

**INTERFERENCIA FONÉTICA DEL
ESPAÑOL AL INGLÉS EN LA
PRODUCCIÓN DE LOS FONEMAS
/B/ /V/, /θ/ /T/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /tʃ/.**

Eliana Paola Guzmán Muñoz
María Camila Martínez Tapia

**Asesora:
Sindy Moya**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.**

2013

RESUMEN

Este proyecto de investigación busca validar la hipótesis de que los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, presentan interferencia fonética en los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/, ya que al ser ajenos a su sistema lingüístico los asimilan y los producen como en su lengua materna. Para esto, se usaron dos instrumentos, el primero fue una encuesta general sobre conocimiento y apreciaciones del inglés, el segundo fue una prueba específica de reconocimiento y producción de los fonemas.

Tomando como referencia los planteamientos sobre interferencia fonética, aprendizaje de L2, contacto de lenguas, fonemas del inglés inexistentes en español, métodos de aprendizaje y motivación, se articuló la teoría con los aspectos más relevantes encontrados en el análisis de las muestras obtenidas, con las variables lingüísticas y extra lingüísticas, validando la hipótesis planteada. Así mismo, esta investigación muestra las tendencias, particularidades y frecuencias de interferencia fonética en los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la producción y reconocimiento de los fonemas mencionados anteriormente.

Por último, este trabajo investigativo permite concluir que los estudiantes que están en el nivel más bajo, presentan mayor interferencia en la producción de los fonemas inexistentes en su lengua materna; no obstante, algunos de los estudiantes de niveles intermedio y alto presentan interferencia por la falta de conocimiento acerca de los fonemas y por la dificultad que estos tienen al producirlos.

DESCRIPTORES:

Aprendizaje de L2, Contacto de Lenguas, Interlengua, Diferencias de los fonemas del español y del inglés, Interferencia Fonética, Motivación.

ABSTRACT

This research Project seeks to prove the hypothesis of students from English course of the major licenciature in modern languages at Javeriana University have phonetic interference in the phonemes /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /f/ /f/ since being foreign to its linguistic system, they assimilate and produce it like in their mother language. For this, there were used two instruments, the first one was a general survey on knowledge and appraisals of the English, and the second one was a specific test of recognition and production of the phonemes.

Taking the proposals as a reference on phonetic interference, L2 learning, contact of languages, non-existent phonemes of the English in Spanish, methods of learning and motivation, the theory was articulated by the most relevant aspects found in the analysis of the obtained samples with the linguistic variables and extra linguistic validating the raised hypothesis. Likewise, this investigation shows the trends, particularities and frequencies of phonetic interference in the students of English of the licenciature in Modern Languages in the production and recognition of the phonemes previously mentioned.

Finally, this research work allows to conclude that the students that are in the lowest level, present more interference in the production of the non-existent phonemes in their mother language; nevertheless, some of the students of levels intermediate and high present interference because of the lack of knowledge about the phonemes and the difficulty that these have on produce them.

Key words:

L2 Learning, Languages contact, Interlanguage, Differences of the phonemes of Spanish and English, phonetic interference, Motivation.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. ANTECEDENTES	14
4. OBJETIVOS	21
5. MARCO TEÓRICO	22
5.1 Aprendizaje de una L2	22
5.1.2 Contacto de Lenguas	25
5.1.3 Interlengua	27
5.1.4 Diferencia entre los fonemas del español y del inglés	30
5.1.5 Interferencia Fonética	32
5.1.1 Motivación	34
6. MARCO METODOLÓGICO	38
6.1 Descripción de la población	39
6.1.1 Selección de la muestra	40
6.1.2 Instrumentos de la recolección de datos	41
6.2 Aspectos éticos	42
7. RESULTADOS Y ANÁLISI	44
7.1 Primera fase de la recolección de datos	45
7.2 Segunda fase de la recolección de datos	52
8. CONCLUSIONES	83
9. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	85
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

