



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Modernas



Informe académico de servicio social sobre la enseñanza de la pronunciación de los ocho diptongos del inglés a través de clases virtuales

Que presenta:

Carmen Isabel Bustamante Gastelum

Para obtener el título de:

Licenciada en Lengua y Literatura Modernas Inglesas

Asesora:

Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez

Ciudad Universitaria, CDMX, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I - SERVICIO SOCIAL EN MÉXICO Y CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DOCENTE	7
CAPÍTULO II - MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	9
Método directo	9
Método gramática-traducción	9
Método audiolingual	10
Enfoque comunicativo	11
Constructivismo	11
Teleformación	12
Estilos de aprendizaje	12
Estilos de aprendizaje de Kolb	13
Estilos de aprendizaje de Witkin	14
Estilos de aprendizaje de percepción sensorial	14
CAPÍTULO III - LOS OCHO DIPTONGOS DEL INGLÉS	17
Los sonidos de la lengua inglesa	19
Producción de sonidos - el habla	20
Enseñanza de los diptongos	21
CAPÍTULO IV - ACTIVIDADES Y MATERIAL EXTRA	26
CONCLUSIÓN	32
REFERENCIAS	33

INTRODUCCIÓN

Los cursos de lenguas extranjeras tienen la finalidad de otorgar a sus estudiantes las herramientas necesarias para intercambiar información y comunicarse con hablantes de la lengua por aprender o lengua meta. Existen diferentes métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje, así como variedad de cursos con distintos horarios y formas de trabajo y modalidades: sabatinas, escolarizadas, virtuales o nocturnas. Debido a la situación que causó la pandemia del 2020-2021 por Covid-19, la mayoría de los cursos presenciales se adaptaron a la modalidad virtual de forma emergente, y tanto estudiantes como maestros ajustaron su forma de vida para continuar con sus actividades a través de la computadora e internet. Esto incluye la enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de habilidades de acuerdo al método o enfoque utilizado, por lo que fue importante la adaptación y reestructuración de los planes de clase y la convivencia del salón a una modalidad virtual que, a diferencia de las clases que ya estaban planeadas para ser en línea, abiertas o a distancia, pretendía replicar algunos aspectos de la convivencia presencial a través de la tecnología. En mi caso, el servicio social pensado como clases de inglés básico presenciales tuvieron que llevarse a cabo en modalidad virtual, lo que implicó la realización de material didáctico virtual para compartir tanto la estructura y función de las partes de la lengua, como la realización de ejercicios grupales. Por esto decidí aprovechar el servicio y las actividades realizadas para informar sobre mi experiencia en la práctica didáctica y finalizar mi trayecto en la carrera.

Este trabajo pretende informar sobre las actividades realizadas durante el servicio social, particularmente la enseñanza y práctica de pronunciación de la lengua inglesa estadounidense en clases en línea. El objetivo es señalar, como practicante, la adaptación de planes de clase y la práctica de estos durante la pandemia a través de la modalidad virtual, y describir las diferentes actividades que ayudaron en el desarrollo de la clase de acuerdo con las necesidades del grupo. El grupo se conformó de estudiantes de posgrado de la UNAM y empleamos las plataformas Google Meet y Classroom para organizar las clases, lo que conllevó la realización de material y ejercicios prácticos para estudiantes de nivel básico con ningún acercamiento previo a la lengua. También requirió la planeación y división de clases e información acorde a los temas preparados, para lo cual tuve en cuenta los cuarenta y cuatro sonidos básicos del inglés, que incluyen dieciocho consonantes, cinco vocales cortas, seis vocales largas, siete dígrafos, tres vocales con “r”, y ocho diptongos. Sin embargo, para este informe, me centraré específicamente en los ocho diptongos en los que el sonido de las vocales varía, lo cual supone una dificultad para hispanohablantes, ya que en la lengua

española cada vocal tiene su sonido propio, incluso si son diptongos. Me parece importante abordar este tema ya que la dificultad de pronunciar una nueva lengua puede generar una sensación de fracaso en los estudiantes que les puede llevar a abandonar la lengua por completo. También mencionaré la necesidad de cambiar la modalidad de las clases y los nuevos desafíos que la misma tecnología nos presenta como son las velocidades de conexión, los problemas con la electricidad y la falta de buen equipo sin interferencias que permita tanto la salida como la entrada de audio e imagen, lo cual requiere de nuevas soluciones para mantener una buena dinámica de enseñanza y aprendizaje, así como generar interés y motivación en los integrantes del grupo.

Tuve la oportunidad de realizar mi servicio como docente durante mi último semestre como estudiante, por lo que me atrevo a hacer una pequeña comparación sobre cómo era impartir una clase en línea y cómo era tomarla. Como estudiante, personalmente, fue fácil adaptarse al cambio de modalidad ya que solo necesité mi laptop y una buena conexión a internet. Las ligas de zoom en que se impartían las clases se nos compartían por correo y solo era cuestión de horarios para entrar puntualmente y enviar las actividades requeridas. No había necesidad de salir de casa o calcular tiempo del transporte, sin embargo, sí hubo algunos fallos técnicos que, como docente, podía entender y tener en cuenta durante el servicio: mala calidad de internet, un fallo imprevisto de energía eléctrica, un error con la cámara o micrófono que utilizaba, e incluso que de pronto la mascota saltara sobre el teclado y apagara la red o cambiara la sesión. Como docente, además, debía tener en cuenta que durante la cuarentena había más personas en los hogares de mis estudiantes, posiblemente trabajando y en reuniones como nosotros, por lo que tal vez de pronto alguien no podía participar, o se escuchaba mucho ruido de fondo. Esto no significaba que se perdiera tiempo de clase o participación, solo que debíamos buscar otras formas de comunicación como lo eran el chat de Meet, los correos electrónicos, o incluso juegos de mímica para iniciar alguna otra actividad. También debía tener en mente el posible estrés y ansiedad que pudiera causar la situación en que nos encontrábamos que se resumía en una rutina de encierro. Aumentaron los casos de depresión y ansiedad, e incluso se trataron casos de trastorno de estrés postraumático causados por la pandemia (Hawryluck), también afectaba el hecho de estar encerrado con las mismas personas cada día, el distanciamiento social con otras personas ya sean amistades o familiares, y el miedo a contagiarse o a que alguien cercano se contagiase. Podemos mencionar también que, de acuerdo a una psicóloga y maestra de secundaria, hubo

estudiantes que perdieron hábitos de estudio y disciplina, desatendían su cuidado personal, jugaban durante clases o dejaban la clase a un lado pero hacían diferentes actividades.

Una forma de mantener la motivación y el interés de la clase es usar la misma tecnología para realizar actividades, ya sean juegos de vocabulario como pictionary o una nueva versión de teléfono descompuesto en que se escribía una frase, alguien más lo dibujaba, el siguiente trataba de describir el dibujo, y así consecutivamente hasta que debían revisar la frase inicial, o incluso el juego de “basta” o “stop” en diferentes lenguas. También podían hacerse actividades de competencia como investigaciones, y se puede aprovechar el uso de diccionarios en línea, imágenes y thesaurus para explicar temas o palabras, y si el grupo tiene el interés, incluso la etimología de la lengua y similitudes con otras lenguas conocidas e incluso la lengua materna. El uso de videos y audios ayuda a desarrollar la habilidad de escucha y puede enseñar frases nuevas para su uso, así como lecturas, tanto literarias como teóricas, que aumentan el vocabulario, y todo esto nos puede servir más tarde para una actividad de conversación, en que el docente es más un moderador mientras que el grupo toma la comunicación en sus manos. El uso de juegos, más que material, puede lograr que al final cada estudiante use lo aprendido de la lengua de manera natural y, a diferencia de exámenes o ejercicios escolares, no sobre-analizarán lo que saben, ni se confundirán ellos mismos. La aplicación de estas actividades alientan la participación de los estudiantes como parte de una comunidad de aprendizaje (Scagnoli, 13) en que además de recibir información -vocabulario, estructura y pronunciación- pueden practicar en un grupo en que existe la confianza y apoyo para el uso libre de la información recibida.

La información de los cursos de lengua se resumen en vocabulario, estructura y tiempos verbales; el vocabulario ya incluye los verbos y las frases, tanto formales como informales, con significados literales y abstractos o literarios. Se consideran cuatro habilidades, que son el habla, la escucha, la lectura y la escritura, y se pueden trabajar en conjunto o concentrarse en una específica que necesite más práctica. Generalmente la ortografía, en el área de escritura, requiere mayor memoria y repeticiones debido a que en español estamos acostumbrados a escribir la letra que escuchamos, pero, ligando esta habilidad con escucha, en inglés las letras pueden variar de sonido dependiendo de la palabra, especialmente las vocales. Por ejemplo en la palabra “apple” la vocal A suena /a/, pero en la palabra “always” la primera A suena /o/ y la segunda A suena /ei/, y así podemos diferenciar tres diferentes sonidos para la misma letra. Es por lo mismo que al practicar el habla, como hispanohablantes, llegamos a tener problemas de pronunciación pues no hay forma de saber

exactamente cómo suena una letra si no la escuchamos o revisamos su fonética antes de intentar leerla en voz alta por primera vez. Incluso hay letras diferentes que tienen sonidos similares con otras, por ejemplo las palabras “sheep” y “ship”. Si revisamos su fonética, vemos que la palabra “sheep” con doble E tiene un sonido largo /i/ (/ʃi:p/) mientras que el sonido de “ship” es un sonido corto /ɪp/ que, comparándolo con sonidos vocales del español, suena más parecido a /e/. Sin embargo, no es una /e/ exacta como en “elote” o “egg”, si no más como un intermedio entre las vocales I - E. Igualmente están los sonidos labiales y dentales como son los representados por las grafías “b” y “v”, “ph” y “f”, o “d” y “th” que los hispanohablantes en América no tienden a marcar demasiado, como en las palabras “tree” /tri:/ y “three” /θri:/. También hay que mencionar la confusión que se puede tener al aprender el nombre de las letras, que el nombre de la “e” en inglés es similar a la “i” española y la “i” se llama /ai/, y que en inglés las letras no siempre suenan como se llaman (Carole) a diferencia del español en que su nombre es o representa su sonido. La mejor forma de solucionar los problemas de pronunciación es escuchar y repetir el sonido, y lo más importante, escucharse a uno mismo para identificar los posibles errores y corregirlos.

