas de entre mis compañeros que de verdad pueden mucho. Y yo sé, solo es de tratar de aceptar que uno comete errores primeramente</p>

-
- para aceptar la corrección, porque si uno se cree que otro compañero no lo puede corregir no se aceptará la ayuda. Sino que es de reconocer que hay personas que saben más que uno. Entonces, yo lo percibo de buena manera y también, obviamente, la corrección del profesor que está en un nivel más alto.”
- E03 “Sí, en muchas ocasiones prefiero la corrección directa del docente porque él está especializado, más especializado en lo que es la materia. Entonces, si en ese caso sí, el docente.”
- E04 “Ambas son válidas y aceptables porque también de parte de un compañero existe como más confianza y si el compañero está seguro y tiene el conocimiento de la corrección que me está haciendo entonces yo la voy a ver como buena y voy a decir que está bien, no voy a volver a hacer esto y me está ayudando. También de parte del docente porque quiere corregir al estudiante, entonces eso nos ayuda a crecer tanto en el área de conocimiento en la disciplina que él o ella nos imparte.”
- E05 “Pues no podría decir que es inútil, ya que a veces existe más confianza entre compañeros; es decir, uno tiene más confianza de preguntarle al compañero que sabe un poco más, cómo se pronuncia una palabra que ir directamente al docente ya que no existe la misma confianza con él”
- E06 “A mí me gusta que me corrijan y aunque mis compañeros me corrijan o me corrija el profesor, para mí ambas correcciones son importantes, porque tal vez al profesor se le puede escapar algún detalle. Y mi compañero o compañera notó
-

	mi error, pues yo también voy a necesitar que corrija. Entonces, para mí, ambos aspectos son importantes. La corrección de parte del compañero y de parte del docente también.”
E07	“Yo prefiero la corrección del docente porque ya se sabe que él sabe más, pero con respecto a tener más retroalimentación, es mejor con los compañeros ya que los compañeros le pueden ayudar en cada momento, no solo en clases sino también fuera de ellas y uno practica con ellos. Mientras que con el maestro no tiene disponibilidad todo el tiempo, en cuanto a fuente de más conocimiento si sería con el docente, pero en caso de no tener acceso a él, se puede consultar con los compañeros.”
E08	“Sí, me gusta que mis compañeros me corrijan, pero siempre me gusta asegurarme doblemente y consulto con el docente.”
E09	“Usualmente me relaciono con amigos o cuando me corrigen usualmente son amigos con quienes tengo bastante confianza y tienen buen nivel de inglés porque lo han estudiado bastante tiempo, así que confío bastante en las correcciones que me hacen, pero de igual forma también me apoyo bastante en el docente, pero casi al mismo nivel.”
E10	“Prefiero la corrección del docente”

Sección 2: Pronunciación

Tabla 31: Conciencia del uso de entonación y acento

Pregunta #11	Número de participantes	Respuestas
	E01	“Pues, debido a que hay palabras que son verbos y se pueden tomar también como nombres, creo

¿Qué tan consciente es del uso de la entonación y del acento al comunicarse en inglés?

-
- que a veces es bastante difícil saber dónde debemos acentuar para que se entienda si es un verbo o una palabra en la oración. Como hablantes del español, estamos acostumbrados a tener la tilde o el acento directamente escrito en las palabras, mientras que, en inglés, al no ser así es un poco más confuso y complicado.”
- E02 “Sí, lo estudié, me recuerdo, al final de la de la cátedra, pero no soy muy consciente de ello.”
- E03 “Pues, la entonación es muy importante porque si no la utilizamos pues a la hora de hablar, se hablaría de una sola manera entonces y eso no es como muy ético”
- E04 “Bastante consciente. Es muy útil porque a veces una entonación nos cambia el significado de las palabras, entonces tiene verdadera importancia saberlo, así no hay problema a la hora de la comunicación independientemente con quien se dé”
- E05 “Pues yo soy muy consciente de que hay que hacerlo, que se me olvide es diferente, porque sí soy muy consciente ello, pero a la hora de hablar, uno dice cosas que no debe, y las dice como no son, entonces soy muy consciente que se debe hacer, pero al practicarlo es que quizás no lo desempeño como se debe.”
- E06 “Sinceramente siento que soy tal vez consciente entre 50 a 60% de la entonación porque a veces lo hago por inercia. No sé, solamente lo pronuncio, entonces sí siento que debería mejorar en ese aspecto.”
- E07 “Yo, la verdad es que soy consciente de que sí hay bastantes palabras que son entonadas de manera diferente, pero me cuesta bastante
-

