

**Omnia** Año 26, No.2 (julio-diciembre, 2020) pp. 49-69  
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856  
Depósito legal pp 199502ZU2628

## **Fortalecimiento de la pronunciación en Inglés y disminución de la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de la Paz, Cesar**

*Eveling Vanessa Miranda Tapias*

### **Resumen**

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez de La Paz (Cesar, Colombia). Su objetivo principal fue implementar una secuencia didáctica con estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes del grado 11. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la elicitación, y como instrumento un test de entrada y salida. La información obtenida fue codificada y analizada a través de un análisis fonético contrastivo en rejillas y tablas de cotejo. Dentro de los resultados más relevantes, se pudo establecer que al pronunciar correctamente los sonidos consonánticos fricativos se muestra influencia de la variante dialectal costeña sobre todo en el interior y al final de palabra. El proceso de intervención permitió fortalecer la pronunciación, disminuir los fenómenos de transferencia fonética negativa y generar conciencia fonética en los participantes.

**Palabras clave:** Pronunciación del inglés, transferencia fonética negativa, estrategias lingüísticas, secuencia didáctica, español hablado en Colombia.

\* Licenciada en Lengua Castellana e Inglés (Universidad Popular del Cesar, Valledupar-Colombia), Magister en Lingüística (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Colombia). Docente (Nombrada) de inglés en la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez y Profesora del Programa de Licenciatura en Español e Inglés en la Facultad de Ciencias Básicas y Educación de la Universidad Popular del Cesar. Correo electrónico: evamita1986@hotmail.com

*Improvement of the pronunciation in English and  
reduction of the negative phonetic transfer of spoken  
spanish in la Paz, Cesar*

**Abstract**

This research was developed in the School *Ciro Pupo Martínez de La Paz* (Cesar, Colombia). The main objective was to implement a didactic sequence with linguistic strategies in order to strengthen pronunciation in English. The sample was shaped with 25 students from 11th grade. The data were collected through participant observation and elicitation, and a pretest and post-test test were applied. The information obtained was coded and analyzed through a contrastive phonetic analysis in grids and correlation tables. Among the most relevant results, it was possible to establish that the fricative consonant sounds are strongly influenced by the coastal dialectal variant and that the contexts of half and end of word and syllable are the ones that generate the greatest difficulty when trying to pronounce correctly. The intervention process made it possible to strengthen pronunciation, reduce negative phonetic transfer phenomena and generate phonetic awareness among the participants.

**Keywords:** Pronunciation of english, negative phonetic transfer, linguistic strategies, didactic sequence, spanish spoken in Colombia.

**Introducción**

El aprendizaje de lenguas extranjeras, hoy en día, se ha convertido en un tema ineludible e indispensable de investigación, puesto que, a juicio de Meno (2004), se han constituido como instrumentos de comunicación en distintos ámbitos de la vida de los seres humanos, tales como; relaciones políticas y económicas, contextos académicos, inserción laboral, ocio, entre otros; al punto de considerar que estas incrementan la capacidad cognitiva, mejoran el conocimiento de la lengua materna y desarrollan la capacidad de comunicación.

Sin embargo, es necesario destacar la diferencia teórica que existe entre los procesos de adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Vez (2001:327), la distinción entre adquisición

y aprendizaje lingüístico radica en que la primera es un “proceso por el que una lengua se adquiere como resultado de una amplia y natural exposición al lenguaje y aprendizaje lingüístico como proceso en el que la exposición está estructurada en virtud de los factores de enseñanza”. En él hay una exposición del hablante con la lengua en su contexto natural, en el que los procesos lingüísticos que están implicados son independientes y distintos a los procesos cognitivos. En cambio, en el aprendizaje está vinculado con dos tipos de procesos: los específicos para el aprendizaje de lenguas y los relacionados con el funcionamiento intelectual.

No obstante, la relación que existe entre la lengua materna y la extranjera no siempre genera procesos positivos, sino que puede dar lugar a fenómenos como la transferencia lingüística negativa, descrita por Trubetzkoy (1987), como la forma en la que la lengua materna (L1) filtra elementos a una segunda lengua (L2) durante los intercambios comunicativos. Aunque a través de los años se ha analizado este fenómeno con gran amplitud, aun en la actualidad su estudio sigue cobrando relevancia ya que es inconcebible analizar y estudiar el aprendizaje de una lengua sin ignorar que el hablante ya trae consigo un cúmulo de experiencias, prácticas y conocimientos que lo configuran como hablante. Ante lo previamente descrito, Fernández (2007: 112) afirma que “la relación entre la primera y la segunda lengua siempre va a ser un capítulo insoslayable del debate académico”.

La transferencia lingüística negativa, también llamada por Benítez (2015), Selinker (1983) y Weinreich (1974), como interferencia, es el resultado de la coexistencia de dos sistemas lingüísticos diferentes, donde se transfieren estructuras propias de una lengua a otra. Se presenta en todos los niveles de la lengua: fonético, fonológico, gramatical, lexical y pragmático. El presente artículo se centra en el nivel fonético.