Como estudiantes, el objetivo principal de aprender una lengua extranjera es comunicarse con otros hablantes de esta, comprenderla y hablarla correctamente para ser entendido, o bien, recibir información ya sea oral o escrita en la lengua extranjera sin necesidad de la traducción en que se podría perder el sentido de una palabra o frase. Esto no significa que, al hablar, debemos adaptar un acento específico de la lengua para hablar “correctamente”, al contrario, tener un acento no debería considerarse “malo” como menciona Peter Roach: “‘Good’ speech may be defined as a way of speaking which is clearly intelligible to all ordinary people. ‘Bad’ speech is a way of talking which is difficult for most people to understand” (6) lo cual es importante para entender que la única forma “incorrecta” de hablar, en cualquier lengua, es no articular o expresarse correctamente con el vocabulario adecuado. Incluso cuando usamos nuestra lengua materna, adquirida naturalmente por la necesidad de comunicarse con quienes nos rodean durante nuestro desarrollo, se puede considerar “malo” balbucear, hablar muy rápido, con un volumen muy bajo y olvidar las palabras o nombres de los objetos a los que nos referimos, usando expresiones como “la desa del dese” o “un algo que sirve para eso”, que hace que el discurso sea incomprensible para los demás a pesar de hablar la misma lengua. Por esto se habla de articulación y pronunciación como el abrir bien la boca y reproducir los sonidos correctos de forma clara y audible. En español es más sencillo, puesto que la pronunciación equivale mayormente a la escritura

misma, en otras palabras, cada signo lingüístico, o letra, tiene su propio sonido, el cual no varía en ninguna situación a excepción de algunas pocas como la “h” que suele ser muda, o la consonante “c” que dependerá de su acompañante para ser /k/ o /s/. En inglés es diferente ya que no todas las letras escritas tienen sonido al hablar, e incluso hay las que son aparentemente iguales, pero en realidad tienen sonidos diferentes como “though” y “thought” (/ðoʊ/ y /θɔt/) que aunque comparten las letras “ou”, en un caso tiene el sonido diptongo /oʊ/ mientras que en el otro es solo el sonido vocal /o/. Entonces, para un correcto intercambio de ideas, además de una correcta articulación y pronunciación, se debe conocer el vocabulario necesario de acuerdo al contexto de la comunicación.

Por comunicación, me refiero a la habilidad de interpretar y negociar el significado de los mensajes que se nos presentan y de manipularlos a nuestro beneficio según lo que queremos expresar, tanto en la lengua materna como en la extranjera. Esto depende del contexto y de la participación de todos los integrantes de una línea de comunicación (emisor y receptor), y está sujeto a una reflexión personal en que el significado cambia acorde con las experiencias y aprendizajes individuales (Brown 246) ya que, de acuerdo a la fenomenología, cada persona ve el mundo de diferentes formas de acuerdo a sus creencias y experiencias. Puede que dos personas que hablan la misma lengua intercambien ideas fácilmente, pero el razonamiento y entendimiento detrás de cada frase puede variar sin modificar el significado principal de la información. Así podemos manipular el mensaje, tanto enviado como recibido, y usar la lengua para saludar, despedir, preguntar, responder, comentar, negar, afirmar, y todo lo que se desee con diferentes frases que pueden o no ser explícitas, por ejemplo la frase “what’s up?” en inglés y “¿qué hay?” en español, que son saludos y no preguntas literales que requieren una respuesta específica. La lengua, entonces, se puede describir como “a combination of facts ... with purpose and intent” (Brown 250) cuyo significado causa una reacción en sus receptores la cual por lo general es iniciar un intercambio de ideas e información. Además, esta manipulación creará y dependerá de situaciones para el uso correcto de la variación de tonos y registros, ya que no es lo mismo una consulta médica a un seminario o una reunión de amigos, por lo que las clases de lengua extranjera también deben considerar las diferentes situaciones, formales e informales, del uso del lenguaje y la importancia del vocabulario y el registro.

Este trabajo se divide en cuatro capítulos en el primero presento lo que es el servicio social en México y el contexto social en que me tocó practicarlo. Considero importante explicar el contexto social que se vivió durante mis actividades del servicio social porque al

principio se tenía pensado que el curso se impartiera de forma presencial pero, debido a la situación de pandemia, las clases tuvieron que realizarse en modalidad virtual. También resumiré lo que es el servicio social y presentaré de manera general a mi grupo, sus integrantes, necesidades y diferentes formas de aprender y adquirir la lengua inglesa.

El segundo capítulo consiste de los métodos de enseñanza y aprendizaje para mí planeación de clases y actividades, así como describir el material utilizado durante mis clases, la dinámica de las mismas y los ejercicios que realicé y consideré para la práctica de la pronunciación de la lengua inglesa. Considero importante hablar de los métodos de enseñanza y aprendizaje porque se deben tener en cuenta al impartir cualquier tipo de clase para que el docente guíe al grupo satisfactoriamente hasta lograr los objetivos del curso, teniendo en cuenta las necesidades y diversidad del grupo. Para la enseñanza de lenguas además hay métodos que se concentran en objetivos específicos, como el método comunicativo que desarrolla el habla-escucha más que las otras habilidades, o el método gramática-traducción que, como su nombre lo dice, se concentra en las reglas gramaticales y la traducción directa de la lengua extranjera a la lengua materna y viceversa. A pesar de usar un método principal para la planeación e impartición de las clases, hubo un estudiante en particular que automáticamente usaba el método gramática-traducción, a quien se le tuvo que ayudar especialmente a entender que no todas las frases son literales, especialmente el slang, ya que en inglés tienen un significado pero, traducidos literalmente, en español no tienen sentido, por ejemplo la frase “to steal someone’s thunder” que traducida literalmente sería “robar el trueno de alguien” pero cuyo significado es “quedarse con el crédito de lo que alguien más hizo”.

Los ocho diptongos del inglés se presentan en el tercer capítulo, en que incluyo los otros sonidos de la lengua inglesa y ejemplos. En este capítulo también menciono lo que es el habla, la producción de sonidos, como parte de la comunicación. Luego ejemplifico algunos ejercicios que dirigí para la práctica de pronunciación y articulación, concentrándome en cada uno de los ocho diptongos de la lengua.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo presento actividades y juegos que fueron útiles para las clases y formas en que enseñé vocabulario y estructuras gramaticales. En este capítulo siguiendo el método comunicativo, que se presenta en el segundo capítulo, sí menciono que en cada actividad se mantuvo una conversación e intercambio de ideas con el grupo. Ejemplifico material que realicé para las clases, principalmente presentaciones de

apoyo para los temas a revisar e imágenes para asociar el vocabulario, tratando de evitar la traducción directa.

CAPÍTULO I - SERVICIO SOCIAL EN MÉXICO Y CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DOCENTE

Para comenzar, el servicio social en México consiste en cuatrocientas ochenta horas de prácticas que permiten consolidar lo aprendido en la carrera y extender este conocimiento a la sociedad (ABC del servicio social). Está contemplado en el reglamento de las Universidades y se refiere al desarrollo de actividades de carácter temporal y obligatorio que presentan los estudiantes que cuentan con un 70% de créditos, en las carreras técnicas o profesionales. El objetivo de estas prácticas es que los estudiantes de últimos semestres apliquen los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos adquiridos durante su formación. También busca a su vez desarrollar un sentido de solidaridad hacia la sociedad en donde prestan este servicio al estar en contacto con empresas públicas y privadas en un perfil profesional para el desarrollo de actividades. En estas prácticas adquieren principios y valores que los distinguen como integrantes de un equipo de trabajo en donde colaboran con otras personas que pueden compartir su carrera o tener otro tipo de conocimientos. Es importante también que el estudiante, o practicante, adquiera una actitud de servicio y comunidad al tiempo que contribuye al desarrollo de la ciencia, tecnología y cultura, que completa su formación integral y capacitación profesional (Bárcena).

Este servicio se orientará a las áreas y modalidades de la carrera de donde provenga el prestador, de acuerdo al perfil académico o lo que considere prioritario para las necesidades de la comunidad. En mi caso, realicé el servicio social a través de clases de inglés básico, las cuales habían sido planeadas inicialmente para cursarse de manera presencial, sin embargo, debido a las circunstancias de la pandemia de Covid-19, se adaptaron para impartirse a través de la plataforma de Google Classroom y Google Meet. Por ubicación geográfica se decidió que el curso se enfocaría en el inglés de Estados Unidos, con un par de aclaraciones, comentarios y curiosidades de las diferencias entre otros acentos y culturas, mayormente el inglés británico. Se inició con 12 estudiantes de posgrado de la UNAM entre los 22 y 28 años de diferentes carreras y especialidades, pero debido a los horarios de sus otras clases y los imprevistos ocasionados por la pandemia, solo 5 estudiantes entraban con regularidad a las reuniones que tenían un horario de lunes a viernes de 14:00 a 16:00hrs. Es cierto que la vida

virtual puede presentar complicaciones por los diferentes servicios requeridos, la calidad de éstos y el ambiente de nuestra propia casa, fue importante mantener los hábitos de estudio, las clases y el mayor número de actividades académicas para conservar al menos la ilusión de cotidianidad que se vivía antes de la pandemia y prevenir que estudiantes de todos los niveles se atrasaran en sus planes académicos o despertarán. Para mí, el servicio social significó una actividad para practicar mis estudios, poner a prueba mi habilidad docente y continuar con el proceso para finalizar mi licenciatura. Para mis estudiantes significó un primer paso para aprender una lengua extranjera, la lengua inglesa, la cual es requisito en comprensión de lectura para continuar con sus estudios, además de un avance más en su desarrollo personal y laboral.

En marzo de 2020 se cerraron las escuelas de todos los niveles en México ya que el virus SARS-CoV-2 (mejor conocido como Covid, Covid-19 o Coronavirus) comenzó a propagarse rápidamente entre la población. Lo desconocido del virus y la falta de vacuna propiciaron que los gobiernos del mundo iniciaran un periodo de cuarentena para disminuir el número de contagios. Para muchos, esto fue un cambio radical en sus vidas cotidianas: trabajos en oficinas se convirtieron en trabajos en casa. Estudiantes escolarizados acostumbrados a horas de transporte, convivencia con compañeros, interacción con muchas personas, también comenzaron a tomar clases en línea con planeaciones que en un inicio estaban pensadas para clases presenciales. Personas que se quedaban en casa tuvieron que aprender a compartir sus horas de soledad con los demás miembros de su familia. Incluso estudiantes de modalidad en línea o a distancia que trabajaban en sus horas libres o hacían otras actividades tuvieron que adaptarse a estar todo el tiempo en casa. En general, la sociedad se tuvo que adaptar a esta nueva forma de vida en la que la mayor parte de las actividades se hacen desde casa, con el uso de internet y a través de una pantalla. Es por esto que las becas y apoyos económicos de fundaciones e instituciones también se enfocaron en otorgar a personas que las necesitaran, las herramientas necesarias para estudiar, como tabletas y otros dispositivos, a la vez que se reforzaron las redes de internet públicas. Para impartir clases, se tenía que mantener presente los diversos métodos tanto de enseñanza como de aprendizaje para adaptar los planes de clase a la modalidad virtual, y tener en mente que estos métodos o enfoques podrían evolucionar de acuerdo a las experiencias y necesidades de la sociedad actual y futura.

