



Revista Andina de Educación

ISSN: 2631-2816

Universidad Andina Simón Bolívar

Rodríguez Ludeña, María Patricia
Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua
Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /I/, /#/, /# /, / #/
Revista Andina de Educación, vol. 2, núm. 1, 2019, Noviembre-Abril, pp. 29-34
Universidad Andina Simón Bolívar

DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.5>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=730076295002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.5>

Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/

María Patricia Rodríguez Ludeña^{a,*}

^a Universidad Nacional de Loja. Ciudad universitaria Guillermo Falconí. Loja, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- Los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera al pronunciar los sonidos vocálicos cortos tienden a sustituir estos sonidos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/ por fonemas similares del castellano de acuerdo a la escritura de la palabra.
- El docente juega un papel muy importante en la enseñanza de la producción de los sonidos fonéticos del idioma Inglés, fomentando la práctica de contrastes fonémicos cruciales (minimal pairs) /i:/, /ʊ, u/, etc. Ejercicios prácticos de producción y discriminación de sonidos, son aspectos que deben aplicarse en el aula.
- La sustitución vocálica es el problema identificado en la pronunciación de los sonidos vocálicos cortos por parte de los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera.
- Es imprescindible la implementación de didácticas innovadoras por parte de los docentes de Inglés como Lengua Extranjera, las mismas que se enfoquen en la enseñanza de la pronunciación, ya que es un aspecto que en la mayoría de los casos no tiene la atención que requiere.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 06 de marzo de 2019

Aceptado el 03 de abril de 2019

Publicado el 19 de abril de 2019

Palabras clave:

Sonidos vocálicos cortos

Pronunciación

Error

Sustitución vocálica

Estrategias didácticas

RESUMEN

El propósito de este estudio es determinar las dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera al pronunciar los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/. Este análisis se lo hace al contrastar 1700 vocalizaciones de una muestra de 85 estudiantes de la Carrera de Idioma Inglés y Pedagogía de los idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Loja, con grabaciones de audio realizadas por hablantes nativos, especializados en la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y el diccionario de pronunciación Cambridge. Al presentarse los errores se sugieren propuestas didácticas para mejorar la pronunciación de los sonidos vocálicos antes mencionados. Finalmente, se concluye que el tipo de error más frecuente es la sustitución vocálica. Los aprendices tienden a sustituir estos sonidos vocálicos cortos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/ por sonidos similares del castellano de acuerdo a la escritura de la palabra.

© 2019 Rodríguez-Ludeña CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La pronunciación es uno de los aspectos más relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Setter y Jenkins (2005) consideran este componente lingüístico como el principal factor para conseguir una comunicación oral con éxito e indican que la pronunciación juega un papel muy importante en la vida personal y social de cualquier individuo. De hecho, es el componente lingüístico que más íntimamente ligado está a los conceptos de identidad personal y pertenencia al grupo (Levis, 2005). Asimismo, Beebe (1978) afirmó que el simple acto de pronunciar constituye una parte esencial de lo que comunicamos sobre nosotros mismos y sobre los demás. Está claro, por tanto, que un aprendiz con una pronunciación muy defectuosa, por muy buena que sea su gramática, no puede ser considerado un aprendiz óptimo, ya que muchas veces

desviará la atención de quien lo escucha, del mensaje en sí, hacia la forma en que dicho mensaje se emite, más aún cuando su pronunciación llega incluso a dificultar la comunicación porque el oyente no puede entenderle (Gallardo & Gómez, 2008, p. 38).

En mi práctica diaria como profesora de Inglés, he podido evidenciar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes presentan dificultades al momento de pronunciar los sonidos vocálicos cortos del idioma, persistiendo este problema, en algunos casos, hasta en los niveles avanzados. Tomando en cuenta esta experiencia profesional y luego de realizar la correspondiente revisión bibliográfica sobre la pronunciación de los sonidos vocálicos cortos, surgió la siguiente interrogante, misma que permitió delimitar el problema a ser investigado, esto es ¿Cuáles son las dificultades que presentan los aprendices del idioma inglés al pronunciar los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/?

