

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



**Campus Guanajuato División de
Ciencias Sociales y
Humanidades
Maestría en Investigación Educativa**

TESIS

*¿CÓMO DIJE? ¿Y CÓMO ES? JOLLY PHONICS
COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS*

**Autora: Lorena Ramírez Martínez
Directora: Dra. Cirila Cervera Delgado**

Guanajuato, Gto., 15 de marzo de 2025

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis padres, por siempre motivarme a seguir adelante a pesar de todo; a las personas que conocí en la Maestría y de quienes aprendí bastantes cosas buenas, pero sobre todo a mí, por no desistir y encontrar la ruta de regreso.

Agradezco a mis asesoras y maestros que con sus enseñanzas y experiencia contribuyeron a que concluyera mi trabajo de investigación. Gracias a todos mis familiares que estuvieron al pendiente y echándome porras, viéndome con admiración y recordando que todo esfuerzo que se hace con el corazón vale la pena.

Finalmente, dedico este trabajo que me costó tiempo, preparación, tristezas y alegrías a mi hijo, con la esperanza de que aprenda a nunca rendirse.

Cursar la Maestría y realizar la investigación que presento, fue gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), mediante la beca de la convocatoria 2022.

Resumen

El estudio de una lengua extranjera, como el inglés, busca fomentar una comunicación efectiva entre sus hablantes para facilitar el intercambio de información. En México, la Secretaría de Educación Pública ha impulsado varios programas educativos con el objetivo de que los estudiantes desarrollen competencias básicas en el idioma. Sin embargo, al llegar a último nivel en la educación secundaria, un número significativo de estudiantes carecen de las habilidades comunicativas requeridas, especialmente la pronunciación. Tradicionalmente, los enfoques, métodos y estrategias han privilegiado la enseñanza de la gramática y el vocabulario, dejando a la pronunciación en un papel secundario o poco relevante. Esto contrasta con los enfoques actuales donde se destaca la inteligibilidad y claridad en la comunicación, sin exigir una pronunciación nativa. Con esta idea, la estrategia de *Jolly Phonics* ofrece una oportunidad para la enseñanza sonidos en inglés, permitiendo a los docentes diseñar y adaptar su propio material de acuerdo a las necesidades de sus alumnos y fortalecer sus conocimientos en cuanto a la pronunciación.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas; estrategias educativas; fonética; inglés; lengua extranjera; pronunciación.

Abstract

The study of a foreign language, such as English, aims to foster the effective communication among its speakers to facilitate information exchange. In Mexico, the Secretaría de Educación Pública has promoted different educational programs aimed at developing basic competences in the language. However, when students reach the final level of basic education, secondary school, many of them lack the required communication skills, particularly in pronunciation. Traditionally approaches, methods, and strategies have prioritized the teaching of grammar and vocabulary, leaving pronunciation in second or less relevant role. This contrasts with current approaches that emphasize intelligibility and clarity in communication without requiring native-like pronunciation. The Jolly Phonics strategy offers an opportunity for teaching English sounds, allowing teachers to design and adapt their own materials according to their students' needs and strengthen their knowledge.

Keywords: Language instructions; learning techniques; phonetic; pronunciation; teaching methods.

ÍNDICE

LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS	8
LISTADO DE ILUSTRACIONES.....	9
CAPÍTULO I	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Introducción	12
1.2 Estado del arte	15
1.3 Importancia de la investigación	21
1.4 Preguntas de investigación.....	22
1.5 Objetivos	23
CAPÍTULO II.....	24
MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	24
2.1 Introducción	24
2.2 Pronunciación.....	25
2.3 La inteligibilidad en la pronunciación en inglés	28
2.4 Transferencia lingüística	30
2.5 ESL vs EFL	32
2.6 Planes y programas de inglés de la SEP en México	33
2.9 El libro de texto de inglés y su relación con la pronunciación	37
2.10 Métodos en ELT y su enfoque en la pronunciación.....	39
2.11 Estrategia <i>Jolly Phonics</i> para la pronunciación	48
2.12 Componentes culturales en el aprendizaje de un idioma	52
2.13 Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras....	53
2.14 Conclusión	56
CAPÍTULO III.....	57

METODOLOGÍA.....	57
3.1 Introducción	57
3.3 Diseño metodológico	58
3.3.1 <i>La investigación desde la perspectiva de la investigación cualitativa</i>	59
3.3.2 <i>Dimensión ontológica de la investigación</i>	59
3.3.3 <i>Dimensión epistemológica de la investigación</i>	61
3.3.4 <i>Dimensión metodológica a de la investigación: La etnografía educativa</i>	62
3.5 Instrumentos y técnicas de la investigación.....	63
3.5.1 <i>Revisión documental</i>	64
3.5.2 <i>Cuestionarios</i>	65
3.5.3 <i>Entrevista</i>	69
3.5.4 <i>Observación</i>	70
3.6 Proceso de la investigación	73
3.7 Lugar y participantes de la investigación.....	74
3.7.1 <i>Contexto áulico</i>	75
3.7.2 <i>Contexto escolar</i>	75
3.7.3 <i>Contexto institucional</i>	76
3.7.4 <i>Los maestros de inglés en el sistema educativo mexicano</i>	78
3.8 Análisis de datos	79
3.9 Consideraciones éticas	88
3.10 Conclusión	88
CAPÍTULO IV	90
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	90
4.1 Transferencia lingüística	91
4.1.1 <i>Uso de la L1 para explicar los sonidos de la L2</i>	91

4.1.2 Habilidad o destreza en la replicación y producción de sonidos en inglés	100
4.1.3 La importancia entre la relación de la pronunciación y el significado.	110
4.2 Motivación en el aprendizaje	116
4.2.1 Aspectos positivos y negativos del aprendizaje de la pronunciación. ...	116
4.3 Conclusión	121
CAPÍTULO V	123
CONCLUSIONES	123
Limitantes y sugerencias	127
Futuras investigaciones	128
REFERENCIAS	130
Anexo 1. Entrevista 1 a docentes	139
Anexo 2. Secuencia didáctica de actividades.....	140
Anexo 3. Actividades de evaluación 1 y 2 (E1y E2)	142
Anexo 4. Resultados de Cuestionario a alumno 1 y 2 (CA1 y CA2).....	143
Anexo 5: Gráficas obtenidas del cuestionario a alumnos	144
Anexo 6: Gráficas obtenidas del cuestionario a maestros.....	145
Anexo 7: Resultados de aplicación de actividad diagnóstica	146
Anexo 8. Resultados “Beginning sound identification activity”	147
Anexo 9. Resultados Evaluación 2 del sonido /h/.....	148

LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Niveles de competencia del inglés	28
Ilustración 1 Materiales didácticos basados en <i>Jolly Phonics</i>	43
Ilustración 2 Tarjetas Jolly Phonics	44
Ilustración 3 Cuestionario de diagnóstico para alumnos.....	64
Ilustración 4 Cuestionario exploratorio para docentes de inglés.....	64
Figura 1 Actividades basadas en <i>Jolly Phonics</i>	68
Ilustración 5 Diseño de nota de campo.....	70
Gráfico 1 ¿Tuviste clases de inglés en la primaria?.....	74
Gráfico 2 ¿Cuánto tiempo tuviste clase de inglés?.....	75
Ilustración 6 Cuestionario alumnos 2.....	76
Gráfico 3 ¿Qué se te dificulta más de aprender inglés?.....	76
Gráfico 4 Nivel educativo en el que labora actualmente.....	78
Gráfico 5 ¿Cree que es necesario hacer un énfasis en la enseñanza de la pronunciación? en inglés?.....	79
Tabla 2: Percepciones de los alumnos sobre pronunciación	79
Gráfico 6 Actividades para mejorar la pronunciación.....	82
Gráfico 7 Sonidos difíciles de pronunciar.....	82
Tabla 3. Exceptions to the sound /h/.....	104

LISTADO DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 <i>Materiales didácticos basados en Jolly Phonics</i>	49
Ilustración 2 Tarjetas Jolly Phonics.	50
Ilustración 3 Modelo socio educativo en SLA	54
Ilustración 4 Cuestionario diagnóstico para alumnos	68
Ilustración 5 Cuestionario 2 a alumnos. Item 6	68
Ilustración 6 <i>Diseño de nota de campo</i>	72
Ilustración 7 Ejemplo de organización por colorimetría	87
Ilustración 8 <i>Lista de registro de actividad diagnóstica</i>	96
Ilustración 9 Apunte aparato fonador.	102
Ilustración 10 Combinación del sonido /h/.	104
Ilustración 11 Pares de palabras para identificar el sonido /h/.	105
Ilustración 12 Tarjeta del sonido /h/.	107
Ilustración 13 Vocabulario con sonido /h/ inicial.	108
Ilustración 14 Bingo de sonido /h/.	111
Ilustración 15 Dictado A24.	114
Ilustración 16 Dictado A8.	115
Ilustración 17 Dictado A13.	115
Ilustración 18 Dictado A21.	115

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes que aprenden el idioma inglés es el aprendizaje de la pronunciación, especialmente en los niveles iniciales. Debido a la diferencia que pueden encontrar entre los sistemas lingüísticos de su lengua materna y la lengua de estudio; como en el caso del español y el inglés. En la actualidad, existe una gran fuente de información que permite a los maestros de idiomas encontrar las herramientas, estrategias o metodologías más apropiadas para los objetivos que se plantean en cada sesión. Una de ellas es *Jolly Phonics*, la cual es una técnica de enseñanza de la pronunciación que permite aprender el idioma desde múltiples aristas, ya que su enfoque principal está en el aprendizaje e identificación de los sonidos en inglés, relacionarlos con sus grafías y aplicarlos en la escritura y la lectura.

Este trabajo de investigación se encuentra organizado por cinco apartados distribuidos en los capítulos del I al IV. El primero de ellos, “Planteamiento del problema” está dedicado a presentar el problema de investigación, la relevancia, las preguntas de investigación y los objetivos que guían la misma. En el capítulo dos “Marco teórico-referencial”, se presenta información relacionada con el tema de la enseñanza de la pronunciación en inglés como lengua extranjera, además de los documentos oficiales que rigen la enseñanza de este idioma para la educación básica en México. El tercer capítulo “Metodología” describe la metodología que guía el proceso de investigación, describe los instrumentos usados, así como la población seleccionada para el estudio. El capítulo cuatro “Presentación y discusión de resultados” se discuten los resultados obtenidos a partir de la identificación y enseñanza de los fonemas específicos en inglés, así como las percepciones de alumnos y docentes en cuanto al tema de la enseñanza de la pronunciación. Como apartado final en el capítulo V

“Conclusiones” se presentan las ideas finales de la investigación, sugerencias y limitaciones que pueden servir de pauta para trabajos posteriores, en las que sobresalen el cambio de paradigma sobre la inteligibilidad de la pronunciación, la importancia del modelo de interlengua en el aprendizaje de una lengua extranjera con enfoque en la pronunciación y el papel de los maestros de inglés en la enseñanza de la pronunciación a partir de su formación docente, creencias y experiencias, entre otras.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Introducción

El estudio de una lengua extranjera tiene como objetivo principal la comunicación eficiente entre sus participantes en un idioma que no es el materno, como una herramienta de vinculación con otras culturas. En México se ha dado cada vez mayor importancia al hecho de que los alumnos participen en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma inglés desde edad temprana, como parte de los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que propone el Programa Nacional de Inglés (PRONI).

El PRONI considera cuatro ciclos de enseñanza-aprendizaje, los cuales abarcan desde el tercer año de preescolar hasta tercer año de secundaria, siendo el ciclo cuatro aquel que se aplica en el último nivel de educación básica. La finalidad de este último ciclo es el desarrollo de la competencia y dominio básico del idioma inglés. No obstante, al ingresar a secundaria, y, en términos generales, los alumnos no tienen las habilidades que demanda el enfoque pedagógico de la asignatura: que los alumnos sean capaces de participar en las prácticas sociales del lenguaje con un enfoque comunicativo mediante el uso del idioma; dicho con otras palabras, que el alumno sea capaz de expresarse de manera oral y escrita en la lengua de estudio en situaciones reales o próximas a la realidad.

Actualmente, el enfoque de la asignatura implica enseñar y aprender la lengua a partir una visión holística de la misma, sin embargo, hay un aspecto del lenguaje que se da por asumido, la pronunciación. Dentro de la enseñanza del inglés, esta característica carece de importancia comparada con el dominio de otros aspectos, como la gramática o el vocabulario;

además de la concepción, preparación y opiniones de los profesores sobre el papel de la pronunciación en la enseñanza del inglés.

Por otro lado, vale reconocer que existen diferentes metodologías que basan el aprendizaje o adquisición de esta parte del idioma, cuyo propósito es desarrollar una pronunciación lo más cercana posible a la de un angloparlante. Aún en el siglo pasado predominaba la idea de que la variante de inglés que valía la pena estudiar, era el americano (hablado en los Estados Unidos de América) o el británico (hablado en Inglaterra). Como consecuencia se generó la idea de que el inglés que más se pareciera a una de estas dos variantes se consideraba correcto.

Hoy día, autores como Jenkins (2003) y Kirkpatrick (2007) coinciden en la idea de que las variantes establecidas anteriormente ya no son las únicas, debido a la gran cantidad de hablantes no nativos del idioma inglés en el mundo, como resultado de la percepción del inglés como *lingua franca*. Desde esta perspectiva, se establecen los principios de la fonología en el inglés como lengua internacional: la inteligibilidad, la comprensibilidad y la interpretabilidad, los cuales se discutirán más a detalle en el siguiente apartado; no obstante, es importante mencionar que el objetivo general de este enfoque no es que los aprendices del idioma pronuncien como hablantes nativos del inglés, sino que hace referencia a la capacidad de las personas de comunicarse con claridad en cuanto a la pronunciación.

La pronunciación en inglés puede ser vista desde un panorama general, es decir, analizarla desde la composición máxima del lenguaje, como las oraciones, o desde sus partículas mínimas; las letras, cuya importancia para este estudio radica en el enfoque de los sonidos específicamente, con el único fin de evitar confusiones a la hora de comunicarnos

con otros angloparlantes, de acuerdo con Brown (1994), Celce-Murcia et al. (1996), Gerald (2000) y Harmer (2004).

Así, resulta importante mencionar que enseñar pronunciación de un idioma que no es el materno, requiere preparación por parte de los docentes, además de apertura y flexibilidad de los programas de estudio y materiales acordes con las técnicas que se desarrollan para favorecer el aprendizaje. De allí que resulta imperioso poner la mirada en aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje diferentes a las tradicionales, que abonen a la enseñanza de la pronunciación y enriquecimiento del aprendizaje global del idioma que se aborda en los planes y programas en México; por lo tanto, los *Jolly Phonics* se convierten en una opción que facilita el aprendizaje de los diferentes fonemas, pues permite enfocarse en los sonidos de todo el alfabeto, revisarlos por bloques o enfocarse en sonidos específicos, tal como se utilizó en este estudio. Además, los *Jolly Phonics* permiten al docente prepararse y mejorar su dominio en cuanto al conocimiento de los sonidos a trabajar y diseñar su propio material acorde con las necesidades de los alumnos.

Para lograr el propósito anterior, es necesario realizar una investigación que nos permita observar y escuchar a los alumnos, ver lo que hacen, cómo lidian con la pronunciación de un sistema nuevo, qué piensan, cómo se sienten, cuáles son sus creencias y cómo se comportan ante un sistema nuevo con sus propias reglas dentro del aula, así como la identificación de datos relevantes que brinden información para describir el proceso que llevan a cabo para usar de manera consciente los aprendizajes relacionados con la pronunciación y cómo estos pueden ser evidenciados en una pronunciación inteligible. En los apartados siguientes abordan estos núcleos temáticos.

1.2 Estado del arte

La revisión de trabajos previos, nos condujo al análisis de aportaciones relevantes que se han hecho en torno al tema de la enseñanza de la pronunciación en inglés, las metodologías para la enseñanza del idioma y el uso de la técnica de *Jolly Phonics*, que resultaron ser elementos centrales para el desarrollo de esta investigación, centrada en la pronunciación del inglés como una característica fundamental que se debe enseñar de manera consciente e intencionada y que requiere un trabajo mayor, pues necesita la preparación, pero, sobre todo, la disposición del docente para considerarla dentro del salón de clases.

Angélica Galante y Enrica Picardo (2022), en su artículo sobre la enseñanza de la pronunciación, mencionan que una de las razones por la que los alumnos se interesan en aprender pronunciación es por el simple hecho de darse a entender de una mejor manera. La principal dificultad de los maestros recae en decidir si su acento es adecuado para esta tarea. Las autoras retoman conceptos discutidos por Jenkins (2000), como la inteligibilidad y la comprensibilidad, que hacen referencia a la capacidad de los alumnos para entender a la persona que emite un mensaje, así como el grado de facilidad o dificultad para comprenderlo (Derwing y Munro, 1995, citados en Galante y Picardo, 2022), por lo que parten de la necesidad de diseñar actividades basadas en estos principios de la pronunciación, considerando aspectos como el control fonológico, la capacidad para articular sonidos y aspectos prosódicos establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Respecto a la influencia del acento en la pronunciación, no tiene gran relevancia en esta si las frases expresadas cuentan con la precisión adecuada para su conceptualización, por lo que se discute cuatro aspectos que interfieren con el acento de la pronunciación establecida por Purcell y Suter (1976) mencionados en Derwing y Munro (1997): la lengua materna, la

capacidad de imitación oral, el tiempo en el entorno de la lengua de estudio y la precisión en la pronunciación. En el desarrollo del estudio con hablantes del mandarín se logró identificar que, para disminuir los errores en pronunciación, es necesario identificar la relación entre la gramática y la pronunciación, así como tener buena entonación; ambas observaciones corresponden a un aspecto diferente de la pronunciación.

De este modo, se hace imperativo definir con qué aspecto de la pronunciación se debe trabajar. Si bien no existe un aspecto más importante que el otro, ambos abonan a mejorar esta habilidad. Así lo hizo Neil Blomquist, en 2019, en su estudio para mejorar la producción del sonido fricativo dental mediante el uso de la poesía. En su artículo, menciona que existen muchas razones por las cuales los maestros evitan enseñar pronunciación, entre las que destaca la falta de conocimiento de esta habilidad como se menciona en trabajos de Malo (2014), Reinaldo (2016) y Rendón et al. (2021), además estipula que hay muy pocos ejercicios sobre articulación de sonidos en los libros de texto y que la mayoría de ellos se enfocan más en ejercicios de repetición. Blomquist considera que una pronunciación inteligible conlleva aspectos sociales y es así como crece la necesidad de los alumnos por aprenderla, la cual va más allá del simple hecho de darse a entender, si no de realmente comunicar lo que se desea.

El enfoque utilizado actualmente en la enseñanza del inglés como segunda lengua dentro del marco pedagógico de la SEP es la Enseñanza Comunicativa del Inglés (CLT por sus siglas en inglés). En este tema menciono el estudio de caso desarrollado por Rahman, Singh y Pandian en 2018 titulado “*Exploring ESL teachers beliefs and classroom practices of CLT: a case study*” donde los autores realizan una investigación comparando las creencias y las prácticas llevadas a cabo por maestros de inglés como segunda lengua bajo la

metodología del CLT. Rahman et al. (2018) señalan que los principios que fundamentan este enfoque son modificados por las creencias que tienen los docentes ante la enseñanza del idioma, por ende, esto afecta la forma en que se desarrolla la clase de inglés. En una línea paralela, resaltan el hecho de que la metodología se centra en el protagonismo de los alumnos para mejorar la competencia comunicativa, pero debido tamaño de la población en su contexto (Bangladés), el tiempo de exposición y cobertura de los planes y programas, y la enseñanza del idioma no puede ser tan personalizada por lo que se vuelve más centrada en el maestro, quienes la mayoría de las veces tienen que completar las actividades diseñadas.

Kumaravadivelu (2006) realizó una investigación sobre las tendencias en las metodologías utilizadas por “Profesores que Enseñan Inglés a Hablantes de Otras Lenguas” (TESOL por sus siglas en inglés). En este artículo titulado “TESOL methods: changing tracks, challenging tends”, el autor encuentra tres principios del CLT que generan cuestionamientos en cuanto a la efectividad del enfoque, la metodología, la autenticidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. En este aspecto, Kumaravadivelu encontró en trabajos de otros autores de diferentes países que enseñar bajo la metodología del aprendizaje por tareas que no es adecuado, pues contradice los tres principios de generalidad expuestos anteriormente; respecto a la autenticidad, afirma que las actividades llevadas a cabo con este método no garantizan una comunicación real, pues lo que se ve dentro del salón de clases no es como sucede en la realidad. Desde el término de aceptabilidad concluye que no existen bases para determinar que la metodología sea diferente a las tradicionales, pues su enfoque se concentra más en la actividad comunicativa que en los fundamentos conceptuales y en cuanto a la adaptabilidad destaca que la metodología homogeneiza la particularidad de cada

contexto, ya que las metas comunicativas de cada uno son diferentes lo que coadyuva a crear barreos psicológicas para el aprendizaje.

Malo (2014) señala entre los principales factores que afectan la pronunciación: el tiempo destinado al aprendizaje del inglés, el cual es insuficiente para trabajar de manera equitativa las diferentes habilidades del idioma; la importancia que se le da a cada una de ellas, ya que se prioriza el aprendizaje de estructuras gramaticales; y el descuido en el desarrollo de la habilidad oral y la pronunciación, lo que desemboca en el aspecto psico-social, puesto que los alumnos tienden a desarrollar timidez o vergüenza cuando se trata de poner en práctica la habilidad comunicativa; la falta de preparación de los profesores, quienes carecen de conocimientos sobre pronunciación, lo que conlleva un fomento deficiente de las destrezas orales y, por último, la falta de renovación de contenidos necesarios para la enseñanza del inglés. Con estos antecedentes, el autor propone rutas de acción que pueden mejorarse, como la formación y preparación de los maestros de inglés, promover una inmersión lingüística real, facilitar el uso de las TIC en el aula de inglés, reducir la población de alumnos por grupo y utilizar metodología que mejor se acoplen a las características de contexto considerando el tiempo de exposición al idioma e incrementen su productividad.

Dentro de su investigación, el autor *en comentario* enlista algunas ideas relacionadas con la razón de por qué existen sonidos vocálicos en inglés que representan determinada dificultad. Entre sus ideas destaca el hecho de la transferencia negativa que existe entre los sistemas fonológicos del inglés con el español (hablado en España), lo que causa que algunos sonidos de las vocales causen confusión, así como identificar el sonido correcto de las vocales cuando están acompañadas de ciertas consonantes. También considera el uso de sonidos que no existen en español, pero que son comunes en inglés, como el sonido *schwa*, /h/, /j/, entre

otros. Rodríguez (2016) lo presenta de una manera similar, resaltando los sonidos conflictos, estos son sonidos vocálicos como la /i/ y el sonido /u/ y de las consonantes como /θ/. En otro apartado, el autor destaca la transparencia de los sonidos en español comparados con el inglés y afirma: “Los sonidos vocálicos ingleses son imposibles de relacionar con sus grafemas, pues puede haber un mismo sonido representado por diferentes grafemas.” (Rodríguez, 2016, p. 15).

Por su parte, Reinaldo (2016) y Ariati et al. (2018) identifican la técnica de *Jolly Phonics* como herramienta para la enseñanza de la lectoescritura a través de los sonidos de las letras. Los autores mencionan que el uso del método de *Jolly Phonics* no representa una gran variedad de actividades, sin embargo, tiene otros beneficios como la adquisición de vocabulario que ayuda a desarrollar sus habilidades lingüísticas y fonéticas; asimismo, confirman que se puede adaptar a cualquier edad, pues permite aprender mediante el juego. Reinaldo (2016) destaca que el origen de los *Jolly Phonics* surge a finales de los 80 creados por Sue Loyd y Christopher Jolly enfocado en el aprendizaje de la lectura centrándose en la mímica y la gesticulación para terminar con el analfabetismo en niños británicos menores de 11 años con dificultad en lectoescritura.

El precitado autor destaca de los *Jolly Phonics* la combinación de cuatro habilidades básicas para leer y escribir: identificar el sonido de cada letra, escribir las letras, sintetizar sonidos y aprender la ortografía de palabras más complejas; del mismo modo, enlista 5 habilidades del aprendizaje de la lectura en inglés:

1. Aprendizaje de los sonidos.
2. Aprendizaje de la escritura de las letras.

3. Unión de letras.
4. Identificación de los sonidos en las palabras.
5. Palabras difíciles.

En este mismo tema, Rendón et al. (2021) y Campbell (2018), hacen referencia a la importancia de la enseñanza de la pronunciación para desarrollar habilidades de lectoescritura en estudiantes españoles mediante la enseñanza de la fonética en una primaria. Ellos concuerdan con Stanley, Petcher y Catts (2018), Pinto, Bendón, Vezzani, y Tarchi (2016), Casillas y Goikoetxea (2007), y Márquez (2013) citados en Rendón et al., en que el desarrollo de la conciencia fonológica dependerá del tiempo, momento y tipo de enseñanza que se lleve a cabo dentro del salón de clases.

Hannon and Campbell, Torr y Cologon (2011) citados en Rendón Romero et al. (2021), mencionan que enseñar fonética para mejorar habilidades de lectura potencializa el desarrollo de la conciencia fonológica, pero la comprensión no se desarrolla con este método. Por otro lado, Stuart (2006) citado en Rendón Romero et al. (2021) dice que el aprendizaje del nombre de las letras puede ser perjudicial para los alumnos, pues genera confusión al aprender dos aspectos del mismo símbolo: el nombre y el sonido. Además, Jiménez y Artiles (2001) citados en Rendón et al. (2021) menciona que puede ser más efectivo enseñar, primero, fonemas antes de grafemas en términos de un mejor proceso de asociación y decodificación.

Con esta revisión parcial, es evidente la importancia que tiene la enseñanza de la pronunciación en inglés para diferentes propósitos: unos enfocados desde la mejora de la lectoescritura en inglés hasta el aprendizaje del idioma en general, además de abrir el

panorama y ayudar a comprender las ventajas y desventajas de usarla para el objetivo que se plantea a continuación en esta investigación.

1.3 Importancia de la investigación

El aprendizaje del idioma inglés envuelve desarrollar diferentes habilidades; una de ellas es la expresión oral, la cual pretende demostrar que el aprendiz es capaz de entablar una conversación con otras personas hablantes del idioma, lo que conlleva poner en práctica diferentes habilidades que demuestren el dominio de la competencia comunicativa. En este sentido, nos referimos a la habilidad del alumno de poner en práctica diferentes saberes instrumentales y procedimentales del idioma para comunicarse de manera oral, abarcando desde el aprendizaje de vocabulario, identificación y producción de patrones y sonidos, entre otros. Sin embargo, los alumnos de educación básica en México no logran adquirir los conocimientos esperados para llevar a la práctica un discurso comprensible, probablemente debido a la falta de continuidad entre enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés, los programas de estudio que no se adaptan a los contextos reales de los alumnos para aprender inglés, la cobertura de docentes de inglés en las escuelas de nivel básico y la escasa o nula existencia de actividades enfocadas en la producción de sonidos en cada grado de los diferentes niveles educativos donde el inglés es obligatorio.

Esta investigación se gestó como consecuencia de la problemática observada que comparten alumnos de diferentes contextos, cuyo factor común es el nivel de dominio del idioma inglés. Los alumnos considerados dentro del nivel de principiantes carecen de conocimientos sobre los sonidos en inglés, lo que dificulta su comprensión y entendimiento al momento de comunicarse. Esta falta de conocimiento da como resultado que su discurso

sea incomprensible, de modo que la comunicación es inefectiva, pues el receptor no comprende lo que el emisor dice por la falta de claridad al pronunciar en inglés.

La relevancia y utilidad de este estudio radica en identificar el beneficio de usar estrategias que permitan desarrollar la pronunciación en inglés y su importancia en la enseñanza del idioma como parte medular en la producción oral, la cual se ha visto descuidada. Del mismo modo, es conveniente resaltar que en este estudio no se busca imitar un acento nativo, sino simplemente mejorar la producción de sonidos particulares para favorecer el discurso comprensible, así como la pertinencia en proponer estrategias o adecuaciones que los docentes puedan llevar a cabo dentro del aula de acuerdo con los planes y programas de estudio para abarcar otros aspectos de la enseñanza y aprendizaje del inglés, como la pronunciación.

La pronunciación en inglés puede ser vista desde un panorama general, es decir, analizarla desde estructuras más complejas del lenguaje, como sonido de palabras completas, o desde las partículas mínimas, los fonemas, cuya importancia radica en el enfoque de los sonidos específicamente, con el único fin de evitar confusiones a la hora de comunicarnos con otros hablantes del idioma, como lo han demostrado Brown (1994), Celce-Murcia et al., (1996), Gerald (2000) y Harmer (2004), entre otros autores expertos en el tema.