TABLA DE GRÁFICAS

	Página
1 Gráfica: Apreciaciones de la población sobre el inglés.	45
2 Gráfica: Reconocimiento de los fonemas.	47
3 Gráfica: Frecuencia actividades fonético-fonológicas.	48
4 Gráfica: Asociación del fonema con la sílaba.	49
5 Gráfica: Discriminación de palabra que no corresponda al fonema.	50
6 Gráfica: Comprensión oral, reconocimiento de fonemas.	53
7 Gráfica: Variables lingüísticas.	80
8 Gráfica: Variables extralingüísticas.	81

TABLA DE ANEXOS

	Página
1 Anexo: Primer Instrumento Encuesta.	89
2 Anexo: Segundo Instrumento Actividades.	95
3 Anexo: Ejemplo Respuestas Primer Instrumento.	99
4 Anexo: Ejemplo Respuestas Segundo Instrumento.	103
5 Anexo: Tablas Datos Primer Instrumento.	105
6 Anexo: Tablas Datos Segundo Instrumento.	109

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado surge del interés hacía la pronunciación y la fonética del inglés y tiene como propósito validar la hipótesis de que existen las interferencias fonéticas en la producción de fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /s/ y explicarlas con respecto a las variables que se relacionan con ellas. Asimismo, pretendemos identificar la interferencia en la producción de estos fonemas en palabras aisladas, oraciones y discurso, al igual que identificar su comportamiento, el contexto en el que se presentan con más frecuencia, e identificar su relación con variables lingüísticas y extralingüísticas.

Este trabajo se basa en la importancia del inglés en la actualidad, siendo esta la lengua franca de un contexto globalizado donde se puede generar el contacto de lenguas entre hablantes de determinada L1 para aprender inglés como L2. Por consiguiente, pueden surgir fenómenos de interferencia lingüística, los cuales pueden ser producto de la lengua materna al tratar de asimilar ambas lenguas. De esta forma, este trabajo investigativo enfoca su análisis desde conceptos, tales como: aprendizaje de una L2, contacto de lenguas, interlengua, diferenciación entre los fonemas del español y del inglés, interferencia fonética y motivación principalmente en los autores: Cook, Hamers & Blanc, Appel & Muysken, Alcaraz & Moody y Gardner & Lambert respectivamente.

De acuerdo con los planteamientos de Sampieri, éste un trabajo de investigación con enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) que nos permite clarificar y formular de manera apropiada la hipótesis y guiar de forma adecuada el estudio y la teorización de la misma. Por eso, escogimos dos instrumentos en los cuales pudimos analizar tanto las variables lingüísticas y como las extralingüísticas de los estudiantes. El primer instrumento pretendía conocer los datos demográficos del estudiante y su conocimiento fonético, el segundo, si se presentan las interferencias fonéticas en palabras aisladas, trabalenguas y discurso libre.

Luego de la aplicación de estos instrumentos, concluimos que existen las interferencias fonéticas en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /s/ en la población analizada y sus causas están relacionadas con la influencia del español en la producción de la L2. Otra de las causas, es la falta de conocimiento fonético-fonológico de los estudiantes del sistema

fonético del inglés. De igual manera, notamos que la falta de motivación, afecta el aprendizaje de la segunda lengua y su proceso de adquisición de la lengua y pronunciación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El inglés es actualmente considerado una lengua mundial debido al triple desarrollo (el de los hablantes que lo tienen como primera lengua, como segunda lengua o como lengua extranjera) que ha tenido a lo largo de la historia. El auge del inglés surge en el siglo XX como resultado de la internacionalización de los países y el desarrollo de las comunicaciones. Estos aspectos hacen del aprendizaje de esta lengua un hecho imperativo en la actual sociedad globalizada y permiten que el inglés sea un lengua común; una lingua franca. Hoy en día, la lengua inglesa es hablada por más de 400 millones de personas como primera lengua, 600 millones lo utilizan como segundo idioma (India o antiguas colonias británicas) y 250 millones lo han aprendido por razones de comunicación internacional. "Hace muchos años se podía decir que la lengua estaba en posesión de Gran Bretaña y más tarde de Estados Unidos, pero hoy en día hay tantas partes del mundo que han desarrollado este idioma que es imposible mantener esa idea".(Crystal, 1997)