CAPÍTULO II - MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

En este capítulo me centraré en los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, los cuales tomé en cuenta para planear las actividades y ayudar a mis estudiantes con la lengua. Al final del capítulo hago una pequeña introducción a los ocho diptongos en los que me enfocaré para la enseñanza de su pronunciación.

Método directo

Para la enseñanza de lenguas extranjeras hay diversos métodos de los cuales el más popular es el método directo, el cual usan tanto la ENALLT de la UNAM como el CELEX del IPN. Este método, también conocido como método natural o inductivo, consiste en estrategias intuitivas de escucha, asociación de la palabra con el objeto, imagen o acción, y repetición de la lengua viva (de su uso). Se busca que el aprendiz adquiera la lengua extranjera como adquirió su lengua materna, y la refuerce con la práctica y el uso en ambientes naturales, por ejemplo, ver una película o leer un artículo y sostener una conversación y un intercambio de ideas con base en el contenido de estos. Por esto es que la atención se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades, comenzando con las orales; se elimina la traducción; se estimula la gramática inductiva, y se permite el uso de medios visuales, orales y escritos (Hernández 143). Esto se basa en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es similar al proceso de adquisición de la lengua materna, con prácticas e interacciones en que se use exclusivamente la lengua por adquirir. No se hace mucho énfasis en la teoría de la gramática y estructuras, se enseñan al corregir el uso de la lengua como a un niño que apenas está aprendiendo a hablar, es decir que no se le explica el por qué de un verbo en participio, por ejemplo, solo se corrige el tiempo verbal de acuerdo a la expresión deseada. Las ventajas de este método son que el rol del estudiante se vuelve más activo, se aprende tanto la lengua como la cultura de la lengua, se desarrollan las cuatro habilidades con énfasis en la producción oral y la pronunciación. Las desventajas, en cambio, refieren a la dificultad de guiar a grupos numerosos porque no se puede poner tanta atención al desarrollo individual, por lo que al pasar al siguiente nivel de aprendizaje algunos parecen estar adelantados mientras otros tienen problemas de vocabulario, estructura o pronunciación.

Método gramática-traducción

Otro método es el de gramática-traducción, el cual se centra en las reglas gramaticales de las lenguas con ayuda de una lista de vocabulario y ejercicios de traducción. Esto se emplea para

explicar las nuevas palabras, las formas y las estructuras gramaticales con el propósito de dominar la lengua extranjera. El estudiante entonces estudia la gramática de una oración en su lengua materna, las partes y la función de éstas, y luego busca los equivalentes en la otra lengua (Hernández 142). Este método lo usa la aplicación *Duolingo* (Duolingo Inc. 2011) y básicamente solo enseña a decir ciertas frases y cierta cantidad de vocabulario a partir de la traducción y la repetición. También requiere de una buena memoria por parte del estudiante para retener el vocabulario y los componentes gramaticales tanto de la lengua materna como de la extranjera, aunque en este caso se conserva la estructura de la lengua materna por lo que algunas frases y expresiones pueden carecer de sentido en otras lenguas. En resumen, la desventaja es que el estudiante no aprende a usar la lengua extranjera de una forma natural, sino que simplemente traspassa las oraciones originales de su lengua materna a la extranjera y pueden estar un tanto descontextualizadas en las diferentes culturas y contextos sociales. La ventaja es la relevancia que se le da a la gramática, incluyendo vocabulario extenso, y el desarrollo principal de lectura-escritura.

Método audiolingual

También tenemos el método audiolingual, o aural-oral, que da prioridad a la lengua hablada como un sistema de sonidos usados para la comunicación social. Los estudiantes asocian el vocabulario de la lengua extranjera con los objetos visuales que ya conocen, y practican fundamentalmente con repetición (Hernández 144). En este método se les enseña el uso de la lengua con ejemplos de situaciones en que puedan encontrarse algún día; se les enseña el vocabulario necesario y las expresiones naturales que los hablantes usan, repiten estas frases varias veces, luego practican en un ambiente controlado para, poco a poco, pasar a la práctica libre en que pueden experimentar con la lengua. En este caso, los estudiantes imitan los sonidos y memorizan el vocabulario según la situación, la desventaja principal es que no racionalizan mucho la gramática o la estructura de la lengua, sino que aprenden diálogos que les permiten reaccionar a situaciones pre planeadas por el docente siguiendo un libreto. En otras palabras, los estudiantes aprenden respuestas condicionadas a la situación ejemplo, y si esta llegara a variar, los estudiantes podrían sentirse perdidos momentáneamente hasta que la situación vuelva a los diálogos y vocabulario que ellos aprendieron. La ventaja es que los estudiantes desarrollan una buena pronunciación que acompaña la fluidez al conocer las respuestas esperadas dentro de la conversación.

Enfoque comunicativo

Además, existe el enfoque comunicativo que, a diferencia de los métodos anteriores, propone el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más importante son las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Los estudiantes tienen un proceso mental activo en el que reconocen la forma, la estructura y el significado relacionado con los universales y los particulares del vocabulario (Hernández 149). Esto quiere decir que los estudiantes asocian el vocabulario como si formaran redes semánticas mentales en que ellos mismos relacionan las similitudes entre palabras. Así les es posible expresar y comunicar a otros hablantes sus ideas, hablar del mundo que los rodea y adentrarse a la cultura extranjera para identificar nuevos referentes. El enfoque comunicativo es utilizado en cursos rápidos de lenguas extranjeras, dirigidos principalmente a trabajadores con poco tiempo libre que necesitan la lengua para su desarrollo profesional, o simplemente porque lo utilizarán en el trabajo, por lo que lo más importante para ellos no es la gramática sino la comunicación. En este método el grupo trabaja como un equipo en que practican la información proporcionada por el docente, mientras que la función del docente, además de facilitar el conocimiento, es un observador y mediador. La ventaja es que el grupo tiene la motivación de participar y poner a prueba lo que aprendió dentro de un espacio seguro en que todos tienen el mismo nivel de conocimiento. La desventaja, al igual que en el método directo, es que no es práctico para grupos numerosos porque no se puede supervisar el avance individual como se desearía.

Constructivismo

En el mismo contexto, para las clases virtuales también se toman en cuenta distintos métodos de enseñanza entre los cuales destaca el constructivismo, en el que el aprendizaje es un proceso activo que implica una reconstrucción de información para integrarse y relacionarse con conocimientos previos. El docente aporta las herramientas, el material y la información pero es el estudiante quien reflexiona sobre la información según su aprendizaje previo. Se propone aprender a aprender con actividades teóricas y prácticas que fomenten la reflexión. Un medio para esto es el trabajo y colaboración grupal, lo que permite diferentes perspectivas, ideas y experiencias (Santoveña 3). Sin embargo, para la enseñanza de lenguas extranjeras no es posible dejar la enseñanza y el aprendizaje solamente al estudiante. El docente otorga las herramientas necesarias, el vocabulario y las estructuras de la lengua, pero debe también guiar el contenido, dirigir la práctica y corregir ciertos aspectos como la pronunciación de la lengua, especialmente aquellas palabras que podrían tener un sonido

similar o que resulte complicado de diferenciar, por ejemplo, “phase” /feɪz/ y “face” /feɪs/ en la que el sonido consonante final es un poco más marcado en el primer caso, y “throw” /θrou/ y “through” /θru/ en que “ou” es un diptongo en el primero pero simplemente /u/ en el segundo y enseñar la diferencia entre los sonidos labiales y dentales.

Teleformación

Otro método de enseñanza virtual es la funcional en teleformación, que implica la creación de un curso que permita la interacción entre el estudiante y el material. Estos cursos pueden manejarse y planearse de acuerdo con un libro que se convierte en la herramienta principal de aprendizaje. También pueden incluirse otros tipos de materiales complementarios y recursos de investigación que deben estar disponibles para todos en la red virtual que se utilice (Santoveña 4). Para la enseñanza de lenguas extranjeras, los materiales extra pueden ser audios y lecturas, así como ejercicios prácticos con los que el estudiante pueda reforzar lo aprendido en las reuniones virtuales. En los libros de lengua es común encontrar consejos sobre el uso de la lengua y ejemplos de frases que le puedan ser útiles al estudiante, o usos “reales” de la lengua. Esto apoya el autoaprendizaje del alumno, así como las planeaciones del docente, ya que no sólo se enseña la estructura de las lenguas sino su uso real, por ejemplo, los ejercicios en que se describen diferentes situaciones, ya sea un restaurante, el aeropuerto, el cine, o la escuela. Los estudiantes aprenden las frases y el contexto en el que se usan, y, dependiendo del libro, también pueden incluir modos y jergas populares que solo los hablantes conocen. El obstáculo principal es que el estudiante aprende por su cuenta sin las correcciones del docente al momento de practicar por sí mismo, y, al igual que en el método audiolingual, se aprenden frases predispuestas dependiendo de la situación.

Estilos de aprendizaje

Claro que, además de los métodos de enseñanza, hay que tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la forma en que reciben la información y la procesan para asimilarla, retenerla y practicarla. Las condiciones educativas son las que permiten a un docente conocer cómo cada estudiante percibe el mundo, lo que gobierna la forma de pensar, emitir juicios y adquirir valores acerca de experiencias y gente (Castro y Guzmán 86), especialmente grupos pequeños en los que haya una constante convivencia profesor-alumno y un intercambio no solo de conocimiento, también de ideas, opiniones, creencias, hábitos y costumbres. Esto permite que el docente ofrezca materiales dependiendo de los diferentes estilos de aprendizaje de cada integrante del grupo y que los estudiantes tengan la confianza

de expresar sus dudas y opiniones sobre las mismas actividades y temas expuestos. A diferencia de los métodos de enseñanza, los estilos de aprendizaje no aplican al grupo completo y no dependen del docente, sino de cada estudiante como individuo porque cada uno tiene diferentes características psicológicas y emocionales, y formas de recaudar y racionalizar información, pero se complementan con los métodos de aprendizaje para lograr un aprendizaje exitoso. Cada individuo del grupo tendrá un estilo de aprendizaje diferente, incluyendo al docente, quien podría tomar su propia experiencia para la creación de materiales y dirección de actividades durante el curso, por lo que, para mantener la motivación e interés en la clase, se debe tener una variedad de ejercicios que promueven los diferentes estilos de aprendizaje para que cada individuo tenga la oportunidad de procesar y practicar la información por lo que considero que es importante mencionar los diferentes estilos que hay.