En el caso del aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, es importante el desarrollo de pronunciación ya que permite que se fijen elementos fonéticos como la articulación de los sonidos vocálicos y consonánticos para que se conviertan en hábitos lingüísticos que puedan ser usados de forma espontánea en las actividades de interacción comunicativa. Al obviar la pronunciación de las actividades didácticas se pueden llegar a fosilizar hábitos inadecuados que pueden originar, entre otras consecuencias, fenómenos de transferencia fonética negativa por la incidencia de la lengua materna, en este caso la variedad dialectal del español costeño. Es por ello que esta investigación tuvo como objetivo implementar una secuencia

didáctica con estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia lingüística.

## **La pronunciación**

El Diccionario lengua española secundaria y bachillerato (Pons, 2014:1209), define la pronunciación como “la acción que consiste en pronunciar y emitir sonidos articulados”. Estos sonidos son logrados por la interpretación de símbolos y reglas gramaticales de un idioma en específico o mediante la escucha de palabras del idioma de terceras personas. Todo idioma maneja reglas que le dan facilidad y orden a la comunicación entre sus hablantes.

No obstante, ante la existencia de algunos criterios en la definición del término pronunciación Pomata (2017), estableció que existen diferencias marcadas en la principal caracterización de este término, es decir, ¿es destreza, habilidad o hábito? Afirma que no ha sido claramente diferenciada y que los dos últimos términos son sinónimo de destreza. Frente a lo expuesto por este autor y siguiendo lo planteado por Silverio (2014:59), se puede concluir que la pronunciación se manifiesta en la comunicación del aprendiz, y que esta es una habilidad que implica “el desarrollo de subhabilidades en dos aspectos fundamentales: el de audición... y el de producción del sistema fonológico de la lengua”.

Al respecto, Castillo (2016), agrega que esta microhabilidad es la forma con que se materializan las ideas del individuo de forma oral teniendo este o no, la necesidad de expresarla, así mismo establece que la producción y la percepción hacen parte de ella, radicando, en ese sentido, la importancia del éxito de la comunicación. En el presente artículo, se concibe la pronunciación como una habilidad lingüística que puede ser desarrollada mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr una actuación fónica adecuada.

La pronunciación en los cursos de enseñanza de una lengua extranjera es necesaria porque, siguiendo a Chela-Flores (2012:89), permite “más oportunidades de practicar y reciclar el sonido y de apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva”. La autora considera que el procedimiento para la enseñanza de esta microhabilidad debe partir de las unidades lingüísticas menores que son los

segmentos, es decir, las vocales, los diptongos y las consonantes, y, posteriormente, pasar a los rasgos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación. Para cada aspecto fonético que se pretende enseñar, se pueden seguir la secuencia: palabras, frases, oraciones en su respectivo contexto fonológico.

La autora sugiere que todo programa de enseñanza de la pronunciación debe considerar los siguientes aspectos para lograr así su optimización:

(i) Que se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas en las actividades orales del programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) que se tome en cuenta los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) que se le dé prioridad a los aspectos fonéticos del [inglés] que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes, especialmente cuando trabajamos con grupos homogéneos de estudiantes. (Chela-Flores, 2012:101).

La presente investigación concuerda con lo planteado por la autora Chela-Flores (2012), y reconoce que se debe enseñar tanto los segmentos, como los rasgos suprasegmentales, pero por razones de delimitación temática y debido a la apatía que mucho de los participantes muestran por la enseñanza del inglés se tomó la decisión artificiosa de concentrarse solo en las consonantes, uno de los segmentos que conforman las unidades lingüísticas menores de la lengua.

En las etapas iniciales de la adquisición del nivel fonológico de una lengua materna, el niño empieza el habla con patrones de entonación; posteriormente, inicia la imitación y producción de cualquier sonido. En ese sentido, cuando el ser humano adquiere su L1, empieza a pasar por una serie de etapas que en determinada edad le permiten comunicarse con las personas de su entorno.

En el nivel educativo, la correcta pronunciación de las palabras del idioma propio como el extranjero es una de las destrezas que todo estudiante debe manejar a cabalidad, toda vez que requiere expresar ideas de forma clara y concisa, por lo tanto, debe formar parte de los contenidos en los diseños curriculares, siendo imperativo incluirla en las actividades académicas. Mediante esta, se logrará adaptar el oído del estudiante a diversos sonidos y aprender a diferenciarlos de la manera adecuada.

Al momento de hablar de manera correcta el idioma inglés se ha determinado, con frecuencia, que los problemas de pronunciación que pueden tener los hispanoparlantes se dan por las diferencias entre los sonidos de cada idioma. El inglés tiene un total de 12 vocales y 8 diptongos, mientras que la lengua española posee 5 vocales y 15 diptongos. En conclusión, mientras el hispanohablante aprende a diferenciarlas encuentra un conflicto en el entendimiento y pronunciación de palabras que para él suenan muy similares, es el caso de las palabras, en inglés, como *beat* (golpe) y *bit* (pedazo, trozo) o *pull* (halar) y *pool* (piscina).

Así mismo, es muy común encontrar la confusión en consonantes «v» y «b» y la «s», como en *Sue*, con el sonido de la «z» en *zoo* (zoológico). En estos casos, el aprendiz no alcanza percibir la diferencia fónica hasta que tenga un grado avanzado del entendimiento en el idioma aprendido. En el español, palabras como *stand* son pronunciadas como [estand], esto sucede porque se ha insertado “un elemento no etimológico con el fin de hacer más fácil la pronunciación” (Obediente, 2013: 195), en este caso es la vocal “e” antes de la “s” + consonante.