Con los antecedentes presentados, se deriva la formulación de las preguntas y objetivos de investigación siguientes:

1.4 Preguntas de investigación

¿Cómo los alumnos de secundaria construyen su aprendizaje de la pronunciación en inglés mediante la aplicación de los *Jolly Phonics* como estrategia de enseñanza?

Preguntas secundarias:

¿Cómo influyen los saberes y prácticas que utilizan los alumnos en la construcción y comprensión de la pronunciación en inglés?

¿Cuáles son los recursos lingüísticos que emplean los estudiantes para facilitar la comprensión y producción de la pronunciación de la lengua meta?

¿Cómo conceptualizan los estudiantes de secundaria la pronunciación en inglés?

1.5 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la manera en que los estudiantes de secundaria construyen su aprendizaje de la pronunciación en inglés mediante la aplicación de los *Jolly Phonics* como estrategia de enseñanza.

Objetivos específicos:

Analizar la influencia de los saberes y prácticas de los alumnos en la construcción y comprensión de la pronunciación en inglés.

Identificar los recursos lingüísticos que emplean los estudiantes para facilitar la comprensión y producción en inglés.

Analizar cómo los estudiantes de secundaria conceptualizan la pronunciación en inglés.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

2.1 Introducción

Aprender cualquier idioma como segunda lengua o lengua extranjera representa poner en práctica saberes y habilidades para interactuar con otros usando la lengua de estudio. En el caso particular de la enseñanza de inglés, basado en el método del enfoque comunicativo, implica enseñar y aprender la lengua a partir una visión holística de esta; sin embargo, hay un aspecto del lenguaje que se da por asumido: la pronunciación. En la enseñanza del inglés, esta característica carece de importancia comparada con el dominio de otros aspectos como la gramática o el vocabulario, además de la concepción, preparación y opiniones de profesores y alumnos sobre el papel de la pronunciación en la enseñanza del inglés. Históricamente, la enseñanza de la pronunciación como lengua extranjera en México, se ha implementado basándose principalmente en dos estrategias que se han considerado eficientes en el aula de idiomas: la imitación y la repetición de palabras o frases; cuyo propósito es acercar al estudiante a la pronunciación de un hablante nativo.

A partir de lo anterior, surge la necesidad del presente estudio, el cual se orienta a investigar cómo afecta el estudio de fonemas en inglés para mejorar la pronunciación de los estudiantes basada en el principio de inteligibilidad, considerando el enfoque pedagógico para la clase de inglés estipulado en los Aprendizajes Clave (2018) y la Concreción Curricular de Primaria y Secundaria (CONCUPRISE, 2020) usando la estrategia de *Jolly Phonics*.

2.2 Pronunciación

La pronunciación en inglés representa un aspecto difícil de aprender para los hablantes del español, ya que al formar parte de un contexto donde el inglés es visto como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés), no es común para los estudiantes poder escuchar o interactuar con el idioma en cualquier lugar, como por ejemplo pedir comida en inglés o expresar una queja de un servicio; además del hecho de que la pronunciación de las palabras en inglés difiere mucho en la forma en que se escriben. Silverio (2014) en su artículo sobre “La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras” menciona que hay varias formas de visualizar la pronunciación de una lengua. Ella pone de manifiesto los conceptos de hábito, destreza o habilidad, de acuerdo con la importancia que se le dé al tema. En su documento le da más peso al concepto de pronunciación como habilidad, a la que describe como “un proceso complejo de acciones y operaciones dominado por el sujeto, que responde a un objetivo. Tiene como base el conocimiento y forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje [...] la habilidad implica saber hacer” (pp. 58-59). Por otra parte, señala que el hábito está compuesto por acciones y operaciones automatizadas que usan la lógica y definen la forma de actuar del sujeto (destreza).

En este sentido, la habilidad corresponde totalmente al resultado de un proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que la destreza se puede decir que es la puesta en práctica de conocimientos adquiridos a través de la experiencia. Por tanto, en este documento se asume a la pronunciación como una habilidad a desarrollar, pues la mayoría de los alumnos carecen de conocimientos necesarios sobre pronunciación para usarlos de manera automatizada o consciente en la comunicación oral.

Pero ¿qué se entiende por pronunciación? De acuerdo con Bartoli (2005) y Pourhosein, (2011), la pronunciación es la producción y la percepción de sonidos del habla; ambos autores la conciben como la materialización de la lengua oral, de modo que la pronunciación adquiere un papel fundamental como parte de la habilidad para comunicarse. Basándonos en estas definiciones, autores como Brown (1994), Celce-Murcia et al. (1996), Gerald (2000) y Harmer (2004) coinciden en que existen diferentes aspectos que conforman la pronunciación: los elementos fónicos o segmentales y los elementos prosódicos o suprasegmentales; dichos conceptos varían de acuerdo con la perspectiva de los autores antes mencionados. En la primera categoría se ubican los sonidos que forman las diferentes letras del alfabeto y sus combinaciones catalogados en consonantes y vocales; mientras que en el segundo se encuentran la entonación, el acento y para algunos autores el ritmo.

Es necesario mencionar que los aspectos fónicos de la pronunciación se ilustran dentro del Alfabeto Fonético Internacional (IPA por sus siglas en inglés), con el fin de poder ayudar a comprender las transcripciones de los sonidos, ya que el inglés es considerado una “lengua opaca” (Carreiras y Lallier, 2017), mientras el español es una “lengua transparente”, lo cual significa en que para cada letra en español existe un sonido determinado; pero, en el caso del inglés, a una letra se le puede asignar uno o varios sonidos, como sucede con la vocal “i”.

En los siguientes ejemplos se pueden visualizar los diferentes sonidos mediante el uso de los símbolos asignados a la vocal (i), *kin* (/kɪn/) y *tidɪŋ* (/ˈtaɪ.dɪŋ/). Sin embargo, considerando las características de los alumnos, en este proyecto no nos enfocaremos en el aprendizaje de símbolos, sino en la construcción e identificación de sonidos (fonemas y alófonos) con una estrategia en particular, *Jolly Phonics*, la cual se desarrollará más adelante.

Esta idea se puede apoyar en lo establecido por Llisterri (2002, citado en Bartoli 2005), quien menciona que la enseñanza de la fonética no se incluye en la enseñanza de una lengua extranjera, pero sí puede ser posible en niveles avanzados que requieren estudios específicos; en cambio, la pronunciación sí, porque permite entender cómo formular adecuadamente los sonidos en el discurso oral e integrarlos en actividades de la clase que abona al desarrollo de las competencias comunicativas. En el mismo sentido, Bartoli (2005) indica que la fonética es la disciplina lingüística que estudia los sonidos, por tanto, los alumnos no necesitan estudiar las transcripciones de los sonidos, sino saber pronunciar en la lengua que se estudia. Además, no se puede perder de vista el hecho de que existen estándares de referencia para el logro de las competencias lingüísticas en la enseñanza del inglés en México.

Por lo tanto, considero importante rescatar lo que propone el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en cuanto a la habilidad de pronunciación. En el capítulo cinco del documento “*Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*” (2020) describe las escalas descriptivas de acuerdo con las competencias comunicativas del lenguaje, divididas en tres categorías: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia práctica. En la primera categoría, la competencia lingüística, existe un descriptor para el control de la pronunciación. En este apartado se establece que para el nivel B1 (el cual se espera que los alumnos de educación básica logren alcanzar) “la pronunciación sea inteligible, aunque un acento extranjero sea evidente y ocasionalmente ocurra una pronunciación incorrecta” (p. 133). Esto responde a una actualización realizada en 2001 donde clarifican tres áreas principales de la pronunciación:

- Control general de la pronunciación.

- Articulación de sonidos.
- Aspectos prosódicos (entonación, acentuación y ritmo).

A la par, se establecen cuatro conceptos clave relacionados con la inteligibilidad (concepto que se aborda en el siguiente apartado) para facilitar el logro entre niveles:

- Inteligibilidad: cuánto esfuerzo es requerido por parte del interlocutor en decodificar el mensaje del hablante.
- El grado de influencia de otros idiomas.
- Control de sonidos.
- Control de aspectos prosódicos.

En consecuencia, se evidencia que la pronunciación no es un tema nuevo en la enseñanza del inglés y las teorías que se han desarrollado en los últimos años en cuanto a la claridad de la pronunciación permiten que haya un mayor panorama para la inclusión de estas actividades. Sin embargo, aún no se le ha dado la importancia para trabajarla en el salón de clases; en nuestro país se le da mayor interés al desarrollo de otros componentes de las competencias lingüísticas como el sentido general, vocabulario, precisión gramatical y ortografía. En el siguiente apartado se realiza un análisis sobre la concepción que se tiene en cuanto a la variante de inglés que es “mejor” estudiar o enseñar, lo que ha llevado a generar la discusión sobre una pronunciación inteligible.

2.3 La inteligibilidad en la pronunciación en inglés

Es común escuchar referirse al idioma inglés como *lingua franca*, que en términos del *Cambridge Dictionary* es “un lenguaje usado para la comunicación entre grupos de personas que hablan diferentes idiomas”, en palabras de Kirkpatrick (2009) es: “*English (...) as a*

medium of communication by people who do not speak the same first language.” [El inglés (...) como medio de comunicación donde las personas no hablan la misma lengua materna] (p. 155), lo que se traduce en que millones de personas hablan el idioma inglés con fines comunicativos en diferentes ámbitos de la vida diaria. Esto ha generado que no solo existan algunas variantes del idioma como el inglés americano o el inglés británico, sino que, debido a las diferentes oleadas de dispersión del idioma en todo el mundo, hoy día se habla de una internacionalización del inglés (Jenkins, 2000) o inglés global (Jenkins, 2003; Kirkpatrick, 2007).

Asimismo, se destacan tres principios fundamentales de la pronunciación del inglés global: la inteligibilidad, la comprensibilidad y la interpretabilidad, y cada uno de ellos hace referencia a la capacidad tanto del emisor como del receptor para emitir, comprender e interpretar el mensaje que se intercambia. Derwing y Munro (1997) definen la *inteligibilidad* como la medida en que un hablante nativo del inglés entiende un mensaje, mientras que la *comprensibilidad* es la percepción inteligible con la que habla un hablante nativo del inglés. A diferencia de Derwing y Munro, Jenkins (2000) se refiere a la inteligibilidad como el reconocimiento y pronunciación de palabras y expresiones, mientras que la *interpretabilidad* la define como el significado de palabras y expresiones. Galante y Picardo (2021) y Levis (2018) coinciden en que la inteligibilidad puede definirse como el mensaje que es entendido por el receptor (decodificación léxica), la comprensibilidad como el esfuerzo involucrado en el entendimiento y la interpretabilidad como en entendimiento de las intenciones del emisor.

Para los fines de este trabajo, nos basaremos en las definiciones propuestas por Jenkins, ya que Derwing y Munro hacen referencia a la capacidad de los hablantes nativos, lo cual no coincide en el contexto en que se desarrolla esta investigación, debido a que el rol

del idioma inglés en México es de una lengua extranjera a pesar de que los enfoques a desarrollar se plantean como una segunda lengua. Por tanto, no sería factible fomentar la pronunciación de un hablante nativo, además de que los maestros en nivel secundaria, en su gran mayoría, tampoco son nativos hablantes del idioma (Native Speakers, NS). Así, se puede concluir que los principios modernos para la pronunciación inteligible desarrollada por Jenkins (2009) se basan en la capacidad de los hablantes para darse a entender de manera oral, sin pretender hablar como un nativo del idioma, dicho de otro modo, que el acento nativo de las personas no interfiera con la pronunciación inteligible.

2.4 Transferencia lingüística

Los hablantes nativos de un idioma (L1) han desarrollado una gran variedad de conocimientos sobre su lengua a lo largo de su vida, de modo que cuando deciden aprender una lengua extranjera (L2) tienden a hacer uso de esos conocimientos para llenar los vacíos o huecos lingüísticos que se generan en el proceso de aprendizaje; a este proceso se le llama transferencia. Paolantonio (2009) contrasta este concepto con el de interferencia, el cual corresponde a la transferencia con efectos negativos, es decir, cuando el conocimiento que tenemos sobre la L1 lo aplicamos en la lengua meta y no hay una correspondencia lingüística. Esta influencia de la L1 sobre la L2 también es fácilmente perceptible en la pronunciación del inglés, donde existen 44 sonidos para el alfabeto que consta de 26 letras. A cada una de estas unidades se le conoce como fonemas, en contraste con el español, que solo tiene 24 fonemas y 27 letras, lo que significa que para cada letra del alfabeto hay un sonido específico.

Este es el principal aspecto que causa confusión y desesperación en los alumnos en cuanto a la pronunciación en inglés, pues los estudiantes no conocen los diferentes fonemas del idioma. De modo que al haber mayor cantidad de sonidos en inglés que en español, es

natural que exista una transferencia negativa entre estos dos idiomas, ya que en inglés hay sonidos que no existen en español. Tal es el caso del sonido /ð/ (th), en palabras como *this/mother*. Lo mismo sucede con las vocales, en español hay, aproximadamente, un sonido para las cinco vocales a, e, i, o, u; pero en inglés estos sonidos cambian. Por ejemplo, el sonido en español para la (u) será /u/, pero en inglés se tiene un sonido y dos fonemas diferentes *blue* /blu:/ y *food* /fu:d/; por tanto, el conocimiento que se tiene sobre la L1 en este último caso ocasionará interferencia al momento de pronunciar la palabra *food*, tal como lo harían en español /f/ /o/ /o/ /d/.

En este sentido, Bartoli (2005) expone que este tipo de errores en la pronunciación se debe a la habilidad de lectoescritura que se tiene sobre la L1 y la falta de conocimiento sobre esta habilidad en la L2, de modo que para los aprendices es lógico pronunciar la L2 influidos por la ortografía de su propia lengua. Ella propone introducir ciertos cambios en la enseñanza de la pronunciación para evitar estas interferencias. En concordancia Blomquist (2019) menciona la importancia de centrarse en la enseñanza de sonidos que requieran mayor atención en cuanto a la dificultad en su producción, considerando cómo pronunciar el sonido, cómo representarlo con letras, así como los ejemplos donde puede resultar más difícil identificarlo. Agrega que la mayoría de las veces los maestros asumen que los alumnos aprenderán por su cuenta con el simple hecho de presentar los sonidos.

En consecuencia, tratar de abordar un aspecto del amplio espectro de la fonología permitirá a los alumnos empezar a familiarizarse con el tema de la pronunciación, ser conscientes de la variedad de sonidos y adquirir estrategias adecuadas para su implementación, por otro lado, también da oportunidad al docente de convertirse en el

experto en cuanto a la enseñanza de la pronunciación de aquellos sonidos que son más difíciles de pronunciar para sus alumnos.

2.5 ESL vs EFL

Dentro de la enseñanza de lenguas se puede hacer referencia a dos contextos diferentes, uno es la enseñanza del inglés como segunda lengua o ESL (por sus siglas en inglés) y la enseñanza del inglés como lengua extranjera o EFL (también por sus siglas en inglés). Brown (1994) define los contextos anteriores basándose en lo que sucede fuera del salón de clases de acuerdo con el hecho de si los alumnos pueden usar el idioma en otro lado diferente al aula de inglés o no. Para el autor, el contexto de ESL, es aquel donde la lengua meta o lengua de estudio también puede encontrarse en la comunidad, por otro lado, inglés como EFL hace referencia a los lugares donde los alumnos no tienen donde practicar el idioma interactuando con otras personas, más que en el salón de clases, por ejemplo, México. Harmer (2004), en el contexto de ESL, coincide con Brown, pues aquí se encuentran los alumnos que están en un estado de inmersión, tal sería el caso de los aprendices que estudian inglés en un país donde este idioma es la lengua oficial, por ejemplo, Inglaterra o Estados Unidos. Mientras que el contexto de EFL es para quienes estudian inglés con fines comunicativos por ejemplo si van a salir de viaje o para hablar con otras personas en inglés.

En México se enseña en inglés como si fuese un contexto de inmersión o bajo la mirada del ESL. De acuerdo con la investigación de Basurto y Weathers en 2016, se establece que en México se toma este enfoque a partir del 1993, cuando la enseñanza del inglés se hizo obligatoria en educación básica, debido a que, hasta ese tiempo, se concluye que no se había logrado alcanzar los objetivos de estudio, pues se hace evidente una falta de congruencia entre lo que se hace y lo que se establece en los programas de estudio, además de que la enseñanza

del idioma solo se enfocaba en la gramática y la traducción, por tanto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se modifica por la enseñanza del inglés como segunda lengua con un enfoque comunicativo (CLT) a partir de 2006.

Esta gran diferencia entre EFL y ESL en México cobra relevancia para este estudio porque, una vez más, podemos identificar que no existe cabida para la enseñanza de la pronunciación en contextos de EFL y planes sin vigencia, ya que, al concentrarse solo en la gramática y la traducción, excluye de manera radical el análisis y estudio de los sonidos en inglés. En cuanto a la enseñanza con ESL se discutirá en apartados posteriores el papel de la pronunciación asumida desde la perspectiva del CTL fuerte o como efímera posibilidad en el CTL débil, así como su papel en los diferentes planes y programas de estudio en México.

2.6 Planes y programas de inglés de la SEP en México

En la última década, el estudio del idioma inglés en el país ha desarrollado ideas y percepciones más complejas para enseñar la lengua en la educación básica. Considerando la ley promulgada para hacer obligatorio el aprendizaje del inglés y el programa completo para la certificación de estudiantes, en la tabla 1 se muestran los objetivos a alcanzar de acuerdo con el nivel de competencia desarrollado al final de la educación básica, los cuales están basados en diferentes niveles descriptivos, estos incluyen los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los estándares nacionales establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y aquellos pertenecientes a los aprendizajes esperados de cada ciclo en los planes y programas actuales.

Tabla 1

Niveles de competencia en inglés

Niveles de competencia que deben alcanzarse al fin de la educación básica.	
MCER (B2)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. <u>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo</u> por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
SEP (Banda 8, 9 y 10)	Consolidación (B1.1, B1.2 y B1.3) <u>Comprende y usa el inglés para interactuar</u> con textos orales y escritos en diversos contextos.
Ciclo 4 (1º, 2º y 3º de secundaria)	<u>Sostener interacciones y adaptar su actuación</u> mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación.

Nota: Aprendizajes Clave (2018, pp. 165-169).

De acuerdo con la información de la tabla anterior, los estándares hacen referencia a usar el idioma de manera fluida; Brown (1994) asienta que la fluidez se enfoca en el contenido más que en la forma, lo que significa que dentro de la comunicación oral se pretende que el alumno pueda usar el idioma sin dificultades y con naturalidad; sin embargo, esta fluidez se ve obstruida por la falta de conocimiento que hay en la forma de pronunciar las palabras que se quieren usar al hablar en inglés, además de las pocas posibilidades que ofrecen los contenidos para enfocarse en la identificación de patrones de sonidos para que los alumnos desarrollen gradualmente esta habilidad.

En los Planes y Programas de Estudio de 2006, la SEP estableció las prácticas sociales del lenguaje como el eje central del aprendizaje de una lengua extranjera en México, que engloba hacer una selección y organización de contenidos basados en las diferentes formas de crear e interpretar textos orales y escritos, en lugar de enfocarse en el desarrollo de las habilidades productivas y perceptivas de manera aislada (SEP, 2006). Este currículo usa el modelo de aprendizaje experimental, el cual se basa en construir o reconstruir significados a partir de la interpretación de experiencias personales establecidas por Kolb (1984).

De acuerdo con este autor, el modelo comprende tres etapas. La primera comienza con la exposición de los alumnos al texto oral o escrito en inglés; en esta fase los alumnos ponen en práctica las habilidades perceptivas (comprensión oral y lectura); en la segunda, los alumnos hacen una reflexión del lenguaje presentado con el objetivo de identificar patrones que pueden usar en sus propias producciones y la tercera etapa es la producción de evidencias, la cual corresponde con la producción de textos escritos u orales. Este modelo permite a los maestros concentrarse en la enseñanza de la pronunciación en la primera etapa, ya que los alumnos pueden interactuar con el lenguaje relacionando el tema y las funciones lingüísticas (fonética), luego reflexionan en cómo se usan las funciones del idioma presentadas para afinarlas y apropiarse de ellas para finalmente desarrollar un producto.

En el año 2011 se publicó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), el cual establece el aprendizaje del inglés basado en las prácticas sociales del lenguaje, además de una serie de competencias lingüísticas específicas. Estas competencias son “hacer con el lenguaje, saber sobre el lenguaje y ser con el lenguaje”, cuyo propósito es preservar los aspectos formales y funcionales del lenguaje en la vida diaria (SEP, 2011, p. 113). Los fundamentos del PNIEB están basados en la teoría sociocultural de Vygotsky

(1978), la cual describe el proceso de aprendizaje a través de la participación en actividades sociales y culturales con otras personas, objetos y eventos (Alcántar et al. 2014; Mustafá et. al. 2017). El PNIEB centra la enseñanza del inglés a través del desarrollo de las cuatro habilidades, lectura, escritura, comprensión y expresión orales de manera articulada. Con este panorama, los maestros pueden analizar elementos estructurales y funcionales de la pronunciación para enriquecer el objetivo de aprendizaje y construir conocimiento mediante la discusión e intercambio de experiencias basadas en las prácticas sociales del lenguaje.

Posteriormente, en el año 2017, se diseñó el nuevo modelo educativo “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, que destaca el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés (CLT). De acuerdo con Kumar, et al. (2013) la competencia comunicativa en CLT es un término lingüístico que se refiere a la habilidad del estudiante de formar oraciones correctas en la lengua de estudio y saber cómo usarlas correctamente. Del mismo modo, los autores hacen referencia al hecho de que, con esta metodología, los aprendices desarrollan sus habilidades comunicativas tal como lo haría un niño que apenas comienza a hablar o en otros términos, de manera inconsciente mediante la práctica; en otras palabras, aprender haciendo.

Para el 2020 se implementaron nuevas modificaciones en los Planes y Programas, debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19. La SEP elaboró el CONCUPRISE, con el mismo enfoque que en ELT, la única diferencia es la selección de contenidos considerados como imprescindibles para la formación de los niños, niñas y adolescentes mexicanos durante el confinamiento. Una vez más se opta por una metodología que no se adapta a los contextos emergentes y diversos de cada alumno e institución, que en su lugar solo va dejando de lado la posibilidad de interactuar con el idioma.

En mi experiencia, una de las razones que pueden responder a esta problemática es el hecho de que la mayoría de los estudiantes que inician la educación secundaria, no han logrado alcanzar los estándares establecidos por el MCER para el final del sexto año de primaria. Esto debido a la falta de maestros de inglés en este nivel educativo, a la no familiarización e inmersión del idioma en grados anteriores y a la falta de continuidad entre los programas emergentes. A pesar de todas estas dificultades y variantes de contextos se emplea un solo tipo de material estandarizado para los fines del desarrollo de la competencia comunicativa, el libro de texto; el cual se analiza a continuación.

2.9 El libro de texto de inglés y su relación con la pronunciación

En México existe un organismo público que produce y distribuye los libros de texto de manera gratuita en cada nivel educativo en el país, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Estos libros de texto son usados como material didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Los contenidos de cada libro están organizados por maestros autorizados que pertenecen a la SEP, luego las casas editoriales privadas brindan propuestas para elaborar los materiales (México, 2022) basados en los enfoques pedagógicos de cada asignatura y que corresponden con los planes y programas nacionales.

En el caso particular del inglés, los libros de texto están vinculados a los estándares estipulados por la Estrategia Nacional de Inglés para reforzar la enseñanza del idioma inglés en México y el Programa Nacional de Inglés. Otra particularidad de estos libros de texto es que puede haber varios ejemplares de diferentes casas editoriales para cada grado; de este modo es común encontrar diferentes libros de texto en una misma escuela. Sin embargo, esto

no representa un problema en cuanto a las características de los contenidos porque todos los libros incluyen los mismos temas.

La diferencia radicar  entonces en las ideas y concepciones sobre los temas que se consideran imprescindibles dentro de cada escuela y para cada maestro, en caso de que se cuente con diferentes docentes que impartan la materia y el mismo grado escolar. Ya que si se habla de manera jerárquica son las escuelas quienes eligen el libro con el que trabajar  durante todo el ciclo escolar y en algunos casos se considera la opinión del maestro de inglés con más experiencia.

Durante esta investigación se trabajó con el material *Got it! 1. Student's book* para primer año de secundaria, cuya primera edición data del año 2018 de acuerdo con la implementación del nuevo modelo educativo. El libro de texto está estructurado considerando los tres ambientes de aprendizaje (familiar y comunitario, lúdico y literario, y académico y de formación) y los diferentes aprendizajes esperados de los Aprendizajes Clave. Cada unidad est  diseñada para ser estudiada en cuatro semanas, una lección por día pensando en las tres horas de clase a la semana.

Las unidades inician con los aprendizajes esperados y una autoevaluación para revisar conocimientos previos, luego, en la primera y segunda lección, se ofrece un modelo de funciones lingüísticas, que posteriormente se usarán en la práctica controlada. En la tercera lección, hay un apartado pequeño destinado al enfoque lingüístico que puede ser gramatical, de funciones o de usos de la lengua de estudio, pero no para características de pronunciación. Esta lección proporciona la sección de consolidación, donde se pretende que los estudiantes apliquen lo que han aprendido en unidades anteriores y hay una selección de palabras clave

que tampoco hacen referencia a la pronunciación, solo a pates del discurso y conceptos. Finalmente, la cuarta lección está destinada al desarrollo del producto y su evaluación, lo que involucra poner en práctica todo el conocimiento adquirido en la unidad y otra autoevaluación para darse cuenta de lo que han aprendido.

El análisis anterior del libro de texto provee información sobre el tipo de actividades que se relacionan con el enfoque en CLT. En este libro de texto no hay actividades de fonética que favorezcan la pronunciación, a pesar de que todos los productos propuestos para desarrollar por los alumnos están destinados a ser presentados de manera oral. Además del nivel de dificultad que representa el libro para la mayoría de los alumnos, pues solamente uno de cada diez estudiantes en los diferentes grupos de primer año de la Secundaria Técnica 34, ha expresado haber tenido clases de inglés en la educación primaria. Los objetivos de cada unidad también representan otro conflicto, ¿cómo pueden expresarse los alumnos con inteligibilidad si no tienen oportunidad de revisar aspectos fonológicos del idioma que les permitan el intercambio de experiencias a través de un discurso comprensible?

2.10 Métodos en ELT y su enfoque en la pronunciación

A lo largo de la historia de la Enseñanza del Inglés (ELT por sus siglas en inglés) se han desarrollado una gran variedad de enfoques y metodologías, cada uno con características específicas que pueden acoplarse adecuadamente a las particularidades y necesidades de maestros y alumnos. De acuerdo con Celce- Murcia (1996), se han desarrollado dos enfoques de la enseñanza de la pronunciación dentro del campo de la enseñanza moderna del inglés; el enfoque intuitivo-imitativo y el analítico-lingüístico.

An intuitive-imitative approach depends on the learner's ability to listen to and imitate the rhythms and sounds of the target language without the intervention of any explicit information; an analytic-linguistic approach, on the other hand, utilizes information and tools such as a phonetic alphabet, articulatory descriptions, charts of the vocal apparatus, contrastive information, and other aids to supplement listening, imitation, and production. It explicitly informs the learner of and focuses attention on the sounds and rhythms of the target language. [Un enfoque intuitivo-imitativo depende de la habilidad del alumno para escuchar e imitar el ritmo y los sonidos de la lengua meta sin la intervención de alguna explicación; por otro lado, un enfoque analítico-lingüístico utiliza información contrastiva y otras ayudas para complementar la escucha, la imitación y la producción. Informa explícitamente al alumno de los sonidos y ritmos de la lengua meta y centra su atención en ellos] (p. 2).

Desde estas perspectivas para el análisis de la pronunciación, en esta sección se comparte un breve resumen de algunos de los métodos que consideran la enseñanza de la pronunciación en inglés:

1. The Oral Approach (El enfoque oral)

Se teorizó desde los años 30 hasta los 60. En este enfoque se consideraba que el habla era la base del lenguaje y la mejora del vocabulario. Las principales características de este enfoque son:

- a) La enseñanza del inglés inicia con la expresión oral.
- b) La lengua meta (L2) es la lengua usada en el salón de clases.
- c) El vocabulario nuevo es presentado y practicado de manera situacional.
- d) Las formas simples del lenguaje deben enseñarse antes de las complejas.

e) La lectura y la escritura son presentadas una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente (Richards y Rodgers, 2001, p. 39).