Estilos de aprendizaje de Kolb

Para David Kolb existen cuatro estilos de aprendizaje o cuatro tipos de estudiantes: convergente o constructivista, que combina la conceptualización abstracta y la experimentación activa para resolver fácilmente algún problema con una sola solución; divergente o cognitivo, que aprenden de la experiencia concreta, las emociones y la creatividad que una tarea requiera; asimilador, que prefiere la observación reflexiva y el razonamiento inductivo, así como la planeación e investigación; y acomodador, que gusta de hacer las cosas por sí mismo y asumir riesgos tipo ensayo y error (Castro y Guzmán 88). Un estudiante convergente aprende a través de la práctica directa por lo que necesitaría un método comunicativo de enseñanza en que el habla-escucha y el uso de la lengua, vocabulario y estructura, se desarrolle en una conversación natural porque su interés principal está en la comunicación misma. En cambio, un estudiante divergente tendrá más interés en conocer sobre la cultura de la lengua y creatividad en uso del vocabulario, por lo que el método directo, en que se adquiere tanto la lengua como su cultura, sería más satisfactorio para sus intereses. Para un estudiante asimilador, el método gramática-traducción conservará tanto su interés como su motivación para entender la teoría detrás del uso de la lengua, su etimología, cambios de tiempos verbales, y comparación con su lengua materna u otras que conozca. Finalmente, a un estudiante acomodador le resultaría fácil seguir el método audiolingual, en que se le presentan diferentes situaciones nuevas en que puede experimentar con el vocabulario para saber qué tipo de estructuras son correctas y cuáles son incorrectas.

Estilos de aprendizaje de Witkin

Asimismo, los estilos de aprendizaje de Kolb pueden complementarse con los de Witkin, que son solo dos y dependen de la preferencia del individuo. Por un lado, está la dependencia de campo, en la que el estudiante busca referentes externos, claves sociales de otros y tienen dificultad para enfocarse en un solo aspecto ya que perciben todo de manera general; quienes dependen del campo prefieren trabajar en equipo y tener una estructura clara de lo que deben hacer. Por otro lado, tenemos la independencia de campo, en la que el estudiante prefiere referentes internos, se enfocan en los particulares en lugar de lo universal, y parecen relativamente insensibles a claves sociales; contrario a los dependientes de campo, el independiente gusta de trabajar y resolver problemas de forma individual y no se sienten cómodos en un equipo (Castro y Guzmán 89). Ambos estilos se consideran cognitivos ya que, aunque se tengan diferentes situaciones o contextos, se enfocan en el conocimiento o lo que esté relacionado a éste y el ambiente en el que los estudiantes perciben la información. Quienes sean dependientes al campo necesitarán del grupo para poner a prueba su conocimiento y complementar información, además a estos les ayudan las actividades tipo role-play, por ejemplo “in a restaurant”, en que se adentran a sus personajes como si ya estuvieran en la situación misma, usando el vocabulario necesario y siguiendo un guión, escrito o no, de la actividad. Al contrario, los independientes al campo se sienten más cómodos al tener actividades individuales o de pareja, sin situaciones imaginarias, con un tema por desarrollar fuera de cualquier situación, por ejemplo “technology”, en que solo deben probar que ellos, por sí mismos, tienen el vocabulario y estructura necesarios para mantener una conversación.

Estilos de aprendizaje de percepción sensorial

Por otra parte, también hay estilos relacionados con la percepción sensorial, en los que no se conceptualiza la información, ni se racionaliza como tal, sino que queda grabada en la mente del estudiante dependiendo del canal sensorial preferente por el que reciben la información. Los visuales aprenden al observar, por lo que prefieren la información escrita, infografías, mapas mentales, cuadros comparativos y descripciones detalladas que les permitan visualizar la información como una imagen abstracta. Los auditivos emplean la voz y el oído como principal canal de aprendizaje, les es fácil recordar sonidos y discursos hablados, más que imágenes o detalles visuales. Los kinestésicos son estudiantes táctiles y deben tocar o realizar productos y ejercicios para retener la información dada (Castro y Guzmán 90), diferentes

estilos de aprendizaje que pueden mezclarse en una clase. Se presenta la información, vocabulario y estructuras tanto hablado como con presentaciones, flashcards, imágenes o videos cortos para asociar a la palabra y se practica con ejercicios escritos y conversaciones en que practican con el material, ya sea repitiendo, respondiendo preguntas, o creando escritos que refuercen el conocimiento adquirido. Por esto se debe tener en cuenta qué tipos de estilos de aprendizaje existen, conocer al grupo para saber cómo reciben mejor la información, tanto individualmente como grupalmente, y adaptar las actividades y planes de clase a sus necesidades. Igualmente es posible variar el tipo de actividades para cada habilidad de la lengua, incluyendo juegos, lecturas y competencias que además de reforzar lo aprendido, evalúen su uso de la lengua y su estilo preferente de aprendizaje.

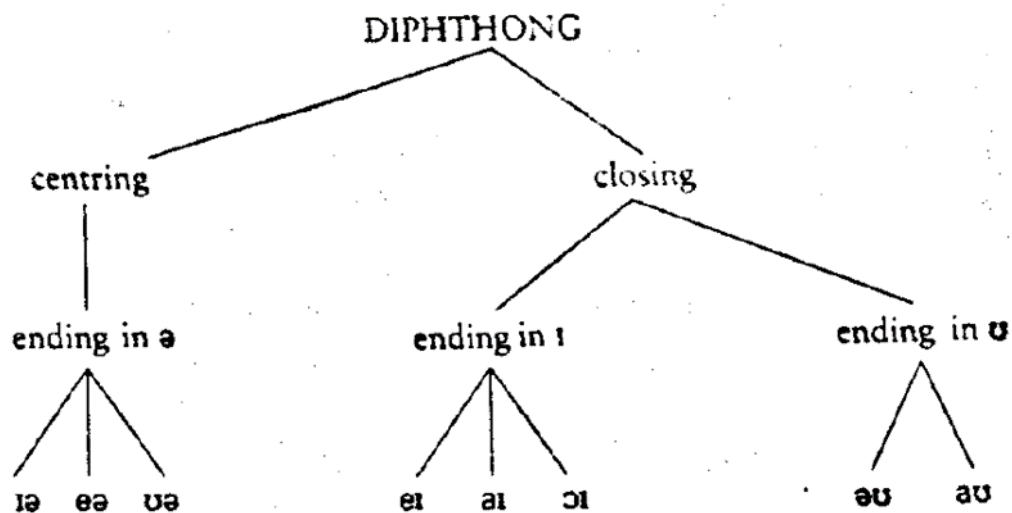
Con esta información diseñé un plan de clases para trabajar las cuatro habilidades de la lengua tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje para adaptarlos si fuera necesario. Decidí seguir el método directo de enseñanza para incluir datos culturales y usos naturales de la lengua, como slangs, para también ayudarlos a encontrar un gusto por las tradiciones de diferentes países en que se habla y cómo ya incluimos algunas de estas en nuestra propia cultura. A pesar de esto hubo a quien se le hacía más sencillo traducir todo de una lengua a otra aunque se le indicó que tratara de evitarlo porque las estructuras en español podían ser diferentes a las del inglés, especialmente en el uso de auxiliares, y le ayudé a entender el por qué de estos cambios estructurales además de practicar estos detalles que se le olvidaban para reforzarlos. Incluí material complementario como vídeos y audios, para que practicasen escuchar y pronunciar la lengua, y compartí presentaciones que podían ser consultadas en cualquier momento para repasar los temas, estructuras y vocabulario. El libro se distribuyó por correo electrónico y en una carpeta compartida para que lo tuvieran disponible y realizaran los ejercicios. Pero para otro tipo de ejercicios, especialmente los que buscaban mejorar la habilidad del habla porque, debido a la calidad del audio, video e internet, a veces no todos podían participar y practicar, o bien, el audio no era lo suficientemente claro para corregir o confirmar la pronunciación.

Además de los métodos, y como primer acercamiento a la docencia, fue útil tener un libro dirigido a los cursos de inglés para guiar los temas y su secuencia de clases. Como explico en el segundo capítulo, esto no significó que el libro era el principal o el único material que utilizamos, solo que era la base en que se planearon e impartieron las clases y los ejemplos de situaciones en que aprendimos vocabulario y frases. Tanto el Student's Book como el Workbook de *New Cutting Edge Elementary* estuvieron disponibles en una carpeta

compartida para que el grupo los descargara o los imprimiera, y lo que la mayoría hizo fue guardarlo digitalmente y copiar los ejercicios en un cuaderno. No había problema si alguien no lo tenía al momento de la clase, ya que cuando los usábamos los compartía en pantalla para que todos pudieran ver el ejercicio o la lectura en la que estábamos trabajando en ese momento. Realicé presentaciones de Power Point para enseñar el vocabulario, con imágenes tomadas de internet y referencias a películas y series que tal vez conocían o les gustaban, por ejemplo, con el vocabulario de “familia” usamos el árbol genealógico de *Los Simpson*. También diseñé tablas para que diferenciaran los tiempos verbales y las partes de la oración, con gifs e imágenes que representaran el vocabulario visualmente para su adquisición. Para practicar pronunciación no hizo falta alguna presentación pues no consideré necesario enseñar los fonemas o las partes de la boca con imágenes, sino que los estudiantes sintieron su propia lengua, sus dientes, su paladar, sus labios, y la forma en que la garganta vibraba, y el aire salía de la boca (como con las letras “m” y “p”, e incluso la vibración de la misma lengua con la letra “d”) para que empezaran a experimentar con los posibles sonidos que eran capaces de producir e identificar con el oído.