		diferenciarlas, a menos que ya me las haya aprendido por haberlas escuchado, entonces ahí ya las logró pronunciar bien. Pero con respecto a diferenciar en dónde va a ir cada parte, en dónde va a ir la entonación en sí, eso ya me cuesta bastante.”
E08		“Siento que si hago un buen uso de todo esto porque me gusta practicarlo fuera del aula”
E09		“Si soy sincero, no soy tan consciente, la verdad cuando estoy leyendo más que todo los verbos, los nombres y adjetivos sé que llevan un mayor nivel de voz al pronunciarlos que otras palabras, como las preposiciones donde ya se baja la entonación, pero más que todo cuando voy leyendo recuerdo eso, pero al momento de hablar normalmente no, no voy enfocándome tanto en eso, sino que se da naturalmente diría yo.”
E10		“Siento que sí es bastante importante, pero a veces me tiende a confundir un poco la entonación más que todo”

Tabla 32: Actividades o estrategias que mejoran entonación y acentuación

Pregunta #12	Número de participantes	Respuestas
¿Qué actividades o estrategias le han ayudado más a mejorar su entonación y su acentuación de palabras?	E01	“En este caso pueden ser los repetition drills, pero que sea enfocado al estudiante y no directamente en el grupo ya que por motivos que al ser grupal se escucha más la pronunciación de unos que otros y ya se pierde el hilo de la situación o podría ser lectura en voz alta igualmente enfocado al estudiante en el cual el profesor va indicándole los errores de

-
- pronunciación frecuentes o va a dar redundancia en la palabra en la que se equivocó, el estudiante.”
- E02 “Bueno, soy muy consumidor de la plataforma TikTok y he visto muchas estrategias, y aunque no me acuerdo del nombre de esa estrategia, pero es un podcast de hablantes nativos del inglés y escuchar una frase y repetirla, tratar de imitar lo más que se pueda con la misma entonación, con la misma pronunciación. Creo que eso es muy, muy útil, en mi caso sí me ha ayudado mucho.”
- E03 “Reading aloud, repetition y también las correcciones de los docentes”
- E04 “Escuchar entrevistas de personas de habla nativa del idioma que quiero aprender, canciones, también escuchando las letras y viendo las transcripciones y leer en voz alta también es una estrategia bastante útil.”
- E05 “Sobre todo la escucha, creo que sería más que todo, la escucha y repetir, por ejemplo, escuchar podcasts en TikTok; es decir, de repente salen videos de personas hablando en general, y si uno los escucha, de tanto escuchar uno empieza a hablar parecido, entonces uno toma la entonación. A veces viene una prima mía de Estados Unidos y de tanto escucharla hablar en español con acento, uno empieza a adoptar ese acento de ellos y empieza a hablar así, entonces de escuchar, yo siento que uno adopta mucho la entonación.”
- E06 “La práctica al oral, el dedicar tal vez cinco minutos y decir, bueno, hoy voy a aprender estas cinco palabras, pero no solamente voy a aprender el significado de ellas o los sinónimos, sino que
-

-
- también voy a aprender a pronunciarla y a saber dónde está la entonación. Entonces, la práctica, digamos, autodidacta que yo tenga es la que más me ayuda.”
- E07 “Las actividades creo que hablar sola de algún tema específico dando mi opinión acerca de algo, entonces a la vez no sólo la improvisación me ayuda, sino que cuando no conozco una palabra o no sé la pronunciación la busco rápidamente en el diccionario y la practico. Entonces eso me ayuda bastante tanto el repetirlo como agregarlo al discurso, el hablar en voz alta sola, es lo que más me ha ayudado.”
- E08 “Me ha servido mucho ver series en inglés antes de verlas en español y también escuchar mucha música en inglés creo que el 95% de mi música es en inglés”
- E09 “Me ha ayudado buscar la pronunciación de las palabras que no conozco, escucho cómo se pronuncia y ya eso me ayuda bastante a pronunciar la palabra correctamente o igual ver donde lleva el estrés la palabra ayuda bastante también porque algunas palabras difieren este sí, algunas en la última sílaba otras en la primera, entonces ya incluso con eso ya puede cambiar bastante el significado.”
- E10 “Me gusta escuchar podcasts de personas nativas, aunque muchas veces ellos utilizan otras palabras, no es un lenguaje formal, pero la pronunciación de ellos sí es correcta, también he buscado la pronunciación de muchas palabras en diccionarios virtuales como el de Cambridge porque trae la transcripción fonética y me ayuda a recordar los sonidos que lleva cada palabra.”
-