Este enfoque no destaca la importancia de los sonidos, sino que solamente se enfoca en la pronunciación del tipo de lenguaje que se usa dentro del salón por la imitación y su correcta producción oral, por ejemplo “*It is a book*”, en este ejemplo se hace referencia a un objeto común dentro del salón de clases además de identificar patrones en la estructura de la oración. En cuanto a la pronunciación, esta es enseñada de acuerdo a la variante del inglés que habla el maestro, quien generalmente es un nativo hablante de la lengua en un contexto de inglés como segunda lengua (ESL), esto hace referencia a lugares donde el inglés es la primera o segunda lengua de comunicación.

2. *The Direct Method* (El método directo)

De acuerdo con Harmer (2007), esta metodología nace en el siglo XIX y consiste principalmente en favorecer la expresión oral para establecer el significado de objetos, imágenes, etc., evitando el uso de la lengua materna (L1) en el aula, la pronunciación es enseñada a través de la intuición, imitación y repetición (Celce-Murcia et al., 1996). Por ejemplo, la ya bien conocida estrategia de cómo expresar gustos (frutas) a partir de un modelo ofrecido por el docente, quien pregunta: “*What’s your favorite fruit?*”, luego el maestro se señala a sí mismo y responde “*apple*” inmediatamente señala a un alumno al azar y espera que responda con una fruta, si el alumno pudo entender la pregunta así lo hará, de lo contrario el maestro volverá a hacer uso de la pregunta inicial. En el ejemplo presentado anteriormente no se presta mucha atención a la producción de sonidos, la práctica de la expresión oral es llevada a cabo a través de la prueba y error, ya que el inglés es el único idioma de comunicación en el aula, por lo tanto, los estudiantes tienen una retroalimentación constante

para corregir sus errores de pronunciación. De modo que este método apunta su atención a la expresión y comprensión del discurso (Richards & Rodgers, 2001).

De acuerdo con Rodríguez (2016), en este siglo también ocurre la fundación de la Asociación Internacional de Fonética y el *International Phonetic Alphabet* (IPA) o alfabeto fonético internacional, a lo que se le conoce como el movimiento reformista en la enseñanza de idiomas, el cual manifiesta cuatro nociones y prácticas importantes:

The spoken form of a language is primary, and it should be taught first, the findings of phonetics should be applied to language teaching, teachers must have solid training in phonetics, and learners should be given phonetic training to establish good speech habits. [La expresión oral de una lengua es primordial y debe enseñarse en primer lugar, los resultados de la fonética deben aplicarse a la enseñanza de idiomas, los profesores deben tener una sólida formación en fonética y los alumnos deben recibir formación fonética para establecer buenos hábitos de habla] (Celce-Murcia et al., 1996, p. 3).

Según los autores referidos, la pronunciación es una parte importante en la enseñanza de un idioma extranjero, tanto para la producción oral como para los aspectos prosódicos de la lengua, los cuales se pueden aprender de manera implícita o no considerando los diferentes enfoques mencionados al inicio de esta sección. A pesar de ello, esta información no se manifiesta ni articula en los planes de estudio en México, lo que sin duda ayudaría a los alumnos a tener un mejor entendimiento de lo que se debe hacer con el idioma.

3. *The Audio-Lingual Method* (El método audio-lingual)

Este método aparece como una necesidad debido a la Segunda Guerra Mundial, donde se requería que los soldados viajaran a diferentes países y lograran comunicarse en la lengua meta de manera efectiva. El método pretende enseñar el idioma a partir de frases repetidas de manera constante con el objetivo de memorizarlas (Harmer, 2007). La comunicación es la característica más importante en este método, por lo que se guía a la pronunciación a través de la imitación y proporcionando características fonéticas para articular los sonidos correctamente además de hacer uso del IPA mediante transcripciones visuales (Celce-Murcia et al., 1996; Celce-Murcia et al., 2007; Rodríguez Fernández, 2016) desde la perspectiva de la teoría del lenguaje (Richards & Rodgers, 2001).

El método audio-lingual se centra en la comprensión del lenguaje hablado para adquirir estructuras gramaticales y luego adaptarlas para interactuar en el contexto de la L2; un ejemplo en inglés será: “*Hello!, my name is John*”. La metodología promueve la repetición de las palabras, la práctica y una constante retroalimentación para tener una mejor pronunciación.

4. *The Silent Way* (El método silencioso)

Este método es propuesto por Caleb Gattengo, se basa en la premisa de que el maestro debe estar en silencio lo más posible, pero el aprendiz debe estar dispuesto a producir la mayor cantidad de lenguaje que sea capaz. El objetivo general es desarrollar en los estudiantes la correcta destreza oral y auditiva en los elementos básicos de la L2 así como la producción de sonidos y estructuras gramaticales. Las actividades en este método usan colores para indicar diferentes elementos del lenguaje, con esta estrategia los alumnos pueden identificar rasgos fonéticos más fácilmente (Celce-Murcia et al. 1996; Richards & Rodgers, 2001).

Esta metodología ayuda a los alumnos a aprender cómo reconocer funciones del lenguaje y usarlas como lo haría un nativo del lenguaje en lugar de desarrollar su habilidad para usar el inglés haciendo énfasis en como las palabras, la combinación de los sonidos, el acento y la entonación encajan en una frase. Al usar colores se puede hacer énfasis en algunos patrones de la pronunciación en un texto, por ejemplo, en las palabras *action*, *tradition*, *repetition*, entre otras, el sufijo *-tion* se resalta con un color diferente y se brinda información sobre su pronunciación de modo que los alumnos sean capaces de relacionar el color con el sonido.

5. *Community Language Learning* (Aprendizaje comunitario del idioma)

El CLL (por sus siglas en inglés) es un método desarrollado por Charles A. Curran para enseñar idiomas como segunda lengua y lenguas extranjeras, este método consiste en proveer al alumno con expresiones que le gustaría decir en la L2 y repetirlas hasta que se considere que se ha logrado una buena pronunciación (Celce-Murcia et al. 1996).

Este método se basa en la traducción de la lengua meta, primeramente, haciendo énfasis en identificar el sonido de las palabras cuya principal práctica es la repetición para lograr fluidez, para posteriormente lograr la precisión en el uso de cada una de las partes que conforman las expresiones.

Al basarse en la traducción de las oraciones y repetición para su perfeccionamiento en la pronunciación, este método se basa en actividades de traducción donde se inicia por frases simples hasta llegar a las complejas, por ejemplo: “*Hi, John. How are you?*” Con este método fueron útiles los laboratorios de idiomas, los cuales podían estar habilitados con grabadoras, audífonos o algún dispositivo electrónico que permitiese las grabaciones de los audios, así como su reproducción para enfocarse en la mejora de la pronunciación.

6. *Communicative Language Teaching* (Enseñanza comunicativa del idioma)

La enseñanza comunicativa del inglés (CLT por sus siglas en inglés) considera al idioma en términos de estructuras gramaticales y vocabulario, de la mano con la función comunicativa que los aprendices ejecutan. Kumar (2013), Kumaravadivelu (2006), y Richards y Rodgers (2001) coinciden con que conocer las reglas gramaticales no es suficiente porque con este método se pone en práctica el uso correcto de todas estas reglas para comunicarse. Richards y Rodgers (2001) mencionan que los objetivos del CLT son:

To make communicative competence the goal of language teaching and develop procedures for the teaching of the four skills that acknowledge the interdependence of language and communication. [Hacer de la competencia comunicativa la meta de la enseñanza del inglés y reconocer la interdependencia de los procesos de enseñanza de las cuatro habilidades] (p. 155).

En otras palabras, lo anterior se concibe como aprender inglés usando el inglés (Howatt, 1984; SEP, 2018), esta idea coincide con la versión fuerte del CLT mencionada por Howatt (1984), la cual describe que el lenguaje es obtenido a través del propósito comunicativo en sí mismo, sin incluir otros aspectos del idioma como son la gramática o la pronunciación. De manera complementaria, el autor menciona que también existe la versión débil, en la cual destaca la importancia de enseñar mediante una amplia variedad de actividades, textos, ejercicios y tareas con énfasis en la expresión y comprensión oral, lo que da cabida a la enseñanza de la pronunciación siguiendo el enfoque de enseñanza del inglés de los planes y programas vigentes.

Enseñar inglés con la versión fuerte del CLT reduce la oportunidad de trabajar con características específicas del idioma como es la pronunciación, debido a la naturaleza del enfoque. El cual, demanda aprender inglés basado en discusiones y la construcción de significado en lugar de proveer formas específicas del idioma que den claridad al momento de usar el lenguaje. Siguiendo esta línea, resalta el mejorar la pronunciación para lograr el objetivo comunicativo descrito anteriormente. Aunque el CLT se centra en el lenguaje funcional, lo que genera que los alumnos no se sienten estimulados a decir algo en inglés o no tienen idea de qué decir (Legutke y Thomas, 1991, como se citó en Kumaravadivelu, 2006). Un ejemplo claro de esto sucede cuando se enseña a los alumnos algunos saludos rutinarios al entrar a clase (en el siguiente ejemplo T es para maestro y S para alumno):

- T: Hello! Good morning!
- S: Good morning.
- T: How are you?
- S: Fine, thank you. And you?
- T: Great, thanks. How do you feel today?
- S: ¿Qué dijo? Algo de sentimientos, creo. (El alumno duda) Happy?

Si bien los alumnos están acostumbrados a ciertas expresiones de uso cotidiano, la falta de conocimientos que se debe tener al momento de entrar a secundaria imposibilita la continuidad de los contenidos como se estipula, por ejemplo, en este caso se presenta una conversación que se tiene diariamente con los alumnos cuando el docente entra al salón y saluda a sus alumnos como lo hace cotidianamente. Pero cuando el docente incluye una pregunta extra, los alumnos no saben qué decir porque no tienen el conocimiento ni las

herramientas necesarias para hacerlo (Legutke y Thomas, 1991, como se citó en Kumaravadivelu, 2006).

Existe la posibilidad de que los alumnos tengan idea de que se habla de algo relacionado con sentimientos, pero no logran entender el significado de “*How*” en la nueva pregunta que se les presenta, porque, generalmente, están acostumbrados a relacionar ese sonido con una pregunta en específico: “*How are you?*” De modo que cuando se usa esta palabra en otro contexto, se les dificulta identificar el sonido, pues memorizar la pronunciación de las palabras no ayuda a su comprensión al escucharlas fuera del contexto en que han sido enseñadas, del mismo modo que su significado.

En la actualidad no se presta atención a la enseñanza ni al estudio de la fonética, debido principalmente a las características propias de las metodologías, enfoques y estrategias que se proponen dentro del currículo que no brindan apertura a esta característica del lenguaje tan importante y abandonada. Además de la timidez de los docentes, falta de conocimiento o poca familiarización con el tema para incluir actividades que favorezcan la pronunciación.

Como se puede ver, en estos métodos se aborda la estrategia de la pronunciación (producción, entonación y acentuación) a partir de la imitación y repetición por parte de los alumnos basados en la propia pronunciación del maestro, que en contextos de una segunda lengua suelen ser NS en su mayoría. Estas estrategias de pronunciación han sido aceptadas por décadas como resultado de la poca importancia que se da a esta habilidad. Al no considerarse relevante, no existe una preparación específica para esta parte fundamental del

idioma, ya que como la metodología de CLT se supone la engloba, debe desarrollarse a la par que las demás, pero en la realidad esto no sucede.

Lo que a la larga abona a las múltiples carencias en cuanto a la falta de aprendizajes de calidad en el idioma en las escuelas de educación básica. Por lo anterior, se presenta a continuación la estrategia que se pretende usar para el desarrollo de esta investigación, que si bien no es nueva, puede generar otras pautas que ayuden a plantear nuevos criterios de importancia para el logro de la meta comunicativa que se ha desarrollado y anhelado desde la implementación de la estrategia nacional de inglés.

2.11 Estrategia *Jolly Phonics* para la pronunciación

Así como se han desarrollado metodologías y enfoques para la enseñanza del inglés con enfoques en la pronunciación, existen diferentes estrategias que sí se enfocan en el desarrollo de esta habilidad, una de ellas es *Jolly Phonics*. Esta estrategia fue desarrollada por Chris Jolly y Sue Lloyd a finales de la década de los 80s como una solución para ayudar a niños a mejorar su lectura en inglés. Los *Jolly Phonics* se enfocan en aprender a leer a través de la mímica y la gesticulación. Reinaldo (2016) y Rendon (2020) explican que esta técnica de fonética consiste en enseñar los 42 sonidos en inglés en un periodo de nueve semanas (un sonido por día) cuando los niños tienen alrededor de tres o cuatro años. Este periodo de instrucción puede variar de acuerdo con el contexto de los niños. *Jolly Phonics* enseña cinco habilidades en la lectura en inglés:

- Aprendizaje de los sonidos de las letras en inglés.
- Aprendizaje de formación de las letras.
- Combinación de las letras.

- Identificación de los sonidos en las palabras.
- Aprendizaje de las palabras difíciles o con “truco”.

Cada una de estas actividades se puede abordar adecuando algunas de las actividades previamente diseñadas por los creadores de los *Jolly Phonics*, en su página web se ofertan diferentes materiales didácticos para usarse en casa o en la escuela, así como el contexto de inmersión donde se aprende el idioma dependiendo de las necesidades de los alumnos. En la sección de *Jolly Learning Shop* se puede encontrar recursos como plataformas digitales, libros de trabajo, libros de lectura, juegos, audios, DVD, posters, tarjetas con imágenes hasta títeres. La página oficial tiene la opción de comprar material de fonética en la variante británica o americana; dependiendo del contexto en el que se vaya a aplicar.

Ilustración 1

Materiales didácticos basados en Jolly Phonics



Nota: Ilustración tomada del sitio web *Jolly Phonics* ([As the leading synthetic phonics publishers, and the most experienced, we offer a 7-year program that takes children beyond phonics. \(jollylearning.co.uk\)](http://www.jollylearning.co.uk))

Adquirir alguno de estos materiales obviamente supone el gasto en otro valor monetario, por ejemplo, comprar los libros de trabajo de *Phonics* considerando los tres niveles simboliza un gasto de \$16.5 dólares por alumno, que en pesos mexicanos representa

una cantidad de \$300 pesos aproximadamente, dependiendo del valor del dólar en México y dicho costo tendría que ser solventado por los padres de familia. Ahora, si se considera que el maestro requiera de alguno de los materiales como las tarjetas impresas de fonemas, las cuales tienen un costo triple que el anterior, significa que el docente deberá adquirir un par de ejemplares considerando la sobrepoblación de alumnos en los salones de clases, lo que implica un costo mayor, con el fin de que cada uno pueda trabajar de manera adecuada con dicho material didáctico.

Ilustración 2

Tarjetas Jolly Phonics.



Nota: Ilustración tomada del sitio web *Jolly Phonics* (As the leading synthetic phonics publishers, and the most experienced, we offer a 7-year program that takes children beyond phonics. (jollylearning.co.uk))

Usar las tarjetas de sonidos completas representa una fuente de información valiosa; sin embargo, para los fines de este documento, es mejor enfocarse en que el docente diseñe los materiales por dos razones relevantes; la primera es que representa un costo menor al ofertado en el sitio web, además de que solo se fabricarían tarjetas para aquellos sonidos que se van a analizar. De modo que pueda crear el material necesario de acuerdo con las

características de los alumnos o de los objetivos que se planteen. Conjuntamente el uso tarjetas propician que los alumnos puedan relacionar de una mejora manera el sonido con la forma en que se escriben cada uno utilizando dos canales de percepción, el visual y el auditivo.

Hannon y Campbell, Torr y Cologne (2011) citada en Rendón et al. (2020) sostiene que la enseñanza de la fonética en habilidades pre lectoras fomenta la conciencia fonológica, pero no se desarrolla la comprensión con esta estrategia; sin embargo, los autores consideran que la comprensión lectora debería de incluirse en las etapas tempranas del proceso. Por otro lado, aprender los nombres de las letras puede ser perjudicial porque los alumnos pueden confundirse al aprender dos aspectos del mismo símbolo, el nombre y el sonido (Stuart, 2006 en Rendón et al. 2020). Sin duda, esto puede evidenciarse cuando los niños leen en voz alta y al no tener conocimientos sobre los sonidos en inglés, suelen hacer uso del nombre de las letras para pronunciar en voz alta. Además, Jiménez y Artiles (2001) citados en Rendón et al. (2020) mencionan que puede ser más eficiente enseñar los fonemas antes que los grafemas, esto en términos de una asociación rápida y proceso de decodificación.

Con la revisión anterior sobre la estrategia de *Jolly Phonics*, surge una pregunta significativa, ¿por qué quiero trabajar con la fonética? Una de las respuestas es que la estrategia en sí ofrece la posibilidad de enfocarse en la fonología auditiva a través del estudio de los sonidos para mejorar la pronunciación en inglés sin interferir en el acento de los alumnos al hablar. No obstante, existen varios enfoques o metodologías para la enseñanza de la pronunciación, esta estrategia puede ser empleada desde la versión débil de CLT, permitiendo articular una propuesta con los enfoques de los planes y programas de estudio.

De modo que, el desarrollo de este tema tiene la intención de potenciar las habilidades de los estudiantes para tener una mejor pronunciación en inglés dentro del salón de clases, así como para adquirir vocabulario y desarrollar la confianza para realizar producciones orales. Entonces será necesario considerar el supuesto de que, si la meta es el aprendizaje de la pronunciación, no debe importar el acento de los estudiantes al usar el idioma como se ha explicado en apartados anteriores.

2.12 Componentes culturales en el aprendizaje de un idioma

En secciones previas se ha mencionado el papel del inglés como *lingua franca* y sus impactos en una era globalizada, esto conduce a señalar la importancia de las características que comparte una comunidad específica y la relación que existe con el aprendizaje de otro idioma. Pérez (2006) dice que existe una relación importante entre la motivación y el rendimiento académico, sin embargo, Puga y Rodríguez (2017) consideran que la enseñanza de la lengua en el contexto mexicano no propicia las condiciones necesarias para el acercamiento y entendimiento de los alumnos con esta cultura identificando cuatro elementos principales, los cuales son sociales, económicos, geográficos y el etnocentrismo.

Cada uno de los elementos anteriores impacta en mayor o menor medida los diferentes contextos que se relacionan con el aprendizaje del inglés, es decir, las actitudes, valores y percepciones que otros tienen sobre la cultura angloparlante en el entorno social, familiar y escolar. En México se ve el aprendizaje del inglés en contextos de segunda lengua, debido a la diversidad de escenarios que se homogenizan en los planes y programas, sin embargo, la tarea difícil radica en que el maestro tenga la capacidad de dar sentido a las particularidades del medio donde se encuentre y que pueden o no ser compatibles con las percepciones de los alumnos, de la comunidad escolar o comunitario para el aprendizaje del

inglés y particularmente de la percepción de estos mismos en la enseñanza de la pronunciación.

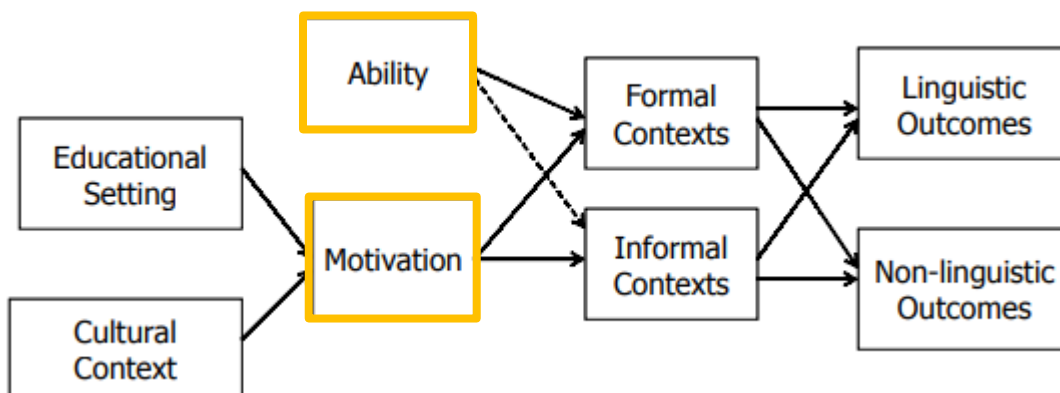
2.13 Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras

A lo largo de este apartado se ha centrado la discusión teórica en aspectos relacionados con la pronunciación, el aprendizaje del inglés, los planes y programas de estudio, las metodologías de enseñanza y factores sociales que afectan el aprendizaje del idioma inglés, sin embargo, no se había discutido la importancia que permea la motivación dentro del aprendizaje de una lengua extranjero. Hablar de motivación es adentrarnos en un mundo basto y complejo, por ello desde el inicio de este apartado es necesario mencionar que delimitaremos el concepto de motivación dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas.

De tal manera que abordar el tema de motivación en esta área se liga directamente con las capacidades propias de los individuos. Autores como Ellis (1997), Dörnyei et al. (2001) y Gardner (2007) mencionan que las actitudes y aptitudes de los aprendices, tales como preferencias ante determinado tipo de actividades, actitudes hacia el profesor, la materia, relaciones con los compañeros, la edad, el género o habilidades que facilitan el aprendizaje como reconocer patrones gramaticales, recordar asociación de vocabulario o identificar patrones de sonidos, determinarán el éxito en el aprendizaje de un idioma. Gardner (2005) establece un modelo socioeducativo para el aprendizaje de un idioma donde destaca dos elementos principales, la habilidad y la motivación (ver ilustración 3):

Ilustración 3

Modelo socioeducativo en SLA



Nota: Ilustración tomada de Gardner (2005)

Como se puede observar, se establecen la motivación y la habilidad como elementos independientes, debido a que puede existir un alumno con conocimientos y habilidades bastas en el idioma, pero no tener motivación por aprenderlo o viceversa, por razones como el entorno educativo y el contexto cultural. Estos factores, como se ha desarrollado en apartados anteriores, inciden de manera directa en el aprendizaje de una L2, pues la influencia sociocultural determinará las percepciones de los estudiantes ante el significado que se le da a un idioma, mientras que en el entorno educativo se desarrollarán los objetivos a lograr en el aprendizaje, de tal modo que cuando las características del contexto escolar y cultural coinciden, habrá una mayor probabilidad de tener alumnos motivados a aprender otra lengua. Así un alumno motivado podrá desenvolverse en ambientes formales y de aprendizaje, es decir, lograr objetivos que se plantean dentro del aula, así como participar en situaciones cotidianas que involucren el uso del idioma fuera de la escuela (Gardner, 2005).

De tal manera que la motivación es un proceso que está influenciado por las interacciones que se den entre el aprendiente y el ambiente (Dörnyei et al. 2001, p. 29); mientras que Ellis (1997) y Gardner (2007) la definen como el grado de esfuerzo que los estudiantes emplean para aprender un idioma. Por esta razón la motivación es un continuo entre la enseñanza y el aprendizaje, donde el docente tiene la capacidad de modificar sus acciones para favorecer la adquisición de la L2 y por ende la motivación en sus estudiantes.

Los autores antes mencionados han destacado diferentes tipos de motivación, de acuerdo con sus propios conceptos y teorías, por ejemplo, Dörnyei (1998) no los refiere como tipos de motivación, sino “dimensiones pertenecientes a la motivación” (p. 128)

- I. Dimensión afectiva/integrativa.
- II. Dimensión instrumental/pragmática.
- III. Dimensión del macro contexto: relaciones interlingüísticas o multiculturales.
- IV. Dimensión de auto concepto: generalizaciones, características personales.
- V. Dimensión de objetivos.
- VI. Dimensión de contexto educativo: estrategias de enseñanza aprendizaje, actividades del aula, ambiente escolar.
- VII. Dimensión de relación significativa con los demás: parientes, familia, amigos.

Por otro lado, Ellis (1997) resalta cuatro tipos principales de motivación (pp. 75-76), entre los que destacan la motivación instrumental, integrativa, resultante e intrínseca, las cuales se definirán a continuación y servirán como referente para el desarrollo de esta investigación.

- I. Motivación instrumental: los estudiantes hacen esfuerzo por aprender la L2 por razones funcionales como pasar un examen, obtener un mejor trabajo o entrar a la universidad.
- II. Motivación integrativa: algunas personas eligen aprender determinado idioma porque están interesados en aspectos como la cultura.
- III. Motivación resultante: los estudiantes se sienten motivados a aprender un idioma debido al éxito que experimentan en su propio aprendizaje de la L2.
- IV. Motivación intrínseca: factores personales como la curiosidad, el interés o el nivel de involucramiento personal en las actividades.

2.14 Conclusión

A lo largo de este apartado se han abordado diferentes líneas de conocimiento que dan muestra de la importancia que tiene hacer un enfoque en la enseñanza de la pronunciación en inglés y el poco interés que se da dentro de la educación básica en México, pues si bien es cierto que el organismo encargado de guiar las pautas para la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, ha mostrado y desarrollado pocas orientaciones para abordar esta parte fundamental del idioma. De igual manera se expone una revisión de la evolución de las metodologías en la enseñanza del inglés que han servido de base para la enseñanza del inglés y su énfasis en la enseñanza de la pronunciación, las cuales han cambiado de acuerdo con necesidades de los aprendices. Conjuntamente se muestran estrategias alternas que pueden favorecer el aprendizaje de la pronunciación y cómo el entorno escolar y cultural tienen relevancia en el logro de objetivos en el aprendizaje.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Introducción

En este capítulo se estructuran los aspectos relacionados con la metodología para abordar la investigación expuesta en apartados anteriores, incluyendo los instrumentos para recabar la información y las etapas del estudio. En concordancia con el apartado se describe el contexto y las características de los participantes, así como la relación que existe entre la propuesta metodológica y la pregunta principal y objetivos de la investigación.

Esta de investigación se desarrolla con estudiantes de segundo año de secundaria, en una escuela pública del municipio de Guanajuato; los alumnos son adolescentes de entre trece y catorce años de edad, quienes no tienen un nivel de dominio y competencia del idioma de acuerdo con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública al entrar a nivel secundaria, el cual estipula que los alumnos podrán “comprender y usar el inglés para interactuar con textos orales y escritos breves de interés personal en contextos conocidos” (SEP, 2018, p. 186), por lo que el nivel de conocimientos de los alumnos es similar en la mayoría de acuerdo con los resultados de un examen diagnóstico de conocimientos realizado por parte de la institución al inicio del ciclo escolar.

En este capítulo se ha trazado una línea guía para el desarrollo de este documento, con la finalidad de promover la importancia de la enseñanza de la pronunciación en inglés como parte fundamental del aprendizaje del idioma y con el objetivo de coadyuvar al mejoramiento de la interacción con el uso del idioma inglés dentro del aula para el logro de

los objetivos pedagógicos que se plantean para la enseñanza del inglés dentro de los planes y programas nacionales propuestos por la Secretaría de Educación Pública.

3.3 Diseño metodológico

Debido a que la naturaleza de esta investigación es una investigación educativa, Buendía et al. (1998) mencionan que la investigación educativa es aquella que pretenden generar conocimiento en este campo mediante métodos, procedimientos y técnicas adecuados al propósito que se desea resolver, de modo que se establece una articulación entre paradigmas, enfoques o métodos para guiar al investigador en el proceso de la búsqueda del conocimiento. Por ende, esta investigación pretende conocer el posible efecto de algún tipo de cambio en la pronunciación en inglés a partir del estudio de sonidos específicos.

Cada investigación se basa en un supuesto filosófico denominado paradigma, hoy en día existe una gran cantidad de autores que se han dado a la tarea de definir este concepto en torno a la investigación, entre los que resaltan Patton (citado en Beltrán et al. 2000) quien menciona que el paradigma es una manera de entender cada uno de los aspectos de las diferentes realidades que nos rodean (Kuhn, 1975) , con lo anterior Sandoval Aragón (2013) establece que un paradigma son aquellas “tradiciones” que tiene los miembros de una comunidad específica y que se rigen por acuerdo común (p. 184). Alvira (1972) establece que un paradigma es un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica una metodología determinada (Santamaría, 2013, p. 93). A partir de estas concepciones se han desarrollado diferentes paradigmas que soportan a las investigaciones desde el clásico positivista hasta el de la complejidad (Burgo Bencomo et al., 2019; Miranda Beltrán et al.; 2020 y Sánchez Santamaría, 2013).

3.3.1 La investigación desde la perspectiva de la investigación cualitativa

El desarrollo de una investigación desde la experiencia de este autor no se dice fácil, es necesario plantearse un punto de partida y poder analizar las diferentes opciones que se tiene para actuar, todo con el fin de lograr generar nuevo conocimiento. Boscán de Pacheco (2016) hace referencia a esta idea como el proceso evolutivo que permite conocer nuevas realidades a partir de una triangulación reflexiva (dimensión ontológica, dimensión epistémica y dimensión metodológica).