Este proceso no asimilativo de aumento silábico se conoce como prótesis.

## **Las transferencias lingüísticas**

Las transferencias consisten en la relación interlingüística que se presenta durante el aprendizaje de una LE dentro de la cual la L1 ejerce una influencia y efecto de desvío negativo sobre las normas de la LE. Estas han sido ampliamente estudiadas por diversos autores como: Moreno (2002), Odlin (1989), Payrató (1985), Selinker (1983), Silva-Corvalán (2001) y Weinreich (1974). Estos teóricos han aportado distintas definiciones en las que se alternan los términos interferencia y transferencia de acuerdo con los planteamientos de cada uno de ellos, Así, Payrató (1985) asocia este término con injerencia, intromisión e infiltración, otorgándole la caracterización negativa propia de los años 50 y 60 y siguiendo la misma línea de Weinreich (1974), Odlin (1989), por su parte, opta por el término transferencia y lo define como una influencia interlingüística que se presenta a partir de las similitudes y diferencias existentes entre la lengua meta y alguna otra lengua que ha sido adquirida previamente.

Las transferencias se dan en todos los niveles lingüísticos, pero en este caso se analizarán las de orden fonético; es decir, los contextos en los que el aprendiz no aplique las reglas fonéticas específicas de la lengua (LE) en el momento que se debe y continúe con los antiguos hábitos de pronunciación de su primera lengua (L1).

### **Análisis contrastivos de los rasgos fonéticos y fonológicos del inglés americano y español hablado en Colombia, variedad Costeño Caribe**

Montes (2000), plantea que en el español hablado en Colombia existen dos superdialectos: el costeño y el andino. Dentro de cada uno establece dos dialectos: Para el costeño, el costeño caribe que incluye los departamentos de Córdoba, Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena, La Guajira, Cesar y Norte de Santander; y el costeño Pacífico que abarca los departamentos del Chocó y áreas occidentales del Valle, Cauca y Nariño. Para el andino, establece los dialectos centro-oriental y el centro-occidental.

En el caso del inglés, siguiendo a Ferragne y Pellegrino (2010), también se pueden establecer dos grandes vertientes el americano y el británico. Estas dos variantes marcan la enseñanza del inglés. En América se tiende a enseñar el estándar de la variedad americana o estadounidense y en Europa, Asia y África no inglesa, el estándar de la variedad británica. Por lo tanto, en este análisis contrastivo de los rasgos fonéticos y fonológicos de ambas lenguas, se consideran aspectos relacionados con el inventario fonémico consonántico y ciertos fenómenos fonológicos. Se tomó en cuenta el estándar de la variedad americana, sin considerar ninguna de sus áreas dialectales y el dialecto costeño Caribe, subzona Guajira, que es la variedad que se habla en el municipio de La Paz y en Valledupar, departamento del Cesar. Esta subvariedad del español americano presenta rasgos comunes con la variedad estándar del español, debido al principio de diversidad dentro de la unidad diasistémica.

En la variedad estándar del inglés, el sistema consonántico tanto el inglés, como el español, todos sus sonidos consonánticos son de naturaleza pulmonáica. En lo que corresponde al inglés, de acuerdo con el modo de articulación, presenta sonidos oclusivos, nasales, fricativos, africados, aproximantes, vibrantes simples (flap) y laterales; y según el punto de articulación sus consonantes son bilabiales, labiodentales, interdentes, al-

veolares, postalveolares, palatales, velares y glotales. En tabla 1 se muestran estos fonemas, siguiendo la organización de la Tabla del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) de su versión del 2005.

**Tabla 1**  
**Sonidos consonánticos del inglés**

	Bilabial		Labioden		Interden		Alveolar		Postalveolar		Palatal		Velar		Glotal	
Nasal	m				N								ŋ			
Oclusivo	p	b					T	d					k	g		
Africado									tʃ	dʒ						
Fricativo			f	v	θ	ð	S	z	ʃ	ʒ						h
Aproxim.	w										j					
Vibrnt Sim (Flap)							r									
Lateral							l									

Fuente: Jeffries (2006:26).

Leyenda: Labioden: labiodental, Interden: interdental, aproxim: aproximante; vibrnt.sim: vibrante simple. Los sonidos sordos se ubican a la izquierda y los sonoros a la derecha.

En el caso del español, los sonidos consonánticos tienen una organización similar. Según el modo de articulación se cuenta con sonidos nasales, oclusivos, fricativos, africados, aproximantes, vibrantes, fricativas, vibrantes simples (tap), vibrantes múltiples y laterales y según el punto de articulación hay sonidos bilabiales, labiodentales, dentales, alveolares, postalveolares, palatales, velares y glotales. En la tabla correspondiente se muestra a continuación dichos sonidos.

**Tabla 2**  
**Sonidos consonánticos del español del Caribe**

	Bilabial		Labioden		Dental		Alveolar		Postalveolar		Palatal		Velar		Glotal	
Nasal	m				N						ɲ		ŋ			
Oclusivo	p	b			T	D							k	G		
Africado									tʃ							
Fricativo			f		θ		s				j					h
Aproxim.	w										J					
Vibrnt. Sim (tap)							r									
Vibrnt mul							r									
Lateral							l									

Fuente: Obediente (2013:26).



No obstante, pese a las similitudes existentes entre ambas lenguas, hay diferencias en algunos sonidos que afectan la pronunciación de los aprendices no nativos del inglés. En las siguientes líneas se detallarán dichos aspectos organizados de acuerdo con el modo de articulación.