Debido a esta importancia del inglés en la actualidad, se ha incrementado el interés por adquirirla como segunda lengua. Este proceso de aprendizaje de una segunda lengua se puede definir como, “la memorización de reglas explícitas de una L2, para producir lenguaje en una comunicación espontánea” (Krashen, 2003) en otras palabras; el individuo es capaz de interactuar en diferentes contextos utilizando la lengua requerida. Sin embargo, durante el aprendizaje de segundas lenguas, el estudiante puede presentar particularidades en los diferentes niveles de análisis lingüísticos (semántico, fonético, fonológico, etc.) que pueden persistir tanto en el proceso de aprendizaje hasta el momento en el que se adquiere la L2 debido a la influencia de su lengua materna.

Por consiguiente, existen fenómenos que surgen por el contacto de lenguas en el aprendizaje de una L2. A estos rasgos se les conoce como interferencia lingüística, la cual puede ser definida como “la influencia o fenómeno resultante del contacto de lenguas, las similitudes y diferencias entre la lengua como objeto de estudio y la que ha sido anteriormente adquirida (Ellis, 1995). Entre estas interferencias se encuentra la interferencia fonética, entendida como “un efecto de la lengua materna en la producción o percepción de una lengua extranjera que se encuentra fuertemente matizada por características fonéticas de la lengua materna; es decir, las personas se

apropian del sistema fonético de su lengua materna y cuando hablan en la segunda lengua emplean involuntariamente características fonéticas de su lengua materna”. (Llisterri, 2011)

Así, los estudiantes hispanohablantes aprendices de inglés perciben sonidos nuevos del inglés y los asocian e interpretan con los sonidos ya conocidos del español. Estos sonidos de asociación se presentan debido a las múltiples diferencias que tienen los sistemas fonéticos tanto del inglés como del español; es en ese momento que se presenta el fenómeno de la interferencia fonética. Llisterri (2001) afirma que las personas se apropian del sistema de su lengua materna, de tal forma que cuando oyen hablar otra lengua lo emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen.

Por ejemplo, en las comunidades de hablantes de español como lengua materna en contextos de habla inglesa, es posible encontrar el fenómeno del *spanglish* conocido este como “el impacto progresivo de la lengua inglesa en la forma como se habla el español, esto hecho puede producir un acento hispano anglicanizado que podría dificultar entender lo que un hablante de español estándar monolingüe dice”, “la heterogeneidad en el dominio y en el uso del español para el desarrollo de una interlengua” (Ardila, 2005). Por lo tanto, el uso del inglés en hablantes hispanos hace que la comunicación puede verse afectada por el acento de su L1 (español) y en algunos casos puede afectar el mensaje que el hablante trata de dar a causa del contacto entre el español y el inglés.

Uno de los fenómenos de la interferencia fonética más frecuentes del español al inglés, es el grupo de fonemas consonánticos oclusivos sordos /p/, /t/, /k/ y sus alófonos. En español son alófonos, por ejemplo, al decir siesta y empezar, mientras que en inglés son fonemas distintos. Este fenómeno es notorio en un hablante de español que aprende inglés como segunda lengua, dado que suele producir sonidos no aspirados o articular los sonidos de manera distinta. “Algunos hispanohablantes pueden asimilar las oclusivas inglesas tales como: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/ con las consonantes del español; sin embargo, la manera de producir estos sonidos es diferente. El aprendiz está predispuesto a asociar la producción de sonidos nuevos, con sonidos que le sean familiares en su lengua materna.” (Alcaez y Moody, 1993). Esta interferencia puede incidir en la comunicación con hablantes nativos especialmente cuando se trata de pares mínimos. “Un par mínimo es un par de palabras que difieren en un solo fonema, estos son

utilizados para mostrar que contrastan dos sonidos en un idioma.” (McGilvray, 2005) Por ejemplo: /p/ peach [p^hi:tʃ] and /b/ beach /[bɪ:tʃ] ; /t/ time [t^haɪm] and /d/ dime [daɪm]; /k/ cane [k^hem] and /g/ gain [gɛm]. Este hecho nos permite determinar que la interferencia fonética es un fenómeno lingüístico influyente en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que “el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es alcanzar una pronunciación inteligible que permita una comprensión fácil y cómoda entre los distintos hablantes” (Bartolí 2005).