3.3.2 Dimensión ontológica de la investigación

Martínez (2013) y Miranda Beltrán et al. (2020) mencionan que el paradigma interpretativo se fundamenta en la construcción del conocimiento para dar sentido a la realidad que se vive a partir de la interacción con el mundo físico, social y cultural. En este mismo sentido, Richards (2003) menciona que las investigaciones bajo este paradigma se enfocan en tener un entendimiento de la construcción que se hace a partir de las múltiples perspectivas de los sujetos que viven en una determinada realidad. En este tenor, toda información obtenida a partir de las observaciones, entrevistas y observaciones de la investigación tendrá que ser interpretada por el investigador para comprender cómo se llevan a cabo los diferentes pronunciamientos establecidos en esta investigación con el objetivo de expresar de manera clara las acciones o sucesos que se vivan. '

En este paradigma, resulta importante considerar el aspecto de la subjetividad ya que la experiencia en la investigación podrá expresarse desde dos perspectivas, una corresponderá a la de los participantes y otra a la del investigador. En este sentido Vain (2012) menciona que:

La investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera que los sujetos interpretan la realidad que ellos construyen y por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos construyen esas realidades (p. 39).

Lo anterior supone entonces que ha de ser necesario identificar cómo las percepciones, ideas y creencias de ambas partes conforman la manera en que se tratará de comprender el tema de la pronunciación desde su propia realidad; Armenta Delgado (2018) resalta la importancia de “hacer un ejercicio verdadero de reflexión sobre la influencia de la interpretación del investigador en el contexto del que forma parte, así como del impacto de su presencia en la dinámica de la investigación” (p. 22). Por lo tanto, habrá que realizar un ejercicio constante de análisis y criterio de lo que se ve desde la perspectiva del investigador, como de las acciones o comportamientos observados en los participantes con el propósito de lograr reconstruir e interpretar la forma en que cada uno de los alumnos conceptualizan su realidad.

De igual manera, Holliday (2015) asevera que el proceso de reflexividad ayuda al investigador a ser consciente de su posición dentro del contexto y cómo puede afectarlo al igual que a los participantes (p. 22). En concordancia, Armenta Delgado (2018) retoma la discusión ofrecida por Hammersley y Atkinson (2007) y Wolcott (2008) sobre la importancia de “hacer lo conocido desconocido” para no obviar sucesos que puedan ser relevantes para la investigación (p. 25). Por lo tanto, es primordial poder hacer una separación entre los sucesos que se den como resultado en esta investigación y tener siempre la voluntad (o esfuerzo consciente) de no intervenir en esos resultados para obtener una versión válida de la realidad en torno a la pronunciación de la L2 dentro del salón de clases, así como las

características propias del contexto que influyen directamente dentro del aula y que por lo tanto impactan en el aprendizaje.

3.3.3 Dimensión epistemológica de la investigación

El enfoque cualitativo corresponde a la dimensión epistemológica, la cual es definida como forma en la que se desarrolla el conocimiento, el grado de implicación o no (Santamaría, 2013, p. 92) o la relación que se genera con la realidad (Boscán de Pacheco, 2016, p. 82). Así esta investigación se conducirá por el enfoque cualitativo. Denzin y Lincoln (2012) estipulan que “la investigación cualitativa hace un hincapié en la construcción social de la realidad que condiciona la investigación” (p. 7), la cual es definida como un “conjunto de prácticas interpretativas. Esto quiere decir que el investigador puede poner en práctica diferentes métodos, técnicas o estrategias que le serán útiles para la obtención de información” (p. 4.). A su vez, Flick (2007, p. 18) propone cuatro rasgos para el enfoque cualitativo que tiene concordancia con lo anterior: I. Conveniencia de los métodos y las teorías: investigaciones de contenido filosófico y que se ocupen de conceptos imprecisos, II. Perspectivas de los participantes y su diversidad, III. Capacidad de reflexión del investigador y la investigación y IV. Variedad de los enfoques y los métodos.

Lo anterior implica que, para esta investigación, se pondrá en práctica el ejercicio de reflexividad, a partir de una congruencia entre método, técnicas e instrumentos vistos desde la etnografía educativa mediante el reconocimiento de la subjetividad propia y de los participantes, donde es necesario identificar sus experiencias como únicas y validas. Esto tendrá como consecuencia la comprensión de cómo los estudiantes utilizan su conocimiento previo para interpretar y dar sentido a la nueva información y experiencia de aprendizaje en la pronunciación de la L2. Para lograrlo es necesario hacer un acercamiento a las diferentes

opiniones, percepciones y creencias de los alumnos y maestros para construir el concepto de lo que es la pronunciación en inglés y cuál es el significado que le dan los participantes, así como el grado de acercamiento que se tiene con el tema.

3.3.4 Dimensión metodológica a de la investigación: La etnografía educativa

Continuando con la tercera dimensión dentro de la triangulación reflexiva introducida en apartados anteriores por Boscán de Pacheco (2016) tenemos que “la dimensión metodológica es aquella que nos brindará la forma de aproximación al fenómeno en cuestión” (p. 82). Por lo tanto, la metodología propuesta para esta investigación es la etnografía, pero no desde el enfoque tradicional de la antropología (Díaz de la Rada & Velasco Maillo, 2006), sino desde el educativo (Goetz & LeCompte, 1988).

La etnografía como investigación pedagógica nace en la década de los 70 en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia con el propósito de dar mayor claridad a los diferentes fenómenos que se presentan dentro de la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Goetz y LeCompte, 1988; Nolla Cao, 1997). De acuerdo con Rockwell (1991), en América Latina, la etnografía desde el enfoque pedagógico permitió entrar a la escuela para conocerla y comprenderla desde la correspondencia del magisterio-realidad escolar, problemas curriculares y problemas pedagógicos. De acuerdo con la autora, específicamente en México los trabajos etnográficos pueden agruparse en tres dimensiones: los institucionales y políticos, las curriculares, y los sociales.

Para este trabajo de investigación, la metodología en etnografía educativa se posicionará en la dimensión curricular, que a palabras de la autora antes mencionada, esta dimensión se caracteriza por “incluir trabajos sobre la construcción del conocimiento en el

aula, la disciplina y los procesos sociales, la aplicación de modelos curriculares específicos y la interacción pedagógica y didáctica en el aula, entre otras” (s.n.); lo que permite incluir estrategias nuevas dentro del currículo y analizar cómo los estudiantes de secundaria construyen su conocimiento y entendimiento de la pronunciación en inglés a partir de su interacción y experiencia con sus compañeros y los materiales de aprendizaje en la L2.

3.5 Instrumentos y técnicas de la investigación

Siguiendo el hilo conductor de esta investigación en cuanto al diseño metodológico que se ha venido desarrollando en este capítulo, resulta evidente mencionar que los instrumentos elegidos para la recolección de información sean aquellos que tradicionalmente se relacionan con la metodología de la etnografía educativa como lo son la observación y la entrevista, pues autores como Goetz y LeCompte, (1988), Hammersly y Atkinson (1994) y Rockwell (2009), dialogan que estas técnicas son las más usadas en una investigación etnográfica.

Sin embargo, esto no significa que tengamos que limitarnos a estas opciones solamente. Marshall y Rossman (2011) mencionan que una de las características de la investigación cualitativa es la flexibilidad de esta para echar mano de distintas técnicas o estrategias para la recogida de datos. Para Castillo-Bustos (2021) la investigación cualitativa reúne los datos a partir de la experiencia del investigador o la vivencia en el entorno donde se producen los hechos. De modo que las técnicas y estrategias que se describen a continuación han sido seleccionadas de acuerdo con el momento de la fase en la que se aplican con el propósito de lograr los objetivos que anteriormente se describieron. Así este apartado se enriquece con revisión documental, la aplicación de cuestionarios, entrevistas, registro de observaciones y el diseño de secuencias didácticas, que si bien no todas las técnicas mencionadas corresponden a la etnografía tradicional como se mencionó en

secciones anteriores, abonan a la recolección de la información en distintas etapas de la investigación.

3.5.1 Revisión documental

El primer paso para la realización de esta investigación radica en la justificación y contextualización de la problemática que se quiere abordar, de modo que la revisión documental se convierte en una técnica de recolección de información que:

Permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados. (Valencia López, s.f., p. 3).

Esta técnica permite al investigador conocer los antecedentes de su tema, así como iniciar con el proceso de reflexión y análisis en cuanto a la delimitación del tema y tomar todo aquello que permita generar conocimiento nuevo.

La revisión documental, en este documento, inicia desde la construcción del marco teórico y referencial para abordar el estudio de la problemática que presentan los alumnos de secundaria con la pronunciación del idioma inglés de la L2. En este apartado, la revisión documental permitió identificar nuevos alcances, así como limitaciones dentro de nuestro propio contexto, pues se analizaron diferentes documentos oficiales de la SEP como planes

y programas de estudio vigentes durante el desarrollo de la investigación y algunos métodos ELT relacionados con las competencias comunicativas de la lengua inglesa que hacen evidente la utopía diseñada en papel, la cual no es la misma vista desde dos aristas; por un lado existe el quehacer de los docentes para el logro de la habilidad de la pronunciación y por el otro el problema es visto desde una perspectiva desconocida pero no nueva para los alumnos.

Otro aspecto importante de esta revisión documental es que la enseñanza de un segundo idioma o lengua extranjera ha evolucionado a lo largo del tiempo, de modo que los enfoques de cada método en ELT priorizan diferentes habilidades (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 1996), dando como resultado que exista un método que pueda enfocarse en la pronunciación o no. Esta gran variedad de métodos ha tenido como consecuencia que los planes y programas analizados para esta investigación se basen en metodologías diferentes, las cuales privilegian distintas habilidades basadas en las necesidades y características de la población mexicana (Kumar et al., 2013), lo que implica que no haya un seguimiento o congruencia entre los currículos emergentes. Sin embargo, el análisis de artículos académicos desarrollados en otros países brinda información útil sobre posibles estrategias que pudieran ser utilizadas para mitigar la brecha en la mejora de la pronunciación de la lengua inglesa (Campbell, 2018; Galante y Piccardo, 2022; Malo Rodríguez, 2014).

3.5.2 Cuestionarios

Una forma útil de recabar información directa de los participantes es mediante el uso de cuestionarios; de acuerdo con Corral (2010) los cuestionarios consisten en aplicar una serie de preguntas a una población definida sobre un determinado problema de investigación y que deseamos conocer. “Los cuestionarios se caracterizan por ser simples y con las preguntas

diseñadas para obtener información que permita responder a los cuestionamientos planteados en una investigación y generalmente suelen aplicarse al comienzo de un proyecto, pues proporcionan gran cantidad de datos precisos y objetivos” (Angrosino, 2007, p. 47). Asu vez, Bustos (2021) menciona que hay dos tipos de cuestionarios, el primero es aquel que se realiza de manera personal y mientras que el otro se refiere a aquellos realizados de manera telefónica. Cada uno con sus propias características y ventajas, por ejemplo, el primer tipo de cuestionario, de acuerdo con García Alcaraz et al. (2006) “destaca la ausencia de influencia de terceros y se considera una mayor tasa de respuesta, mientras que el segundo tiene una mayor accesibilidad a personas que no se encuentran en el momento de la aplicación, pero reduce la extensión de las respuestas, a su vez añade dos tipos extras, los administrados por correo o en grupo” (p. 234).

Otro aspecto importante por resaltar de los cuestionarios es el tipo de preguntas, pues su clasificación depende del tipo de respuesta. Las preguntas cerradas son aquellas que permiten respuestas ya establecidas, es decir, el investigador propone varias opciones con el fin de que el encuestado elija la o las posibles opciones. Por el contrario, las respuestas abiertas no están previamente establecidas, en este tipo de preguntas el encuestado responde con sus propias palabras (García Alcaraz et al., 2006).

En la etnografía educativa Goetz y LeCompte (1988) usan el término encuesta y determinan tres tipos. El primero de ellos es la encuesta de confirmación cuyo objetivo “consiste en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables[...], luego la encuesta de análisis de constructo hace referencia a medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de fenómenos o clasificación de elementos de sus mundos sociales y físicos” (p.

136), finalmente la “encuesta de instrumentos proyectivos que se realiza mediante el uso de fotografías, dibujos o juegos para provocar reacciones u opiniones que permitan al investigador identificar pautas de interacción social inobservables” (p. 137).

Los cuestionarios aplicados a alumnos y maestros corresponden a la categoría de “encuestas de análisis de constructo”, pues a partir de ella se espera obtener información correspondiente con las opiniones y percepciones de los participantes en torno al tema, las cuales serán complementadas mediante la observación dentro del aula. El primero se aplicó el 08 de junio del 2023 (ver ilustración 4), el cual fue diseñado para los alumnos con el objetivo de explorar las ideas y percepciones de estos en torno a la pronunciación en inglés. En el instrumento se abordaron tres aspectos: experiencia en el aprendizaje, motivación en el aprendizaje y percepciones sobre la dificultad en el aprendizaje del idioma. Este cuestionario está conformado por seis preguntas abiertas con el fin de poder explorar opiniones y creencias en el aprendizaje de la pronunciación.

El cuestionario fue administrado en grupo y entregado en físico, fue respondido de manera directa por veinticinco alumnos, quienes estaban presentes el día de la aplicación. Una segunda intervención de este cuestionario se realizó el 29 de agosto del 2023, ya que en el ítem 6 se obtuvieron varias respuestas ambiguas que no correspondían lo que se preguntaba, de modo que se volvió a reestructurar en forma de pregunta cerrada para tener información precisa en este rubro (ver ilustración 5).

Ilustración 4

Cuestionario diagnóstico para alumnos

Nombre: _____
1. ¿Tuviste clases de inglés en la primaria? _____
2. ¿Cuánto tiempo? _____
3. ¿Qué idioma te gustaría aprender? _____
4. ¿Te gustaría aprender a hablar inglés? _____ ¿Por qué? _____
5. ¿Qué crees que es lo más difícil de aprender del Inglés? _____
6. ¿Por qué? _____

Ilustración 5

Cuestionario 2 a alumnos. ítem 6

Cuestionario 2
¿Qué se te dificulta más de aprender en inglés?
☐ 1. Vocabulario
☐ 2. Reglas gramaticales
☐ 3. Pronunciación
☐ 4. Lectura de comprensión
☐ 5. Conversar
☐ 6. Comprensión auditiva
☐ 7. Escribir oraciones

Nota: Elaboración propia

El cuestionario de la ilustración 6 fue diseñado en la aplicación de *Google Forms* y distribuido mediante redes sociales (WhatsApp y Facebook) específicamente a maestros de inglés. Este instrumento está compuesto por diez preguntas, ocho cerradas y 2 abiertas, que abarcan los siguientes aspectos: información de identificación, experiencia laboral, creencias sobre la enseñanza de la pronunciación y percepción de fonemas complejos de pronunciar para conocer cuáles son los sonidos que más se dificultan a los hablantes del español desde la perspectiva de estos, con el fin de reunir información que permitiera diseñar una secuencia didáctica de actividades enfocadas en la práctica de la pronunciación en inglés con el uso de la estrategia *Jolly Phonics*. La aplicación de este instrumento fue durante el mes de abril del 2023 cuyo fin fue obtener datos precisos para sentar las bases para el desarrollo de la secuencia didáctica en cuanto a la enseñanza de la pronunciación y obtener una visión más amplia de este fenómeno en experiencia de otros docentes de inglés ajenos al centro

educativo donde se llevó a cabo la investigación. Por ello, fue necesario optar por la administración de cuestionarios en formato digital para agilizar su envío y asegurar la entrega de las respuestas. Los docentes que tuvieron oportunidad de responder el cuestionario laboran en diferentes niveles educativos, es decir, son profesores de inglés en primaria, secundaria, preparatoria o universidad.

3.5.3 Entrevista

La entrevista, desde el enfoque cualitativo, representa una forma íntima, manejable y abierta de intercambio de información entre el investigador y los sujetos a entrevistar (Burgo Bencomo et al. 2019). Nolla Cao (1997) lo refiere como encuentros “cara a cara” o el establecimiento de contacto cercano para obtener información de primera mano (Armenta-Dlegado, 2018). De acuerdo con Buendía et al. (1998) hay tres tipos de acuerdo con su diseño, entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Asimismo, se aplicó una entrevista semiestructurada a las dos maestras de inglés que laboran en la institución pública durante la semana previa al inicio del ciclo escolar 2023-2024, con el objetivo de conocer las percepciones de las docentes sobre el papel de la pronunciación en la enseñanza del inglés y el papel que tiene este tema en el día a día de su profesión.

El guion de la entrevista está compuesto por cuatro categorías; la primera fue diseñada para conocer información personal y la formación profesional del entrevistado, la segunda busca indagar sobre las estrategias ELT que utiliza para la enseñanza de la pronunciación en inglés, la tercera categoría abarca las percepciones de los docentes sobre los aspectos más difíciles del idioma para aprender, la cuarta está enfocada en conocer las creencias de los

docentes en torno a la enseñanza de la pronunciación y su papel dentro de las educación básica.

La primera entrevista se hizo mediante la plataforma Microsoft Teams, debido a que la Maestra 1 se encontraba en otro centro de trabajo; para tal efecto, se agendó una reunión el 17 de agosto con previa autorización por parte de la docente y consentimiento informado de la participante. Con la Maestra 2 la entrevista se realizó de manera presencial el 23 de agosto dentro de las instalaciones de la secundaria, se utilizó un celular para grabar el diálogo y se tomaron notas de la entrevista. Una vez que concluyeron las entrevistas, se resguardo cada una de las grabaciones para su posterior transcripción y análisis.

3.5.4 Observación

En apartados anteriores se discutía el tema de la subjetividad dentro de la investigación como elemento clave para el diálogo entre los datos obtenidos, de tal manera que sea imprescindible, ver con ojos de “descubrimiento” aquello que ha sido habitual para el investigador (Armenta-Dlegado, 2018). La observación cualitativa “implica adentrarnos en profundidad a las situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente” (Hernández et al., 2010, como se citó en Burgos et al.,2019, p. 457). Lo anterior implica estar atentos a las diferentes interacciones que sucedan dentro del aula a partir de los estímulos que se establezcan, pero siendo capaces de poder comprender cómo los alumnos llegan a manifestar determinadas actitudes y poder definir cómo se relacionan con el tema de investigación.

Marshall y Rossman (2011) señalan que la observación puede ser formal o informal dependiendo del instrumento en que se recabe la información y también participante (el

investigador pasa todo el tiempo con los individuos) o no participante (Goetz y LeCompte, 1988, p. 124); sin embargo, el elegir algún tipo dependerá del grado de participación que tenga el investigador en el fenómeno (Buendía et al. 1996; Marshall y Rossman, 2011). En esta misma sintonía Peralta (2009) afirman que la observación participante se puede clasificar como pasiva o completa, en la primera de ellas, “el etnógrafo participa lo menos posible en la comunidad, a diferencia de la participación completa, el investigador participar activamente” (p. 47). Esto implica que el investigador deberá identificar hasta qué punto puede involucrarse en la dinámica del grupo siendo consciente de que su sola presencia puede alterar la fidelidad de los sucesos, sin embargo, también se debe reconocer que el investigador toma el papel de participante porque intenta comprender la problemática desde su propia perspectiva.

En consecuencia, se establece que se llevará a cabo la observación participante dentro del aula, pues en palabras de Guber (como se citó en Retegui, 2020), “la observación se debe realizar de modo continuo y sistemático desde dentro de la población a estudiar, no solo como espectador sino como participante porque el énfasis en la interpretación vendrá desde la experiencia vivida por el investigador” (p. 105). En este caso particular, las observaciones se registrarán a partir de lo que suceda durante y después de la aplicación de la secuencia didáctica.

A partir de lo anterior, se propone utilizar el formato propuesto por Marshall y Rossman (2011) de notas de campo para recabar información durante la aplicación de actividades en forma de notas. En éstas “se pueden incluir comentarios interpretativos basados en las percepciones del investigador” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126), lo que plantea una ventaja al estar trabajado frente a grupo cuando no es posible o no se cuenta con

el tiempo necesario para realizar una observación más profunda, por tanto, las notas de campo permiten registrar información relevante para después ampliar la observación en el diario de campo. El diseño propuesto indica la fecha y hora de la observación, la descripción de lo sucedido y un espacio para realizar observaciones adicionales del investigador.

Ilustración 6

Diseño de nota de campo

Fecha:	Comentarios del observador
Hora:	
Se describe lo observado en la fecha indicada.	

Nota: Marshall y Rossman (2011). “Simple Field Notes”

Para el momento después de la aplicación de la secuencia de actividades se planteó recabar información en un diario de campo, el cual permite poder recuperar hechos significativos durante las lecciones que no fueron registrados en las notas de campo y profundizar en ellos mediante la reflexión. De acuerdo con Mendoza y Martínez (2020) “el diario de campo es una herramienta para la construcción de conocimiento y un proceso fundamental para la investigación en contextos escolares” (p.112). Esto implica que el diario de campo es clave en la reconstrucción del espacio e interacciones donde se inserta el investigador, Mendoza y Martínez (2020) lo menciona como la “inmersión en el contexto sociocultural” (p.113). Esta inmersión permitirá al investigador familiarizarse con la dinámica del grupo, los hábitos de los estudiantes y las opiniones de cada participante, así como la manera en que lidian con la problemática de estudio.

Martínez y Soto (2024) proponen la integración de diversos apartados que permitan obtener información valiosa dentro del diario de campo como: descripciones, opiniones, impresiones y emociones, dudas, dilemas, toma de decisiones, argumentaciones, interpretaciones, etc. (p. 530). Lo anterior con el fin de poder interpretar la relación que existe entre cada aspecto descrito para lograr identificar datos que abonen a la investigación. De manera que en un inicio las observaciones se realizaron en un cuaderno y posteriormente se trabajó con un archivo digital en Word para facilitar el manejo de la información en el capítulo IV.

3.6 Proceso de la investigación

El estudio se llevó a cabo en tres etapas (ver figura 1), en la primera de ellas se implementaron dos cuestionarios, uno dirigido a docentes de inglés para conocer cuáles son los sonidos que más se dificultan a los hablantes del español desde la perspectiva de estos, con el fin de reunir información que permitiera diseñar una secuencia didáctica de actividades enfocadas en la práctica de la pronunciación en inglés con el uso de la estrategia *Jolly Phonics*, en esta etapa también se aplicó una actividad diagnóstica para conocer el punto de partida para el aprendizaje de la pronunciación.

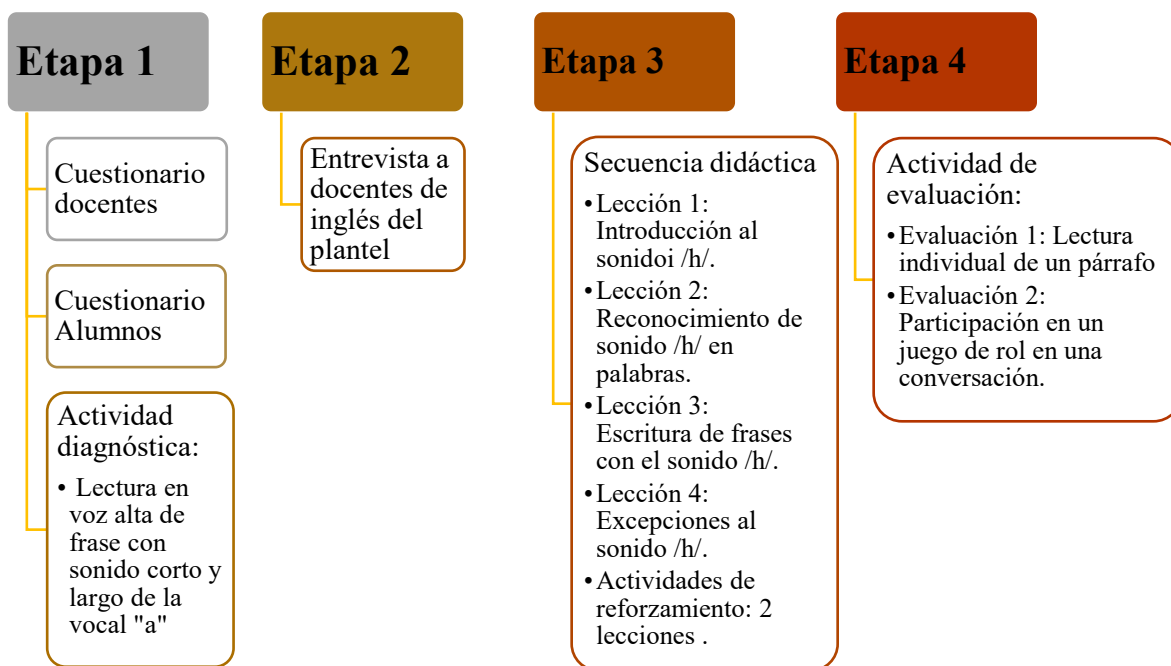
En la etapa 2 se aplicó una entrevista los dos profesores de inglés que trabajan en el centro educativo donde se llevó a cabo la investigación para conocer más a fondo sus perspectivas y opiniones en relación con la enseñanza de la pronunciación y cómo lo trabajan ellos en sus aulas.

Luego en la etapa 3 se hizo el trabajo de campo de acuerdo con el diseño de la secuencia de actividades recuperando información a partir de las observaciones registradas

en el diario de campo. La secuencia didáctica como se observa en el siguiente diagrama incluyó una evaluación para registra posibles cambios detectados en la pronunciación.

Gráfico 1

Etapas de la secuencia de actividades



Nota: Elaboración propia

3.7 Lugar y participantes de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo con alumnos de un grupo de segundo año del turno matutino en una escuela secundaria técnica en el municipio de Guanajuato, Gto., en complemento con los maestros de la asignatura de inglés de la misma escuela para explorar más a profundidad su opinión sobre el objetivo de la investigación: Analizar como los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica 34 dan sentido al aprendizaje de la

pronunciación en inglés a partir de los conocimientos de su lengua materna (L1). A continuación, se caracterizan los diferentes contextos que enmarcan el proceso de la investigación.

3.7.1 Contexto áulico

La investigación se llevó cabo con un grupo de segundo año, el criterio para la elección de estos participantes se basa en un muestreo deliberado, el cual es definido por Buendía et al. (1998) como “la técnica de muestreo que se selecciona de manera delibera porque los sujetos poseen las características necesarias para la investigación” (p. 30). Los criterios de selección son dos, el primero de ellos es la facilidad de acceso a los sujetos de investigación (Flick, 2007, p. 83) y el segundo es el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes en la asignatura de inglés, pues existe cierto grado de homogeneización entre los conocimientos que poseen los estudiantes.

El grupo muestra está integrado por diecinueve mujeres y quince hombres cuyas edades oscilan entre los doce y trece años, de los cuales pocos de ellos tuvieron clases de inglés durante toda la primaria. Esto se contrapone con lo estipulado en el Programa Nacional de Inglés, el cual indica que la enseñanza de la asignatura es obligatoria desde nivel preescolar. Además, uno de los aspectos que los alumnos consideran más difícil de aprender de la asignatura, es la pronunciación. De modo que los estudiantes son conscientes de que este aspecto de la lengua es de suma importancia para lograr los objetivos en la comunicación, a pesar de no contar con actividades o contenidos que aborden su enseñanza.

3.7.2 Contexto escolar

La jornada escolar en la Secundaria Técnica No. 34 está distribuida en ocho módulos de 50 minutos cada uno para el desarrollo de las sesiones de cada materia sujetas a un horario

elaborado antes de inicio escolar. La jornada inicia a las 7:30 a.m. y termina a las 2:30 p.m., en este lapso se cubren 8 módulos, entre cada módulo los docentes son quienes se desplazan a las diferentes aulas para impartir su clase lo que implica que el docente pierda tiempo de la sesión debido al traslado de un aula a la otra. A la mitad de la jornada se da un tiempo de veinte minutos después de los primeros cuatro módulos para que los alumnos ingieran sus alimentos y tengan tiempo de convivencia dentro de la escuela.

De acuerdo con los planes y programas vigentes para la educación secundaria, la clase de inglés se imparte tres veces a la semana siempre y cuando no exista un cambio de actividad, como por ejemplo asistencia a Honores a la bandera o participar en un proyecto interinstitucional que implique el atraso de las secuencias didácticas que haya planeado el docente, reduciendo aún más el tiempo lectivo para la enseñanza de la lengua. Estos 50 minutos deben ser destinados a cumplir con los contenidos establecidos a nivel federal, los cuales están enfocados en aspectos funcionales de la lengua.