Los fonemas oclusivos bilabiales sordo /p/ y sonoro /b/ en inglés presentan similitudes con los del castellano como en *baseball*, *boat* y *between* o *parrot*, *open* o *help*, sin embargo, el fonema sordo, en inglés presenta una mayor aspiración. En lo que respecta a los fonemas oclusivos velares el sonoro /g/ tiene un sonido similar al de la <g> española cuando precede la <a, o, u>, como en *golf*, *gate* o *gut*. Mientras que el sordo /k/ suena como la correspondiente <c> en español cuando esta precedido de la vocal <a> y <u> y como <qu> antes de la <e> e <i>, como en *kill*, *Kentucky*, *karate*.

La dupla de los fonemas oclusivos /t/ y /d/ si presentan diferencias en cuanto a su punto de articulación. En inglés se realizan como oclusivos alveolares sordo y sonoro *tea*, *tomatoe*, *set*, *do*, *donkey*; y en español son dentales. Otra diferencia radica que en inglés presentan una mayor aspiración, esta se hace más marcada cuando están precedidas por vocales tónicas, así *pot*, *town*, *cat* y tras /s/, no se aspiran, como en *spot*, *stop* y *Scott* (Cala, 1997 y Gorman y Kester, 2015). Como consecuencia de las diferencias entre el punto de articulación de la voz y la aspiración presentes en los sonidos consonánticos, un aprendiz no nativo puede transferir al inglés los rasgos característicos de su lengua, en este caso del español. Un hablante nativo monolingüe tendrá dificultad al entenderlo, ya que la producción de palabras como *bear* puede ser muy similar a *pear* o *time* y *dime*.

Los sonidos nasales presentan similitudes en ambas lenguas, en el caso de los bilabiales [m] y alveolares [n] sus pronunciaciones son muy similares, suenan como *mother*, *mountain*, *millionare*, *nice*, *know*, *note*. En el caso del sonido palatal [ŋ], este fonema se articula como la <ñ> española, pero con una pronunciación suave por la “g”, ejemplo: *tongue*, *single* o *triangle*.

Los sonidos nasales /m/ y /n/ se producen de la misma manera en inglés y español, cuando se usan en una sílaba libre, estos sonidos generalmente no generan dificultades para los hablantes de español que están aprendiendo inglés. Sin embargo, cuando estos sonidos aparecen agrupados, tales como la palabra “*sometimes*”, es usual para el aprendiz del inglés sustituir la /m/ con la /n/ y viceversa, especialmente cuando esta sustitución facilita la coarticulación (Cala, 1997), es decir que estos fonemas no presentan confusión generalizada en la pronunciación de los aprendices del

inglés. No ocurre lo mismo, con el fonema /ŋ/ no existe en el inglés solo en el español, aunque se presente como alófono, particularmente en los dialectos caribeños; así, que los aprendices pueden sustituirlo por el sonido más cercano, el cual es /n/, por lo cual un aprendiz de inglés podría pronunciar “lon” en vez de “long”, queriendo pronunciar este último.

Los sonidos fricativos presentan contrastes significativos entre ambas lenguas, aunque haya similitudes en ambos sistemas lingüísticos. A juicio de Cala (1997:224), “en español hay menos fricativas, esta simplificación facilita la pronunciación a un anglófono”. En ambos existen los fonemas /s/ y /f/, hay un fonema español que no existe en inglés, el fricativo palatal /j/ y dos en inglés que no están en español, como son el fricativo labiodental sonoro /v/ y el postalveolar sordo /ʃ/. Igualmente se presentan diferencias entre los fonemas /h/ y /x/ que según Obediente (2013:318) no hay diferencias fonológicas, por lo tanto, “en el mundo de habla española no existen oposición entre /x/ y /h/, ambos cumplen la misma función, son intercambiables y se oponen paralelamente a todos los demás fonemas, y ellos a pesar de ser de naturaleza diferente”.

Esta diferenciación tampoco existe en inglés, por lo que el sonido fricativo glotal sordo tiene similitudes con la pronunciación del español del caribe pero más suave.

En inglés, los fonemas fricativos /z/, y /ʒ/ no existen como fonemas del español. Los fonemas fricativos interdentes sordos y sonoros /θ/, /ð/ son alófonos en español con cierta variación del punto de articulación. Su aparición depende de ciertos contextos fónicos como es el caso del fonema fricativo dental sonoro /ð/ o por el fenómeno del ceceo en el español peninsular que no se presenta en español del caribe que incluye el español de Colombia, pues se utiliza es el fricativo alveolar sordo /s/ en vez del sonoro /θ/ para las realizaciones gráficas de <s>, <ce, ci> y <z>. Este último fenómeno es conocido como seseo. Esta situación hace que los aprendices colombianos del inglés tengan dificultades para producir estos sonidos fricativos interdentes.