Tabla 33: Dificultades en los sonidos vocálicos y consonánticos

Pregunta #13	Número de participantes	Respuestas
¿Qué sonidos vocálicos o consonánticos considera más difíciles? ¿Cómo trabaja en su mejora?	E01	“Con los sonidos, en general, podríamos decir que los sonidos de la T, ya que dependiendo de donde esté la T, tienen muchos, tres, cuatro, no recuerdo, tipos o maneras de pronunciarla. Y eso es bastante confuso, porque lo podemos pronunciar como una R, como una L, como una S, etcétera. Y en los vocálicos, creo que a veces hay confusión con la A cuando se pronuncia como si fuera una U o una O, también con el sonido del Schwa, ya que este es bastante complicado y se encuentra en todas las palabras del inglés que no estén acentuadas. Intento mejorarlos al buscar la pronunciación de las palabras que no estoy segura cómo se dicen correctamente en un diccionario de confianza, siempre uso el Word Reference para ello, y si no está disponible pues ya sería en Cambridge y trato de repetir y leer la transcripción fonética para manejar o reproducir el mismo sonido lo más parecido posible.”
	E02	“El sonido de la TH puede ser, ese sí me cuesta bastante, porque hay muchas palabras con ese sonido y me cuesta bastante, pero trato de buscar la transcripción fonética de ellos.”
	E03	“El Schwa porque hay varios sonidos que tienen similitudes, entonces en inglés hablamos con sonidos, así que por eso el Schwa me es difícil

-
- E04 de identificar y en ese caso busco no confundirlo con otros sonidos que son idénticos a él.”
- “Los vocálicos tienden a ser un poquito más complicados por la posición de la boca y de la lengua, entonces es de ver dónde se ubican ciertas partes para pronunciarlo bien. Especialmente el schwa, ahora bien, para mejorarlos veo videos sobre fonética, es una herramienta bastante útil en mi caso, también practicándolos y pronunciando palabras que contengan estos sonidos”
- E05 “Pienso que los sonidos vocálicos, tanto en inglés como en francés, como el schwa, o los sonidos vocálicos que son muy parecidos a otros, cuesta un poco identificarlos, y de los consonánticos diría que los compuestos, los que tienen que identificarse con dos letras, entonces son más difíciles y la manera que tengo para mejorar mi pronunciación con respecto a eso siempre es intentar decirlo correctamente, escucharlo y replicarlo.”
- E06 “Por ejemplo, un sonido que se hace con las palabras que terminan en ING, que tiene el signo de como una ñe, pero no lo es. Entonces, ese sonido me parece un poco extraño porque no lo tenemos en nuestro alfabeto. Y también el sonido del Schwa porque tampoco lo tenemos. Entonces, pues con respecto al Schwa, la manera como trato de irlo manejando es viendo vídeos de profesores ahí en redes sociales que explican cuándo podemos usar el Schwa y cuándo no, en qué vocales está presente, en qué ocasiones y eso me ha ayudado bastante.”
-

-
- E07 “Considero más difíciles las palabras que llevan el Schwa porque uno no sabe cuándo la sílaba no es acentuada, entonces a veces uno tiende a pronunciarlas como en español y no prestando atención a su acentuación. Entonces en el inglés no es así, y eso lo vuelve complicado para mí, mientras que con respecto a los sonidos consonánticos diría que a veces la S del plural me cuesta bastante no porque no me acuerde sino porque al tratar de ser más fluida como que omito esa S también pero no es como que como que no sepa que va que va en plural, sino que la omito por completo. Para mejorar estos problemas trato de leer en voz alta pero lentamente para prestar atención a la pronunciación de las palabras”
- E08 “Creo que el que sí me costó fue el Schwa diferenciarlo en tipo cuando lo decían y saber cuándo está escrito sí creo que es el que se me hizo más difícil. Mejoré al identificarlo con la práctica tanto escrita como escucharlo, igual incluso en las páginas que el docente nos brindaba habían ejemplos de varias palabras que lo contenían, palabras comunes utilizadas en inglés, entonces me ayudó bastante eso”
- E09 “Considero un poco más difícil los voiced sounds porque tenemos que hacer un poco de esfuerzo para que suenen las cuerdas vocales, entonces cuando estoy hablando no fuerzo las cuerdas vocales para hablar así que por eso puede haber errores de pronunciación, por ejemplo, al pronunciar una palabra con B con el sonido /b/ o con el sonido /v/ se diferencia en la posición de los labios e incluso en la vibración. Y en ese caso
-