Para responder esta interrogante se establecieron dos objetivos específicos: 1) Identificar las dificultades que presentan los aprendices del idioma inglés al

*Autor principal: María Patricia Rodríguez Ludeña. Universidad Nacional de Loja. Ciudad universitaria Guillermo Falconí. Loja, Ecuador.
Correo electrónico: maria.p.rodriguez@unl.edu.ec

tal en este, que muchas veces podemos identificar la lengua nativa del hablante no-nativo por la forma en que pronuncia la segunda lengua (Gallardo & Gomez, 2008). Como señala Pennington y Rogerson-Revell (2019), esta influencia puede darse, por un lado, tanto en los niveles segmentales como suprasegmentales y, por otro, puede tener un carácter absoluto o parcial, esto es, puede ocurrir en todos los ejemplos con la misma forma fonética o afectar a unas palabras y no a otras o, lo que es lo mismo, darse en algunos contextos y no en otros. Lo que parece claro es que tal vez sea en el área de la pronunciación, en comparación con otros aspectos lingüísticos, donde la influencia de la primera lengua es especialmente evidente (Ellis, 1994) y en donde el análisis contrastivo resulta especialmente útil a la hora de poder entender muchos de los fenómenos fonético-fonológicos de los aprendices de segundas lenguas.

No obstante, se ha comprobado la existencia de una serie de factores que pueden inhibir o promover la transferencia fonológica. El *Ontogeny Model* de Major (2001) sugiere que los efectos de la transferencia fonética dependen del nivel de desarrollo del inter lenguaje y de la formalidad del discurso, situando un mayor peso de la misma en los primeros estadios de aprendizaje de la segunda lengua y en los contextos más informales de comunicación. Sin embargo, el factor que mayor atención ha recibido en la comunidad científica ha sido el de la edad. En este sentido, el *Speech Learning Model* (Flege, 1995) propone que la creación de las categorías fonéticas adecuadas en la segunda lengua y, por tanto, la correcta pronunciación de las mismas, es más difícil una vez que el aprendiz supera los 6 años de edad, ya que a esta edad culmina el proceso de adquisición de las categorías fonéticas de la primera lengua. El modelo sugiere que una vez que las categorías fonéticas nativas han sido adquiridas, éstas van a interferir en la percepción de los sonidos de la segunda lengua provocando que muchos de estos sonidos sucumban al mecanismo de *clasificación de equivalencia* según el cual los sonidos similares —que no son iguales— entre la primera y segunda lengua serán percibidos como idénticos, lo que impedirá la creación adecuada de las categorías de la segunda lengua e impedirá, en última instancia, que el aprendiz desarrolle una pronunciación nativa. A modo de ejemplo, podemos mencionar la evidente dificultad en la discriminación auditiva de las vocales inglesas /æ/, /ʌ/, /ɑ:/ por parte de los hablantes de español, ya que los tres sonidos tienden a percibirse como la categoría más cercana existente en la primera lengua: la vocal española /a/. El modelo va más allá aún al afirmar que, si bien los aprendices que comienzan su exposición a la lengua meta a una edad temprana muestran una mejor pronunciación que los que lo hacen más tarde, sus producciones no son exactamente iguales a las de los nativos (Strange, 2007), por lo que estos aprendices no pueden ser considerados como bilingües equilibrados o perfectos. La explicación de este hecho reside, según el modelo, en la existencia de un espacio fonológico común en los hablantes bilingües que hace que los sonidos de la primera y segunda lengua se influyan e interaccionen mutuamente.

3.4. El papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación

Los resultados de todas las investigaciones revisadas en los apartados anteriores ponen de manifiesto que la aplicación de la enseñanza de los aspectos fonéticos en el aula de segunda lengua implica una revisión de la labor del profesor. En primer lugar, el docente ha de poseer un conocimiento general sobre las teorías del aprendizaje en general, y más específicamente, sobre lo que se conoce en torno al aprendizaje de lenguas, más concretamente en lo referente al aspecto fonético-fonológico (Pennington & Rogerson-Revell, 2019). Además, dicha formación debe completarse con una formación teórica con respecto a los sistemas de sonidos tanto de la lengua meta como de la lengua origen (Dalton & Seidlhofer, 1994). Se ha señalado anteriormente que los sonidos de la primera lengua influyen en la percepción de los sonidos de la nueva lengua; el conocimiento de los sonidos de la primera lengua es una herramienta que el profesor puede utilizar para establecer comparaciones de similitud o distancia lingüística con los sonidos de la lengua meta que pueden ser de gran ayuda para el aprendiz. Pennington (Pennington & Rogerson-Revell, 2019) señala que puede ser especialmente interesante llamar la atención sobre ciertos contrastes entre la primera y segunda lengua que, de otra manera, pasarían inadvertidos para el aprendiz, el cual podría interpretarlos erróneamente como elementos idénticos entre las dos lenguas. No debemos olvidar que gran parte del avance en el aprendizaje de una segunda lengua proviene del apercibimiento y de la atención consciente por parte del aprendiz (Schmidt, 1990), por lo que es necesario potenciar el nivel de atención de este hacia una conciencia explícita para lograr la adquisición de ciertos aspectos fonéticos. Esto puede lograrse a través de la práctica fonética y la retroalimentación del profesor:

As the physical manifestation of language (i.e., through the movements of the articulators), phonology is an aspect of language where, even more than in the learning of words and grammatical rules, practice and feedback are crucial (...). Practice in pronunciation is essential for learning at both a cognitive and a physiological (i.e., articulatory) level, so that behavior can become routinized and automatic [...]. Without feedback, learning will be slow and errors can become ingrained, resulting in “fossilized” phonological performance that can have a negative effect on communication (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, pp. 82-83).

Es por ello que el profesor debe tener una formación didáctico-pedagógica que le permita contar con una serie de recursos para la enseñanza de la pronunciación (Pavón, 2000). En primer lugar, el docente debe tener bien presente que la competencia pedagógica en la lengua meta no se deriva de la competencia lingüística en la misma (Dalton & Seidlhofer, 1994), esto es, el hecho de dominar una lengua no implica que uno sea capaz de aplicar métodos de enseñanza y señalar dificultades. Además, el profesor de lengua ha de proveer contextos de aprendizaje mediante los cuales el alumno trabaje tanto la percepción como la producción de los nuevos sonidos (Kenworthy, 1987). Es importante mencionar, no obstante, que en este caso la mera imitación suele ser una herramienta insuficiente, sobre todo cuando los aprendices son adultos, y que se hace necesaria la utilización de pistas articulatorias (modos y puntos de articulación) como la noción de sonido sordo o sonoro —

vibración de las cuerdas vocales — o el papel de los labios en la realización de las vocales — estirados, redondeados o neutros—. Thornbury (1997), por ejemplo, propone la alternancia de la práctica de percepción y producción del siguiente modo: comenzamos con ejercicios de percepción en los que se presentan oposiciones en pares mínimos — *hat-hut* — con el fin de hacer un entrenamiento auditivo y que el alumno perciba las diferencias de cualidad a nivel perceptivo; una vez que se distinguen los sonidos auditivamente, se facilitan pistas articulatorias para que el alumno pueda posteriormente producir dichos sonidos en ejercicios de producción en contextos de pares mínimos; por último se procede a la práctica de la percepción y de la producción de dichos sonidos a nivel de frase. Asimismo, Setter y Jenkins (2005, p. 13) "state that pronunciation is the major contributor to successful spoken communication, and how anyone learning a language can expect to be understood with poor pronunciation skills is outside of our comprehension".

La administración de la corrección oral es otra labor estratégica que el profesor ha de considerar con tiento. Se pueden seguir las recomendaciones de manuales dentro del marco comunicativo (Harmer, 2004), los cuales abogan por un tratamiento menos autoritativo del error que da opción a la autocorrección o a la notificación del error por parte del profesor siguiendo criterios de inteligibilidad, así como a la administración de *corrección/reacción positiva* mediante el elogio de aspectos positivos logrados a fin de estimular y fomentar la auto-confianza. Admitiendo que los errores son parte de cualquier proceso de aprendizaje, tanto el profesor como los alumnos se beneficiarán de desarrollar una atmósfera permisiva hacia los errores en la que tanto el profesor como los alumnos no muestran angustia, vergüenza o bochorno ante un error, sino que son capaces de crear una atmósfera en la que hay espacio para la intuición y conjetura hacia los aspectos problemáticos que se presenten (Pennington & Rogerson-Revell, 2019).

4. Resultados y discusión

Tabla 2

Vocalizaciones de cada sonido vocálico —grabaciones de audio realizadas *in situ*—.

Sonido fonético	Palabras pronunciadas correctamente	Palabras pronunciadas incorrectamente	Total palabras
/ɪ/	86 20.2%	339 79.8%	425
/ʌ/	103 24.2%	322 75.8%	425
/ʊ/	127 29.9%	298 70.1%	425
/ə/	82 19.3%	343 80.7%	425
TOTAL	398 23.4%	1 302 76.6%	1 700

Los resultados muestran que la gran mayoría de participantes (76,6%) tuvieron dificultad al momento de pronunciar los sonidos vocálicos cortos, mientras que un pequeño grupo de participantes (23,4%) lo hicieron correctamente. Por consiguiente, observando los datos se puede establecer que la gran mayoría de aprendices del idioma Inglés como Lengua Extranjera presentan serias dificultades al momento de pronunciar los sonidos vocálicos cortos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/.