De igual forma, los estudiantes de inglés como segunda lengua presentan interferencia fonética al producir sonidos consonánticos que en algunas ocasiones no son corregidos durante el proceso de aprendizaje, lo cual puede conllevar al fenómeno de la fosilización, término definido como “la incorporación permanente de formas lingüísticas incorrectas en la competencia comunicativa de un individuo en una lengua extranjera” (H. Douglas Brown, 1994). Se han realizado algunas investigaciones sobre el fenómeno y una de estas, realizada en un grupo de estudiantes de nivel avanzado de inglés, mostró que la pronunciación se convirtió en el aspecto central de las clases: “se presentó recurrencia del fenómeno de fosilización debido a que los estudiantes continuaron con dificultades en la pronunciación de fonemas vocálicos del inglés [æ], [ɪ], acercando su producción a los fonemas vocálicos del español [a], [i].” (Becerra, 2003) Becerra, concluye que al aprender una segunda lengua, el fenómeno psicológico de la fosilización es inevitable y se presenta continuamente.

Con base en lo anterior y partiendo de estos hechos, planteamos la hipótesis de que los estudiantes de inglés de la licenciatura presentan interferencia fonética en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /f/. El objetivo es verificar esta hipótesis, ver en qué contextos se presenta la interferencia de estos fonemas y que variables hacen que ésta interferencia fonética se presente con más frecuencia.

2. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con los planteamientos de los autores García & Moleswoth (2000), Llisterri (2011), Alcaez & Moody (1993), retomados a lo largo de este trabajo, se puede afirmar que la interferencia fonética es un fenómeno relevante a la hora de aprender una lengua. Desde nuestra experiencia como estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas y futuras docentes, sabemos que la interferencia es vista como un fenómeno y desviación de la estructura del sistema fonético de la lengua, la cual puede crear una comunicación poco asertiva, poco efectiva y además puede desfavorecer la socialización con hablantes, como mencionamos con anterioridad en el planteamiento del problema.

El trabajo se va a enfocar en los fonemas consonánticos oclusivos sordos /p/ /t/ /k/, dado que la pronunciación y articulación de estos fonemas, tanto en el español y como en el inglés, se presentan variaciones; por ejemplo la /t/ en español es linguo-dental, mientras que en inglés es linguo-alveolar. Otra de estas variaciones es que en inglés las consonantes oclusivas sordas tienen alófonos cuya pronunciación es aspirada; es decir, que son pronunciados con una pequeña explosión de aire, mientras que en español las consonantes oclusivas no son aspiradas, esto se da debido a las variaciones de fonemas y alófonos explicadas anteriormente.

Es importante resaltar que no hay estudios suficientes sobre la interferencia fonética en la Licenciatura, por eso consideramos relevante que se lleve a cabo una investigación como ésta, en especial, en nuestra carrera donde la enseñanza y el aprendizaje del inglés son uno de los ejes fundamentales. Igualmente, este trabajo podría contribuir a la ampliación de estudios en áreas temáticas como: el bilingüismo, aprendizaje de L2 y en disciplinas como: la Lingüística Contrastiva, Lingüística Aplicada, Psicología del Aprendizaje, entre otras.

Este trabajo de investigación en la Licenciatura es pertinente porque se centra en estudiar un fenómeno (interferencia fonética), el cual juega un papel importante en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, siendo este programa de grado dirigido a estudiantes que posiblemente ya que uno de los aspectos fundamentales es la producción correcta de los fonemas (pronunciación). Con base en lo anterior, pretendemos identificar y describir qué hace que esta interferencia fonética sea más o menos frecuente y de acuerdo a qué variables.