E10	<p>lo que hago para para mejorar es que al estar leyendo más que todo trato de pronunciar la palabra como se debería o con el sonido que debería pronunciarse. Por ejemplo, también existen algunas vocales que no tenemos en el español y me cuesta imitarlos”</p> <p>“El sonido consonántico que se encuentra en palabras con th y en los vocálicos sería el Schwa, la manera que empleo para mejorar estos sonidos es que cuando encuentro palabras con esos sonidos las repito bastante”</p>
-----	--

Tabla 34: Factores que afectan fluidez y ritmo natural

Pregunta #14	Número de participantes	Respuestas
¿Qué factores considera que más afectan su fluidez y ritmo natural al hablar en inglés?	E01	<p>“Las palabras que son demasiado largas o donde se omiten ciertos sonidos al momento de pronunciarlos son bastante complicadas al momento de hacerlo práctico y también las faltas de coma, bueno, la puntuación es un elemento bastante importante cuando uno está haciendo lectura y si el párrafo, el texto no está escrito con la puntuación correcta como debería de ser, pues eso hace que uno al hablar no haga las pausas necesarias y claro a la larga el aire que debería llegar para hacer la pronunciación no llega, no es suficiente y por lo tanto la pronunciación pues no saldrá perfecta.”</p>
	E02	<p>“Creo que la falta de práctica, porque digamos que en la carrera estamos estudiando dos idiomas, pero el inglés es poco usado, en la clase no sólo se va a hablar inglés, sino que se mezclan</p>

-
- el español y el inglés entonces no hay una inmersión total en el idioma, así que para mí eso es bastante complicado porque si yo llego a mi casa no tengo con quien practicar o sea no hay una inmersión en el idioma y por eso creo que es bastante difícil para mí.”
- E03 “En algunos momentos la mala pronunciación o la mala articulación también de las palabras”
- E04 “Se puede considerar en este caso la influencia del segundo idioma, la lengua materna y el otro. Sí, porque es un factor, por ejemplo, nosotros como estudiantes de lenguas modernas, tenemos la influencia del español y también la influencia del francés, entonces eso afecta bastante a la hora de conocer y estudiar la fonética de otro idioma porque lo tendemos a relacionar con nuestra lengua natal.”
- E05 “Pienso que la inseguridad, sobre todo porque cuando uno está hablando, empieza a desconfiar si se dijeron bien las cosas. Y de uno estar pensando en la palabra anterior que mencionó, no dice bien la siguiente y empieza a dudar si está diciéndolo correctamente. También el sobre pensar si se dice todo perfectamente hace que uno suene mal y falte naturalidad”
- E06 “A veces tengo dificultad para pensar en inglés o en el idioma que estoy hablando porque es difícil cambiar en la mente el idioma en un momento, entonces eso me afecta también el tener poco vocabulario o no tener la palabra apropiada para decir en el momento de hablar, entonces eso es lo que siento que más me ocasiona dificultades.”
- E07 “Yo creo que el estar aprendiendo otro idioma al mismo tiempo y tener un idioma bastante
-

diferente del inglés. Porque si es en el caso del francés, siento que no es difícil llegar a la pronunciación porque existen similitudes con el español. Pero en cambio, nosotros que hablamos español, es bastante complicado llegar a la pronunciación del inglés, porque hay cosas del español que ya tenemos bien marcadas en nuestra habla, que en inglés no existen. Entonces uno siempre suele sacar el acento del idioma natal y no llega a la pronunciación exacta, así como la hacen los nativos.”