Como se ha analizado en el capítulo II de esta investigación, gran parte del tiempo de la clase de inglés es para fomentar el desarrollo de habilidades de expresión escrita, lectura, comprensión y expresión oral. En estas últimas dos habilidades solo se hace un enfoque que consiste en escuchar conversaciones modelo, de acuerdo con los temas del libro que están desarrollados para abordarse a partir del enfoque del CLT (descrito en el capítulo II).

3.7.3 Contexto institucional

La secundaria es una escuela de organización completa con enfoque industrial; dentro de la escuela laboran personal administrativo, de prefectura, de intendencia y 42 docentes frente a grupo cubriendo las horas lectivas de acuerdo con su materia; en el caso de la asignatura de

inglés se cuenta con tres docentes. La escuela tiene varias instalaciones como laboratorios, aula de medios, áreas verdes, salón de usos múltiples, patio cívico, cancha deportiva y biblioteca, ésta última no posee con un acervo de libros en lengua inglesa, todo el material disponible solo está en español. Todas las áreas antes mencionadas pueden ser usadas siempre y cuando los docentes de cualquier asignatura cumplan con la entrega de las planificaciones didácticas a tiempo.

A finales del año 2022, la escuela fue beneficiada con el programa “Internet para todos” por parte de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), lo que permite tener una red abierta de acceso a internet en la escuela, la desventaja es que, debido a la distribución estructural de la escuela, la señal de internet solamente es accesible para los módulos cercanos al punto de acceso del dispositivo electrónico (antena) que provee de señal a la comunidad estudiantil.

Por lo tanto, los módulos donde no se obtiene conectividad a la red es en los módulos destinados a primer año, un grupo de segundo y dos de tercero, los más alejados del punto de acceso. Esto implica que, si cualquier docente planea incluir actividades en línea dentro de estas aulas, estas no podrán llevarse a cabo; además en la escuela se tiene la opción de solicitar proyectores con bocinas integradas, los cuales están sujetos a disponibilidad y pedirlos con tres días hábiles de anticipación. Sin embargo, el obstáculo principal para utilizar cualquier dispositivo electrónico en la escuela es que no cuenta con el servicio de luz eléctrica ni equipos de cómputo, debido al vandalismo que existe en la zona, pues durante las vacaciones de fin del ciclo escolar 2022-2023, toda la red eléctrica y equipos de cómputo fueron robados.

3.7.4 Los maestros de inglés en el sistema educativo mexicano

En México, de acuerdo con el “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica 2023-2024”, el organismo encargado de establecer las características y perfiles profesionales para formar parte del sistema educativo en educación básica o media superior es la Unidad del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) en coordinación con las entidades federativas, lo anterior establecido en el artículo 14 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).

También en la Ley General de Educación, en su artículo 95, en la fracción I a la VIII, se estipula el fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente para el desarrollo docente, además el artículo 96 estipula que las personas egresadas de las escuelas normales contarán con los conocimientos pedagógicos y didácticos para atender las necesidades de los educandos. Sin embargo, dentro del sistema educativo nacional podemos encontrar maestros egresados de las escuelas normales, así como de otras instituciones educativas, debido a la gran variedad de perfiles educativos propuestos por USICAMM para cubrir vacantes docentes. Tan solo para la asignatura de inglés se han estipulado 44 perfiles de licenciatura y 5 perfiles de maestría, además de mencionar que la mayoría de los docentes son maestros mexicanos, por tanto, tienen un acento diferente al de un nativo debido a diferentes aspectos culturales, tales como el lugar donde aprendieron el idioma, el contexto en el que fue aprendido, ente otros.

Tal es el caso de las docentes de inglés que laboran en la secundaria donde se realiza la investigación; las cuales dieron su autorización para ser entrevistadas y compartir la información recopilada en este proceso. Durante la parte inicial del diálogo con la maestra 1

(M1), se logró recuperar información de identificación que permitió conocer su perfil profesional como licenciada en educación secundaria en lengua extranjera (Normalista) y con once años de experiencia frente a grupo. La maestra es de nacionalidad mexicana y ella menciona haber aprendido el idioma en escuelas formales.

La maestra 2 (M2), es licenciada en administración de recursos turísticos, pero con el tiempo se fue especializando en la enseñanza del inglés habiendo cursado un diplomado en enseñanza del inglés, varias certificaciones como el TOEFL (por sus siglas en inglés de *Test of English as a Foreign Language*) y CeNNI (Certificación Nacional de Nivel de Inglés), además del TKT (por sus siglas en inglés de *Teaching Knowledge Test*), las cuales acreditan que el docente cumple con ciertas habilidades y conocimientos para la enseñanza del inglés y poder ser parte del sistema educativo, además de hacer referencia de estudiar el idioma en México y en contexto de inmersión pero sin especificar el tiempo exacto.

3.8 Análisis de datos

El análisis de datos dentro de una investigación cualitativa, como lo es la etnografía educativa, implica llevar a cabo un procedimiento estructurado que permite al investigador organizar la información recopilada en un entorno educativo para facilitar su entendimiento. Autores como Goetz y LeCompte (1989), Hammersly y Atkinson (1994), y Rockwell (2009) hacen énfasis en la descripción real del grupo estudiado, de modo que pueda evidenciarse los procesos, condiciones de trabajo, relaciones o restricciones que se dan dentro del contexto institucional, de modo que en este apartado resulta relevante mostrar esa lectura de la realidad.

El grupo de segundo E es diverso, cada alumno aporta particularidades al grupo que lo identifican de otros. Los alumnos vienen de diversas zonas del municipio, sin embargo, la

mayoría vive en colonias cercanas a la escuela. Durante su paso por la educación primaria, muy pocos alumnos tuvieron clase de inglés los seis años, de modo que la mayoría solamente tuvieron un mes de clase, una semana o inclusive hay quienes afirman que solo media hora, ya que muchos de ellos recordaron haber estado en cuarentena y ver a una maestra de inglés solo una vez o algunos otros ninguna (ver anexo 4, gráfico 2). Este hecho, provocó que el rezago educativo en general se viera más afectado, pero también provocó que la brecha entre lo que deben saber los alumnos de la materia de inglés fuera aún mayor, pues hubo escuelas de diferentes niveles educativos donde la asignatura de inglés no entró como materia prioritaria para el logro de los aprendizajes.

El contexto familiar de los alumnos también influye dentro del salón de clases al igual que en el aprendizaje; ya que hay alumnos cuyos padres tampoco tienen conocimiento del idioma para ayudar en tareas para la casa, además de sus propias creencias particulares sobre la enseñanza del inglés, que pueden o no ser favorables para el aprendizaje, así como las oportunidades para practicar el idioma fuera de la escuela. Ya que el único contacto constante con una persona angloparlante, en la mayoría de los alumnos, es la maestra que imparte la asignatura en su grupo, quien también aprendió el idioma en México con maestros nativos y no nativos, los cuales utilizaban diferentes estrategias para el aprendizaje de la pronunciación y pudieron de alguna manera influir en el acento de la propia maestra, sin que esto signifique una dificultad para comunicarse. Además, el factor cultural influye de manera negativa pues hay un mayor apego a las manifestaciones culturales mexicanas, por ejemplo, la música. La mayoría de los alumnos prefieren escuchar géneros nacionales que música extranjera, es decir, es más popular entre los alumnos escuchar exponentes del género regional mexicano o corridos que artistas angloparlantes.

La exposición que tienen los alumnos al idioma, si bien está la música, ahorita la música en inglés no; no es tan importante. Ahorita son todo sobre lo mexicano, entonces ahorita es difícil decir. Hay muchos grupos de música, ellos ahorita quieren su Peso Pluma y ya. M2.E1.D28

El grupo es participativo, todos los alumnos son capaces de trabajar de manera individual y colaborativa, hay un ambiente de respeto ante las opiniones de los otros y suelen compartir materiales para trabajar en el aula, especialmente datos móviles, lo que puede ser beneficioso para la clase, ya que la ubicación del aula en la escuela no favorece el uso de WIFI. Esto también complica un poco la tarea de trabajar en el aula, pues el salón es más grande de lo normal para un aula, debido a que anteriormente era un laboratorio, el cual está rodeado por varios árboles que impiden el paso de luz natural lo que dificulta la labor docente en los primeros dos módulos y más cuando los pronósticos climáticos dicen “días nublados”, porque, como se mencionó en apartados anteriores, la escuela no cuenta con luz eléctrica de modo que el salón está muy oscuro.

Lo anterior significa que no es posible usar algún dispositivo electrónico dentro del aula para proyectar imágenes, presentaciones o videos que puedan servir de apoyo, de manera que se debe optar por estrategias funcionales para apoyar los objetivos de aprendizaje, que generalmente involucran el envío de materiales previos a la sesión de clase mediante grupos de WhatsApp. Con esta descripción gráfica de la comunidad que representa al grupo de segundo E se pretenden que el lector pueda conocer el lugar donde se lleva a cabo la investigación sobre el aprendizaje de la pronunciación en inglés y lograr identificar sus beneficios, desafíos o restricciones como lo mencionan los autores etnográficos para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo.

Así, una vez conocido el lugar de estudio, se puede organizar la información para el análisis de los datos obtenidos durante las diferentes etapas de la investigación. Para ello se utilizará la técnica de análisis de contenido la cual está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff, 1990, p. 28). Este tipo de análisis permite establecer categorías e identificar la relación que existe entre ellas para lograr construir significados que den sentido al proceso de investigación que se lleva a cabo.

Existen ciertos pasos para llevar a cabo el análisis de contenido, los cuales varían de acuerdo con el autor (Cáceres 2003, Krippendorff, 1990; Mayring, 2000, Silverman, 2010). Para esta investigación se tomará el procedimiento propuesto por Cáceres (2003) basado en el proceso deductivo de Mayring (2000) el cual establece seis pasos.

1. Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación.

En este primer paso se sugiere que se establezca la postura teórica, disciplinar o profesional desde la cual se estará llevando a cabo la investigación.

2. Desarrollo de preanálisis.

Hace referencia al hecho de organizar la información, Bardin (1996) citado en (Cáceres, 2003) considera tres objetivos en este paso: coleccionar los documentos o corpus de contenidos, formular guías de análisis y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado (p. 59) y darán rumbo a la investigación.

3. Definición de las unidades de análisis.

Cáceres (2003) menciona que este paso corresponde a los datos sobre los cuales se comenzará a elaborar el análisis para categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos.

4. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.

En este paso se establecen las reglas que el investigador determinará como útiles para identificar los segmentos de datos recolectados durante la investigación y agrupación, de acuerdo con Cáceres (2003) estas reglas no son rígidas, lo que permite al investigador incluir o excluir a medida en que se avanza en el análisis de los datos. Posteriormente se realiza la codificación que permitirá clasificar los datos de acuerdo con los criterios aplicados por el investigador; para Marshall y Rosman (2011), la codificación es la representación del dato analizado.

5. Desarrollo de categorías.

Las categorías son los conjuntos de códigos ordenados y clasificados de manera definitiva, estas categorías representan la vinculación de la información con los propios objetivos de la investigación, lo que permitirá realizar interpretaciones y relaciones teóricas (Hernández, 1994 como se citó en Cáceres, 2003).

6. Integración final de hallazgos.

En este último paso se ponen de manifiesto la síntesis de las unidades de análisis y los códigos para visualizar nuevos vínculos entre las categorías desde la perspectiva del investigador a partir de sus conocimientos previos como los aportados por la investigación. En esta etapa, no será necesario que todas las categorías queden integradas entre sí, ya que pueden ser representadas en varias interpretaciones que complementan los objetivos de la investigación (Cáceres, 2003, p. 75).

En la siguiente tabla se muestran las acciones correspondientes a la propuesta mencionada anteriormente dentro de esta investigación:

Tabla 2

Análisis de datos

Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación.	Elección de una metodología cualitativa a partir del carácter educativo de la investigación como generadora de conocimiento para el campo de la enseñanza de la pronunciación desde la perspectiva de la etnografía educativa.
Desarrollo de preanálisis.	Corresponde a la organización de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos de investigación mencionados en el apartado metodológico.
Definición de las unidades de análisis.	Una vez analizada la información del trabajo de campo se eligieron temas emergentes comunes en los datos concentrados del cuestionario de alumnos, las entrevistas y el diario de campo.
Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.	Se agrupó la información en una tabla donde se clasificó la información a partir del preanálisis en una tabla y se usó colorimetría para identificar el tema de los temas emergentes. De manera paralela se hizo la codificación para los datos de la siguiente manera: • Cuestionario (C), entrevista (E), diario de campo (DC), alumno (A#), maestro (M#), investigador (I) entrada #

	(e#), lección (L#). El símbolo # hace referencia a un participante o entrada diferente.
Desarrollo de categorías.	Se establecieron dos categorías principales de acuerdo con las preguntas de investigación, una desde la perspectiva de los alumnos y la otra con la perspectiva de los docentes: Transferencia lingüística y motivación en el aprendizaje.
Integración final de hallazgos.	La pronunciación es identificada como una competencia difícil de aprender por los estudiantes. Los alumnos tienen dificultad por alejarse de los patrones lingüísticos de la lengua materna y reconocer las particularidades del nuevo sistema que están aprendiendo. Los alumnos producen sonidos por instinto y haciendo uso de la L1 para explicar o dar sentido a la L2. Comprender las dificultades de los alumnos y reconocerlas ayuda a demostrar que superarlas no es tan imposible como ellos lo perciben. Analizan las diferencias y semejanza en sonidos entre la L1 y L2. La enseñanza de reglas explícitas ayuda al desarrollo de la habilidad, aprendizaje de vocabulario y ortografía cuando se hace con regularidad.

Nota: Elaboración propia

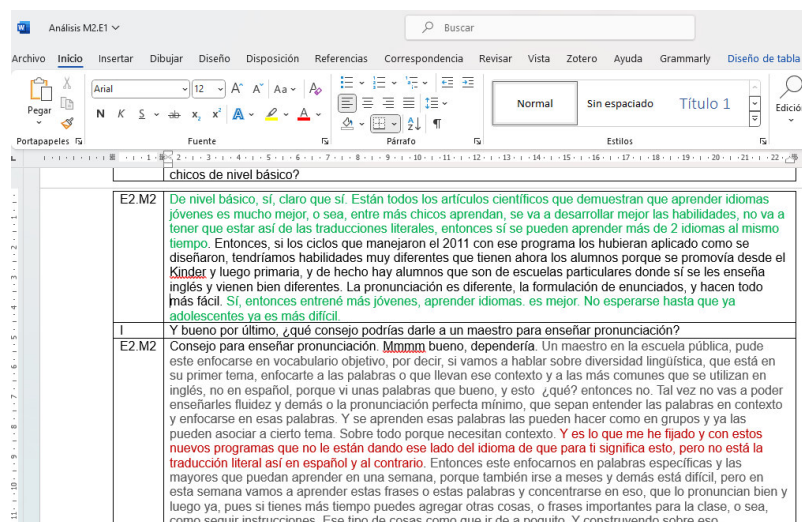
Dentro de este apartado se analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos con el objetivo de identificar qué y cómo los alumnos de la secundaria Técnica 34 logran aprender aspectos relacionados con la enseñanza de la pronunciación, tales como sonidos específicos, la formación y combinación de sonidos y sus excepciones a partir de los conocimientos de pronunciación de su lengua materna.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, actualmente existe un descuido en la importancia de abordar la enseñanza de la pronunciación en el marco de la enseñanza del inglés como segunda lengua, así como reconocer que las estrategias o métodos en ELT que se basan en la imitación o repetición no son del todo efectivos, pues no garantizan el aprendizaje de la pronunciación, siendo esta un componente relevante dentro de la comunicación.

Además, el proceso inductivo de análisis de datos a cabo en seis pasos, donde el primero se llevó a cabo desde el momento en que se planteó el objetivo de investigación, los cuatro pasos posteriores corresponden al preanálisis, donde se llevó a cabo la organización de los datos obtenidos en los cuestionarios a alumnos y maestros, la transcripción de las entrevistas a las maestras de la institución y el registro de observaciones mediante el diario de campo. En el tercero se identifican las unidades de análisis a partir de tema emergentes que son comunes en los diferentes instrumentos, se les identificó mediante el uso de colorimetría.

Ilustración 7

Ejemplo de organización por colorimetría



	chicos de nivel básico?
E2.M2	De nivel básico, sí, claro que sí. Están todos los artículos científicos que demuestran que aprender idiomas jóvenes es mucho mejor, o sea, entre más chicos aprendan, se va a desarrollar mejor las habilidades, no va a tener que estar así de las traducciones literales, entonces sí se pueden aprender más de 2 idiomas al mismo tiempo. Entonces, si los ciclos que manejaron el 2011 con ese programa los hubieran aplicado como se diseñaron, tendríamos habilidades muy diferentes que tienen ahora los alumnos porque se promovía desde el Kinder y luego primaria, y de hecho hay alumnos que son de escuelas particulares donde sí se les enseña inglés y vienen bien diferentes. La pronunciación es diferente, la formulación de enunciados, y hacen todo más fácil. Si, entonces entrené más jóvenes, aprender idiomas, es mejor. No esperarse hasta que ya adolescentes ya es más difícil.
I	Y bueno por último, ¿qué consejo podrías darle a un maestro para enseñar pronunciación?
E2.M2	Consejo para enseñar pronunciación. Mmm bueno, dependería. Un maestro en la escuela pública, puede este enfocarse en vocabulario objetivo, por decir, si vamos a hablar sobre diversidad lingüística, que está en su primer tema, enfocarte a las palabras o que llevan ese contexto y a las más comunes que se utilizan en inglés, no en español, porque vi unas palabras que bueno, y esto ¿qué? entonces no. Tal vez no vas a poder enseñarles fluidez y demás o la pronunciación perfecta mínimo, que sepan entender las palabras en contexto y enfocarse en esas palabras. Y se aprenden esas palabras las pueden hacer como en grupos y ya las pueden asociar a cierto tema. Sobre todo porque necesitan contexto. Y es lo que me he fijado y con estos nuevos programas que no le están dando ese lado del idioma de que para ti significa esto, pero no está la traducción literal así en español y al contrario. Entonces este enfocarnos en palabras específicas y las mayores que puedan aprender en una semana, porque también irse a meses y demás está difícil, pero en esta semana vamos a aprender estas frases o estas palabras y concentrarse en eso, que lo pronuncian bien y luego ya, pues si tienes más tiempo puedes agregar otras cosas, o frases importantes para la clase, o sea, como seguir instrucciones. Ese tipo de cosas como que ir de a poquito. Y construyendo sobre eso.

Nota: Creación propia

En el cuarto paso se establecieron reglas de análisis, para ello se identificaron las primeras categorías organizadas en una tabla de Word y clasificada por colores, además de que se establecieron los códigos de clasificación a cada uno de los actores e instrumentos utilizados: cuestionario (C), entrevista (E), diario de campo (DC), alumno (A#), maestro (M#), investigador (I) entrada # (e#), lección (L#). El símbolo # hace referencia a un participante diferente. En el cuarto paso se establecieron dos categorías atendiendo a las preguntas de investigación:

1. Transferencia lingüística: esta categoría se identificó con color morado y corresponde al conjunto de conocimientos en la lengua materna que utilizan las personas para dar sentido a los conocimientos de la lengua meta.

2. Motivación: esta categoría se identificó con color azul y corresponde a la causa que anima a una persona a actuar o realizar algo para la adquisición de conocimiento de un idioma, particularmente para la pronunciación en inglés.

3.9 Consideraciones éticas

Debido al enfoque de la investigación y los agentes activos involucrados en una institución de educación básica fue indispensable contar con el consentimiento informado de las maestras que fueron entrevistadas, así como contar con el permiso de la autoridad de la institución para poder realizar la secuencia de actividades para el trabajo de campo.

Al inicio del planteamiento del tema de investigación se habló directamente con el director del plantel para acordar el grupo con el cual se realizó la aplicación de actividades, así como informar al subdirector sobre el tipo de actividades y objetivos de cada una de ellas, llegando al acuerdo de que no se interrumpiría el cronograma de los contenidos del grupo; además de acordar compartir los resultados obtenidos durante el proceso de investigación.

Las maestras entrevistadas fueron notificadas con anterioridad sobre la protección de sus datos personales y que la información recabada se utilizaría solamente para fines académicos, estando de acuerdo al firmar el consentimiento informado conociendo los términos de participación con anticipación.

3.10 Conclusión

En este capítulo se han expuesto los aspectos metodológicos que sustentan la investigación sobre la enseñanza de la pronunciación en inglés dentro de la Secundaria Técnica 34, así como las particularidades propias de la comunidad en relación a la propuesta que se plantea para dirigir el curso de la investigación. La etnografía educativa permite realizar una

observación detallada de las interacciones y comportamiento de los estudiantes dentro del salón de clases, lo que permite tener un panorama general de cómo construyen y comprenden significados en torno a la pronunciación en inglés, además de las complejidades y particularidades del grupo. Mediante la recolección de datos de los diferentes instrumentos presentados y establecimiento de las categorías se espera capturar la influencia del entorno escolar, cultural y lingüístico en su aprendizaje, lo que permitirá una comprensión e interpretación contextualizada del proceso de aprendizaje de la pronunciación en inglés.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dentro de este capítulo se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos con el objetivo de identificar qué y cómo la cultura escolar, representada por alumnos del grupo de segundo E, conciben el aprendizaje de aspectos relacionados con la enseñanza de la pronunciación de acuerdo con la calendarización de la secuencia de actividades diseñada.

Tabla 3

Objetivos y lecciones de la secuencia didáctica.

	Lección	Objetivo	Fecha de aplicación
Momento 1	Lección 1	Reconocer y pronunciar el sonido /h/ en inglés.	11 de septiembre 2023
	Lección 2	Identificar palabras que inicien con el sonido /h/ en inglés.	12 de septiembre 2023
	Lección 3	Pronunciar el sonido /h/ en palabras o frases.	13 de septiembre 2023
	Lección 4	Identificar palabras con el sonido /h/ mudo en inglés.	18 de septiembre 2023
Momento 2	Lección 5	Reconocer, identifica y pronunciar palabras con el sonido /h/ en inglés.	19 de septiembre 2023
	Lección 6	Pronunciar el sonido /h/ en palabras o frases.	20 de septiembre 2023
Momento 3	Evaluación del sonido /h/	Identificar el progreso de desarrollo de la habilidad de pronunciación del sonido /h/.	02 de octubre 2023

Nota: elaboración propia.

4.1 Transferencia lingüística

4.1.1 Uso de la L1 para explicar los sonidos de la L2

Esta sección argumenta cómo los alumnos hacen uso del conocimiento que tienen de los sonidos en la lengua materna para explicar la pronunciación de la L2, lo que da lugar a la transferencia lingüística, o sea, el uso de las reglas de pronunciación del español (L1) al inglés (L2). Para dar cuenta de ello se presenta la evidencia generada de los cuestionarios, observaciones, diario del investigador, así como entrevistas a los maestros de inglés que dan cuenta de este fenómeno.

De las respuestas obtenidas a la pregunta planteada en el cuestionario a los alumnos “¿Qué se te dificulta más de aprender en inglés?”, la mayoría de los alumnos perciben a la pronunciación como el factor más difícil de aprender, seguido del vocabulario y la comprensión auditiva (ver anexo 5, gráfico 3). Algunas razones que los alumnos mencionaron acerca de la pronunciación incluyen:

Porque no se pronuncia igual a como se escribe y me confundo de palabra. CA2.A21

Porque hay palabras o sonidos casi iguales. CA2.A24

A veces me confundo con el vocabulario. CA2.A23

Porque me confunden y algunas suenan igual. CA2.A25

Por su parte, desde la perspectiva de los maestros, profesionales de la disciplina, una de las docentes de la escuela expresa que la pronunciación es una de las competencias más difíciles y, sin embargo, de las menos atendidas en el salón de clases:

De las 4 habilidades ¿podría ser? Yo creo que sería hablar, porque sí, cuando leen, cuando escriben, como que es más sencillo, como es como lo básico; pero ya cuando tienen que escuchar o hablar es, pues es, es lo difícil por decir. M2.E1. D26

Pues a la falta de vocabulario, a la falta de el tema de gramatical, a la falta de, pues la base que deben de traer al nivel que ahorita ya están, ya que los temas, pues son de un cierto nivel [...], ellos deberían de llevar inglés desde preescolar y no todos lo llevan, entonces, por ende, pues llegan a secundaria y los temas, pues son muy complejos para ellos. M1.E1. D50

A pesar de ello, los alumnos evidencian que tienen conocimiento de ciertos aspectos que intervienen en la producción de sonidos (aspectos fónicos) como los específicos para las letras del alfabeto en su idioma, pero que estos aspectos también son comunes en otros lenguajes, de tal manera que los estudiantes reconocen que la dificultad en la pronunciación radica en el hecho de que los sonidos cambian de un lenguaje a otro, que no se pronuncian igual que como se escriben, que en algunas ocasiones “suenan igual”, pero no tienen el mismo significado en su idioma, que identifican sonidos que no se parecen a alguno en su idioma materno o que simplemente no pueden pronunciar porque no los conocen.

Entonces, aunque pareciera que los alumnos aplican cierto conocimiento lógico, posiblemente derivado del estudio o dominio de su lengua nativa, esto les ayuda a identificar elementos lingüísticos que varían entre los dos idiomas, la evidencia sugiere que los estudiantes carecen del conocimiento teórico y explícito en la L2 que les permita identificar de manera concisa cuándo o cómo producir determinados sonidos.

Es importante señalar que la dificultad en el aprendizaje de la pronunciación fue un aspecto que resonó por igual entre la mayoría de los alumnos encuestados, más allá del nivel de dominio o tiempo de exposición al idioma, pues fue una opción elegida por a) alumnos que no tuvieron clases de inglés en la primaria, b) alumnos con poca experiencia en el aprendizaje, y c) alumnos que cursaron la asignatura durante los seis años de primaria (ver anexo 4).

Es en este punto donde empieza a surgir el tema de la transferencia lingüística, ya que como menciona Bartoli (2005) (ver capítulo II), la principal causa de transferencia entre dos idiomas (español e inglés) es la falta de conocimientos, en el caso de esta investigación falta de conocimientos respecto de la pronunciación en inglés.

Para identificar los conocimientos que tienen los alumnos en torno al tema, se realizó un diagnóstico que permitió obtener información empírica para su análisis. A través del diseño de esta actividad de diagnóstico se consideró la información sobre las opiniones que tienen los maestros de inglés en diferentes niveles educativos, basados en su experiencia, sobre los fonemas con mayor dificultad de pronunciar por los estudiantes (ver cuestionario anexo 6). Entre las respuestas que se repitieron con mayor frecuencia destacaron los ‘sonidos vocálicos’ y “todos los sonidos” como se puede observar en el gráfico 4, donde algunos de los profesores expresaron:

Con todos tienen dificultad la mayoría de los estudiantes. CM.M3

Todos. CM.M4

Vowel sounds. CM.M5

Vocales, j, g. CM.12

Especialmente los sonidos vocálicos que no existen en español. CM.M16

Cabe destacar que los sonidos presentados como ejemplos en el cuestionario, han sido seleccionados desde la experiencia de la propia investigadora y son considerados difíciles porque no existen en español o porque se producen de una forma distinta, por ejemplo; /ð/o /θ/, qué escritos se representan con las letras “th”; sin embargo, si los analizamos desde la L1 (español), tenemos que hay un sonido para la “t” pero no para la “h”, lo que resulta confuso para ellos al tener que decir *three* (tres) y en lugar de ello se pronuncia *tree* (árbol); dos

conceptos completamente diferentes. Lo mismo sucede con las vocales, por ejemplo; *hill* – *heel*, dos vocales que en español son diferentes y cada una con un sonido específico, pero en inglés no sucede igual.

Fue entonces que a partir de las percepciones de los maestros se tomó la decisión de trabajar con los sonidos vocálicos con la finalidad de analizar la producción de estos sonidos e identificar si logran hacer alguna diferenciación entre uno corto o largo tomando como referencia la vocal “a”, además de considerar el tamaño del grupo y el tiempo de clase para lograr que todos los alumnos pudieran realizar la actividad. En este punto es necesario mencionar que el sonido /a/ corto es el equivalente al sonido que se tiene en español para esa misma letra, es decir, “a” corresponde a /a/, *apple* (manzana). Mientras que el sonido /a/ largo concierne al sonido enseñado en el alfabeto en inglés “a” equivale a /eɪ/, *paint* (pintura).