El sonido vocálico /ə/ *schwa* presenta el mayor grado de dificultad en su pronunciación, casi la totalidad de los participantes (80,7%) presentan dificultades al momento de pronunciar este sonido fonético; seguido de /ɪ/, que de igual manera otra cantidad similar de participantes (79,8%) presentaron problemas. Los aprendices así mismo presentaron dificultades en la pronunciación del sonido vocálico /ʌ/ con un porcentaje del 75,8%; seguido del sonido /ʊ/ con un porcentaje de error del 70,1% a pesar de que es el sonido en que los estudiantes presentan menor dificultad, es evidente que el porcentaje es muy alto. Observando los datos, claramente se evidencia que todos los sonidos vocálicos antes mencionados presentan un gran porcentaje de error al momento de ser pronunciados en palabras.

Tabla 3

Porcentaje y tipo de error por palabra

Palabras pronunciadas	Errores	Tipo de error	Vocales sustituidas
/ɪ/			
give	76.5%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
win	69.4%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
think	72.9%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
live	88.2%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
limit	91.8%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
/ʌ/			
done	88.2%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /o/
culture	62.4%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /u/
month	95.3%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /o/
public	60.0%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /u/
Monday	72.9%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /o/
/ʊ/			
book	83.5%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
good	67.1%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
put	65.9%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
full	71.8%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
wood	62.4%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
/ə/			
reason	87.1%	Sustitución vocálica	/ə/ por /o/
complete	76.5%	Sustitución vocálica	/ə/ por /o/
human	89.4%	Sustitución vocálica	/ə/ por /a/
variety	80.0%	Sustitución vocálica	/ə/ por /a/
level	70.6%	Sustitución vocálica	/ə/ por /e/

Analizando la pronunciación de cada una de las palabras que incluyen los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/, los participantes presentaron el mayor grado de dificultad al momento de pronunciar las palabras que incluyen el sonido /ə/ *schwa*, como se detalla a continuación: la palabra *human* /'hju:mən/, casi la totalidad de participantes (89,4%) la pronunciaron incorrectamente; se evidenció que los participantes pronunciaron el sonido /ə/ *schwa* como una vocal similar al sonido del español /a/. De igual

manera en la palabra *reason* /'ri:zən/, la gran mayoría de participantes (87,1%) la pronunciaron incorrectamente, produciendo la letra /o/ con un sonido similar al español en lugar de usar /ə/ *schwa*. Seguidamente, en *variety* /və'raɪ-ti/, el 80,0% pronunciaron de igual manera la letra /a/ como un sonido similar al español, en lugar de utilizar /ə/ *schwa* para su correcta pronunciación. La palabra *complete* /kəm'plɪt/ también presentó dificultad al momento de ser pronunciada con un porcentaje de error del 76,5% produciendo un sonido similar a /o/ en español; finalmente la palabra *level* /'lev.əl/ con un porcentaje del 70,6% de error. Esto implica que el sonido vocálico /ə/ *schwa*, siendo el sonido de uso más frecuente, que lo incluyen la mayoría de palabras del idioma Inglés, presenta gran dificultad al momento de ser pronunciado por los aprendices del idioma Inglés como Lengua Extranjera.

Seguidamente, el sonido vocálico que ocupa el segundo lugar de nivel de dificultad es el sonido vocálico /ɪ/. En la palabra *limit* /'lɪmɪt/ casi la totalidad de los participantes el (91%) tuvieron dificultad al pronunciar esta palabra, los participantes pronunciaron la palabra incluyendo un sonido vocálico similar a la /i/ de español, la palabra fue pronunciada como se escribe en español y no como debe ser pronunciada en inglés /'lɪmɪt/ con el sonido vocálico corto /ɪ/. La siguiente palabra con un alto grado de dificultad fue *live* /lɪv/ vivir. Esta palabra la gran mayoría de participantes (88,2%) la pronunciaron incorrectamente, fue pronunciada de igual manera como una vocal /i:/, vocal larga. En Inglés esta palabra puede dar lugar a confusión con la palabra *leave* —dejar, salir—. Si estos vocablos no se pronuncian correctamente, es decir con los sonidos vocálicos apropiados para cada caso, esto puede derivar en un error de entendimiento. Seguidamente, la palabra *give* /gɪv/ presenta también un alto porcentaje de error (76,5) seguido de *think* /θɪŋk/ (72%); y *win* /wɪn/ (69,4%), estas palabras fueron pronunciadas como un sonido similar al español /i/ del idioma español en lugar de utilizar el sonido vocálico corto /ɪ/. Es evidente que los aprendices del idioma inglés como lengua extranjera presentan gran dificultad al pronunciar este sonido.