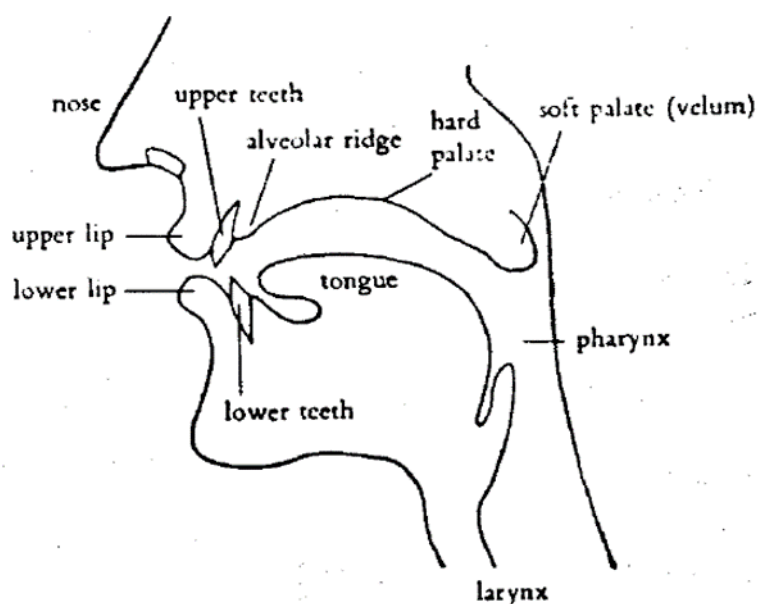
CAPÍTULO III - LOS OCHO DIPTONGOS DEL INGLÉS

Reanudando el tema principal de este informe, en este capítulo se exponen las actividades que llevé a cabo en para la enseñanza de la pronunciación de los ocho diptongos del inglés. También menciono las soluciones que surgieron ante los problemas de identificación y pronunciación de la lengua en general antes de enfocarme en los diptongos, teniendo en cuenta que algunos sonidos son similares pero no exactamente iguales, o que varían dependiendo de la palabra, por ejemplo “easy” /'i:zi/ y “early” /'ɜ:li/, en que “ea” suena similar a /i/ en la primera pero a /e/ en la segunda. Los diptongos son los siguientes, como los presenta Peter Roach (20):



Cada símbolo representa un sonido o una combinación de sonidos que se origina en el movimiento de los músculos de la boca y garganta. Para practicar pronunciación, no fue necesario enseñar los símbolos fonéticos, ni explicar qué pasaba con su boca, sus dientes, labios y lengua para generar los sonidos, con hacer una representación cercana al sonido y compararlos con sonidos del español lograban conseguir una pronunciación cercana con la cual practicar y mejorar. Por ejemplo, para la frase “hi, what’s up?”, fue más fácil escribir en pantalla “jái, ua’sap?”, para que se dieran una idea de cómo debería sonar, que mostrar y explicar los símbolos fonéticos de cada palabra, “/haɪ, wɑ:’sʌp/”, para luego explicar que el sonido de “up” es un sonido cerrado intermedio entre /a/ y /o/ el cual es posible por la forma de los labios en que producimos el sonido vocal.

Para tener una buena pronunciación es necesario tener un buen oído para identificar la variación de sonidos tanto escuchados como hablados, es decir, hay que saber escuchar activamente a quienes nos rodean y a nosotros mismos, qué tipos de sonidos hacemos al hablar, qué sonidos son posibles de reproducir y cómo es que estos se crean. Los primeros ejercicios para practicar pronunciación, por ende, fueron simplemente sentir nuestra garganta, lengua, labios, mandíbula y respiración al generar sonidos al hablar o demostrar sorpresa, interés, confusión y cualquier sonido posible con el cual nos expresemos porque “we have a large and complex set of muscles that can produce changes in the shape of the vocal tract, and in order to learn how the sounds of speech are produced it is necessary to become familiar with the different parts of the vocal tract” (Roach 8) y experimentar con nosotros mismos para saber qué tantos sonidos podemos generar. También, en caso de ser necesario mejorar la articulación, realizaron ejercicios para mejorar la dicción, por ejemplo sostener un lápiz entre los dientes al hablar, abrir y cerrar la boca de manera paulatina repitiendo sonidos vocales para sentir cómo se genera cada uno y aprender y repetir trabalenguas aumentando la velocidad y dificultad poco a poco. Si son capaces de escucharse a sí mismos cuando hablan, en inglés o español o cualquier otra lengua que deseen aprender, podrán identificar fácilmente qué sonidos se les facilitan y cuáles deberán practicar más para lograr una producción cercana a lo natural, en otras palabras, “[learners] may notice that something about their pronunciation is not like the way English people do it and may automatically try to change this,” (Kenworthy 2). Esto no significa que, de tener un ligero acento originado en su lengua materna, deban eliminarlo por completo ya que el acento no hace que la pronunciación sea buena o mala y tampoco interrumpe la comunicación.



Los sonidos de la lengua inglesa

La lengua inglesa consiste de cuarenta y cuatro sonidos o fonemas que se dividen en vocales, cortas y largas, y consonantes, sonoras y sordas. Las consonantes sonoras dependen de la vibración de las cuerdas vocales al emitir las, es decir si se siente o no una vibración en la garganta cuando se genera su sonido, por ejemplo /s/ no tiene vibración, por lo que se considera un sonido sordo, pero /n/ sí, siendo sonoro, como en los verbos “dance” /dæns/ y “rain” /reɪn/. Los sonidos vocales son un poco más complicados a pesar de solo existir cinco vocales porque hay veinte diferentes sonidos, incluyendo los ocho diptongos, considerados largos aquellos en que se usa una vocal doble dividida en dos sílabas, por ejemplo “seal” /si:l/ (o en su transcripción sencilla /si-il/) que se diferencia de “sill” /sɪl/ (/s’l/) por su sonido corto, los cuales son más comunes y se encuentran en una sola sílaba. Otros ejemplos para diferenciar sonidos cortos de largos son: school /sku:l/ (/sku-ul/), skull /skʌl/ (/skol/), sleep /sli:p/ (/sli-ip/), slip /slɪp/ (/sl’p/), tube /tu:b/ (/tu-ub/) y tub /tʌb/ (/tob/). También existe “schwa” que refiere a la vocal débil de algunas palabras y cuyo símbolo es /ə/, por ejemplo “about” /ə’baʊt/ y “given” /’gɪv.ən/ (o /’baʊt/ y /gɪv’n/) pues el sonido /ə/ es casi imperceptible entre las consonantes en que se encuentra.

		i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ	Phonemic Chart	
Vowels		sheep eagle	ship field	good put	moon grew	here career	train say	plane	
		e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	short
		æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	long
		apple cat	up money	car bath	not what	careful there	by high	now our	house
Consonants		p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
		f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
		m	n	ŋ	j	l	r	w	h

Por último, los diptongos se refieren a dos sonidos vocales diferentes dentro de la misma sílaba, por ejemplo “coat” y “note” cuyo diptongo es /əʊ/ pero como puede observarse su escritura no es similar, lo que puede causar confusión para alguien que apenas está aprendiendo inglés y, al menos con el español como lengua materna, está acostumbrado a leer tal cual se escriben las palabras. Los estudiantes, entonces, deberán memorizar el sonido de

las palabras desde que las aprenden, sus letras mudas, las diferentes formas de pronunciar “ch” y la “h”, y los diferentes significados de esas palabras dependiendo del contexto y función en la oración, por ejemplo “charade” /ʃə'reɪd/ (/shereid/) “character” /'ker.ək.tə/ (/ker'kte'/) y “challenge” /'tʃæl.ɪndʒ/ (/chalench/), mismas letras con diferentes sonidos y sin una regla aparente del por qué esta diferencia.

Otra forma de revisar cómo se pronuncia una palabra es aprender los símbolos fonéticos como los de tabla anterior y revisar directamente en un diccionario la fonética de la palabra. Hoy en día tenemos la ventaja de contar con recursos tanto físicos como electrónicos en los cuales, sumado a los símbolos fonéticos, contamos con audios para escuchar el sonido de la palabra. Por esto antes mencioné que había que entrenar también el oído para escucharnos a nosotros mismos y poder producir un sonido lo más cercano a la lengua natural, en este caso, apoyándonos de los audios que encontramos en línea o en aplicaciones. Claro que no solo basta con escucharnos, también hay que saber cómo producir los sonidos y, como mencioné antes, uno de los primeros ejercicios que se llevaron a cabo fue sentir cómo se generan sonidos al hablar o expresarse: mover la mandíbula, la lengua, los labios y sentir las vibraciones de la garganta y la respiración para que los estudiantes se vuelvan más conscientes de esos movimientos y ayudarlos a manipular su propio cuerpo para generar nuevos y diferentes sonidos ya que, como lo menciona Odisho, “once they realize the physical (articulatory) difference, it is very easy to master the pronunciation of ... sounds” (Odisho 99), y se les facilita crear y variar diferentes tipos de sonidos, lo cual les puede servir en un futuro cuando deseen aprender otra lengua extranjera.

Producción de sonidos - el habla

Hablar, reproducir sonidos, no es algo simple que logramos sin esfuerzo aunque, como nos acostumbramos a hacerlo, así pareciera. Nuestros músculos se contraen y los sonidos se originan desde el pecho con la respiración, al exhalar aire, la cual pasa por la laringe donde las cuerdas vocales causan vibraciones que a su vez provocan los sonidos que viajan por el aire hasta su receptor. Diferentes sonidos pueden representar diferentes significados sin que sean “hablar” como tal, por ejemplo suspiros o exhalaciones de tristeza o sorpresa e incluso decepción. Si unimos sonidos podemos crear palabras que se pueden volver oraciones y que requieren de una constante manipulación de nuestro cuerpo, especialmente las partes antes mencionadas de la laringe y la boca, porque “as a person is speaking, the lips, tongue, larynx, lungs – all the vocal organs – are in constant, continuous motion” (Zsiga 15) y sin estos

movimientos no sería posible reproducir sonidos ni comunicarse oralmente con las demás personas. También podemos añadir los movimientos corporales y faciales, y los diversos tonos que se pueden usar, para incluir emociones en el mensaje, lo que incrementa la información que se está compartiendo. No importa que tan largo sea el mensaje, cada persona puede reconocer el significado general de una oración y a su vez identificar cada parte de esta, o, en palabras de Zsiga, “listeners can definitely recognize individual segments, despite the fact that segment boundaries are not evident in connected speech” (Zsiga 193), lo que en la práctica de la pronunciación es necesario para entrenar el oído, reconocer y repetir cada palabra así como la unión de estas dentro de una oración completa, por ejemplo, en la oración “there is an apple on the table” la consonante “r” de “there” puede unirse con la vocal “i” de “is” y así sucesivamente. En la transcripción sencilla el resultado sería: “der’sa-nap’lon-da-teib’l”, uniendo los sonidos que son posibles de unir para que el habla se vuelva fluida y más cercano al natural a la vez que mantenemos una correcta pronunciación de cada palabra individual.