E08

“Creo que depende mucho de la persona con la que esté hablando o vaya a hablar porque si yo sé que es alguien, por ejemplo, un nativo me puedo poner un poco nerviosa y eso afectará mi fluidez porque en mi mente voy a estar pensando en la probabilidad de no entender lo que me diga, pero si es un compañero o un docente de quien conozco la manera de hablar, siento que no afectará mi fluidez.”

E09

“Una parte que afecta a veces es la confianza que uno pueda tenerse a sí mismo o igual la falta de vocabulario también afecta bastante porque cuando uno está tratando de comunicar las ideas, se llega al punto de que a veces se olvidan palabras y uno corta directamente la conversación, entonces se queda pensando y luego retoma de nuevo la conversación. Entonces sí un factor a considerar es la falta de vocabulario que podemos tener nosotros como estudiantes porque si nos afecta bastante al querer sonar de una manera natural y no sonar como que vayamos traduciendo todo.”

E10	“Creería que la falta de práctica, digamos que en mi caso que llevo dos idiomas a la vez, a veces en unas materias de inglés no se le da mucha prioridad al inglés, entonces se pierde el ritmo y cuando se retoma hay cosas que se olvidan, si no se mantiene un ritmo constante se olvida”
-----	--

Tabla 35: Identificación y autocorrección de errores

Pregunta #15	Número de participantes	Respuestas
¿De qué manera identifica y corrige sus propios errores de pronunciación mientras habla o después de hablar?	E01	“Bueno, como lo mencionaba, es un poco difícil autocorregirse, ya que uno no tiene el conocimiento. Pero, en ciertos casos, que la pronunciación parece no ser natural o que uno se da cuenta que suena raro. Y entonces, bueno, en mi caso, lo que yo hago es que trato de buscar la palabra antes de usarla, trato de expandir primero mi vocabulario antes de empezar a hablar o evitar esas palabras que no conozco para no tener esos problemas y que la otra persona que me está escuchando no se vaya a confundir o que no me vaya a comprender lo que estoy diciendo.”
	E02	“Los corrijo después de hablar porque si no me desconcentro pero trato de acordarme en qué me equivoqué y si yo sé que era una mala pronunciación voy y tal vez busco la transcripción fonética para ver si era correcto o no y trato de repetirla una y otra vez hasta que pues se quede la pronunciación correcta.”
	E03	“Pues mientras hablo lo vuelvo a repetir de la manera correcta y pues al final considero lo que hice mal y en cómo puedo mejorar”

-
- | | |
|-----|---|
| E04 | “Antes grababa audios de mí mientras hablaba y luego los reproducía y me escuchaba o también vídeos así me escuchaba y si dije alguna palabra mal la corregía y la practicaba.” |
| E05 | “A veces mientras hablo, por ejemplo, uno está pronunciando y dice no, y empieza a decir la otra palabra. Yo sé que se escucha mal, pero a veces cuando uno está en clase hablando o algo, uno automáticamente dice no y dice la palabra como es. Entonces generalmente sí es en el momento que me corrijo, más que después de hablar” |
| E06 | “Ambas, porque a veces estoy hablando, pero rápidamente me doy cuenta que me equivoqué entonces me corrijo yo misma si es que alguien más no me corrige, pero principalmente en el momento que estoy hablando me corrijo automáticamente.” |
| E07 | “Bueno, yo a veces mientras hablo, porque a veces me acuerdo cuales son las palabras que están mal pronunciadas, entonces me corto de un solo y voy a buscar la pronunciación correcta. Es lo que suelo hacer. Pero con respecto a que alguien más me corrija es mejor que lo hagan después, por lo que me salgo del tema y me confundo al ser corregida. Pero con respecto a aprender en sí, yo me corrijo frecuentemente y suelo pausarme de un solo y buscar la pronunciación y eso me ayuda bastante a recordarla después.” |
| E08 | “Mayormente después de hablar porque en mi mente vuelvo a reproducir lo que dije y reconozco cuando algo no lo dije bien, pero es mayormente después de hablar, no mientras |
-

	hablo o tal vez mientras hablo si veo que la otra persona no me entendió.”
E09	“En este caso creo que después de hablar porque usualmente sí reconozco algunos errores mientras estoy hablando porque después digo no pronuncié esta palabra como se debía o cuando estoy haciendo exposiciones, algunos compañeros después me recuerdan palabras que he pronunciado mal, así que intento recordar las palabras en las que me he equivocado, trato de repetirla y así mejorar la pronunciación”
E10	“Después de hablar”

Comentarios adicionales de los participantes durante la entrevista:

E01: “Bueno, creo que este proceso jamás se termina. Aprender idiomas es algo que, bueno, no es nuestro propio idioma, nunca lo vamos a terminar de aprender, siempre vamos a encontrar palabras nuevas. Así que creo que no deberíamos sofocarnos tanto con lo que no conocemos y enfocarnos más en lo que vamos a aprender. Así como aprender de los errores también.”