Según Cala (1997), la transferencia en estos sonidos podría llegar a presentarse a través de la sustitución de los fonemas en inglés por los más cercanos en el español, por ejemplo, los fonemas en español más similares al fonema sordo /θ/ y el sonoro /ð/ son los sordos /t/ y /d/, respectivamente. Así, un aprendiz de inglés podría llegar a pronunciar las palabras *thick* como [tick]

o *path* como [pat], *those* como [dose]. Esto es mucho más frecuente en fricativas como la /z/, ejemplo: *zip* como [sip] y en el fonema /v/ el cual es el mismo que /b/ en muchos dialectos del español, ejemplo: *Valentine* como /b/alentine. Algo similar ocurre con el fonema fricativo sordo /ʃ/ que al no estar integrado al sistema fonético español es pronunciado como /tʃ/, en palabras como *show* podría ser pronunciado como [tʃ]ow o *ship* puede ser pronunciada como [tʃ]ip.

En lo que corresponde a las africadas, los aprendices de inglés pueden llegar a sustituir el fonema africado postalveolar sonoro /dʒ/ con el sordo /tʃ/, lo mismo ocurre cuando sustituyen el fonema aproximante palatal /j/ por el sonido /dʒ/ y pronuncian [j]ust en vez de [dʒ]ust. Para Gorman & Kester (2015), este es el patrón de transferencia más común durante el aprendizaje de esta clase de sonidos. Las características que presentan estos sonidos son las siguientes:

- /tʃ/ es un fonema africado postalveolar sordo fuerte, similar al del español, ejemplos: *chop*, *cheese* o *chair*.
- /dʒ/ este fonema africado postalveolar sonoro no existe en español solo como alófono del grafema <y> en posición inicial absoluta con sentido enfático como en yo [dʒo] o en cónyuge [konʒuɣe]. En inglés aparece con dos realizaciones; una sorda como en *joy* o *vegetable* y sonora como en *language*.

En los sonidos líquidos se agrupan los sonidos vibrantes simples y múltiples y los laterales, los cuales existen en ambas lenguas. El fonema lateral alveolar /l/ generalmente no causa dificultades para los aprendices del inglés. Este fonema es similar al español, su articulación es alveolar sonoro, como en: *long*, *liquid* o sordo, como en *place* o *class*.

El fonema vibrante simple /r/ sí presenta problemas para su pronunciación, porque se produce de manera muy distinta en ambas lenguas. En inglés es un sonido vibrante de tipo *flap* o de paso, es decir, se produce una curvatura del ápice de la lengua y con la parte posterior es que se tocan los alvéolos. En cambio, en español, es una vibrante simple de toque, es decir, se acerca el ápice de la lengua a los alvéolos dentales con un movimiento balístico.

La vibrante múltiple no existe en inglés, pero si en español. Debido a que este fonema, es también un alófono del fonema vibrante simple en posición inicial absoluta como en *rosa* [rosa] y no [rosɑ], los hablantes no nativos, en especial, los de la costa caribe colombiana tienden a pronunciar el

sonido vibrante simple de paso en inglés como si fuera múltiple, ejemplo la pronunciación de red podría ser [r]ed y no [r̥]ed que es la forma correcta.

Finalmente, los fonemas aproximantes bilabial /w/ y palatal /j/ ocurren tanto en inglés, como en español. Un hablante nativo del inglés podría escuchar diferencias sutiles en la forma en la que aprendiz de inglés no nativo produce estos sonidos. El bilabial /w/ puede ser producido con una constricción velar débil, los hispanohablantes suelen producirla como la <u> española. Puede aparecer en inglés como sonora en palabras como en *wild* o *wait* y sorda en *tweed* o *twitter*. El fonema aproximante palatal /j/ puede ser pronunciado como la <i> española, de forma sonora en palabras como en *yellow* o *Yale* y sorda en palabras como *pure* o *uniform*. Algunos hablantes suelen confundirla con la africada /dʒ/ y pueden llegar a pronunciar *yesterday* como [dʒ]esterday o como la fricativa palatal sonoro del español /j/ [j]esterdey.

A estas diferencias de en la pronunciación de los sonidos consonánticos se le suman un conjunto de fenómenos fonológicos característicos del español costeño que presenta una serie de características que lo hace parte del español hablado en el Caribe. Estos aspectos referenciados por Patiño (1991) y Montes (2000), son:

1. *Yeísmo*: rasgo característico del español de América. En algunos casos el grafema <ll> se produce como una semiconsonante palatal *calle* [kaje] o *hoyo* [ojo] y en ocasiones como un cero fonético *gallina* [gaina].
2. *[ŋ] velarización de la nasal en posición implosiva*: rasgo característico del español del caribe.
3. *Neutralización de líquidas*: fenómeno de trueque de la lateral por la vibrante o viceversa, ejemplo *pielna* por *pierna*, *parma* por *palma*.
4. *Glotalización de la sibilante en posición implosiva*: en lo[h] por lo[s] y sus fenómenos concomitantes que es el ensordecimiento de las oclusivas sonoras, las vacas [lah φakah], whisky [wihki], disco [dihko], osco [ohko]. También se reportan casos de la glotalización de la vibrante simple en posición implosiva ca[h]ne por carne.
5. *Carácter sordo del /-s-/ en posición intervocálica*.

6. *Ruptura de diptongos* como caúse, caúcho, cri-ollo.**Metodología**

La presente investigación se tipifica como Investigación-Acción que para Martínez (2010), tiene como objetivo fundamental darle solución a una situación problemática, en este caso dentro de la praxis educativa; a partir de una diagnosis, punto de partida para generar un plan de acción, aplicarlo y evaluarlo con el fin de hacer una transformación de la situación inicial.