Enseñanza de los diptongos

Los diptongos en español son una mezcla de dos vocales escritas una después de otra, pero en inglés se refiere más al sonido de dos vocales en una sola sílaba, estén o no escritas, por ejemplo, las palabras “plane” /plem/ y “by” /baɪ/. “Plane” no tiene escritas dos vocales juntas pero el sonido de la “a” es el diptongo /eɪ/, mientras que “by” no tiene ni una vocal escrita (aunque se puede considerar que la “y” tiene sonido vocal /i/ como en “yard” /jard/ o /iard/) y en este caso su sonido es el diptongo /aɪ/. Otros ejemplos similares entre sí, aparentemente, son la palabra “load” /oʊ/ (/ləʊd/) en que el sonido principal es /o/ seguido por el sonido /ʊ/ que es más corto o rápido. “Load” se puede comparar con “loud” /aʊ/ (/ləʊd/) porque en su escritura parece que son similares pero en realidad el sonido cambia, por lo que hay que recordar y reforzar con los estudiantes que aprendan la palabra directamente con su sonido, ya sea en clases con sus docentes o con audios en aplicaciones o internet. Para practicar estos sonidos, podemos compararlos con vocales en español, alargar el sonido y luego cambiar la forma de los labios como si fuéramos a decir otra pero sin cambiar el sonido, por ejemplo alargar el sonido “o” y luego abrir la boca para a decir “a” pero conservamos el sonido “o”. Esto les ayuda a escuchar e identificar el cambio de sonido que ellos mismos provocan y pueden empezar a probar con sonidos largos y cortos.

Para comenzar, el diptongo **ei** se encuentra en palabras como “race” /reɪs/, “shade” /ʃeɪd/, “cage” /keɪdʒ/, “game” /geɪm/ y “gaze” /geɪz/ entre otras. Escrita, está compuesta por la vocal “a”, cuyo nombre ya es el diptongo, seguida de una consonante y luego la vocal final “e”, la cual es muda, es decir que no tiene sonido. Se le pidió al grupo leer las palabras en voz alta, como ellos creyeran que se pronunciaran sin temor a equivocarse, y la mayoría acertó en el sonido mudo de la última vocal a excepción de una alumna en particular que no conocía absolutamente nada de la lengua inglesa y que entró un poco tarde a las clases. Esta estudiante leía la vocal muda como /i/, por ejemplo “game” lo leía como “gueimi” porque aprendió el nombre de las letras y la leía como tal, como en español, que se pronuncian todas las letras escritas y su nombre coincide con su sonido. Esta misma alumna no tenía problemas con el diptongo en estas palabras ya que el nombre de la letra “a” es /eɪ/, el diptongo en sí. Pero tenían que saber que este diptongo no estaba presente solo en este tipo de palabras, sino también en palabras como “day” /deɪ/, “snail” /sneɪl/, “they” /ðeɪ/ y “eight” /eɪt/, que por cierto suena como el pasado de “eat”, “ate” /eɪt/, y se identifica con el contexto de la conversación o situación y su función en la oración, por ejemplo en “I ate eight cakes” el sonido en transcripción sencilla es “ai eit eit keɪks” y se entiende que, aunque sea el mismo sonido, primero es el verbo “eat” en pasado y luego es el número “eight”. En estas palabras, el diptongo escrito se conformaba por la vocal “a” o “e” seguido por la vocal “i” o la consonante “y” cuyo sonido es /i/. Otra forma de encontrar el diptongo por escrito es la combinación “ea”, como en “great” /greɪt/ y “steak” /steɪk/, pero en este caso hay que tener cuidado con las palabras que, a pesar de tener estas mismas letras, se pronuncian con el diptongo /ɪə/ que revisamos a continuación.

El diptongo **ɪə** es un sonido mayormente británico porque en Estados Unidos el sonido “schwa” (/ə/) desaparece por lo corto que es. Este diptongo se encuentra en palabras como “year” /jɪər/ , “beer” /bɪər/, “meal” /miəl/ y “weird” /wɪərd/, que también pueden tener un sonido corto sin la schwa: “year” /jɪr/, “beer” /bɪr/ y “weird” /wɪrd/, lo cual sirvió como parte de los ejemplos de las diferencias entre inglés estadounidense e inglés británico en cuanto a sonido. Si bien el curso se enfocaba principalmente al inglés estadounidense por la cercanía geográfica con nosotros, decidimos revisar este diptongo y continuar con la práctica para poder revisar los ocho diptongos de la lengua sin excluir ninguno. Esto no quiere decir que adoptamos un acento británico o imitamos su forma de hablar, solo leímos una lista de palabras y exageramos el diptongo comparándolo con la pronunciación corta estadounidense. Cuando se utilizó un audio para comparar ambos sonidos, la opinión fue que /ə/ sonaba como

si a alguien se le escapara el aire pero que sí había un sonido “doble” en el que desaparecía también la “r” que le seguía, como si se ahogara. El grupo en general mostró interés en esta y otras diferencias culturales y lingüísticas, y preguntaban sobre las diferentes formas en que se pudiera decir una palabra.

Otros diptongos que usan la schwa son **eə** y **ʊə** que, al igual que el anterior, pueden tener un sonido largo que incluye /ə/ o dejarlo corto solo con /e/ o /ʊ/. Para practicarlos también exageramos el diptongo y lo comparamos con el sonido corto, e incluso identificaron algunas palabras que sonaban igual, como “fair” /feər/ o /fer/ y “fare” /feər/ o /fer/ con el diptongo /eə/. Más palabras en que encontramos este diptongo son “pair”/peər/ o /per/, “hair” /heər/ o /her/, “prepare” /pri'peər/ o /pri'per/ y “dare” /deər/ o /der/ mientras que /ʊə/ lo encontramos en “cure” /kjʊər/ o /kjur/, “fury” /'fjʊər-i/ o /'fjʊr-i/, “tour” /tʊər/ o /tur/, y “mature” /mə'tʃʊər/ o /mə'tʊr/. En caso de que ya se hayan revisado otros diptongos, como en este caso, una actividad que los mantiene alerta y refuerza los anteriores puede ser mostrar una lista de palabras y que las lean, ya mezclando los diptongos nuevos con los anteriores y así ir agregando los que faltan por cada diptongo nuevo que se practique. Además, si se presenta una palabra desconocida, es una oportunidad para aprender su significado y fonética al mismo tiempo.

Los diptongos anteriores no son los únicos que se modifican entre el inglés estadounidense y el británico ya que también tenemos el diptongo **oo**, en versión estadounidense, que se vuelve **əʊ** en su versión británica. En este caso practicamos ambos solo por curiosidad ya que, al existir una versión clara en el uso de la lengua en Estados Unidos, nos concentramos principalmente en el sonido /oʊ/. Se encuentra en palabras como “boat” /boot/ o /bəʊt/, “throne” /θroun/ o /θrəʊn/, “borrow” /'bʌr-ʊʊ/ o /'bɔr.əʊ/, “old” /oʊld/ u /əʊld/, y “coat” /koot/ o /kəʊt/. En el IPA, si revisamos la tabla, el diptongo original es en realidad su versión británica əʊ, pero en el diccionario online de Cambridge se puede observar, y escuchar, el cambio de la schwa por la vocal /o/. Lo importante, como en los demás diptongos, fue que los estudiantes practicaran el segundo sonido, que es más corto o rápido y no tan claro como el primer sonido vocal, en este caso “slow” /slou/ en su transcripción sencilla sería /s-lo-u/ pero el sonido /u/ final se corta casi al momento en que lo articulamos, quedando solamente /sloʊ/. Con este último ejemplo también podemos hablar de la “e” que a veces articulan al inicio de palabras que empiezan con “s”, como “snake” (“esneik”) o school (“esku-ul”).

Continuamos con el diptongo **oi** que se encuentra en palabras como “coin” /kɔɪn/, “toy” /tɔɪ/, “oil” /ɔɪl/, “boy” /bɔɪ/, y “annoy” /ə'noɪ/. Como se puede observar, se compone por las letras “o-i” y “o-y”. En este caso el diptongo es más claro y fácilmente se pueden escuchar y repetir los dos sonidos vocales recordando que /ɪ/ es un sonido corto intermedio entre /i/ y /e/. Siguiendo las prácticas anteriores, primero repitieron solamente el diptongo para luego leer, o adivinar, palabras completas. Fue un diptongo sencillo de pronunciar y de identificar porque, como ya mencioné, su escritura se compone de la vocal “o” seguida de “i” o “y” con sonido /i/.

Ahora tenemos un diptongo que, como **ei**, se puede considerar el nombre de una letra. El diptongo **ai**, nombre de la vocal “i”, se encuentra en palabras como “mine” /maɪn/, “child” /tʃaɪld/, “sky” /skaɪ/, “five” /faɪv/ y “buy” /baɪ/. Para la alumna que aprendió desde cero con el abecedario y el nombre de las letras le fue fácil adivinar la pronunciación del diptongo (aunque tuvo un ligero problema con la “e” de “mine” y la “u” de “buy” porque quería leerlas como “maini” y “bui”). Con ella, reforzamos el hecho de que no todas las letras escritas se pronuncian y separé el diptongo en sus dos sonidos para que notaran el cambio de vocal al pronunciar, por ejemplo, “sky” /skaɪ/, como cuando exclaman “¡ay!” pero el sonido /i/ más corto. La “u” de “buy” llegaba a ser confusa porque “by” no la tiene y, aunque dos palabras diferentes, su sonido es el mismo, así que otra vez se les recordó que había palabras como las que menciono antes (eight-ate, fair-fare) que tienen el mismo sonido, pero se identifican con base en el contexto o la situación en que se usan y su función en la oración. Otras palabras en que encontramos este diptongo son en las que escritas se forman por “-ight”, tales como “night” /naɪt/, “light” /laɪt/, “might” /maɪt/, “bright” /braɪt/ y “sight” /saɪt/ entre otras.

Finalmente, para el diptongo **au** leyeron las palabras “cloud” /klaʊd/, “town” /taʊn/, “mouse” /maʊs/, “bow” /baʊ/ y “crowd” /kraʊd/. En este caso, al tratar de adivinar su sonido, lo leyeron como /o/, así que les expliqué que en estos casos la combinación de letras “o-u” y “o-w” tenía un sonido más abierto cercano a /a/, claro sin que sea ese sonido específico, solo parecido. Alguien mencionó que era como cuando se pegaban y se quejaban, tipo “auch” y eso les ayudó a recordarlo. Para este punto ya se les facilitaba un poco más hacer dos sonidos diferentes en una sola sílaba, y ya sabían cómo poner atención en algún audio para identificar los diferentes sonidos, aunque aún tenían algunos errores o había sonidos que eran difíciles de repetir. Y, al ser este el último diptongo, ya debían revisarlo entre más palabras que incluyeran todos los anteriores lo cual reforzaba y corregía esos errores que podían tener. También había quienes ya exageraban el sonido incluyendo muecas

y movimientos exagerados de la mandíbula, lengua o labios lo que volvía la actividad más entretenida y divertida para ellos y les ayudaba a mejorar su dicción.