Inicié la actividad el día 06 de septiembre del 2023 con los alumnos del grupo de segundo grado registrando la información en notas de campo. La clase inició a las 8:23 dando la bienvenida a los alumnos y preguntando cómo se sentían, posteriormente les comenté que el día de hoy tendríamos un pequeño examen de pronunciación. Ante dicho pronunciamiento, los alumnos no pudieron evitar mostrar cara de sorpresa e, inmediatamente, comenzaron a murmurar unos con otros con evidente preocupación sobre el valor que tendría el examen, el motivo por el cual no se les había avisado para estudiar y por qué de algo que ni siquiera sabían. Esto solo muestra que la estrategia que se ha planteado en México para el aprendizaje del inglés no ha sido tan exitosa como se plantea en la teoría, ya que la gran mayoría de los alumnos que ingresan a secundaria no cumplen con el nivel esperado en el dominio del idioma (ver capítulo II). Evidencia de ello, son los alumnos del grupo que externan y afirman no contar con las habilidades necesarias para realizar la actividad que se pide, leer en voz

alta. Por ello fue necesario explicar que no tiene un valor para la calificación, sino que el examen serviría para saber cómo andan en ese tema, es decir, qué sí sabían y qué no.

Dicho lo anterior, se notaron más tranquilos e inclusive pudieron percibirse varios suspiros de alivio, se les explicó que la evaluación consistiría en leer una frase solamente, pero esto también provocó incertidumbre, ya que hacerlo delante de todos los compañeros es algo difícil por la pena y desconfianza que tienen al hablar en inglés. Por tanto, fue necesario aclarar el procedimiento que realizarían, se les dijo que los alumnos pasarían por número de lista, uno a uno al escritorio de la maestra a leer la frase en voz alta una sola vez, sin que ellos escucharan la pronunciación del profesor, pues esto podría alterar los resultados de la actividad. Una vez explicado el procedimiento, también se les indicó que estarían trabajando con las actividades de repaso que se planearon para la sesión de ese día.

Justo después de que se dejaron las actividades planteadas para trabajar de manera autónoma, se comenzó a llamar de uno en uno a los alumnos cerca de las 8:30 am mientras se registraban los aciertos y errores de los alumnos al pronunciar la frase: “*Can Gabe tape his cap to his cape?*”. Donde las palabras con el sonido /a/ corto son “Can y cap” y las del sonido /a/ largo son “Gabe, tape y cape”; por lo tanto, se esperaba ver si los alumnos logran hacer alguna distinción en ambos sonidos.

La frase fue leída por 31 alumnos de 35 registrados en la lista; durante la aplicación, el grupo estuvo trabajando en una actividad relacionada con el proyecto de asignatura para evitar indisciplina y que los alumnos centraran su atención en aquellos que realizaban la actividad de diagnóstico y no se sintieran nerviosos; de modo que al hacer el recorrido desde su banca hasta el escritorio, en donde coloqué una silla para que se sentarán a realizar la lectura de la frase se veían tranquilos, sin embargo cuando se sentaron junto al escritorio y

observaron la frase, que estaba escrita en una hoja, muchos alumnos expresaron algunas ideas de preocupación como “si me equivoco ¿qué pasa?”, “pero yo no sé lo que dice”, “yo no sé leer en inglés, “¿aunque sea mal?”, “si lo hago mal ¿voy a reprobar?”

Por lo anterior, cada vez que un alumno se sentaba y expresaba su preocupación le aclaraba que no habría consecuencia alguna, que mejor se relajara y se concentrara en leer la frase para que yo lograra identificar cómo podría ayudarlo a mejorar, pero no en todos los casos funcionó el breve discurso porque hubo algunos alumnos que hicieron su lectura con un tono de voz poco audible, tratar de leer muy rápido o pedir leer de nuevo porque se trababan mucho. Después de cada lectura esperaba de 2 a tres minutos para hacer las anotaciones correspondientes en la tabla que estaba organizada por columnas (ver ilustración 8), donde la primera correspondía al nombre del alumno, las siguientes cinco correspondieron a las diferentes palabras escritas en la frase y la última destinada a las observaciones para condensar los resultados y llamar al siguiente alumno.

Ilustración 8

Lista de registro de actividad diagnóstica

Tras analizar detalladamente los resultados (ver anexo 7) se encontró que los alumnos no tuvieron tantos errores en la pronunciación del sonido /a/, como se puede observar en la tabla 3, la mayor cantidad de errores se produjo en el sonido /a/ largo de la vocal. Como se mencionó anteriormente hay una correspondencia en uno de los sonidos de la vocal “a” en inglés y español, el cual es el sonido corto, sin embargo, no lo hay para el sonido largo; por lo que al pronunciar “*Gabe, tape y cape*” lo hicieron con el sonido /a/ corto, el cual es conocido por los alumnos en su lengua materna, por lo tanto, hay una transferencia negativa, tal como lo menciona Malo (2014), quien dice que las diferencias entre los sistemas fonológicos entre la lengua meta (inglés) y la lengua materna (español) es lo que causa confusión.

Tabla 4

Errores de pronunciación en actividad diagnóstica.

Sonido	Palabra	Errores
Corto	Can	2
	Cap	6
Largo	Gabe	12
	Tape	16
	Cape	14
/h/	His	20

Nota: Elaboración propia

De la información anterior se puede rescatar que la transferencia del L1 a L2 es evidente porque el sonido /a/ del español solamente tiene un sonido, el cual se replica sin filtro de distinción entre uno corto o largo, en la L2, dando como resultado que los errores

sean más evidentes en el sonido que no corresponde al “otro sonido de la a” en su lengua materna; por lo tanto, no se puede esperar entonces que los alumnos logren replicar por sí solos o de manera consciente sonidos específicos, por eso es importante crear consciencia, es decir, enseñarles los sonidos con estrategias diferentes, por ejemplo *Jolly Phonics*. Los resultados también muestran que hay errores en el sonido de una consonante que se esperaba fuera conocida por los alumnos, ya que es una de las letras que los alumnos aprenden a pronunciar primero por imitación de sonido, el sonido /h/. En este sonido, la transferencia lingüística también es observable, durante la lección 1 de la secuencia didáctica (se explica más a detalle en la siguiente sección) se mencionó a los alumnos que trabajaríamos con el sonido /h/ y un alumno comentó:

A9 dijo: “Si la hache es muda, no suena”. DC.L1.I

Lo anterior puede interpretarse como la dificultad que tienen los alumnos por alejarse de los patrones lingüísticos de la lengua materna para reconocer las particularidades del nuevo sistema que están aprendiendo. Es así como la pronunciación es identificada como una competencia difícil de aprender por los estudiantes y la manera en que lidian con el nuevo sistema lingüístico parece ser meramente por instinto y haciendo uso de la L1 para explicar o dar sentido a la L2, y cómo se evidencia en lo que reportan: tienen dudas, temor o confusión por “no saber” cómo pronunciar las palabras.

En la siguiente sección se argumenta que la repetición y réplica de dicho sonido a partir de la memorización de frases similares no garantiza que los alumnos sean capaces de identificar el sonido /h/, aislarlo y luego producirlo.

4.1.2 Habilidad o destreza en la replicación y producción de sonidos en inglés

Si bien la aplicación de la actividad diagnóstica brindó información sobre cómo los alumnos hacen uso de los sonidos en la L1 para aplicarlos en la L2, en esta sección se discutirá cómo los alumnos aplican esos conocimientos en la pronunciación, es decir, si se realiza de manera consciente o aplican esos saberes a voluntad.

Como se menciona en la sección anterior, el sonido /h/ apareció como el sonido que causó mayor dificultad para ser pronunciado por la mayoría de los alumnos con la palabra “his”. En esta palabra se hace evidente cómo la lengua materna influye en la pronunciación en inglés; ya que, en nuestro idioma materno, la consonante “h” no tiene un sonido, por ello se dice que es muda; por lo tanto, cuando los alumnos leyeron el adjetivo, asumieron que debía leerse como en español, es decir, sin producir sonido alguno.

De modo que en lugar de pronunciar “his” dijeron “is”, sin embargo, la influencia de estos conocimientos de la L1 en ese sonido, o sea, la /h/ muda, no sucede con la palabra “he” o “hello”, en donde el sonido /h/ los alumnos lo pronuncian como /j/. Una posible causa podría explicarse con los métodos o enfoques que se utilizan en los planes y programas de estudio, los cuales están más enfocados en que el alumno pueda aprender el idioma a partir del uso de este. En otras palabras, es el uso del método comunicativo, discutido en el capítulo II, que se refiere a aprender hablando, deja de lado el estudio consciente de la pronunciación. Este tipo de metodologías se destacan por la imitación, repetición y memorización de los sonidos que se presentan generalmente en diálogos modelo como el tradicional: Hello!, Hi!, How are you?, que se presenta en los primeros temas de los libros de texto (Saludos y formas de presentarse).

Por lo tanto, cuando los alumnos ven estas palabras, ellos pueden identificar su significado, las conocen y saben cómo usarlas, son familiares para ellos, pero no siendo el caso de la palabra “his”, que al parecer era nueva. De hecho, en la pregunta ¿por qué es necesario hacer un énfasis en la enseñanza de la pronunciación? realizada en el cuestionario a maestros, dos de los participantes mencionaron:

Bueno, la pronunciación es una consecuencia de la práctica del lenguaje en inglés, los niños con el tiempo terminan pronunciando bien, cuando el maestro pronuncia adecuadamente las palabras. CM.M2

Los alumnos necesitan asociar los sonidos con la escritura. CM.M10

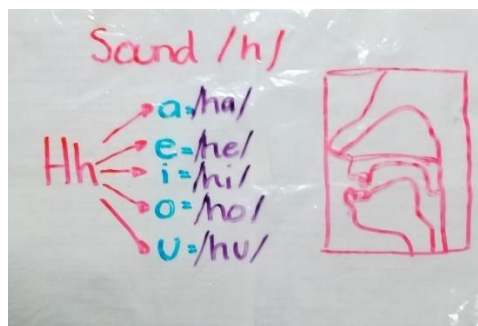
En ambos argumentos podemos identificar parte de la realidad que se presenta con anterioridad, ya que cuando la maestra M2 menciona a la pronunciación como consecuencia de la práctica, a lo que hace referencia es que con la experiencia, el alumno podrá reproducir sonidos a voluntad, con destreza; sin embargo, la maestra M10 considera necesario el uso de información explícita para el aprendizaje de la pronunciación, es decir, el desarrollo de esta como habilidad, la cual requiere de la enseñanza y aprendizaje consciente. Con esto último, nos referimos al estudio y práctica de sonidos a partir del aprendizaje de cómo producirlos mediante el uso de estrategias basadas en articulación, conocimiento de reglas específicas para su utilización y excepciones para el sonido; tal como lo propone la estrategia de *Jolly Phonics* presentada en el capítulo II y con la propuesta de actividades planteada en el capítulo III.

Es así como se abre paso al primer momento de la secuencia didáctica; la primera lección de la secuencia se aplicó el día 11 de septiembre del 2023. El objetivo en esta lección fue reconocer y pronunciar el sonido /h/ en inglés (ver anexo 2) y se diseñó bajo la etapa uno

de los *Jolly Phonics*, correspondiente al aprendizaje de los sonidos de las letras en inglés. Las actividades fueron sencillas y fáciles de llevar a cabo por parte de los alumnos, en primer lugar, se mostró el aparato fonador (ver ilustración 9) y cómo se produce el sonido /h/, posteriormente se hizo una práctica sencilla al combinar el sonido de la consonante con el sonido corto de las vocales (ver ilustración 10).

Ilustración 9

Apunte aparato fonador.



Nota: Imagen tomada para esta investigación.

Al inicio de esta sesión varios alumnos se mostraron confundidos, pues ellos mencionaron no saber en qué consistían las clases de pronunciación, porque nunca habían tenido una clase así. Esto sin duda permite visualizar que los alumnos de este grupo no han desarrollado la habilidad de pronunciación (proceso de enseñanza-aprendizaje, Silverio, 2014) ni cuentan con la destreza para evitar errores o pronunciar de manera acertada, ya que al comentar que trabajaríamos con el sonido /h/ un alumno dijo que esa letra no suena en español, al poner en juicio esta afirmación con el resto del grupo, él y otros alumnos más terminaron retractándose:

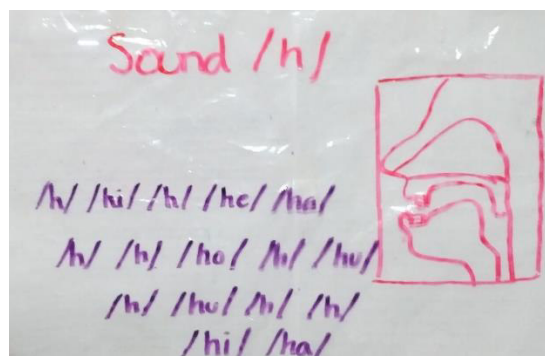
A9 dijo: “Pero si la hache es muda, no suena”. Ante este comentario intervine y le pregunté: “¿la hache no suena?”. Luego mencionó que sí, pero después él mismo dijo que no sabía: DC.L1.I

En este caso el alumno sabe cómo pronunciar *hello*, porque cada que la maestra entra a clase el alumno le da los buenos días en inglés, pero en ese momento no pudo relacionar el sonido con la palabra que ya conoce, pues es probable que el conocimiento que tiene del sea mecanizado debido a que solo se ha hecho un énfasis en la repetición de determinadas palabras utilizando diferentes metodologías o enfoques en la enseñanza del inglés que no engloban la enseñanza de la pronunciación. Es así como el mismo desconocimiento del alumno se hace evidente al utilizar los saberes sobre su L1 al igual que la mayoría de sus compañeros para comprender lo que se está observando, tal como se discutió en la sección anterior.

Por lo tanto, una vez que se logró aclarar esta diferencia entre el sonido /h/ de un idioma al otro, la participación comenzó a notarse, el grupo tuvo a bien aceptar la práctica de estos, sin emitir juicios o burlas a sus compañeros. De modo que al ser conscientes de la forma en cómo se produce el sonido pudieron utilizarlo en la combinación de la consonante con el sonido corto de las vocales.

Ilustración 10

Combinación del sonido /h/.



Nota: Imagen tomada para esta investigación.

A partir de la lección aplicada, los alumnos empiezan a ser conscientes de que la pronunciación no solo se refiere a poder imitar los sonidos, sino que cada alumno tiene la capacidad de saber cómo producirlos a partir de conocer en qué parte del cuerpo se produce el sonido y cómo es posible percibirlo con otros sentidos y no solo con el oído, de modo que el objetivo de este día fue logrado por todos, lo que permitió pasar a la segunda lección aplicada el día 12 de septiembre con el objetivo de identificar las palabras que inician con el sonido /h/ y cómo este se pronuncia al combinarlo con otros sonidos. Primeramente, se hizo un repaso del significado de lo siguiente que se escribió en el pintarrón: /h/ y /ha/, /he/, /hi/, /ho/, /hu/. Luego se explicó el objetivo de la lección y que para ello se utilizarían pares de palabras para identificar el sonido /h/ (ver ilustración 11).

Ilustración 11

Pares de palabras para identificar el sonido /h/.

 <i>art – heart</i>	 <i>arm – harm</i>	 <i>air – hair</i>	 <i>ate – hate</i>
 <i>eat – heat</i>	 <i>I – high</i>	 <i>it – hit</i>	 <i>Owl – howl</i>

Nota: Elaboración propia.

Para comenzar se presentó el vocabulario sin la letra “h” acompañado de imágenes y los alumnos ayudaron a pronunciarlas en voz alta. Las palabras que tuvieron mayores errores fueron “*air, ate, eat*”, debido al desconocimiento de los sonidos vocálicos, se corrigió la pronunciación, pero no se profundizó en ello por enfocarnos en el sonido que se estaba trabajando. Después se presentaron las palabras con sonido /h/ y se realizó el mismo ejercicio; en esta parte de la actividad no hubo errores en la pronunciación de la “h” ni con las vocales, porque lograron hacer la relación que existe entre los pares de palabras, desafortunadamente, al ser una práctica oral no todos los alumnos participaron, solo esperaron que los alumnos más extrovertidos opinaran primero y luego ellos, una situación que es común con actividades de repetición como lo que menciona la maestra M2:

Repetición yo casi no lo uso porque son muy pocos los alumnos que realmente ponen atención o que lo practican porque la mitad repite. La otra mitad. Nada más está escuchando. E1.M2.D18

En cambio, con los *Jolly Phonics*, se utiliza la repetición, pero de manera consciente o informada, por ello se hizo repetición de vocabulario y luego se cambió la estrategia eligiendo algunas al azar y pidiendo que ellos las pronunciaran, algunos vacilaron en un principio, pero con el tiempo lograron identificar qué palabras si se pronuncian con “h”.

Posteriormente, jugaron bingo utilizando el vocabulario presentado, organizándolo al azar en una cuadrícula de 3x3 y que los alumnos lograran identificar los ejemplos que se pronunciaran logrando diferenciar el sonido /h/. No obstante, hubo algunos alumnos que no lograron comprender la actividad y solamente se dedicaron a escribir palabras con h o sin ella. En este punto pudo haber sido por no comprender la actividad, porque al repetirla nuevamente lograron realizarla de acuerdo con la explicación y se pudo verificar que marcaran el vocabulario de acuerdo con lo que escuchaban.

Utilizar pares de palabras para la enseñanza de la pronunciación proporciona claridad en la forma en que suenan las letras dependiendo del énfasis que se le haga, para este caso fue la diferencia en palabras con la letra h inicial, pero también remarcar la diferencia entre su sistema lingüístico y el que están aprendiendo, además de apoyar y reconocer las dificultades de los alumnos y demostrar que superarlas no es tan imposible como ellos lo perciben:

Las palabras algunas son iguales y confunden. CA1.A4

La pronunciación es difícil. C1.A7

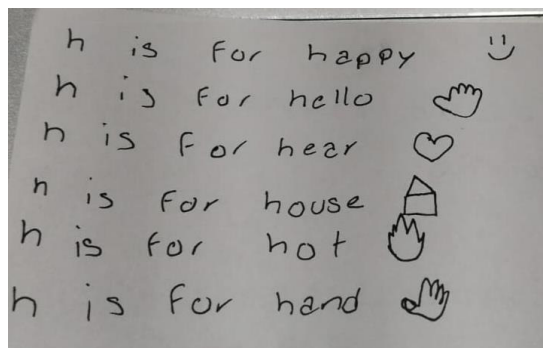
Porque no se pronunciarlo. CA1. 33

Para finalizar la actividad, se dejó de tarea crear una tarjeta del sonido /h/ donde ellos debían completar frases con la palabra que tuviera la letra h al inicio del vocabulario que se

presentó o agregar el que ellos quisieran (ver ilustración 12), en este momento la alumna A30 preguntó si podía ser cualquier letra, pero se le indicó que no, sería con el sonido /h/.

Ilustración 12

Tarjeta del sonido /h/.



Nota: Imagen tomada para esta investigación

Para la lección tres, el enfoque estuvo en leer palabras o frases con el sonido /h/; en un inicio se realizó con la tarjeta que hicieron de tarea donde los alumnos leyeron a otro compañero las frases que escribieron, durante la actividad era posible ver la sonrisas de los alumnos por pena o simplemente por disfrutar de una actividad que representaba cierta dificultad como expresarse oralmente pero alcanzable, pues fue el tercer día y el título en el pintarrón decía el contenido a trabajar: “*Sound /h/*”. Después a partir de vocabulario nuevo (ver ilustración 13) los alumnos completaron la siguiente frase “I have a _____” cinco veces con un sustantivo distinto, para ello fue necesario presentar el vocabulario a utilizar

Ilustración 13

Vocabulario con sonido /h/ inicial.



Nota: Imagen tomada para esta investigación.

Las palabras estuvieron acomodadas de manera intercalada de manera que era una palabra familiar y otra que no, se consideró como familiares aquellas vistas en clase y como desconocidas aquellas que no, por lo tanto, al ver la primera imagen y leerla, los alumnos fueron capaces de pronunciarla correctamente; sin embargo, cuando leyeron la segunda omitieron la letra “h”.

[...] se pidió que pronunciaran la palabra “ham” y la mayoría dijo “am”, luego la maestra dijo “Excuse me” y se volvió a escuchar “am”, otra vez la maestra intervino diciendo en tono de pregunta “¿am?”, señalando la letra h; después se escuchó la expresión “¡Ah! Ham. DC.L3.I

(Referente a pronunciación) Creo que es más complicado pronunciarlo correctamente. CA1.A1

En esta actividad se identifica que aún no se han apropiado del sonido /h/, por lo que la pronunciación no es una habilidad que pueda desarrollarse de un día a otro, además los mismos alumnos saben que carecen de ella para producir sonidos que correspondan con lo que está escrito, pero una vez que se hace el ejercicio de metacognición los estudiantes empiezan a ser conscientes de la forma correcta de pronunciar la letra h. Pues a pesar de que había vocabulario desconocido como “hook, o hedgehog”, a partir de la repetición consciente, logran asimilar el objetivo de la lección y realizarla correctamente.

Durante esta lección también se trabajó con la construcción de la frase modelo (“*I have a house*”), a la cual se le modificó la parte final con el objetivo de usar el vocabulario revisado al inicio de la lección de este día. Cuando se explicó la actividad los alumnos se mostraron animados y dispuestos a realizarla, porque consideraron que era una actividad muy simple de lograr. Cuando terminaron se les indicó que se pondrían de pie y caminarían alrededor del salón y que a la primera persona que se topara de frente con ellos, deberían decirle una de sus oraciones. Se hizo el monitoreo de la actividad escuchando la pronunciación de los alumnos, hubo unos que cuando veían que me acercaba, se volteaban o bajaban su tono de voz, sin embargo yo no los evitaba y mejor les motivaba a tratar de hacer el ejercicio; A15 mencionó “*si lo leo pero no me vea*” mientras que por el contrario A24 levantaba la mano y pedía ser escuchado junto con su compañero A23” (DC.L3).

Hubo un par de chicas que llamaron mi atención porque en lugar de pronunciar “*I have a hook*” decían /aɪ næv ə nuk/, se corrigió el sonido /h/. Se les pidió que leyeran otro de sus ejemplos. Una seguía diciendo /aɪ næv ə nouz/, entonces se le pidió su libreta para observar el error. Este error estaba en la escritura de la letra: la alumna A31 en lugar de escribir h, escribió n; por lo tanto, al leer lo hacía con el sonido de esa consonante, cuando

se le explicó su error dijo: “Ay maestra, es que no veo bien y aún no me compran mis lentes”. Luego se le explicó que la letra que se trabajaba era la h, que, si podía decir cómo se reproducía ese sonido y lo hizo; en seguida se le preguntó qué era lo que debía corregir y dijo: el have y lo último. Así lo hizo y después continuó con su ejercicio. Mientras que su compañera, A29, hacía el ejercicio mal porque había copiado los apuntes de A31, pero una vez realizada la retroalimentación las alumnas lograron identificar el error.

En resumen, es importante resaltar que los problemas en el aprendizaje de la pronunciación no son solamente de carácter cognitivo, sino que también afectan aspectos biológicos que representan una discapacidad para el alumno e interfieren con su aprendizaje, sin embargo, para efectos de este documento nos centraremos solamente en aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza aprendizaje.

4.1.3 La importancia entre la relación de la pronunciación y el significado

En esta sección se discute cómo en el significado de las palabras se vuelve relevante ante la pronunciación, ya que como se ha expuesto en el capítulo II una de las principales dificultades que los alumnos encuentran en el aprendizaje de la pronunciación radica en la diferencia que existe entre la escritura y los sonidos, y por consecuencia esto se refleja en el significado de las palabras, pues no es lo mismo decir una cosa por otra y pretender que lo que se dice, principalmente porque los estudiantes no tienen la capacidad de distinguir los cambios fonológicos entre palabras similares, sea esto entendido en un contexto determinado, pues los mismos alumnos externan esta situación.

Se me dificulta entender unas palabras y a veces se me dificulta escribir unas palabras.
CA2.A7

No sé cómo se escriben algunas palabras. CA2.A13

Porque no sé pronunciarlo y leer. CA1.A9

Por otro lado, los docentes también manifiestan la importancia de la correcta pronunciación en un diálogo y las repercusiones que pueden presentarse ante una palabra mal pronunciada.

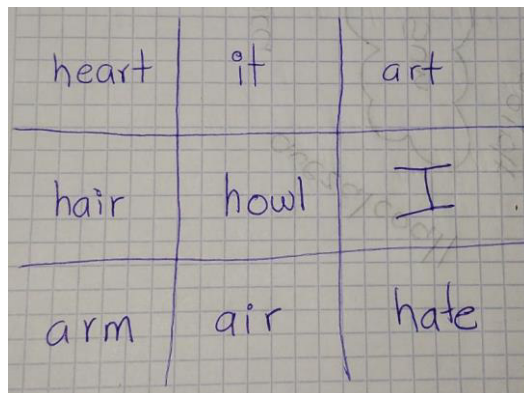
Ayudará a mejorar la comunicación cada que se encuentren en una situación de la vida real evitando dar un mensaje equivocado. CM.M4

[...] la pronunciación es parte importante para lograr establecer el diálogo, pues la correcta pronunciación de las palabras dentro de un mensaje hace que los escuchas lo comprendan y respondan de acuerdo a él. CM.M9

Una de las actividades que permitió identificar esta relación fue durante la lección 2 al trabajar con los pares de palabras, cuya utilidad radica en lograr identificar el mismo fonema en diferentes palabras y significado, ya que el ver la escritura de ambas palabras inmediatamente supieron que había una diferencia tanto en sonido como en la escritura y por ende el significado, lograr identificar esta particularidad entre cada par ayudó a los alumnos a estar atentos a lo que se estaba diciendo durante la actividad de bingo.

Ilustración 14

Bingo de sonido /h/.



heart	it	art
hair	howl	I
arm	air	hate

Nota: Imagen tomada para esta investigación.

Por el contrario, en la lección 3 fue posible observar que ante el desconocimiento del significado y de la pronunciación, los errores serán inevitables, más cuando el uso que se hace de los conocimientos de la L1 no corresponde con los de la L2. En este sentido, el esclarecimiento explícito de las reglas ayudó a los alumnos a identificar dónde se encuentra el sonido, ya que después del primer error, la mayoría de los alumnos lograron pronunciar bien el sonido /h/ en el resto de las palabras, sin embargo, como fue una actividad grupal no se pudo hacer un conteo exacto del número de alumnos que participaban activamente, principalmente por el tamaño del grupo.

La cuarta lección se aplicó una semana después de iniciar la secuencia didáctica para el aprendizaje de la pronunciación, la cual hace un énfasis en enseñar las excepciones al sonido /h/ y las palabras que no siguen la regla aplicada al sonido. Este día los alumnos se notaban algo cansados, fastidiados y algo desesperados por salir pues la clase fue en el último módulo y la participación no era tan evidente como la semana anterior. Durante el inicio de las actividades se trabajó con la tabla 5, en la primera columna se mostraron algunos ejemplos de palabras donde el sonido /h/ es como es su lengua materna, es decir, no suena; por lo tanto, son excepciones a la regla que se enseñó al principio de la secuencia. En la segunda columna se muestran ejemplos donde la letra h es intermedia y tampoco se pronuncia, y finalmente la tercera columna donde se muestra la combinación de con la letra g donde tampoco se pronuncia la letra h.

Tabla 5

Excepciones al sonido /h/.

Initial h	Middle h	Combination h
Honor, hour, honest, horror	Rhythm, John, vehicle	Neighbor, night, ghost, doughnut, eight

Nota: Elaboración propia

Ante la explicación anterior A9 exclamó: *¡Oh, que la! Pues no que sí suena.* (DC.L4.I), pero a pesar de ello los alumnos dedujeron que sería fácil volver a aprender el sonido /h/ en inglés, al menos con los ejemplos de la primera columna. Del vocabulario usado en esta lección, solamente hubo tres palabras desconocidas, *hour*, *neighbor*, *doughnut*, siendo esta última la que tuvo mayor dificultad para ser pronunciada por el fonema /ou/. Para la pronunciación de las palabras se hizo la misma dinámica de repetición haciendo énfasis en la no pronunciación del sonido /h/, que en realidad esta fue la actividad más sencilla para los alumnos de todas las propuestas en las secuencias por la similitud con la L1 porque el uso de cognados en las primeras dos columnas ayuda visualmente a que el alumno logre inferir el significado de las palabras, pero también le brinda una idea de la pronunciación debido a la correspondencia entre los dos idiomas.

Para practicar el contenido de la secuencia y saber si los alumnos eran capaces de identificar el sonido /h/, se diseñaron 4 frases:

- a) My neighbor eats a doughnut.
- b) The horse is calm at night.
- c) I have eight hats.
- d) He eats a doughnut with his coffee.