Asimismo, este trabajo podría contribuir a la enseñanza del inglés a los estudiantes del programa de licenciatura, para que tanto como aprendientes como docentes se concienticen de la existencia e importancia de la interferencia fonética en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera.

La línea de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la PUJ a la que se adscribe este trabajo investigativo es Discursos y Relatos, ya que está relacionado directamente al área del lenguaje desde el estudio de los discursos, textos y narrativas. Nuestro trabajo ofrecerá aportes a la línea de investigación, puesto que nuestro interés es identificar la interferencia fonética en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/, en diferentes contextos y categorías de los discursos y narrativas. La línea del Departamento de Lenguas que seguirá el trabajo es Lenguajes, discurso y sociedad (LEDISO) cuyos objetivos son investigar la producción discursiva entorno a los actores y sus prácticas y darle lugar a los estudios de la interfaz entre identidades sociales y lenguaje, teniendo en cuenta sus ejes temáticos desde las manifestaciones discursivas de género.¹

¹ Departamento de lenguas documento de trabajo (2009).

3. ANTECEDENTES.

Para comprender este fenómeno, existen cuatro antecedentes que contribuyen y contextualizan con aportes tanto metodológicos como teóricos, al tema de la interferencia fonética y el análisis de error en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Exponemos el recorrido investigativo de los aspectos generales de la interferencia fonética y los campos en el que esta se presenta, comenzando por el ámbito internacional y más reciente, hasta llegar al ámbito nacional.

En primera instancia, presentamos una investigación realizada en la Universidad Simón Bolívar, en el año 2006 en Caracas, Venezuela: “**Consideraciones teórico-metodológicas sobre la adquisición de consonantes posnucleares del inglés**” por Bertha Chela-Flores (2006). En este trabajo la autora presenta la elaboración de una investigación llevada a cabo con un grupo de estudiantes avanzados e hispanohablantes que enseñan el inglés como lengua extranjera en donde se analizaba la producción oral (pronunciación). Los datos fueron tomados del habla de estos 8 sujetos, 5 estudiantes y 3 profesores. El corpus consistió en la lectura en voz alta de unas listas de palabras que se tomaron de los dos párrafos y diálogos que también se leyeron; la lectura en voz alta de dos párrafos en prosa, la lectura en voz alta de dos diálogos entre dos personas y una conversación espontánea por unos diez minutos.

Por medio del análisis de errores (Error Analysis), se detectaron errores en el discurso hablado, tanto en la lectura en voz alta, como en la conversación espontánea, mas no en la lectura de palabras aisladas. De acuerdo con las autoras, esto parece indicar un desconocimiento y/o falta de suficiente ejercitación de los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes posnucleares del inglés dentro del contexto prosódico y lingüístico del habla conexas. Además se demostró que uno de los problemas que persiste entre hispanohablantes en un nivel avanzado de aprendizaje del idioma, tiene que ver con la pronunciación de consonantes posnucleares (conocidas como el debilitamiento, equivalente a la simplificación articulatoria o acercamiento a la naturaleza vocálica del núcleo que afecta a estas consonantes en ambos idiomas) (Flores-Chela, 2006) en el habla y la lectura.² “In most educational systems, students spend many years studying grammatical rules, but they don’t get much of a chance to speak. Arriving in a new

² Ejemplo

country can be a frustrating experience.” Los errores detectados por el proceso de debilitamiento de las consonantes posnucleares son frecuentes, se encuentra el debilitamiento del fonema /s/ y /n/ y la elisión de las últimas consonantes: *experience* – *e/h/perience*, *respond in* – *re/h/po/ / i/h/*, *systems* – *sy/h/te/h/*.