Conocer la estructura escrita de los diptongos les proporcionó a los estudiantes una guía inicial para saber cómo pronunciar al leer en voz alta. Así, con la lectura, podían practicar, adquirir nuevo vocabulario y aumentar su seguridad al hablar en inglés y crear sus propias oraciones. También podían hacer pequeñas competencias entre ellos, midiendo y comparando su velocidad y fluidez, y animándose como grupo para participar sin miedo y corregir uso y sonido de la lengua. Hubo más actividades que ayudaron con la pronunciación, como carreras de trabalenguas, por ejemplo, y creación de historias en que todos podían agregar detalles con el vocabulario revisado, sumando, claro, las actividades de conversación en que directamente hablaban de temas de interés mutuo, o incluso de sus carreras, con apoyo mínimo del docente en cuanto a vocabulario o pronunciación. El siguiente capítulo se enfocará en estas otras actividades, incluyendo la enseñanza de estructuras y vocabulario.

CAPÍTULO IV - ACTIVIDADES Y MATERIAL EXTRA

Al realizar las actividades de servicio social, tuve en cuenta los diferentes métodos de enseñanza presentados en el capítulo I, particularmente el método natural o directo, ya que mi objetivo era que mis estudiantes adquirieran la lengua inglesa asociándola de manera similar a la adquisición de su lengua materna. Por esto, durante las clases evitamos hablar en español y, en caso de dudas, me apoyé de imágenes y mímica para aclararlas. Igualmente, utilicé el método comunicativo para que, al concluir el curso, fueran capaces de compartir ideas con vocabulario y gramática básica y que les fuera útil en su vida académica, laboral y social. Aprendieron a dar información personal, familiar, y laboral; hablaron de sus hobbies, gustos, planes, rutinas y usaron correctamente los pronombres, artículos, y auxiliares. Para esto, mi intención era que aprendieran la lengua desde lo más básico, sin adivinar ni relacionar alguna palabra en inglés con otra en español, por lo que usé múltiples imágenes de internet y ejemplos sobre el uso del vocabulario (ejemplo en ilustración 4), útil para estudiantes visuales, y también les pedí describir su rutina y hacer mímica para los kinestésicos. Solo ofrecí el significado en español cuando era realmente necesario o las dudas no se resolvían fácilmente, por ejemplo al explicar los usos de “do” como verbo y auxiliar. Algo que funcionó fue presentarles las estructuras como fórmulas que ellos debían de completar (ilustración 5) y ofrecerles diferentes opciones para llenar los espacios y cambiar los complementos, así como tablas que comparan la diferencia de auxiliares entre tiempos verbales en sus tres formas, afirmativa, negativa e interrogativa.



TO GET DRESSED



TO GO TO SCHOOL



TO TAKE A SHOWER



TO HAVE DINNER



TO WORK

AFFIRMATIVE SENTENCES

PRESENT TENSE

I	EAT ICE CREAM
YOU	EAT ICE CREAM
HE SHE IT	EATS ICE CREAM
WE	EAT ICE CREAM
YOU	EAT ICE CREAM
THEY	EAT ICE CREAM

PAST TENSE

I	ATE ICE CREAM
YOU	ATE ICE CREAM
HE SHE IT	ATE ICE CREAM
WE	ATE ICE CREAM
YOU	ATE ICE CREAM
THEY	ATE ICE CREAM

NEGATIVE SENTENCES

DO+NOT | DID+NOT

subject+auxiliar+verb+complement

PRESENT TENSE

I	DON'T	DRIVE A TRUCK
YOU	DON'T	DRIVE A TRUCK
HE SHE IT	DOESN'T	DRIVE A TRUCK
WE	DON'T	DRIVE A TRUCK
YOU	DON'T	DRIVE A TRUCK
THEY	DON'T	DRIVE A TRUCK

PAST TENSE

I	DIDN'T	DRIVE A TRUCK
YOU	DIDN'T	DRIVE A TRUCK
HE SHE IT	DIDN'T	DRIVE A TRUCK
WE	DIDN'T	DRIVE A TRUCK
YOU	DIDN'T	DRIVE A TRUCK
THEY	DIDN'T	DRIVE A TRUCK

Solo hubo un estudiante que mantuvo el método de traducción por costumbre o facilidad, y se trabajó con él cuando sus traducciones al español no tenían sentido y necesitaba aclaraciones especialmente con el significado de una oración o frase por la diferencia entre la gramática inglesa y la española. Por lo mismo, tuvo problemas al recordar los auxiliares del inglés, ya que en español no los necesita al cambiar de tiempo verbal como en el pasado interrogativo y negativo (did/did not), o el presente negativo (do not/does not). Reforzamos el hecho de que “do” como verbo se traduce “hacer” pero como auxiliar no tiene una traducción como tal ya que solo ayuda a preguntar o negar, a conjugar el verbo de acuerdo al sujeto, y por eso aunque sea auxiliar, en presente, puede ser “do” o “does” mientras que como verbo principal se queda en su forma simple: “he doesn’t do it every day”

o “does he do it every day?”. Incluso si queremos reafirmar algo podemos usar el auxiliar en afirmativo para enfatizar que una acción sí se realiza: “he does do it every day”.

INTERROGATIVE SENTENCES		
auxiliar+subject+verb+complement+?		
PRESENT TENSE		
DO	I	RIDE A MOTORBIKE?
DO	YOU	RIDE A MOTORBIKE?
DOES	SHE HE IT	RIDE A MOTORBIKE?
DO	WE	RIDE A MOTORBIKE?
DO	YOU	RIDE A MOTORBIKE?
DO	THEY	RIDE A MOTORBIKE?
PAST TENSE		
DID	I	RIDE A MOTORBIKE?
DID	YOU	RIDE A MOTORBIKE?
DID	SHE HE IT	RIDE A MOTORBIKE?
DID	WE	RIDE A MOTORBIKE?
DID	YOU	RIDE A MOTORBIKE?
DID	THEY	RIDE A MOTORBIKE?

Los ejemplos anteriores sirvieron para enseñar gramática y con ellos los estudiantes lograron crear sus propias oraciones, cambiando los verbos y los complementos, y aprendieron el uso de los pronombres. Para la pronunciación, cada estudiante debía leer en voz alta las oraciones que había formulado y yo me encargaba de corregir su pronunciación o gramática si era necesario, particularmente al recordarles la “s” final del presente en tercera persona y su auxiliar. Tuve en mente tanto la adquisición de la lengua como el aprendizaje de ésta y sus respectivas definiciones como “acquisition tends to be a subconscious, automatic and effortless process of internalizing a language, whereas learning tends to be more conscious, mechanical and effortful” (Odisho 3). Con base en ello, busqué darles las herramientas con las que pudieran razonar la función de las partes de la oración, y al mismo tiempo introducirlos directo a la lengua para que ellos la usaran como tal. Sin embargo, para mejorar la adquisición de la lengua, tendrían que usarla y practicarla más, para lo cual usé videos, canciones, textos cortos y referencias a la cultura pop, y recomendarles ver series o películas, o escuchar música en la lengua. Además de aumentar su vocabulario, los estudiantes mostraban interés en temas que conocían o que simplemente les gustaban, lo que a la vez facilitaba su aprendizaje y la adquisición de la lengua. Por ejemplo, una estudiante de historia participaba más cuando hacíamos referencias a hechos históricos o alguna cultura antigua que ya había estudiado previamente, y esto le facilitaba aprender el vocabulario de su

área. Otra, con experiencia en lo que es botánica, también hablaba sobre lo que había aprendido, datos curiosos y recomendaciones para quienes tenían plantas en sus casas.

Volviendo a lo que es la adquisición de una lengua, el ejemplo más claro es cuando un niño empieza a hablar su lengua materna. El niño aprende al escuchar a los adultos a su alrededor, a los niños más grandes, y al repetir los sonidos, asociándolos a un objeto, por ejemplo, la palabra “mamá” o “leche”. Puede haber palabras con sonidos similares o en las que sólo cambia una letra, como las palabras homófonas en español, “tubo” / “tuvo”, o en inglés, “meet” / “meat” /mi:t/. Por esto es posible afirmar que la pronunciación al hablar está ligada con la pronunciación que se escucha: “the child has to hone in its listening skills to be able to discriminate one sound from the other” (Odisho 46). Como adultos, ya nos acostumbramos a una lengua y su sonido específico, por lo que, mientras el oído puede aprender a identificar otros sonidos de otra lengua, los músculos de la boca necesitan más esfuerzo para repetirlo, para hacer movimientos desconocidos. Un ejemplo de esto, fuera del inglés, es el sonido de la “r” en francés, el cual se origina en la garganta y no en los dientes como en español. Igualmente, para personas cuya primera lengua es el inglés, resulta complicado imitar el sonido de la “r” española porque en inglés su sonido no es tan marcado. Así, cada lengua tiene sus propios sonidos a los que los hablantes se acostumbran como lengua materna, y luego se adaptan y aprenden a reconocer los sonidos de otras lenguas que deseen adquirir. También, como adultos, cuando aprendemos algo nuevo ya sea una lengua extranjera o un tema de interés en nuestra misma lengua, solemos comparar lo que se nos enseña con nuestro conocimiento previo, por lo que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de trabajar con la adquisición de esta lengua en realidad aprendemos, analizamos y racionalizamos, su uso. Mientras que a un niño se le puede corregir y hacer que repita la estructura correcta, por ejemplo los pasados irregulares que cambian en vez de solo agregar “-ed” (un niño podría decir “I finded my toy under my bed” y el docente, padre o adulto le corrige “it’s *found*” para que el niño repita “I found my toy under my bed”), a un adulto aparte de corregirle, se le deberá dar una razón de por qué “finded” es incorrecto y entonces se refuerzan los verbos irregulares y regulares, en caso de que pregunte, claro.

Teniendo esto en cuenta, los ejercicios y sus respectivas correcciones debían ser eficaces, en cuanto a la adquisición de vocabulario y fonética, y claros en que tuvieran sentido conforme a lo que ya conocían de la lengua. Para esta parte creativa usamos una lista de vocabulario para que cada integrante del grupo hiciera una oración y que, entre todos, se creara una historia. Por ejemplo, con vocabulario de trabajo:

- résumé
- office
- to apply
- desk
- boss
- to hire

El primer voluntario podría decir algo como “Carla wrote her résumé all night” y el siguiente agregaría “she took it to the office in the morning”, y el siguiente, “she was applying for the new position as editor”, y así consecutivamente hasta que cada integrante agregara su oración a la historia. Esto les anima a usar el vocabulario nuevo y mezclarlo con el ya conocido y a inventar oraciones que, aunque sean tal vez imposibles o ficticias, tengan sentido con la historia que se crea en grupo.