En lo que respecta a la población estuvo conformada por 65 estudiantes de grado 11°, de la cual se seleccionó una muestra de 25 estudiantes que conforma la sección 11-01. Los criterios para su selección se debieron al dominio de inglés que tienen los estudiantes, la receptividad y el compromiso hacia la investigación. El contexto de intervención fue la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, Sede principal; ubicada en el municipio La Paz, departamento del Cesar. Las técnicas e instrumentos utilizados en la presente investigación se resumen en la tabla 4, de acuerdo con la fase de la investigación:

**Tabla 4. Técnicas e instrumentos de Investigación**

Problematización y reflexión inicial		
Técnica	Instrumento	Finalidad
Observación Participante	Anotaciones de campo	Hacer una diagnosis sobre la transferencia fonética negativa de la variedad del español costeño en el aprendizaje del inglés.
Elicitación <sup>1</sup>	Lista de palabras y oraciones. Videgrabadora	
Elaboración del plan de acción		
Análisis de contenido	Planilla de registro	Permitió recoger la estructura, estrategias y actividades encontradas. Sirvió para hacer una revisión de otras propuestas de estrategias para la enseñanza de la pronunciación del inglés existentes en la literatura
Círculos de discusión	Notas de campo	Permitió recoger las impresiones de los resultados de la diagnosis y las propuestas para desarrollar la secuencia didáctica. Estos círculos de discusión se hicieron con dos grupos, los estudiantes participantes y los docentes de inglés.
	Videgrabación	

**Tabla 4. (Continuación)**

<b>Aplicación del plan de acción</b>		
Observación dirigida	Anotaciones	Sirve para recoger los resultados de la aplicación del plan de acción.
Portafolio de actividades		
<b>Evaluación y reflexión del proceso de aplicación y de los resultados</b>		
Análisis de contenido	Planilla de registro	Permitió recoger la estructura, estrategias y actividades encontradas. Sirvió para hacer una revisión de otras propuestas de estrategias para la enseñanza de la pronunciación del inglés existentes en la literatura
Círculos de discusión	Notas de campo	Permitió recoger las impresiones de los resultados de la diagnosis y las propuestas para desarrollar la secuencia didáctica. Estos círculos de discusión se hicieron con dos grupos, los estudiantes participantes y los docentes de inglés.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Según (Bravo, et al. 2012:187), es un tipo de “entrevista estructurada a un informante clave con la finalidad de provocar una respuesta deseada”. Es muy usual en las investigaciones lingüísticas descriptivas en lengua materna o en lenguas amerindias.

### **La secuencia didáctica**

La secuencia didáctica de la presente investigación parte del conocimiento lingüístico de palabras y oraciones que, luego, son utilizadas en contexto reales de comunicación como son las conversaciones, las dramatizaciones, el juego de roles, lo que hace que dichas actividades sean significativas para los estudiantes. Su propósito fue desarrollar la conciencia fonémica de los participantes, a partir de la aplicación de la metodología basada en el *Modelo para la Enseñanza de la Pronunciación en Inglés* de Dale y Poms (1985, 2005), para contrarrestar la transferencia fonética del dialecto costeño del atlántico interior al producir los fonemas consonánticos /ʃ/, /θ/, /m/, /t/, /h/ y /s/. El modelo propone una secuencia de estrategias para facilitar el adecuado desarrollo de la pronunciación, a saber:

1. *La fonología contrastiva*: esta técnica se emplea para mostrar las similitudes entre la primera y segunda lengua.
2. identificación y empleo del alfabético fonético como instrumento o guía de distinción entre los distintos fonemas.

3. *Uso de las reglas de pronunciación en inglés*: Se muestran reglas básicas de pronunciación que faciliten la asimilación de los sonidos en distintas palabras que comparten los mismos fonemas.
4. *Metodología de ubicación fonética*: Esta es muy útil porque ayuda a los estudiantes a visibilizar sus propios patrones fonéticos.
5. *Prácticas de discriminación auditivas*: Los pares mínimos son el aspecto central del trabajo de pronunciación ya que los estudiantes generalmente confunden el sonido de la lengua meta con el más similar en su lengua materna.

Además de las tareas previamente señaladas estos autores sugieren una secuencia de enseñanza que requiere un aumento progresivo del nivel de dificultad. Estos cuatro niveles son:

1. *Palabras*: Se simula el sonido en las palabras, escuchando y repitiendo después del instructor la producción del sonido en posición inicial, media y final.
2. *Oraciones*: Se trabaja la producción de sonido en frases y oraciones que incluyan de manera reiterativa el fonema estudiado.
3. *Conversación espontánea y estructurada*: Se recurre a diálogos, actividades de juego de roles, ejercicios con vocabularios, ejercicios de pregunta y respuesta y conversación casual.
4. *Desarrollo de actividades y ejercicios suplementarios* desarrollados fuera de la clase.

La intervención pedagógica busca propiciar espacios motivacionales para que ellos puedan interesarse en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y se preocupen por mejorar, progresivamente, su pronunciación, para así tener una comunicación fluida. Este modelo fue ejecutado en los momentos descritos en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Cronogramas de actividades**

Sesión	Actividades	Duración total (en horas)
1-2	Reconocimiento de Fonemas	2
3-4	Dictado de palabras que contengan los fonemas trabajados	3

**Tabla 4 (Continuación)**

5	Pronunciación de fonemas que no existen el español	2
6-7	Sonidos que se confunden (Pares mínimos)	3
8-9	Sonidos que se confunden (Trabalenguas sencillos)	3
10, 11 y 12	Sonidos que se confunden (dramatizaciones y juegos de roles)	5
13-14	Evaluación de la propuesta	3

Fuente: elaboración propia (2020).