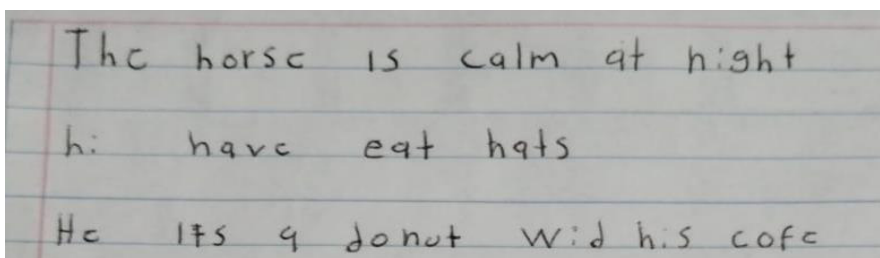
Sin embargo, debido a la dificultad que tuvieron los alumnos con las palabras nuevas, se tomó la decisión de solamente realizar el dictado con las últimas tres frases. Esta actividad brindo mucha información sobre las carencias que tienen los alumnos en cuanto a la pronunciación en inglés, pues se obtuvo evidencia de lo que ya se ha discutido en las secciones previas; primero que la mayoría de los alumnos hace uso de la pronunciación en

la L1 para lograr escribir lo que se dijo en la L2, segundo que la habilidad de pronunciación aún está en desarrollo para el sonido /h/ y finalmente que lo que escriben no corresponde con lo que escuchan ni con el contexto que se plantea en las oraciones, es decir, no hay correspondencia en el significado y la pronunciación.

Por ejemplo, en la ilustración 15 podemos observar que el alumno logra identificar las palabras que inician con el sonido /h/, no obstante, en la segunda frase escribe el pronombre *I* con “h”, aquí *hi* no tiene relación con *I*, a pesar de ser un par de palabras que se vio en lecciones anteriores junto con su significado. Por otro lado, la palabra *doughnut* muestra varios errores de ortografía por ende se puede asumir que está escrita basada en la pronunciación de la L1.

Ilustración 15

Dictado A24.



Nota: Imagen tomada para esta investigación.

En el dictado de los alumnos A8 y A13 (ilustración 16 y 17), ambos presentan errores similares a los anteriores, se logra identificar el sonido /h/ inicial, pero hay errores en la escritura de las palabras, en este ejemplo podemos observar errores entre “*he* y *hi*”, “*have* y *hat*”, e “*its* e *eats*”.

Ilustración 16

Dictado A8

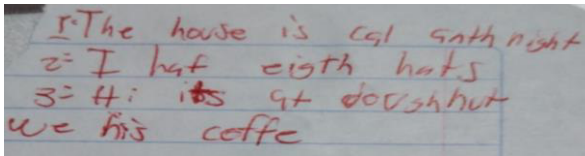
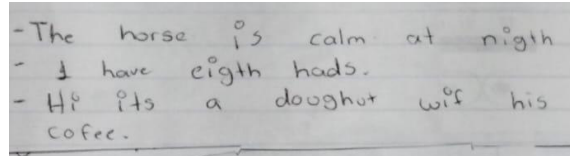


Ilustración 17

Dictado A13

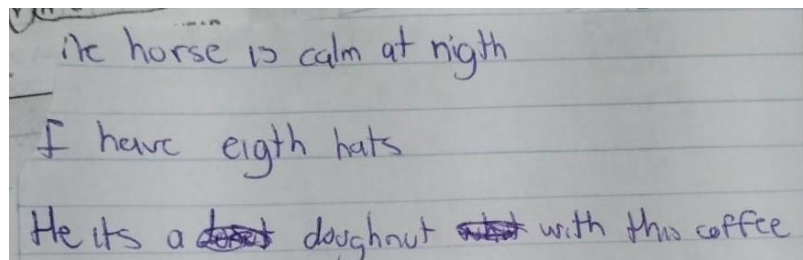


Nota: Imágenes tomadas para esta investigación.

En el ejemplo de la ilustración 18 vemos que el alumno A21, logra identificar las palabras que inician con el sonido /h/, excepto *his*, ya que en su lugar escribió *this*. Por otro lado, en las excepciones hay errores de ortografía, ya que la regla de excepción para el sonido /h/ indica que primero se escribe la letra “g” junto a la “h”, sin embargo, en *doughnut* logra escribirla correctamente.

Ilustración 18

Dictado A21



Nota: Imagen tomada para esta investigación.

De los ejemplos mostrados anteriormente, el que tuvo menos errores fue el alumno A21, quien tiene mayor dominio de vocabulario en inglés, lo que se ve reflejado en su escritura, sin embargo, tiene errores en las palabras con la excepción al sonido /h/ ya que *nigh* y *eight*, los escribe con “th” al final. De modo que la experiencia sí ayuda al aprendizaje

de pronunciación, pero cuando se trabaja con alumnos cuyo dominio del idioma es básico, la enseñanza de reglas explícitas ayuda al desarrollo de la habilidad, aprendizaje de vocabulario y ortografía cuando se hace con regularidad.

4.2 Motivación en el aprendizaje

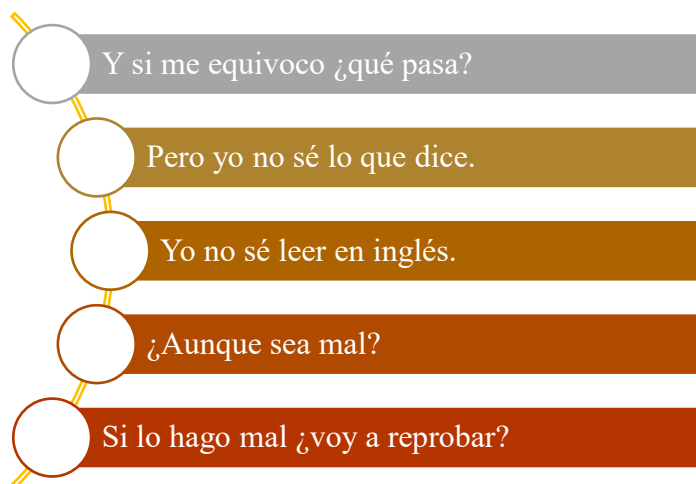
4.2.1 Aspectos positivos y negativos del aprendizaje de la pronunciación.

Varias teorías de los métodos de enseñanza del inglés abordan el tema de la motivación de manera general, dándole un peso importante para el logro del aprendizaje de la L2, donde se ven involucrados aspectos personales como metas, creencias, valores, entre otros, tanto del docente como del alumno, y la influencia del entorno para el logro de los objetivos de cada clase. En este apartado se muestran aspectos positivos y negativos que surgen en la interacción alumno-investigador en el tema de la pronunciación y cómo logran afectar o no el desarrollo de dicha habilidad.

Si bien los estudiantes del segundo grado se encuentran motivados para aprender inglés, existen factores del idioma que afectan el logro de ese objetivo tal como la pronunciación, ya que ellos mismo reconocen que esta habilidad no se usa de la misma manera que en su lengua materna lo que les genera estrés e inseguridades al momento que producir algún sonido debido a la falta de conocimientos en el tema. Tal como sucedió en la actividad diagnóstica, en el gráfico 2 se pueden observar las ideas de los alumnos sobre el temor y preocupación que externalan al pensar que harán algo mal al tener que leer en voz alta.

Gráfico 2

DC.IeI Manifestaciones de temor



Nota: Elaboración propia

Estas percepciones en los alumnos se fueron desvaneciendo día con día durante la aplicación de la secuencia didáctica debido a la gradualidad en dificultad de las actividades, puesto que una de las primeras tareas a realizar fue la forma de producir el sonido /h/, aquí los estudiantes se mostraron relajados porque las primera actividades fueron simples y alcanzables para ellos lo que resultó en una mayor cantidad de participación por parte de los estudiantes, ya que se mostraban más seguros de pronunciar el sonido /h/ ahora que sabían cómo producirlo:

[...]en un inicio resultó un poco extraño para los alumnos estar haciendo estos ejercicios, ya que según ellos parecían niños chiquitos aprendiendo a hablar. Se pidieron voluntarios para pronunciar la combinación de letras de manera individual, en un principio solo fueron pocos, pero al darse cuenta de que la actividad era sencilla, otros más levantaron la mano para participar [...]. DC.LI.I:

Lo anterior se opone a lo mencionado por uno de los pioneros en la estrategia de los *Jolly Phonics*, pues al inicio de esta investigación se logró contactar con él y se le preguntó

si consideraba posible utilizar esta estrategia, la cual está diseñada para trabajar con niños, y la respuesta fue que no, debido a las características propias de los adolescentes que tienden a ver este tipo de actividades como infantiles y podría ser contraproducente en el logro del aprendizaje. En contraste, se logró establecer un ambiente de respeto que propició la participación y cierto grado de disposición ante un tema nuevo y de interés para ellos.

Durante la clase regular de inglés, los alumnos me preguntaron si hoy también habría clase de pronunciación, para terminar rápido las actividades, a lo que yo respondí que sí, pero que la dejaríamos al final. DC.L4.I

Posterior a la secuencia de actividades basada en *Jolly Phonics*, se diseñó una secuencia de actividades de reforzamiento aplicada el 19 y 20 de septiembre del mismo año con el objetivo de reforzar la habilidad de pronunciación para el sonido /h/ mediante el estudio y práctica de este sonido. El día de hoy aún hay interés en los alumnos por realizar las actividades, demuestran disposición y empatía para trabajar, a pesar de ser simples.

Para ello se les pidió que colocaran una de sus manos delante de su boca, si al pronunciar el sonido podían sentir el aire en su mano, el sonido producido era correcto. Se observó trabajando a todos los alumnos, inclusive hubo algunos como A11, A24, A25, A8 y A9 que empezaron a producir los sonidos con una vocal, igual que se realizó en la sesión uno. DC.L5

En la lección 6 de reforzamiento se pidió a los alumnos recordar aquel vocabulario que tuviera el sonido /h/. Los alumnos estuvieron participando activamente, incluso hubo alumnos que aportaron vocabulario nuevo.

Muchos chicos levantaron la mano diciendo palabras que habíamos revisado en clases pasadas mientras que el alumno A21 dijo “hipo”, luego A33 mencionó “hip hop”, A24 “hello”, A11 “help” y A9 “hell”. Estas palabras se anotaron en el pintarrón y se pidió a los alumnos que las dijeron nos repitieran la palabra y su

significado, posteriormente se pidió a los alumnos que las repitieran de manera grupal. DC.L6.

Un segundo momento de la etapa 3 consistió en aplicar una evaluación para saber si podían identificar el sonido /h/ sin la ayuda de la maestra. Para ello se diseñaron dos actividades; la primera que se había planeado consistía en pedir a los alumnos leer el siguiente párrafo:

Harry the happy hedgehog hopped through the tall, green grass. He hummed a cheerful tune as he hunted for juicy berries hidden beneath the leaves. With each hop, he felt the gentle breeze rustle his prickly spines. Harry was having a heavenly day in the heart of the peaceful forest.

Sin embargo, la aplicación de esta evaluación no se pudo llevar a cabo por cambios de actividad en la institución, por lo que en un inicio se pidió llevarse la actividad a casa y mandar un audio por la aplicación de What's App. No obstante, se tomó la decisión de aplicar otra actividad por dos cuestiones, la primera que no se estuvo presente durante la grabación de audio y la segunda porque se llegó a la conclusión de que el texto podría resultar frustrante para los alumnos por el nivel de dificultad y la extensión de este.

Ante la situación anterior se diseñó una segunda evaluación, la cual se aplicó el día 02 de octubre que brindara información sobre el desarrollo de la habilidad de pronunciación del sonido /h/. En esta ocasión se planteó realizar una conversación modelo:

A_A: Hello, Henry! How are you?

A_B: Hi Harry. I'm great. And you?

A_A: Me too. What a wonderful hat you have.

A_B: Thanks, I bought it in Dolores Hidalgo.

A_A: How much did it cost?

A_B: Two hundred fifty pesos. Would you like to have one?

A_A: Yes! It would be great.

Con este guion los alumnos participaron en un juego de roles para leer la conversación en voz alta. Se mencionó a los alumnos que se grabarían en un audio de WhatsApp para enviarlo a la maestra. Esta actividad resultó ser más atractiva para los alumnos, pues se pudo observar y escuchar a todos los presentes realizar la actividad.

Durante el monitoreo de la actividad, se escuchaba mucho ruido, pero este ruido no era de indisciplina, sino era el reflejo de la participación de los alumnos, es decir, el ruido que se percibía era porque los estudiantes estaban llevando a cabo la lectura del guion, hubo varios alumnos que me hablaban mientras yo estaba escuchando a otros y me pedían que los escuchara, por ello tomé la decisión de pedirles que se grabaran y enviaran el audio a mi What's App. DC.ev.en2

La pareja conformada por A24 y A25 fueron de los primeros que me pidieron ser escuchados, A25 es un alumno participativo, pero al observarlo leyendo el guion, lo percibí con mayor seguridad, ya que esta se reflejaba desde la forma en que se paraba y sostenía la libreta, hasta el volumen en que hablaba; lo mismo sucedía con A26, se miraba tranquilo leyendo y disfrutando de la interacción que tenía con su compañero.

En caso de la pareja A16 y A17, la primera alumna manifestaba cierto nerviosismo porque se ponía colorada, mientras A17 hablaba con un tono de voz bajito y estaba temblando de nervios. DC.ev.en2

El día de la aplicación se recibieron 10 audios, los resultados de esta evaluación se pueden apreciar en el anexo 9, en el cual podemos observar que de los 20 alumnos analizados solamente siete presentaron un error de pronunciación en una de las palabras con sonido /h/.

Los alumnos A24, A30 y A32 pronunciaron incorrectamente la palabra *how*, el primero lo dijo como [who], el segundo pronunció la h como en español, mientras que el tercero dijo [doun]. Los alumnos A11 y A9 pronuncian incorrectamente la palabra *hat*, el primero la dice con el sonido /h/ del español, mientras que el segundo dice [has] en lugar de *hat*. El alumno A17 y A19 pronuncian la palabra *hundred* y *have* con el sonido /h/ de la L1 respectivamente, y la alumna A27 no pronuncia *hundred*, mientras que *have* lo pronuncia con la h muda.

4.3 Conclusión

En este capítulo se discutieron y analizaron los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo a partir de las entrevistas a docentes, cuestionarios a maestros y alumnos y la aplicación de la secuencia didáctica para el aprendizaje de la pronunciación. Todas las actividades diseñadas para el trabajo de campo tuvieron el objetivo de lograr identificar si existen cambios en la pronunciación de sonidos específicos una vez que ha llevado a cabo un estudio y practica a consciencia de la forma de producir el sonido /h/. La utilización de la estrategia de *Jolly Phonics* se muestra como una herramienta útil para abordar la enseñanza de la pronunciación cuando el nivel de dominio de los alumnos es poco, además resulta fácil identificar los errores cometidos, pues, de acuerdo con el diseño de la estrategia, existe un orden en cuanto al momento en que se deben enseñar cada uno de los sonidos del alfabeto, y el sonido /h/ en este caso forma parte del segundo bloque de letras.

Sin embargo, se pudo constatar que el tipo de actividades diseñadas resultaron favorables para los alumnos en cuanto a motivación, pues permiten visualizar las metas o alcances en cada sesión y adecuarse a las propias necesidades y conocimiento de los alumnos, de modo que puedan ser interesantes y fáciles de realizar. Por ende, es posible implementar la estrategia en nivel secundaria si el docente no se siente con la seguridad de

utilizar otra estrategia o metodología tradicional de las discutidas en el capítulo teórico de este trabajo.

En este capítulo también se muestra que existe evidencia que respalda la urgencia de atender el tema de la enseñanza de la pronunciación, ya que los enfoques y métodos tradicionales no cubren esta necesidad de los alumnos para lograr el objetivo de la comunicación, lo que resulta incongruente con las opiniones y percepciones de algunos maestros, cuya creencia radica en que la pronunciación es un elemento que puede desarrollarse con la práctica constante (repetición e imitación), la cual no se lleva a cabo dentro de las aulas de inglés de la escuela secundaria por el tamaño de los grupos, las condiciones de la propia escuela, el contexto cultural y los conocimientos de los alumnos. Igualmente, se evidencian los roles positivos y los no favorecedores de la lengua materna en la construcción de significados en la pronunciación en inglés.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en inglés, abordada desde la perspectiva de alumnos y docentes, e interpretada desde las categorías de la transferencia lingüística y la motivación en el aprendizaje. Se exploraron las experiencias de los alumnos de la Secundaria Técnica 34 en Guanajuato, con la metodología de la etnografía educativa, proporcionando una visión profunda que responde a la pregunta central de esta investigación sobre cómo los alumnos construyen el aprendizaje, conocimientos y habilidades en la pronunciación en inglés.

Uno de los principales temas que surgieron en el análisis de esta investigación fue la transferencia lingüística, la cual juega un papel crucial en la adquisición y desarrollo de la habilidad de pronunciación en el aprendizaje del idioma inglés. Este fenómeno pudo ser observado, registrado, analizado e interpretado desde las actitudes, percepciones, creencias y comportamientos de los estudiantes, quienes la mayoría del tiempo recurrieron al bagaje de conocimientos de su lengua materna (español) para facilitar la comprensión y producción de los sonidos en inglés.

La categoría de la transferencia lingüística pudo analizarse desde tres aristas diferentes. Primero, la evidencia del uso de L1 para explicar los sonidos de L2; desde esta parte de la realidad se encontró que los alumnos hacen uso del sistema fónico de la lengua materna para explicar las diferencias sustanciales que existen entre ambos idiomas, haciendo énfasis en la pronunciación. Esto predispone a los alumnos a tomar una postura hermética sobre la complejidad que representa esta habilidad, así como construir prejuicios y

percepciones que no favorecen a tener un sentido de la esencia de la pronunciación como el estudio básico de los sonidos y no como su fin último relacionado con la comunicación

Entonces resulta obvio que los alumnos utilizarán los conocimientos de la lengua materna para crear cierto entendimiento a lo que los alumnos perciben del tema, conocen y tratan de comprender, sin embargo, esto no significa que sea malo, pues con información adecuada es posible corregir los errores y crear un vínculo o establecer comparaciones útiles que permitan empezar a ligar los conocimientos de pronunciación de la L2 a partir de lo que es similar o no en la L1.

El segundo punto crucial de la transferencia lingüística radica en la habilidad que tiene los alumnos para replicar y producir sonidos en inglés. Los resultados indicaron que los estudiantes lograron establecer una conexión clara entre los sonidos analizados en español e inglés a partir de las actividades de la secuencia didáctica; ya que considerando los errores registrados durante la etapa 1 y comparándolos con los de la etapa 4, hubo una menor cantidad de errores. Sin embargo, este proceso no fue tan sencillo, pues en las primeras lecciones, los alumnos tuvieron dificultades para apropiarse del conocimiento del sonido /h/ por la presencia de la L1 como único referente. De igual modo, hubo alumnos que desde el principio presentaron problemas para asimilarlo, lo que generó un progreso más lento en el desarrollo de la habilidad.

En este sentido, se expone que es necesario promover estrategias que pueden ayudar a favorecer el aprendizaje de la pronunciación de manera natural y consciente, es decir, utilizar recursos que sean acordes a las necesidades y capacidades de los alumnos. En este sentido, es posible apreciar que el reforzamiento consciente de reglas de producción de sonidos ayuda a comprender cómo aplicar estos conocimientos de manera correcta al

pronunciar, de modo que el discurso que se produzca sea entendible. Utilizar diferentes recursos como la asociación, segmentación de sonidos, uso de materiales visuales, retroalimentación y práctica promueven un aprendizaje más consciente sobre cómo funciona la pronunciación en inglés.

La tercera arista corresponde a la relación que existe entre la pronunciación y el significado como un enlace, pues a pesar de tener claro el sentido que se dio en la clase al tema de la pronunciación, no fue suficiente para que el conocimiento fuera significativo para los alumnos. Al iniciar se tenía la premisa de que los alumnos serían capaces de identificar sonidos y reproducirlos una vez que se tuviera la información explícita, sin embargo, esto no sucedió así. Pues conocer el significado de las palabras evita que los alumnos tengan mayores errores en la pronunciación porque les permite identificar coherencia en lo que se dice y se escucha. El conocimiento de vocabulario es indispensable para ligar lo que se sabe con lo que se está aprendiendo. Por lo tanto, la mayoría de los aciertos en la pronunciación estuvieron en palabras que los alumnos ya conocían y representaban algo concreto para ellos, mientras que con las palabras nuevas que se presentaron hubo una mayor cantidad de errores. De tal manera que una pronunciación precisa no solo facilita la comunicación, sino que también enriquece la competencia lingüística en general.

En el desarrollo de la investigación también se encontró como uno de los elementos principales para el desarrollo de la habilidad de la pronunciación es la motivación, ya que esta es un factor determinante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En el estudio se identificaron varios componentes que influyen en la motivación de los alumnos para mejorar la pronunciación, tales como los aspectos referentes a los propios alumnos, quienes a pesar de no contar con los conocimientos requeridos al nivel escolar donde se

encuentran insertados, son capaces de visualizar las ventajas de aprender un idioma extranjero donde la motivación principal es la instrumental e integrativa.

Dentro de los aspectos positivos y negativos, los alumnos mostraron una actitud positiva hacia el aprendizaje de la pronunciación, principalmente cuando percibían avances claros en su capacidad para emitir sonidos de manera eficaz. Empero, la falta de progreso o énfasis en el estudio de otros sonidos también impactó de manera negativa, en algunos casos, provocando que la ejecución de las actividades fuera solo mecánica, sin interiorizar el significado de los procesos que se estaban llevando a cabo.

Del mismo modo, utilizar actividades asequibles para los alumnos genera un ambiente positivo que evita que los alumnos se frustren y desistan de la práctica oral, que puede ser llevada siempre y cuando esté bien orientada a lograr los objetivos que se plantean en cada una de las lecciones. Además de implementar estrategias para mantener y aumentar la motivación como actividades lúdicas, el uso de dispositivos tecnológicos y la implementación de actividades que representen una práctica real de comunicación e interacción con otros.

De esta manera es posible identificar el concepto que tienen los estudiantes de secundaria sobre el tema de la pronunciación a partir de las experiencias que han acumulado, ya que desde el inicio de esta investigación se encontró que los estudiantes entienden que la pronunciación es una parte integral de la comunicación que les permite transmitir mensajes claros para ser entendidos, siempre y cuando la combinación de sonidos sea gesticulada correctamente. Sin embargo, esta habilidad también representa un desafío por las diferencias significativas con su lengua materna; pero la experiencia de aprendizaje que se compartió con los aprendices abrió el panorama para conceptualizar a la pronunciación como un área

de mejora en su educación y darse cuenta de que comprender como pronunciar de manera clara, no es algo imposible.

A partir de lo anterior, se propone la posibilidad de hacer un cambio en la enseñanza, hablando específicamente de la pronunciación, con el objetivo de proveer a los alumnos la información y herramientas necesarias para llenar esos vacíos lingüísticos que hay en torno al aprendizaje de la pronunciación, de modo que los aprendientes logren crear sentido y significado a esos nuevos conocimientos con el fin de evitar complicaciones en la producción de sonidos; además de disminuir los errores en la pronunciación al lograr que los alumnos identifiquen la relación que existe entre la gramática y la pronunciación. Al igual que mostrar a los docentes que existen estrategias que pueden fomentar un mejor entendimiento de la pronunciación en inglés y que pueden adaptarse a las diferentes necesidades y características de los alumnos.

Limitantes y sugerencias

Trabajar con la pronunciación en inglés es un trabajo que requiere tiempo, dedicación, práctica constante y voluntad para no desistir. Si bien se ha demostrado la pertinencia de retomar la enseñanza de la pronunciación en inglés, aún es complejo cambiar el enfoque que se ha dado a la enseñanza de la lengua debido a diferentes factores externos como la política educativa, el contexto cultural y social que permean de manera evidente en el aula de inglés. Por ello, se espera que el trabajo realizado en esta investigación pueda contribuir al entendimiento de este fenómeno y puedan considerarse los hallazgos para incitar un diálogo interno en la práctica docente de los maestros de inglés.

Si bien las opiniones de los docentes se encuentran un tanto divididas entre poner énfasis en la enseñanza de la pronunciación o dejarlo solo a la imitación; es evidente que se

requiere de preparación de los docentes de educación básica en el tema para la actualización de estrategias, enfoques o métodos que abonen a fortalecer las habilidades de los maestros de inglés. De manera que exista una sinergia en la enseñanza de la competencia lingüística desde sus diferentes ángulos para que los alumnos logren potenciar todas sus habilidades de manera equitativa.

Por lo tanto, a partir de los hallazgos del estudio, se proponen integrar de manera explícita la enseñanza de la pronunciación dentro del currículo para la asignatura de inglés, proporcionando recursos y formación adecuada para los docentes. El nuevo enfoque educativo en México abre la puerta para que los docentes tengan la libertad de integrar conocimientos que sean relevantes para el logro de los aprendizajes, de tal modo que los profesores puedan realizar adecuaciones a los contenidos. En este sentido, la estrategia de los *Jolly Phonics*, resulta viable por las particularidades en cómo aborda el aprendizaje de la pronunciación, así como la facilidad para adaptar los objetivos a las características de los alumnos y la practicidad que existe para realizar el material de apoyo cuando no se cuenta con los recursos para ello.

Futuras investigaciones

Derivado de la información y discusión realizada en esta tesis, se generan posibles líneas de investigación que pueden ampliar la concepción y concientización de la importancia de la enseñanza de la pronunciación. Entre los temas probables se encuentra el cambio de paradigma de la inteligibilidad en la pronunciación, con ello nos referimos a conocer cómo influyen estas nuevas concepciones a la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en inglés. Además de profundizar en el concepto del “modelo de Interlengua” para el análisis en el impacto de la transferencia lingüística como mediadora del aprendizaje entre su L1 y una L2

en el sistema fonético específicamente. También existe la posibilidad de realizar un estudio comparativo entre la efectividad de los métodos tradicionales ELT para la enseñanza de la pronunciación en inglés y nuevas propuestas enfocadas en la pronunciación, o métodos basados en aplicaciones de voz capaces de medir la precisión en la producción de sonidos.

Sin duda, otro tema relevante sería en el papel de los docentes en la enseñanza de la pronunciación, centrándose en su formación en el tema y cómo las creencias, opiniones y experiencia influyen en la enseñanza de la pronunciación. Finalmente, se podría considerar la influencia de contexto sociocultural de los estudiantes y su repercusión en la motivación para el aprendizaje de la pronunciación inteligible.

En resumen, el estudio de la pronunciación en inglés, analizado desde una perspectiva de etnografía educativa, demuestra que se trata de un tema complejo que puede ser abordado desde múltiples perspectivas y encarar múltiples desafíos tanto para docentes como los alumnos. La transferencia lingüística y la motivación son factores interrelacionados que predomina y desempeñan un papel crucial en la adquisición e interiorización de conocimientos fónicos. La implementación de estrategias novedosas y lúdicas ayudan a mejorar la habilidad de pronunciación significativamente cuando se emplea de manera adecuada, mejorando así la competencia comunicativa en inglés. Este enfoque en la pronunciación no solo favorece la comprensión y producción de sonidos, sino que también enriquece el aprendizaje global del idioma, preparándolos mejor para un mundo angloparlante.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*.
- Ariati N. Padmadewi N., S. I. (2018). Jolly phonics: effective strategy for enhancing children English literacy. *SHS Web of Confereces*. Vol. 42, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200032>, 1-7.
- Armenta-Delgado, I. (2018). *Different cultures, same complexities: The process of constructing culture*.
- Bartoli Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912993>, 1-27.
- Basurto Santos, N., & Geogry Weathers, J. (2016). EFL in public schools in Mexico: dancing around the ring? *HOW*, 23(1). <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.1.297>., 68-84.
- Blomquist, N. (2019). *The effect of teahcer-authored poetry on the pronunciation of the voiced dental fricative*. Universidad de Guanajuato. <http://www.dcsn.ugto.mx/editorial/images/publicaciones/Depto.Lenguas/applied2.pdf>.
- Boscán de Pacheco, G. (2016). Conocimiento, contexto y método. Aspectos que promueven una postura de investigador. *Compendium*. Vol. 19, No. 36, <https://www.redalyc.org/pdf/880/88046587005.pdf>, 75-88.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Buendía, & Hernández, C. y. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*.
- Burgo Bencomo, O. B., L., L. G., Cáceres Mesa, M. L., & Pérez Maya, C. J. (2019). Algunas reflexiones sobre la investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (Supl.1), e383. Epub 01 de diciembre de 2019, Recuperado en 24 de mayo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500003&lng=es&tlng=es.

- Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista científica retos de la ciencia* 5(10), 50-61.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico Perspectivas*, vol. (2) , 53-82.
- Campbell, S. (2018). Teaching phonics without teaching phonics: early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, DOI: 10.1177/1468798418791001, 1-32.
- Carreiras M., L. M. (2018). Cross-linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis. *Psychonomic Bulletin & Rev* Vol.25 <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1273-0>, 389-401.
- Castillo-Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Retos de la Ciencia*. 5(10), pp.50-61.<https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teacher of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes. (02 de Noviembre de 2023). Obtenido de Centro Virtual Cervantes:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*.
- Ciudadana, S. d. (2020). *Programa operativo de seguridad*. Guanajuato: Dirección de policía municipal preventiva.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>, 135-157.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa. Vol. II (Vol.2)*. Gedisa, https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788418193545_A40043212/preview-9788418193545_A40043212.pdf.
- Díaz de la Rada, A., & Velasco Maillo, H. M. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp 117-135. http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480001315X.
- Dörnyei, Z., Schmidt, R., & Schmidt, R. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*.
- Europe, C. o. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council or Europe Publishing, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*.
- Galante, A., & Piccardo, E. (2022). Teaching pronunciation: toward intelligibility and comprehensibility. *ELT Journal*, <https://doi.org/10.1093/elt/ccab060>.
- García Alcaraz, F. A. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5). 232-236, <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=169617616006>.
- Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. *Canadian Association of Applied Linguistics*, 1-22.
- Gardner, R. C. (2007). *Motivation and second language acquisition*.
- Gobernación, S. d. (2001). *Índices de marginación 2000*. Obtenido de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>

- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.
- Guisasola, J., Ametller, J., & Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 18, núm. 1, 180101-180118.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied linguistics*. 20/2, 237-264.
<https://www.adrianholliday.com/wp-content/uploads/2015/12/competence105c-submitted.pdf>.
- Holliday, A. (2015). Revisiting intercultural competence: small culture formation on the go through threads of experience. *Revisiting intercultural competence: small*, 1-13.
<https://www.adrianholliday.com/wp-content/uploads/2015/12/competence105c-submitted.pdf>.
- Howatt, A. P. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes a resource book for students*. Routledge.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*. Cambridge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krashen, K. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*.
- Krashen, S. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*.

- Kuhn, T. (1975). *Tradition mathématique et tradition expérimentale dans le développement de la physique*. Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 30e année, n° 5, <https://www.jstor.org/stable/27579567>.
- Kumar, N., Philip, P., & Kalaiselvi, A. (2013). The applications of CLT to teaching English as a second language. An assessment of practice in India. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. Vol. 2. ISSN (Online): 2319 – 7722, ISSN (Print): 2319 – 7714, Pp 24-29.
- Kumaravadivelu, B. (March, 2006). TESOL Methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 40, No. 1., 59-81, <https://www.jstor.org/stable/40264511>.
- Levis, J. (2018). Intelligibility, comprehensibility, and spoken language. *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. DOI:10.1017/9781108241564.004, 11-32.
- Malo Rodríguez, A. (2014). *Técnicas de enseñanza de la pronunciación del inglés en primer ciclo de educación primaria: fonemas de especial dificultad para hispanohablantes*. <https://zagan.unizar.es/record/16621>.
- Marshall, C. R. (2011). *Designing qualitative research*. SAGE.
- Martínez, A., & Soto, G. (28 de 01 de 2024). <https://cuaieed.unam.mx/>. Obtenido de <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-32-DIARIO-DE-CAMPO.pdf>
- Martinez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. México: Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Recuperado de https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf.
- Martínez, Y. (2015). *Uso de la técnica de Jolly Phonics en el aula de inglés de E.P*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13455>.

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1 (2) https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis.
- Mendoza, B., & Martínez, F. (2020). El diario de campo: aportaciones desde la didáctica de la investigación educativa. En M.-C. J. Fontaines-Ruiz T., *Tendencias de investigación*. (págs. 111-120, recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/342601242>).
- Méxio, G. d. (11 de octubre de 2022). *CONALITEG*. Obtenido de CONALITEG: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/nosotros.html>
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril del 2021., <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrdio, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Nail, O. G. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>, 56-76.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. Recuperado en 26 de mayo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005&lng=es&tlng=es.
- Paolantonio, M. V. (2009). Similitudes y diferencias fonológicas entre el inglés y el castellano. *Confluencias*, 1-15, <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/CONFLUENCIAS%20I/PDF/LINGUISTICA/Paolantonio%20Mar%C3%ADa%20Victoria.pdf>.

- Pérez, C. J. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Revista: Acción Pedagógica, Vol. 15: 2,3,4. Recuperado de* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968888>, 64-73.
- Pourhossein Gilakjani, A. (2011). A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL classrooms. *Journal of Studies in Education. Vol. 1, No. 1: E4*, 1-17, DOI:10.5296/jse.v1i1.924.
- Puga, U., & Rodríguez, L. (2017). Elementos socioculturales subyacentes al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria a partir de una escala de automotivación. *COMIE*, 1-15, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0984.pdf>.
- Reinaldo Martínez, S. (2016). *La técnica de Jolly Phonics como herramienta para la enseñanza de la escritura en educación infantil.* <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18505/TFG-O%20737.pdf;sequence=1>.
- Rendón Romero, S. I., Navarro Pablo, M., & García-Jiménez, E. (2021). Using phonics to develop the emergent English literacy skills of Spanish learners. *Porta Linguarum. Vol. 35*, 111-120, extension://mbcgpelmjnpfbdnkbebdlfjmeckpnha/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F7750053.pdf.
- Retegui, L. M. (2020). La observación participante en una redacción. Un caso de estudio. *La Trama de la Comunicación. Vol. 24, No. 2*, 109-113. <http://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v24n2/v24n2a06.pdf>.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge University Press.
- Rimber, C., & Linde, S. (2022). The whole language approach to literacy instruction. En C. Rimber, & S. Linde, *Introduction to psychology: help and review* (págs. ISBN : 978-0-387-77579-1).

- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, vol. XXI, núm 2., 171-181, Perspectives: revue trimestrielle d'éducation, XXI, 2, p. 172-183.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*.
- Rodríguez Fernández, S. (2016). *Teaching the pronunciation of English through Project-Based Language Learning to Spanish learners of EFL*. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21424/TFG_Rodr%C3%ADguezFernandez%2CS.pdf?sequence=1.
- Rodríguez, M. P. (2019). Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/. *Revista Andina de Educación*, 2(1), <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.5>, 29-34.
- Sandoval Aragón, S. L. (2013). Las dos revoluciones de Thomas S. Kuhn. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 8(22), 179-189, https://www.researchgate.net/publication/317529992_Las_dos_revoluciones_de_Thomas_S_Kuhn.
- Santamaría, S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinaria* (16), 91-102. Recuperado de *2013_Sanchez Santamaría José.pdf.
- SEG. (26 de 05 de 2023). *Catálogo oficial de centros educativos*. Obtenido de Catálogo oficial de centros educativos: Datos Generales (guanajuato.gob.mx)
- SEP. (2006). *Lengua extranjera. Inglés*. SEP.
- SEP. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica*. SEP.
- SEP. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- Silverman, D. (2010). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Trujillo, F. (1996). *La investigación en el aula de lenguas extranjeras. Monografía de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. <https://hdl.handle.net/10481/83777>.

- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico*metodológicas. *Revista de Educación (3) Vol.4*, 37-46, <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6>.
- Valencia López, V. E. (s.f.). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vargas, K. &. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*. 2(4) <http://doi.org/10.35622/j.rir.2020.04.004>, 555-575.
- Vega Villareal, S. (2010). La investigación educativa en el campo de las lenguas: un estado de conocimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 17-28, <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652339003.pdf>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo 1. Entrevista 1 a docentes

Investigación sobre la enseñanza de la pronunciación en inglés

Entrevista semiestructurada

El objetivo de esta conversación es conocer más a fondo las perspectivas que tiene los maestros de la asignatura de inglés en la Secundaria Técnica No. 34 en torno a la enseñanza de la pronunciación. La información que se obtenga de este ejercicio es de carácter confidencial y solamente será usada para propósitos de investigación.

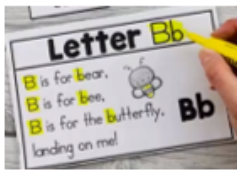
Dimensiones	Preguntas
Preguntas de identificación y formación docente	Nombre Edad Formación académica Años de experiencia docente ¿Cómo aprendió usted el idioma, mediante una escuela formal o por inmersión? Desde su experiencia como alumno de la L2 ¿enfrentó estas mismas dificultades?
Estrategias de enseñanza.	En su experiencia ¿cuál ha sido la importancia que otros maestros han dado al aprendizaje de la pronunciación? ¿Cuáles son las estrategias para la enseñanza de la pronunciación que conoce? ¿Cuáles ha aplicado con sus alumnos de acuerdo sus características? ¿Por qué? ¿Considera que estas estrategias han sido exitosas? ¿Por qué?
Percepciones de aspectos difíciles de aprender del inglés.	¿cómo podría describir la disposición de los alumnos al aprendizaje del idioma inglés? Según su experiencia ¿qué aspectos del aprendizaje del idioma ha observado que son más fáciles de lograr por los alumnos? ¿Cuáles son los más difíciles? ¿Qué considera que son las causas de estas problemáticas?
Creencias de los docentes en la enseñanza de la pronunciación	¿Cree que la enseñanza de la pronunciación es importante? ¿Por qué? Desde su propia perspectiva ¿cuál es papel que se le da a la enseñanza de la pronunciación en México? (SEP/SEG/MCER/LIBRO/ESCUELA) Considera que debería enseñarse pronunciación en inglés a alumnos de nivel básico en secundaria? ¿Por qué? ¿Qué consejos podría darle a un maestro para enseñar una buena pronunciación?

Anexo 2. Secuencia didáctica de actividades

Secuencia de actividades basadas en *Jolly Phonics* para el aprendizaje del sonido /h/ en inglés.

Profesor: Lorena Ramírez Martínez.

Tema de investigación: La enseñanza de la pronunciación en inglés.

Level	Middle school (beginners)	Date	September 11 th to 18 th , 2023.	Group:	2 ^º E
Main Objective	To develop pronunciation skill in the classroom through the study and practice of specific sounds in English based on the Jolly Phonics strategy.				
Goals	- To Recognize and pronounce the /h/ sound in English. - To identify words that start with the sound /h/ in English. - To pronounce the sound /h/ in words or phrases. - To identify words with silent /h/ in English.				
ACTIVITIES				MATERIALS	
Lesson 1	Introduction to the sound /h/.				
	Beginning (5 min): - Explain to students that today we will start with activities to develop English pronunciation. - Show the image of the phonological apparatus and explain to the students that the sounds in English are produced in different places depending on the sound. Explain that the sound we will produce today comes from the throat. Middle (10 min): - Explain the /h/ sound in English: - Always is followed by a vowel sound. As you say /h/ you breath out, and your tongue and lips shape the vowel sound that follows. - Lower your jaw slightly and let your tongue rest in a relaxed position. - Force air out of your throat, through open lips (your vocal cords don't vibrate). - Students will exhale the air and touch their throat with their thumb and index finger to check for vibrations.				
	Closure (5 min): - Write on the whiteboard the letter h and make combination with the short vowel sounds (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/). - Students will repeat each combination loudly.				
Lesson 2	Recognizing the sound /h/ in words.				
	Beginning (5 min): - Explain students the sound of each letter in the following examples: ART= A+R+T then ask students to add the h sound to the beginning of the word: <u>h</u>a+r+t= hart ARM AIR ATE EAT IT OWL Middle (10 min): - Tell students to repeat the pronunciation of each pair guided by the teacher: art – heart arm – harm air – hair ate – hate eat – heat I – high it – hit owl – howl Closure (5 min): - Students will play “Bingo” using 9 of the words presented in the lesson. Students will listen carefully the pronunciation of the words above and mark the word they listen. Win the first person who connects 3 in line. Homework: Students will write and identification card about the letter /h/ using the example bellow, they must use words that start with the sound /h/, e.g. H is for house. H is for heat.				
Lesson 3	Phrases with /h/				
	Beginning (5min): - Students work with their homework; they will work in pairs. Each one will read to his/her classmate the sentences he/she wrote on the identification card with the /h/ sound. - Show students some flashcards (ham, helmet, head, hand hedgehog, hook, house, horse, heart, hammer), then ask them to read the name of each object, first altogether and then individually.				

	Middle (10 min): 3. Ask students' participation to read aloud the next phrase: "I have", then ask them to complete the sentence with one of the words from the flashcards, e.g. "I have a ham". Closure (5 min): 4. Students will stand up and tell one classmate one of the 5 five sentences from their notebook.							
Lesson 4	Exceptions to the sound /h/ Beginning (5min): 1. Students will observe the next words on the whiteboard: hand vs honor. Asked them to read both words aloud. Then explain that there are some exceptions where the /h/ letter has no sound like in Spanish. <table border="1"> <tr> <th>Initial /h/</th><th>Middle /h/</th><th>Combination gh</th></tr> <tr> <td>honor, hour, honest, horror</td><td>rhythm, ghost, John, vehicle</td><td>neighbor, night, doughnut, eight</td></tr> </table> Middle (15 min): 2. Students will listen to teacher's dictation and write the sentences on their notebook: • My neighbor lives in the next house. • He eats a doughnut with his coffee. • The horse is calm at night. • I have eight hats. Closure (5 min): 3. Students will solve the wordsearch, then they will listen to the pronunciation of words and highlight with green those that start with the h sound, and with red those that have no h sound.	Initial /h/	Middle /h/	Combination gh	honor, hour, honest, horror	rhythm, ghost, John, vehicle	neighbor, night, doughnut, eight	
Initial /h/	Middle /h/	Combination gh						
honor, hour, honest, horror	rhythm, ghost, John, vehicle	neighbor, night, doughnut, eight						

Secuencia de actividades basadas en Jolly Phonics para el reforzamiento del sonido /h/ en inglés.

Profesor: Lorena Ramírez Martínez.

Tema de investigación: La enseñanza de la pronunciación en inglés.

Level	Middle school (beginners)	Date	September 19 th to 20 th , 2023.	Group:	2 ^º E
Main Objective	To reinforce the pronunciation skill in the classroom through the study and practice of specific sounds in English based on the Jolly Phonics strategy.				
Goals	• To Recognize and pronounce the /h/ sound in English. • To identify words that start with the sound /h/ in English. • To pronounce the sound /h/ in words or phrases.				
			ACTIVITIES	MATERIALS	
Lesson 1	Review to the sound /h/. Beginning (5 min): Ask students to put their hand in front of their face and produce the /h/ sound, they must feel the air on their hand. Middle (5 min): Students will color the pictures that start with the /h/ sound. Closure (5 min): Students write the name of the objects with the /h/ sound.				
Lesson 2	Alphabet book /h/ Beginning (5min): Students do an alphabet book using vocabulary from lesson 3 using a paper sheet. Middle (10 min): Students will work on an alphabet book using the phrases written in lesson 3 and illustrating the noun they choose.				
	Closure (5 min): Students will exchange their book with other person and read the information.				

Anexo 3. Actividades de evaluación 1 y 2 (E1y E2)

E1	"Harry the happy hedgehog hopped through the tall, green grass. He hummed a cheerful tune as he hunted for juicy berries hidden beneath the leaves. With each hop, he felt the gentle breeze rustle his prickly spines. Harry was having a heavenly day in the heart of the peaceful forest."
E2	A_A: Hello Henry! How are you? A_B: Hi Harry. I'm great. And you? A_A: Me too. What a wonderful hat you have. A_B: Thanks, I bought it in Dolores Hidalgo. A_A: How much did it cost? A_B: Two hundred fifty pesos. Would you like to have one? A_A: Yes! It would be great.

Anexo 4. Resultados de Cuestionario a alumno 1 y 2 (CA1 y CA2)

	CA1					CA2	CA1
S	I	II	III	IV	IV.2	V	VI
A1	No	-	Japones	Sí	Para poder viajar a diferentes lugares.	Pronunciarlo	Creo que es más complicado pronunciarlo correctamente.
A3	Sí	6 años	Inglés, italiano	Sí	Me gusta y me interesa el idioma.	Aprender todos los elementos	1, 4, 5, 6, 7
A4	Sí	6 años	Inglés	Sí	Así tengo más oportunidades de aprender y viajar al extranjero.	El poder entenderlo	2 Las palabras algunas son iguales y confunden.
A5	Sí	4 años	Inglés, portugués, etc.	Sí	Para algún futuro que me pueda servir.	No	2, 3, 5 Se me hace sencillo porque la profe escribe bien.
A7	No	-	Coreano, tailandés, japonés y chino	Sí	Es importante si te gustaría ir a otros países.	Los verbos y pronunciar	1, 3, 6, 7 La pronunciación es difícil.
A8	Sí	30 min	Francés, Portugal, inglés y ruso.	Sí	Para distraerme	Mas o menos	1 Sería muy rápido.
A9	Sí	6 años	Inglés, alemán y francés	Sí	Porque abre puertas y entender las canciones.	Pronunciar y leer	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Porque no se pronunciarlo y leer.
A10	Sí	6 años	Inglés	Sí	Porque lo quiero hablar fluido	Hablar fluido	1 Porque te no lo podrías pronunciar muy bien.
A11	Sí	6 años	Ruso	No	Es aburrido y no entiendo	Lo que explica la maestra	1, 3, 4, 7 No le entiendo
A13	Sí	6 años	Portugués	Sí	Porque tengo familia que sí sabe.	Si no	1, 3, 5, 7 Porque es más complejo
A14	Sí	30 min	Brasil	Sí	No más	Todo	1, 2, 3, 4 No sé
A15	No	-	Inglés y mandarín	Sí	Porque es un idioma interesante.	No	2, 4, 5, 6, 7 Bueno a veces ya que es un poco difícil
A17	No	-	Francés	Aa go	Porque casi no me gusta el inglés	Casi nada	2, 3, 4, 5, 6 Porque se me hace un poco fácil
A18	Sí	6 años	Inglés	Sí	Porque es el idioma que más se usa	Las pronunciaciones	2, 3 Tiene palabras difíciles
A19	No	-	Inglés	Sí	Se me hace muy interesante.	Todo	2, 3, 5, 6, 7 No sé
A21	Si	4 años	Chino, inglés, tailandés, italiano, francés	Sí	Porque puedo conocer y hablar con Mr. Beast	La pronunciación y significados	6 Porque se pronuncia raro y significan cosas raras.
A22	Sí	4 años	Inglés	Sí	Es interesante	Los verbos	2, 4, 5 El pasado, presente, etc.
A23	No	-	Francés	Sí	Porque si tengo trabajo puedo comunicarme con extranjeros	Oraciones	2, 3, 6 Para la pronunciación, como escribirlos.
A24	Sí	2 años	Inglés	Sí	Es un idioma internacional	Recordar todo	1, 3, 4 Tengo que aprender todo
A27	No	-	Coreano	Sí	Porque puedo comunicar	Como pronunciar	4, 6 Es de mover la lengua "miey" correcta.
A28	Sí	2 años	Inglés, alemán	Sí	Para hablar con gente que sepa hablar inglés.	Pronunciar las palabras	5 Porque no puedo pronunciarlo
A30	Sí	1 año	Coreano	Sí	Porque así cuando vaya a otros lados voy a saber.	Los verbos en pasado	1, 3, 5, 7 Se me hace muy difícil y se me olvida.
A32	Sí	2 años	Inglés	Sí	Para distraerme y trabajar	Hablarlo	1, 3, 4 Porque a veces me trabo
A33	No	-	Japonés	Si	Por si viajo de grande a algún lado	Todo	Porque no se pronunciarlo
A*	Si	1 hora	Inglés	Sí	Porque es importante en algunos trabajos	Las palabras	3, 4 No más

Anexo 5: Gráficas obtenidas del cuestionario a alumnos

Gráfico 1: ¿Tuviste clases de inglés en la primaria?

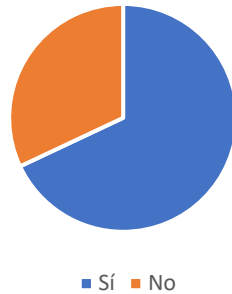


Gráfico 2: ¿Cuánto tiempo tuviste clase de inglés?

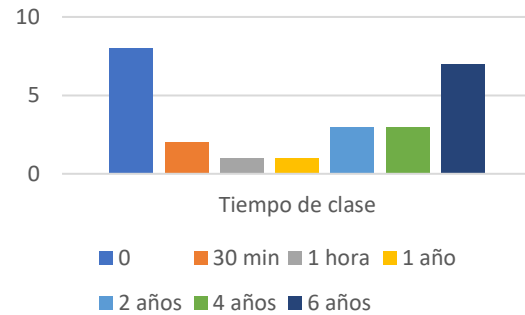


Gráfico 3: ¿Qué se te dificulta más de aprender inglés?

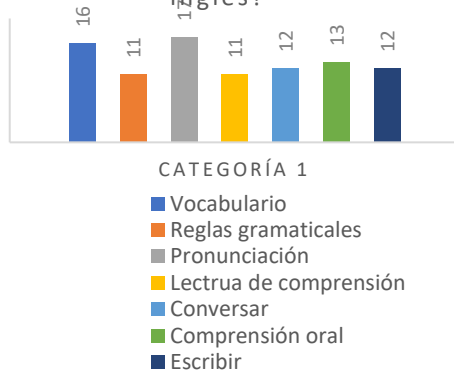


Gráfico 4: ¿Te gustaría aprender inglés?

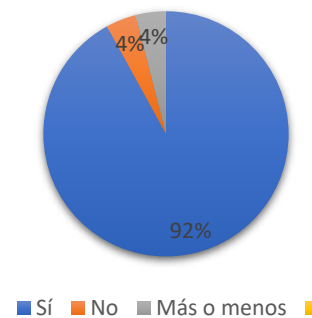
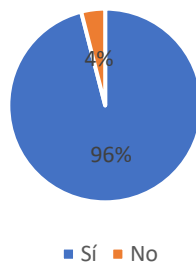


Gráfico 5: ¿Te gustaría aprender inglés?



Anexo 6: Gráficas obtenidas del cuestionario a maestros

Gráfico 1

5. Seleccione el nivel educativo en el que labora actualmente:

16 respuestas

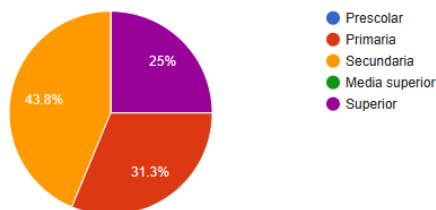


Gráfico 2

7. En su opinión personal ¿cree que es necesario hacer un énfasis en la enseñanza de la pronunciación en inglés?

16 respuestas

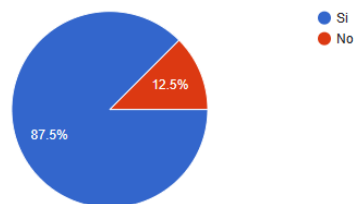


Gráfico 3

9. ¿Qué tipo de actividades ha implementado dentro del aula para mejorar la pronunciación en inglés?

16 respuestas

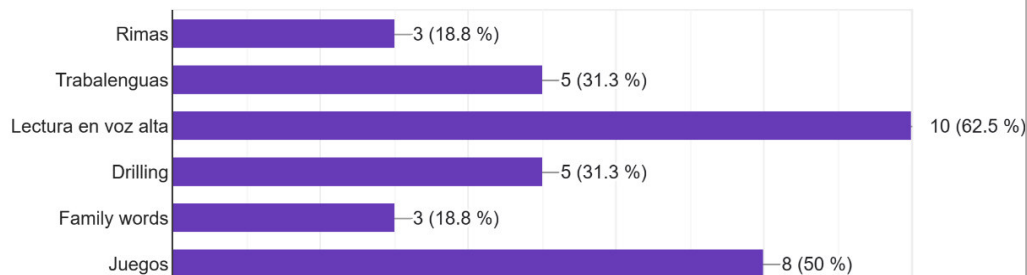
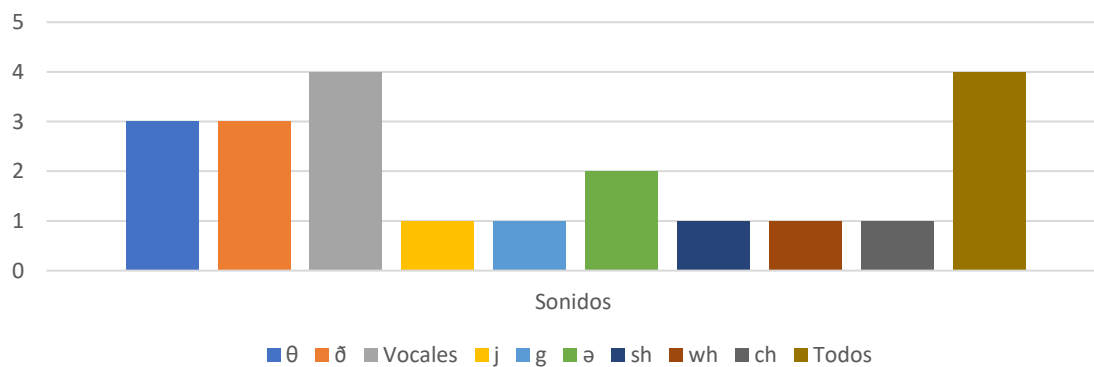


Gráfico 4

Sonidos difíciles de producir por los alumnos



Anexo 7: Resultados de aplicación de actividad diagnóstica

Alumno	Can	Gabe	Tape	Cap	Cape	Observaciones
A1	✓	✓	✓	✓	✓	
A2	✓	✓	✓	✓	✓	To/his
A3	✓	✓	✓	✓	✓	To
A4	✓	✓	X	✓	✓	
A5	✓	✓	✓	X	X	His
A6	✓	✓	X	✓	✓	His
A7	✓	X	X	X	X	His
A8	✓	✓	✓	✓	✓	
A9	✓	X	X	✓	X	His
A10	X	✓	✓	X	✓	His
A11	✓	✓	✓	✓	✓	To
A12	✓	X	X	X	X	His
A13	X	✓	X	✓	✓	
A14						
A15	✓	X	X	✓	X	His
A16	✓	X	X	✓	X	His
A17	✓	X	X	✓	X	His
A18	✓	X	X	✓	X	His
A19	✓	✓	✓	✓	X	His
A20						
A21	✓	✓	✓	X	✓	I
A22	✓	✓	✓	✓	✓	His
A23	✓	✓	X	✓	X	His
A24	✓	✓	✓	✓	✓	His
A25	✓	X	X	✓	✓	His
A26	✓	✓	X	✓	✓	His
A27	✓	X	X	X	X	
A28	✓	✓	✓	✓	✓	His
A29						
A30	✓	X	X	✓	✓	His
A31	✓	X	X	✓	X	His
A32	✓	X	✓	✓	X	
A33	✓	✓	✓	✓	✓	His
A34	✓	✓	✓	✓	X	
A35						

Anexo 8. Resultados “Beginning sound identification activity”

Alumno	 Heart	 House	 hammer	 hat	 hands	 horse
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						
A8						
A9						
A10						
A11						
A12						
A13						
A14						
A15						
A16						
A17						
A18						
A19						
A20						
A21						
A22						
A23						
A24						
A25						
A26						
A27						
A28						
A29						
A30						
A31						
A32						
A33						
A34						
A*						

Anexo 9. Resultados Evaluación 2 del sonido /h/.

A _A	Hello Henry! How are you? (3)	Me too. What a wonderful hat you have. (2)	How much did it cost? (1)	Yes! It would be great.	A _B	Hi Harry. I'm great. And you? (2)	Thanks, I bought it in Dolores Hidalgo. (1)	Two hundred fifty pesos. Would you like to have one? (2)
A28	***	**	*	NA	A33	**	*	**
A11	***	/ * (la primera sin sonido)	*	NA	A19	** (pronuncia i corta)	*	* / (la segunda sin sonido)
A21	***	**	*	NA	A20	**	**	**
A3	***	**	*	NA	A13	**	*	**
A16	***	**	*	NA	A17	**	*	/ * (la primera sin sonido)
A5	***	**	*	NA	A15	**	*	*
A30	***	**	/ (la ha es muda)	NA	A27	**	*	// (la primera palabra no se pronuncia, la segunda sin sonido)
A9	***	/ *	* (much, no pronuncia el fonema ch, solo c)	NA	A8	**	*	
A24	** / (La pronuncia como who)	**	*	NA	A25	**	*	**
A32	***	**	/ (pronuncia down)	NA	A7	**	*	**