E03: “Con respecto a la materia de pronunciación, siento que la metodología del docente no fue la adecuada para la materia porque si en verdad no pude aprender demasiado lo que es pronunciación en el grupo en el que estuve. Mientras que en el otro grupo sí, o sea, sí aprendieron muchísimo, porque les hacían exámenes de audios, de palabras similares. Entonces, cosa que nosotros no tuvimos en el grupo en que yo estuve. Siento que la metodología no fue la mejor. También, con respecto a los símbolos, no aprendimos mucho sobre eso. Solo lo vimos, pero fue así como por encima, cuando la materia trata de profundizar eso también, la articulación y todo.”

E04: “Si hay algo que me ayudó bastante, ya conociendo después la fonética del inglés o independientemente el idioma ayuda bastante al estudiante a mejorar la pronunciación porque a veces cuando comenzamos a aprender un idioma no sabemos cómo se pronuncia dicha palabra o así o con los diptongos más que todo y ya después con la fonética aprendemos la ubicación, cómo se plantea cierta palabra y así. Entonces, la fonética es muy indispensable a la hora de aprender un idioma como estudiante. Me ayuda a crecer mucho ya después, conocer esa área para mejorar mi pronunciación.”

E05: “Pienso que ha sido muy interesante, esa materia fue muy interesante y muy difícil también, pero siento que es de las que más me ayudó a pronunciar mejor el inglés, fue quizás de todas las materias en inglés que he llevado, de las que más frutos he visto respecto a mi habla en inglés porque como fue difícil uno le pone más empeño.”

E06: “Cuando llevé la materia de pronunciación, no fue tan profunda en los sonidos fonéticos. Entonces, es como que no profundizamos tanto y yo todavía siento algunas dificultades para reconocer sonidos. Entonces, siento que debimos haber profundizado un poco más en lo que es la diferenciación entre los sonidos y el lograr conocerlos, identificarlos, percibirlos.”

E07: “Siento que me ha ayudado mucho escuchar la manera en que pronuncian los licenciados, cada uno tiene sus estrategias para enseñar mientras hay algunos que se enfocan en pronunciación otros se enfocan más en realizar actividades de lectura en voz alta”

E08: “En realidad fue una de mis materias preferidas de tercer año porque la metodología siento que era muy buena, el repetir también el escribir y luego hablar lo que uno escribía este tipo de actividades me gustó en general todo, el conjunto de todo lo que se usaba en esa materia y siento que sí mejoré bastante mi pronunciación en inglés.”

E09: “Creería que animar más a los estudiantes a que practiquen, sé que algunos docentes lo hacen, pero incluso hacer mayor énfasis a practicar porque así entre más se práctica más se

aprende y quizás cambiar alguna forma de enseñar es decir no ponernos a los estudiantes a exponer primero sobre un tema que no conocemos.”

E10: “La verdad es que estoy satisfecha porque con el curso que recibí bueno en el ciclo y la materia como fue impartida, creo que fue la manera correcta porque es que estaba enfocado en todo en cómo se pronunciaba, en cómo se transcribía, la entonación, el stress y cada sonido era bien estudiado, entonces siento que se le da bastante prioridad a repetir y repetir el sonido.”