Consecutivamente, la autora analiza los errores encontrados con base en procesos fonológicos característicos de las consonantes en posiciones pos-nucleares del inglés y del español. Asimismo, se presentan algunas consideraciones pedagógicas, como la de integrar la pronunciación a las actividades de producción oral y comprensión auditiva desde el inicio de la instrucción y a través de todo un programa de estudio para poder lograr ese vínculo entre el cerebro y los órganos del habla. Con la integración de la pronunciación en un programa de estudios se pueden presentar los nuevos sonidos del idioma de una forma gradual, tal como se hace con la gramática y vocabulario, y podemos ofrecer suficientes oportunidades para reciclarlos una y otra vez hasta que lleguen a automatizarse en el habla del aprendiz. Estas deben tomar en cuenta en cursos de inglés con enfoque comunicativo para superar estos problemas.

Gracias al análisis de los resultados encontrados en esta investigación, vemos que este provee valiosos aportes al estudio de la interferencia fonética. Luego de analizar los resultados que arrojó su investigación, la autora propone unas consideraciones pedagógicas que son útiles para la mejora de las posnucleares consonantes, una de estas es el entrenamiento muscular de los hispanohablantes para pronunciar adecuadamente determinadas consonantes que normalmente debilitamos en español. De esta forma, el hablante puede aprender a reducir el sonido de los grupos consonánticos como lo hace un nativo.

Además, los resultados que arrojó la investigación de Chela-Flores nos permiten obtener una idea de los resultados que podemos obtener al final de nuestro trabajo, como la interferencia fonética que puede persistir en niveles avanzados y a manera de conclusión, Chela-Flores afirma que la causa es el desconocimiento y la falta de práctica fonético-fonológica de la población en su producción de habla inglesa.

Siguiendo la línea de investigaciones internacionales que analizan la interferencia de L1 a L2, presentamos el trabajo llevado a cabo en la Universidad Simón Bolívar, en el año 2005 también

en la ciudad de Caracas Venezuela: "**La acentuación en el inglés de hispanohablantes nativos en dos niveles de interlengua**" por Jorge Enrique González y Gladys Josefina Romero (2005). En esta investigación, se realiza un estudio de inter-lengua en 64 estudiantes de inglés de la Universidad Simón Bolívar a los que se les administraron pruebas de percepción y de producción. En este trabajo se exploran los patrones de acentuación del inglés de hablantes nativos del español en dos niveles de aprendizaje: básico e intermedio, y se estudian los diversos factores que inciden en la asignación del acento primario en la L2; entre ellos: la transferencia de patrones acentuales de la L1 (español) a la L2 (inglés) y los factores de desarrollo, entendiendo por éstos los conocimientos sobre la fonología métrica de la L2. Los autores argumentan que el estudio de éste y demás aspectos supra-segmentales es esencial en el área de la enseñanza de una segunda lengua, según se desprende de los resultados obtenidos en investigaciones recientes (Chela-Flores 1996, Gilbert 1993 y Munro y Derwin 1995).

Para determinar el nivel de interlengua de los sujetos se les administró el *University of Michigan Placement Test*. La investigación se limitó al estudio del acento primario en palabras presentadas en forma aislada y en oraciones. Se aplicaron dos tipos de tests: uno de percepción y dos de producción.

Para el análisis del corpus derivado de los test de producción se transcribieron fonéticamente las respuestas de los estudiantes. Los datos obtenidos en el test de percepción se contabilizaron separadamente. Estos datos se utilizaron para el procesamiento estadístico. El análisis estadístico de esta investigación se fundamentó, principalmente, en el porcentaje de acentuaciones correctas para cada sustantivo, de acuerdo con las variables y las clasificaciones preestablecidas: tipo de prueba (dibujos, oraciones y percepción), tipo de sustantivo (según su estatus como cognado, según su marcación), etc.