### Discusión de los resultados

La evaluación se ejecutó por medio de una prueba de cierre (postest) similar a la de entrada (pretest), ya que se midieron las mismas habilidades, actividades y fonemas, pero con palabras distintas. Los datos obtenidos se organizaron por grupo de consonantes. Dentro de los hallazgos más significativos se encuentran:

1. En el grupo de las vibrantes alveolar sonora del inglés [r] y su contraste con la vibrante simple alveolar y múltiple del español, se observó mejoras en la pronunciación, ya que las palabras utilizadas, *berry* (65%) *carrot* (60%), y *red* (60%), obtuvieron puntajes superiores al 60%. Esto indica que los participantes produjeron el sonido consonántico vibrante simple del inglés [r], en vez del fonema vibrante múltiple del español [r]. Esto permite inferir que el entrenamiento logró mitigar la transferencia fonética negativa marcada al producir este fonema en posición inicial, producto de los rasgos fonéticos que presenta dicha consonante en la lengua materna.
2. En el caso de las consonantes /t-/d/, las palabras *thanks*, *think* y *birthday* alcanzaron puntajes de adecuación de un 70%, 85% y 95%, respectivamente. Estos datos permiten inferir que el entrenamiento mejoró el desempeño de los estudiantes en lo que respecta a esta habilidad, debido a que lograron articular las palabras, usando el fonema fricativo interdental sordo [θ] del inglés, en vez de la consonante oclusiva alveolar sorda [t] del español.



3. En lo que respecta a los sonidos nasales, los resultados permiten evidenciar mejoras en la pronunciación de las palabras evaluadas: *sometimes* (70%), *company* (82%), *film* (60%) y *come* (80%). Sin embargo, la presencia de la utilización del fonema consonántico nasal velar [ŋ] español, producto de la influencia de la variedad dialectal costeña se mantiene presente en algunos estudiantes; sobre todo cuando el fonema nasal bilabial [m] se encuentra en posición final de sílaba o de palabra como en *come* [kʌŋ].

4. En el grupo de las consonantes fricativa postalveolar sorda [ʃ], africada postalveolar sorda y su contraste con la consonante africada palatal sordo [tʃ] del español, se evidencian mejoras significativas en las pronunciaciones de las palabras evaluadas: *child* (68%), *shape* (70%), *she* (90,00%), *cheese* (67%) y *cheap* (80%). La intervención pedagógica permitió que los discentes establecieran la distinción fonética entre el sonido fricativo no existente en el español y la consonante africada presente en ambas lenguas.

5. Sin embargo, se siguen presentando casos en que se articula la consonante africada postalveolar sorda del inglés con los rasgos fonéticos de la del español.

6. En el grupo de sonidos fricativos glotales sordos de ambas lenguas [h] y el cero fonético [Ø] del español de América, los datos permiten evidenciar mejoras sustantivas en la articulación de las palabras con dicha consonante del inglés: *help* (70%), *alcohol* (80%), *house* (93%), *hello* (94%) y *high* (77%). Sin embargo, pese a no presentarse casos con la elisión total del fonema, todavía se evidencia transferencia fonética negativa, ya que algunos estudiantes asimilan la pronunciación del sonido consonántico con el de la variedad dialectal del español del Caribe o del Atlántico [h].

7. Finalmente, el grupo de los sonidos fricativos dentales dental sordo [θ] y alveolar sordo [s] incluyó un contraste con el fricativo posalveolar sordo del inglés [ʃ] y el alveolar sordo [s], africado palatal sordo [tʃ], el compuesto fonético [es] y el cero fonético [ø] del español. Los datos demuestran mejoras en la pronunciación de palabras como *spot* (90%), *space* (93), *snake* (80%), *sure* (65%) y *sometimes* (96%). Esto permite inferir que el entrenamiento de la pronunciación y el conocimiento de fonética

articulatoria sirvió para mitigar la transferencia fonética negativa de la lengua materna sobre la lengua extranjera; puesto que disminuyó la aparición del proceso no asimilativo de la adición de un sonido vocálico al inicio de palabra (prótesis), usado, en español, para reconstruir estructuras silábicas anómalas, al momento de la adecuación fonológica de anglicismos o préstamos de origen anglosajón, como es el caso de la palabra *stress* (estrés).

## **Conclusiones**

A partir de la ejecución de la presente investigación, se concluye que la presencia de transferencia fonética negativa de la variante dialectal costeña en la pronunciación en inglés de los estudiantes de grado 11<sup>o</sup>-1 de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez del municipio de La Paz, Cesar. Este fenómeno de transferencia fonética es natural dentro del aprendizaje de una lengua extranjera y su aparición se generó, principalmente, a causa de dos factores predominantes. El primero es la influencia de la lengua materna, en especial de la variedad dialectal costeño. Este tipo de influencia se genera fundamentalmente, debido a las diferencias existentes entre los sistemas fonéticos de ambas lenguas, lo que condujo a la asimilación de los sonidos de la LE a sonidos producidos en la L1.