Anexo 4: Tabla (36) de Codificación abierta

Categoría apriorística	Dimensión	Fragmento textual	Código abierto
Estrategias metodológicas	Instrucción explícita	<p>“Ayuda idónea para evitar seguir cometiendo ese mismo error a futuro”</p> <p>“En el momento uno tiene la capacidad de captar qué es lo que se está corrigiendo y corregirlo automáticamente”</p> <p>“Mejora claramente la pronunciación, la manera de pronunciar las palabras correctamente”</p>	<p>Corrección inmediata evita error futuro</p> <p>Corrección oportuna facilita retención</p> <p>Corrección mejora fluidez y confianza en la pronunciación</p>
Estrategias metodológicas	Práctica guiada y repetición	<p>“Me sirve mucho la repetición de las palabras, escucharla primero y después repetirla”</p>	Ejercicios de repetición ayudan a la pronunciación y a la autocorrección
Estrategias metodológicas	Práctica guiada y repetición	<p>“La lectura en voz alta como son las novelas o algún tipo de ensayo, creo que sí mejoran la pronunciación ya que nos da a nosotros como la pauta de continuar y nos expande nuestro vocabulario [...]”</p> <p>“[...] al leer en voz alta uno puede percibir, puede saber cuándo uno se está equivocando o también las demás personas lo saben”</p> <p>“Me gusta leer los textos que ya conozco, palabras con las que ya estoy familiarizada para volver a repetirlas, pero también me gusta leer cosas nuevas, o sea, palabras</p>	<p>Lectura en voz alta mejora la pronunciación y expande vocabulario</p> <p>Lectura en voz alta ayuda a percibir errores propios y ajenos</p> <p>Lectura de textos conocidos y nuevos contribuye al vocabulario y pronunciación</p>

Estrategias metodológicas	Uso de tecnología y recursos digitales	<p>que nunca antes he visto porque estas se van a ir agregando a mi vocabulario y se van a ir agregando no solamente el conocer la palabra, sino que el saber pronunciarla”</p> <p>“[...]no va a reconocer lo que usted está diciendo o no comprende”</p>	<p>Apps de reconocimiento de voz no son exactas y no captan la pronunciación precisa</p> <p>Escuchar podcasts y ver videos ayuda a imitar la pronunciación nativa</p>
Estrategias metodológicas	Enfoques comunicativos	<p>“Cuando se hacen grupos uno los escoge por afinidad y hay más confianza al hablar el idioma que se aprende”</p> <p>“A veces no se da la participación de todos en el equipo y no hay como una equidad en el aprendizaje”</p> <p>“Ambas son válidas y aceptables porque también de parte de un compañero existe como más confianza... de parte del docente porque quiere corregir al estudiante [...]”</p>	<p>Actividades orales grupales generan comodidad y confianza entre compañeros</p> <p>Desventaja de grupos: falta de equidad en el aprendizaje y participación</p> <p>Ambas correcciones (compañeros y docente) son válidas y aceptables</p>
Pronunciación en inglés	Fluidez	<p>“Es bastante difícil saber dónde debemos acentuar para que se entienda si es un verbo o una palabra en la oración”</p>	<p>Consciencia de la importancia de la entonación y acento, pero dificultad en la práctica</p>

Pronunciación en inglés	Precisión fonética	<p>“Existen algunas vocales que no tenemos en el español y me cuesta imitarlos”</p> <p>“[...] uso Word Reference... y trato de repetir y leer la transcripción fonética para manejar o reproducir el mismo sonido lo más parecido posible.”</p>	<p>Sonidos inexistentes en español son difíciles de imitar</p> <p>Mejora buscando pronunciación en diccionarios de confianza y repitiendo transcripción fonética</p>
	Fluidez	<p>“Pienso que la inseguridad, sobre todo porque cuando uno está hablando, empieza a desconfiar si se dijeron bien las cosas”</p> <p>“La falta de vocabulario también afecta bastante”</p> <p>“Como estudiantes de lenguas modernas, tenemos la influencia del español y también la</p>	<p>Falta de confianza y vocabulario afectan la fluidez y la naturalidad</p> <p>Aprender otro idioma al mismo tiempo afecta la pronunciación del inglés</p>

Pronunciación en inglés	Fluidez	influencia del francés”	
		“Los corrijo después de hablar porque si no me desconcentro”	Corrección de errores después de hablar para no desconcentrarse
		“A veces estoy hablando, pero rápidamente me doy cuenta de que me equivoqué entonces me corrijo yo misma”	Autocorrección en el momento si se percibe que suena mal