El siguiente sonido vocálico analizado, y que así mismo presentó gran dificultad al momento de ser utilizado en palabras que lo incluyen, es /ʌ/. La palabra que presentó mayor incidencia de dificultad es *month* /mʌnθ/, puesto que casi la totalidad de participantes (95,4%) mostraron dificultad al momento de utilizar este sonido en contexto, mismo que fue pronunciado como una /o/ en lugar de /ʌ/; seguido de la palabra *done* /dʌn/ con un porcentaje de error del 88,2%; asimismo la palabra *Monday* /'mʌn'deɪ/ con un 72,9% de error; seguido de *public* /'pʌb'lɪk/ y *culture* /'kʌl'tʃər/ con el 62,4% y el 60,00% respectivamente. Esto implica que los participantes presentaron gran dificultad al pronunciar correctamente el sonido vocálico /ʌ/ mismo que fue reemplazado por un sonido similar a la ortografía del castellano.

Finalmente, las palabras que incluyen el sonido vocálico corto /ʊ/ presentaron de igual manera, un gran nivel de dificultad al momento de ser pronunciadas, como se detalla a continuación: en la palabra *book* /bʊk/ la gran mayoría de participantes (83,5%) presentaron errores al

momento de pronunciar este sonido; seguido de *full* /fʊl/ con un porcentaje de error del 71,8%; *good* /gʊd/ con un 67,1%; seguido de *put* /pʊt/ con un 65,9%. Los participantes tienden a relacionar y utilizar el sonido de la letra /u/ de español en lugar de /ʊ/ que es una vocal corta en Inglés. Se evidencia que los participantes mostraron gran dificultad al momento de pronunciar este sonido en las palabras antes mencionadas, mismas que fueron pronunciadas erróneamente.

Por consiguiente, se demuestra que la gran mayoría de las palabras analizadas, que incluyen los sonidos vocálicos cortos y débiles fueron pronunciadas incorrectamente, debido a que los estudiantes sustituyen los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/, característicos del idioma Inglés, por un sonido similar al de la lengua materna —en este caso español—. Por lo tanto, la pronunciación resulta inexacta y su Inglés suena poco natural. Alatis (1993) dice con respecto a los hablantes nativos que:

[...] describe pronunciation errors as sounding “comical”, “cute”, “incompetent”, “not serious”, “effeminate”, or “childish”. When they hear connected speech from a non-native speaker who has pronunciation problems, they report feeling uncomfortable (even though they can understand what is being said) because they are afraid they will not understand (p. 150).

5. Conclusiones y recomendaciones

Los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera presentan dificultades al momento de pronunciar correctamente los sonidos vocálicos cortos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/. En el presente estudio se pudo identificar errores muy frecuentes de *sustitución vocálica*. Al no utilizar en su pronunciación estos sonidos vocálicos cortos, que además son una característica del idioma Inglés, su pronunciación resulta en algunos casos inexacta y poco natural. Este tipo de dificultades pueden producir errores de inteligibilidad como el caso de las palabras *live* and *leave*. Asimismo, se presentan errores que producen dificultad en la comprensión en contrastes vocálicos menos significativos (/u: u/); y, además, la pronunciación incorrecta de las formas débiles que incluyen el sonido /ə/ *schwa*. El error más frecuente se identificó en la pronunciación de las vocales centrales /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, y /ə/ inexistentes en castellano. Al analizar la pronunciación de los fonemas vocálicos elegidos para este estudio, se pudo evidenciar que los errores de pronunciación son causados por interferencia del plano escrito o de la ortografía. El sonido vocálico /ə/ *schwa*, inexistente en el inventario fonético del castellano, es producido como una vocal correspondiente a la grafía en cada caso, como /a/ en *human*, /o/ en *reason* and *complete*; and /a/ en *variety*.

Algunos de estos errores, se los podría superar trabajando con ciertas estrategias orientadas específicamente a mejorar la pronunciación de los sonidos vocálicos cortos. Siendo conveniente, previamente, considerar que, en palabras monosílabas, cuando existe una vocal, ya sea al comienzo o entre dos consonantes, dicha vocal generalmente tiene un sonido corto, por ejemplo, las palabras: *swim*, *him*, *big*. Asimismo, se debe tener presente que, los sonidos vocálicos cortos, en el idioma Inglés, son relajados y distendidos, esto es, se ejecutan con menos tensión en la lengua.