Otra actividad entretenida que se puede hacer como tipo competencia es el uso de trabalenguas porque “tongue twisters can help to improve the students’ accent and can even be used to overcome speech difficulties” (Galindo 12) y les ayuda a mejorar la dicción y fluidez al hablar pues el objetivo es repetir las oraciones tan rápido como sea posible sin equivocarse. Pueden iniciar con trabalenguas sencillos y cortos que practiquen sonidos difíciles del inglés, por ejemplo el sonido “th” como en la oración “there are three trees” debemos exagerar, al principio, el sonido de /θri:/ y /tri:/ para notar su diferencia. Un trabalenguas corto para este sonido es: “thirty-three thousand feathers on a thrushes throat” (Lăpuşneanu) en que el sonido zeta /θ/ se repite en cada palabra. Este sonido en particular es complicado porque es una “t” aspirada, cercana a la “z” castellana, o intermedio entre /d/ y /t/. El trabalenguas no es difícil en realidad y una vez que los estudiantes perfeccionan el sonido zeta, pueden repetirlo sin dificultades a cualquier velocidad. Al contrario, un trabalenguas que resultó un poco más complicado fue “She sells seashells on the seashore. The shells she sells are seashells, I’m sure. And if she sells seashells on the seashore, then I’m sure she sells seashore shells” (Lăpuşneanu) pues cuando aumentaban la velocidad se trababan en el cambio de /s/ a /ʃ/ y tuvieron que practicarlo más veces, incluso memorizarlo, para poder decirlo fácilmente. Al final, los trabalenguas cambian la dinámica de la clase y evitan que se vuelva predecible y aburrida porque es más similar a un juego que a un dictado, aumenta su seguridad conforme a la pronunciación y se divierten mientras se involucran más en su aprendizaje.

La modalidad en línea también nos permitió aprovecharnos de la tecnología y usar diversas páginas web para jugar y practicar lo aprendido. Por ejemplo, una página que sirve para jugar “teléfono descompuesto” funcionó para distraernos, trabajar con comprensión lectora y un intento de dibujo digital. “Gartic Phone” tiene dos versiones, una que sirve con llamada de voz, con la que practicamos escucha y habla, y una que pide una oración a cada jugador para que en el siguiente turno dibujen lo que entendieron de la oración que les tocó, luego los que ven el dibujo tratan de describirlo con una oración, y los que siguen dibujan esa oración, y así hasta que todos usaron las oraciones de cada jugador. La versión de llamada es igual a la versión presencial del juego, que también se conoce como “the whispering game”, y generalmente no hay ganador pues la oración original es modificada en algún punto de la cadena por uno o cada jugador. La versión escrita y dibujada tampoco termina como las versiones originales de las oraciones, y es todavía más difícil interpretar una imagen, un dibujo, que escuchar con atención lo que dice el jugador anterior. Lo divertido de esto es tratar de adivinar la oración del dibujo, o la forma en cómo dibujar el significado de la oración, y permite que los jugadores jueguen con vocabulario y estructuras vistas en clase. Se puede poner como regla hablar o referirse a un tema específico en cada juego.

Para el vocabulario, el grupo mismo pidió jugar pictionary y usamos la página “drawize” de Lomboos. Cada jugador tuvo la oportunidad de dibujar algo de acuerdo al tema que elegíamos y los demás podían adivinarlo en un chat que identificaba quién lo adivino primero. Mientras jugábamos también platicábamos y manteníamos una conversación para continuar la práctica comunicativa del curso. Este y todo tipo de juegos que se lleven a cabo en clases de inglés pueden aprovecharse también para evaluar los temas vistos en clase sin que los estudiantes sientan la presión de un examen. Además, las correcciones que se hagan durante los juegos son más fáciles de recordar pues su atención está completamente en la competencia y su turno para ganar. Este caso aplica entonces la adquisición natural de la lengua más que el aprendizaje, ya que el estudiante está distraído en el juego y acepta las correcciones, observaciones y consejos que le ofrece el docente.

CONCLUSIÓN

Con esta primera experiencia de estar a cargo de un grupo como docente, pude reforzar mi aprendizaje adquirido en las clases de didáctica y practicar diferentes formas de enseñanza y convivir con el grupo. Sumando a ello, era una experiencia nueva para todos, ya que estábamos acostumbrados a compartir un lugar físico y no virtual. Organizar y dirigir las actividades, así como hacer mis propios planes de clase y material me ayudó a tener más creatividad y confianza en mí misma, especialmente al ver un resultado de mi trabajo y el esfuerzo del grupo cuando se lograban los objetivos. Además, aprendí a adaptarme a las necesidades del grupo y de mis estudiantes al reconocer sus diferentes estilos de aprendizaje, temas de interés y dudas o complicaciones de la lengua inglesa.

Disfruté de diseñar y realizar material didáctico con qué presentar los temas tanto de vocabulario como de gramática. Tenían que ser coloridos para llamar la atención, pero lo suficientemente serios que no distrajeran a nadie, además de tener en cuenta que la clase estaba dirigida a estudiantes de posgrado. Intenté hacer ejercicios de práctica, al principio sencillos y después agregar o cambiar algún detalle que los hiciera reflexionar. Un objetivo personal fue que, al ser principiantes en la lengua, mis estudiantes creyeran en sí mismos, que participaran sin miedo a equivocarse y que confiaran en sus conocimientos para continuar su aprendizaje.

Es una gran responsabilidad estar a cargo de la enseñanza de alguien más, sin importar la edad, pero es muy satisfactorio saber que al final del curso, o incluso de una clase, los estudiantes conservan un poco de su docente y se motivan a sí mismos a continuar sus estudios y, en este caso, adquisición de lenguas y culturas. Puede haber estudiantes a quienes no les gusten los idiomas, pero hay posibilidades de crear interés y curiosidad sobre las culturas, incluyendo sus lenguas, y es un inicio para quienes decidan estudiar diferentes lenguas en un futuro. También puede haber estudiantes que, aunque les resulte fácil o interesante, solo quieran aprender una lengua por su utilidad en el mundo laboral, pero eso no le resta la satisfacción de ver que lo que se les enseña realmente los ayuda a crecer y tener más oportunidades y experiencias.

En este trabajo, como practicante, pude presentar mi manera de impartir clases en línea y cómo me adapté a esta modalidad para incluir pronunciación a mis planes de clase. Hubo algunos problemas que necesitaron de soluciones creativas y paciencia, tanto con el

grupo como con la tecnología, pero al final de mi servicio logré los objetivos que había impuesto desde un inicio. Además, creo que más importante que los objetivos, mis estudiantes terminaron el curso con una buena experiencia de la lengua inglesa, lo que, en mi opinión, los motivará a entrar a otros cursos y subir su nivel, así como practicarlo continuamente con otros hablantes u otros estudiantes, sin temor a equivocarse o ser corregidos.

REFERENCIAS

- “ABC del Servicio Social”, UNAM, febrero 2016, siients.unam.mx/serviciosocial/inicio.php?clave=ABCSS
- Alba English. “The 44 phonemes of Standard British English with example of common spelling”. Febrero 1, 2017. albaenglish.co.uk/sites/default/files/blog_insert/Alba%20English%20PHONEMIC%200CHART_0.jpg
- “Gartic Phone - Teléfono Descompuesto.” Gartic Phone - The Telephone Game, <https://garticphone.com/es>.
- Bárcena Robles, Miguel et. al. “El servicio social”, *Plan educativo nacional*, 2018, https://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_09.pdf
- Brown, H. Douglas. “Communicative Competence”. *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman, 4a Edición, 2000, pp. 245-265. Pdf.
- Castro, Santiago, y Guzmán de Castro, Belkys. "Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación." *Revista de Investigación*, no. 58, 2005, pp.83-102. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005>
- Carole Brown Idiomas. “¿Por qué los estudiantes de inglés de habla hispana tienen dificultades de pronunciación?” *Carole Brown Idiomas*. Abril 25, 2019, carolebrownidiomas.com/blog/por-que-los-estudiantes-de-ingles-de-habla-hispana-tienen-dificultades-de-pronunciacion/.
- Gómez Sánchez, Maite. “Ejercicios lingüales”. *Guía práctica de terapia de lenguaje*.” Consejo Editorial H. Cámara de Diputados, 2017, pp. 19. PDF.
- Hawryluck, Laura et al. “SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada.” *Emerging infectious diseases* vol. 10,7 (2004): 1206-12. doi:10.3201/eid1007.030703

- Hernández Reinoso, Francisco Luis. “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.” *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, no. 11, 1999, pp. 141–153. PDF
- Kenworthy, Joanne. “Teaching and Learning Pronunciation”, *Teaching English Pronunciation*, Longman Handbooks for Language Teachers, 1988, pp. 1-12. PDF
- Lăpușneanu, Diana, “100 Tongue Twisters to Perfect Pronunciation in English”, *Language Tips*, Mondly Blog, 29 July 2022, <https://www.mondly.com/blog/2019/08/23/71-best-tongue-twisters-to-perfect-your-english-pronunciation/#:~:text=Tongue%20twisters%20with%20%E2%80%9Cth%E2%80%9D,I%20thought%20a%20thought.&text=Wasn't%20the%20thought%20I%20thought%20I%20thought>.
- Lomboos. “Juegos De Dibujar: ¡Juega Con Los Amigos Y Adivina El Dibujo!” Drawize, Lomboos, <https://www.drawize.com/?lang=es>.
- Odisho, Edward Y. “Natural Language Internalization: Language Acquisition”. *Pronunciation Is in the Brain, Not in the Mouth: a Cognitive Approach to Teaching It*. Gorgias Press, 2014, pp. 3-4. PDF
- Odisho, Edward Y. “Thou shall familiarize learners with human speech production”. *Pronunciation Is in the Brain, not in the Mouth: a Cognitive Approach to Teaching It*. Gorgias Press, 2014, pp. 99 PDF
- Roach, Peter. *English Phonetics and Phonology: a Practical Course: Tutor's Book*. Cambridge University Press, 1989. PDF
- Santoveña Casal, Sonia Ma. “Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje.” *Eticanet*, no. 3, diciembre, 2004, www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/metodologia_didactica.pdf. 4<
- “Secretaría De Educación.” Servicio Social | Secretaría De Educación, <https://seduc.edomex.gob.mx/servicio-social>.
- Scagnoli, Norma I, *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia*, 2005, Illinois Research and Scholarship, <https://hdl.handle.net/2142/10681>
- Zsiga, Elizabeth C. “Basics of Articulation: Manner and Place in English”. *The Sounds of Language an Introduction to Phonetics and Phonology*. Wiley-Blackwell, 2013, pp. 14-29. PDF.
- Zsiga, Elizabeth C. “Hearing and Speech Perception”. *The Sounds of Language an Introduction to Phonetics and Phonology*. Wiley-Blackwell, 2013, pp. 173-194. PDF.