Un segundo factor que influye en la transferencia fonética es la falta de conocimientos lingüísticos orientados a un mejor desempeño fonético-fonológico de los estudiantes en inglés. A esto se le suma que muchos participantes traen consigo pronunciaciones inadecuadas aprendidas en la educación básica primaria y secundaria. La repetición de estos errores provoca su fosilización, fenómeno que genera, a su vez, que el proceso de aprendizaje sea mucho más arduo y complejo y que las imprecisiones al momento de pronunciar sean más difíciles de corregir, pues estas ya se han constituido como hábitos.

De la misma forma, es pertinente concluir que se hace necesario replantear la manera en cómo se aborda la pronunciación dentro de la clase de Lenguas Extranjeras debido a que para lograr el fortalecimiento de esta microhabilidad y, a su vez, el mejoramiento de la producción oral es necesario implementar de forma continua estrategias y actividades que privilegien el uso de las destrezas orales, dada su relevancia en los intercam-

bios lingüísticos. Para alcanzar lo antes expuesto se requiere de un cambio en la concepción enseñanza-aprendizaje y la utilización de enfoques que concedan relevancia al componente oral sobre el escrito y que incluyan ejercicios como los propuestos en esta investigación, así como fundamentos básicos en fonética.

Para finalizar, esta investigación posee implicaciones pedagógicas pues se validaron estrategias lingüísticas que pueden ser utilizadas para facilitar el quehacer docente, especialmente, de aquellos maestros ubicados en la Costa Caribe colombiana. Estas estrategias están guiadas a promover la conciencia fonológica, tomando en consideración que integrar “las actividades orales y de comprensión auditiva de la lección le dará muchas más oportunidades de practicar y reciclar el sonido y de apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva” (Chela-Flores, 2012).

## Referencias bibliográficas

- Benítez Correa, Carmen Delia (2015). **La interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel académico superior.** (Tesis doctoral). Universidad Nacional a Distancia. Madrid, España.
- Bravo, María; Delgado, Angel; García, Donaldo. y Guillén, Thawanui (2012). **La teoría fundamentada y la investigación lingüística: Caminos de encuentro y desencuentro.** *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Año 13, N° 33, 164-203.
- Cala, Rafael (1997). **Dos sistemas cara a cara.** *Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.* Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Castillo, Jesus (2016). **Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la Universidad Santiago de Cali a través de la enseñanza de la fonética** (Trabajo de grado). Santiago de Cali, Colombia. Universidad del Valle.
- Chela-Flores, Bertha (2012). **Optimización de la enseñanza de la pronunciación del español.** *Lingua americana*, Año XVI N° 31, 86-106.

- 
- Dale, Paulette y Poms, Likiam (1985). **English Pronunciation for Spanish Speakers**. New Jersey, USA: Prentice Hall Regents.
- \_\_\_\_\_ (2005). **English Pronunciation Made Simple**. New York, USA: Longman.
- Ferragne, Enmanuel y Pellegrino, Francois (2010). **Formant frequencies of vowels in 13 accents of the British Isles**. *Journal of the International Phonetic Association*, 40/1, 1-34. doi:10.1017/S0025100309990247
- Gil Fernández, Júana (2007). **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid, España: Arco/Libros.
- Gorman, Brenda y Kester, Ellen (2015). **Spanish-influenced English: Typical phonological patterns in the English language learner**. New York City: American Speech-Language-Hearing Association.
- Jeffries, Lesley (2006). **Discovering Language**. Cambridge (EUA): The MIT Press
- Martínez, Miguelez (2010). **Ciencias y arte en la metodología cualitativa**. Ciudad de México, México: Trillas.
- Meno, Francisco (2004). **Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida. Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras**. M, Blanco. (coord.). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. (pp. 1-25). Madrid, España: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Montes, José (2000). **Manual de dialectología hispánica. El español de América Colombia**. En M. Álvar, (pp.134-145). Barcelona, España: Ariel.
- Moreno, Francisco (2002). **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona, España: Ariel.
- Obediente, Enrique (2013). **Fonética y fonología**. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Odlin, Terence (1989). **Language Transfer. Cross-Linguistic Influences in Language Learning**. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Patiño, Carlos (1991). Español, lenguas indígenas y lengua criollas en Colombia. En M, Briceño; I, Chávez y B. Betancur (Eds.). **El espa-**

- 
- ñol de América hacia el siglo XXI. Presencia y destino. Tomo I** (pp.145-209). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Payrató, Lluís (1985). **La interferencia lingüística. Comentaris y exemples català-castellà**. Barcelona, España: Curial.
- Pomata, Anna (2017). **La Pronunciación de los grupos consonánticos de inglés: errores fonéticos - fonológicos en el habla de los estudiantes de español**. (Tesis doctoral) Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Pons, Jordi (2014). **Diccionario lengua española secundaria y bachillerato**. Barcelona, España: Vox-Anaya.
- Selinker, Larry (1983). **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- Silva-corvalán, Carmen (2001). **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington D.C., Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Silverio, Tania (2014). **La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras**. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/-6515587.pdf>
- Trubetzkoy, Nikolai (1987). **Principios de fonología**. Madrid, España: Editorial Cincel.
- Vez, José Manuel (2001). **Formación en didáctica de las lenguas extranjeras**. Rosario, Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Weinreich, Uriel (1974). **Lingue in contatto**. Torino, Italia: Editore Boringhieri.