Con el propósito de pronunciar de manera efectiva este tipo de fonemas, se propone que los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera, seleccionen un grupo de palabras que incluyan los sonidos que desean perfeccionar, las mismas que deberán ser pronunciadas individualmente, para luego, incorporarlas en oraciones. Es conveniente grabar cada ejercicio, puesto que, de este modo, se puede identificar fácilmente los errores de pronunciación, e irlos corrigiendo en usos posteriores. Se sugiere a continuación, un procedimiento que puede utilizarse para mejorar la pronunciación de algunos sonidos vocálicos cortos:

- Considerando el sonido vocálico corto /ɪ/, se identifica al menos tres palabras que incluyan el mencionado sonido, que pueden ser: *live, win, sit*. Se las pronuncia mientras se graba. Los labios deben estar ligeramente estirados, la lengua debe ubicarse en la parte frontal de la boca, ligeramente retraída hacia atrás, la mandíbula debe permanecer ligeramente cerrada. De esta manera se puede conseguir el efecto deseado. Una vez superada esta parte, se incorporan las mismas palabras en oraciones. Posteriormente, para afianzar esta destreza, se escoge un nuevo grupo de palabras y se construyen oraciones, por ejemplo: *Jim will sit with me*. Siempre es necesario, grabar el ejercicio y luego escucharlo, para finalmente corregirlo reforzando la pronunciación correcta del fonema, ganando confianza, en cada nueva pronunciación.
- Considerando el sonido vocálico corto /ʌ/, se identifican al menos tres palabras que incluyan este sonido, que pueden ser: *month, culture, but*. Se las pronuncia mientras se graba. Los labios deben ubicarse en una posición neutral. La parte frontal de la lengua, debe levantarse hacia la parte posterior del paladar. La mandíbula debe permanecer ligeramente abierta. A continuación, se procede como en el caso anterior, utilizando otras palabras para formar luego oraciones, por ejemplo: *They love us very much*.
- Considerando el sonido fonético /ʊ/, se localiza el mencionado sonido en al menos tres palabras que pueden ser: *book, full, pull*. Se las pronuncia mientras se graba. Se dispone la forma de los labios, ligeramente redondeados. La lengua debe ubicarse hacia atrás —paladar blando—. A continuación, se procede como en los casos anteriores, utilizando otras palabras para formar luego oraciones, por ejemplo: *Put the book on the foot*.
- Para el caso del sonido vocálico /ə/ *schwa*, se identifican al menos tres palabras que incluyan el mencionado sonido, que pueden ser: *reason, human, focus*. Se las pronuncia mientras se graba. Los labios se ubican en una posición neutral. La lengua se

dispone en posición central, relajada. A continuación, se procede como en los casos anteriores, utilizando otras palabras para formar luego oraciones, por ejemplo: *The performance in the circus was amazing*.

Referencias

- Alatis, J. E. (Ed). (1993). *Language, Communication and Social Meaning*. Washington: George Town University.
- Beebe, L. (1978). *Teaching Pronunciation (Why We Should Be)*. *IDIOM*, 9 (1), 2-3.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 233-277). Baltimore: York Press.
- Gallardo, F., & Gomez, E. (2008). *La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español*. *Pulso*, 31, 37-65.
- Gomez, M. A., & Sanchez, T. (2016). *English Pronunciation for Speakers of Spanish*. Boston/Berlín: Walter de Gruyter.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Nueva York: Pearson education.
- Jones, D. (1922). *An Outline of English Phonetics*. Nueva York: G. E. Stechert & Co.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *Tesol Quarterly*, 39(3), 369-377. doi:10.2307/3588485
- Major, R. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Nueva York/Londres: Psychology Press.
- Pavón, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del Inglés*. Granada: Método.
- Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). English Pronunciation Teaching and Research. Londres: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-47677-7
- Schmidt. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. doi:0.1093/applin/11.2.129
- Setter, J., & Jenkins, J. (2005). State-of-the-Art Review Article. *Language Teaching*, 38(1), 1-17. doi:10.1017/S026144480500251X
- Strange, W. (2007). *Cross-Language Phonetic Similarity of Vowels*. En O. Bohn & M. Munro, (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning* (pp. 35- 55). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Thornbury. (1997). *About Language. Tasks for teachers of English*. Londres: Cambridge University Press.