Anexo 5: Tabla (37) de Codificación axial

Categoría	Eje Temático	Relación entre Códigos
Apriorística	(Categoría Axial)	
Estrategias metodológicas	Estrategias de Corrección y Retroalimentación	La corrección inmediata evita errores futuros y la corrección oportuna facilita la retención, mejorando la fluidez y la confianza en la pronunciación. Ambas correcciones, tanto de compañeros como del docente, son válidas y aceptables. La autocorrección en el momento si se percibe que suena mal es una estrategia, al igual que la corrección de errores después de hablar para no desconcentrarse.
Estrategias metodológicas	Práctica y Exposición para la Adquisición de la Pronunciación	La repetición de palabras, la escucha activa y la lectura en voz alta (novelas o ensayos) son fundamentales para la pronunciación y la expansión del vocabulario. La lectura en voz alta

Estrategias metodológicas	Uso de Tecnología y Recursos Digitales	<p>también permite percibir errores propios y ajenos. La lectura de textos conocidos y nuevos contribuye al vocabulario y la pronunciación. Escuchar podcasts y ver videos ayuda a imitar la pronunciación nativa.</p> <p>El uso de aplicaciones de reconocimiento de voz puede ser limitado debido a su imprecisión para captar la pronunciación precisa. Sin embargo, escuchar podcasts de hablantes nativos de inglés y repetir frases imitando la entonación son estrategias útiles. La búsqueda de pronunciación en diccionarios de confianza (ej. Word Reference) y la repetición de transcripciones fonéticas son efectivas para mejorar la precisión fonética.</p>
Estrategias metodológicas	Enfoques Comunicativos y Dinámicas Grupales	<p>Las actividades orales grupales generan comodidad y confianza entre compañeros, especialmente si los grupos se forman por afinidad. Sin embargo, una desventaja puede ser la falta de participación de todos los miembros del equipo.</p>
Pronunciación en inglés	Desafíos en la Pronunciación del Inglés	<p>La consciencia de la importancia de la entonación y el acento existe, pero hay dificultad en la práctica para saber dónde acentuar correctamente. Los sonidos inexistentes en español son difíciles de imitar. La inseguridad, la falta de vocabulario y la influencia de otros idiomas (como el español y el francés en estudiantes de lenguas modernas) afectan negativamente la fluidez y la naturalidad.</p>

Anexo 6: Tabla (38) de Codificación selectiva**Categoría Central Núcleo Interpretativo o Teórico**

Adquisición Efectiva de la Pronunciación en Inglés	La adquisición exitosa de la pronunciación en inglés se fundamenta en una combinación de práctica deliberada y exposición constante, que incluye la repetición de palabras, la lectura en voz alta y la escucha activa de expertos en pronunciación o exposición a videos de nativos. La corrección y retroalimentación oportuna y variada (compañeros, docentes, autocorrección) es crucial para evitar la consolidación de errores y fomentar la confianza. El uso estratégico de la tecnología, aunque presenta limitaciones en la precisión de reconocimiento de voz, facilita la exposición a la pronunciación nativa y el acceso a recursos fonéticos confiables. Finalmente, los enfoques comunicativos grupales generan un ambiente de confianza ideal para la práctica oral.
Desafíos en la Pronunciación del Inglés	Los desafíos en la pronunciación del inglés radican principalmente en la dificultad para manejar aspectos prosódicos como la entonación y el acento, así como en la imitación de sonidos inexistentes en la lengua materna (español). Factores intrínsecos como la inseguridad y la falta de vocabulario afectan negativamente, al igual que la interferencia de otros idiomas (español y francés en estudiantes de lenguas modernas), que afecta la fluidez y naturalidad. Estas dificultades pueden verse intensificadas por una implementación desigual de las dinámicas grupales, donde no todos los participantes logran una equidad en el aprendizaje y la participación.
Interrelación de Estrategias y Desafíos en la Mejora de la Pronunciación	La superación de los desafíos en la pronunciación del inglés está intrínsecamente ligada a la implementación de estrategias diversificadas. La conciencia de las dificultades fonéticas y prosódicas (sonidos inexistentes, entonación, acento) debe guiar la selección de estrategias como la búsqueda de pronunciación en diccionarios confiables y la repetición de transcripciones fonéticas. La exposición y práctica constante (lectura en voz alta, podcasts, series) ayuda a reducir la inseguridad y la falta de vocabulario, mientras que la retroalimentación inmediata y variada permite abordar las interferencias lingüísticas y mejorar la fluidez. Es fundamental que las dinámicas grupales fomenten una participación equitativa para maximizar los beneficios de la interacción y reducir la inseguridad entre los estudiantes.