Los autores concluyeron que en la interlengua de los hispanohablantes nativos aprendices del inglés, parece haber diferencias entre la producción y la percepción; principalmente en las primeras etapas de aprendizaje. Ese resultado refleja la relación entre la pronunciación del segmento y la acentuación asignada. Con frecuencia se evidenciaron errores de pronunciación en palabras cuya ortografía incluía dos vocales contiguas, pero que representaban una sola vocal fonética (incluso schwa, o [n] silábica, como en *certainty*), las cuales eran pronunciadas como si

se tratase del español, lo que causa que el peso de esta sílaba sea sustancialmente mayor, atrayendo así el acento. Igualmente, en muchas ocasiones, una sílaba átona era pronunciada como tónica, debido a que no se producía la reducción vocálica, lo cual, aunado a la presencia de una consonante postnuclear en esa sílaba, (Ej.: *burgundy*) causaba que esta sílaba atrajera el acento, por sensibilidad a la cantidad, parámetro que se encuentra activado en ambas lenguas. En cuanto a que factores tanto de desarrollo como de transferencia interactúan en la acentuación de la interlengua y que el factor de desarrollo: aprendizaje de la regla de la L2, de gran influencia en la acentuación de la interlengua, va fortaleciéndose progresivamente, mientras que los efectos de factores de transferencia van disminuyendo.

Ciertamente, esta investigación aporta al campo lingüístico el proceso metodológico de transcripción fonética de los resultados que dio el estudio y posteriormente el análisis estático basado en el porcentaje de acentuaciones correctas. De igual forma, el contraste que hacen los autores del uso de las transferencias hechas por los aprendices, arrojan resultados donde se evidencia la diferencia entre la pronunciación y acentuación de las palabras producidas por los estudiantes en los primeros niveles, además de pronunciar las palabras en inglés tal como se escriben, aspecto que difiere del español. A la par, puede ayudar a validar la hipótesis que planteamos de que la interferencia fonética se presenta en la población que vamos a investigar donde se pronuncian las palabras de la L2 tal como se hace en la lengua nativa.

En contraste con la anterior investigación que mostraba un panorama enfocado en la acentuación, a continuación presentamos un trabajo de grado realizado en la Universidad Nacional del año 2010 en Bogotá, Colombia titulado: “**La interferencia léxica español (I1)-inglés (I2) e inglés (I2)-español (I1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del colegio bilingüe Pío XII**” por Yeny Alexandra Pulido (2010). En este trabajo, la autora tiene como objetivo el estudio de la interferencia léxica español-inglés-español en textos escritos por bilingües de grado 9º. Para llevar a cabo este proyecto, Pulido requirió la selección de 14 estudiantes de grado 9º de educación bilingüe (inglés-español) del colegio bilingüe Pío XII. Los datos se recogieron por medio de instrumentos para la producción del texto narrativo, expositivo y argumentativo en español y en inglés. Para el texto narrativo se utilizó una historieta de Quino y la televisión y se dieron las siguientes instrucciones: En inglés: Tell the story in the best way. En español: Cuente la historia de la mejor manera.

Para la recolección de los datos y la clasificación Pulido se enfocó en las interferencias léxicas de la categoría gramatical dividiendo esta en: Sustantivo, Verbo, Adverbio y Adjetivo. El análisis de los resultados mostró que los estudiantes presentaron varios tipos de interferencias léxicas como: Interferencia léxica por pluralización del sustantivo, ej: all the sheeps; Interferencia léxica por el uso inapropiado del artículo, ej: **the**T.V; Interferencia léxica por elección errónea del verbo, ej: the boy start to **become** a sheep, the boy was **touching** the flute.

Pulido concluye en su trabajo que las interferencias léxicas en el texto en inglés (narrativo, expositivo y argumentativo) se dan principalmente en el texto narrativo si se tienen en cuenta el número total de interferencias. El texto narrativo en inglés alcanzó técnicamente la mitad del total (49%) de interferencias léxicas encontradas en los textos en inglés, experimentando el número más alto de interferencias a nivel del sustantivo, verbo y adverbio. El texto expositivo en inglés es el segundo texto en cuanto a la frecuencia de aparición de la interferencia léxica, después se ubicó el texto argumentativo. Según Pulido, estas interferencias cumplen con la función de contribuir en la construcción completa de las frases u oraciones del discurso. Se hace la afirmación anterior porque no se encontró que los sujetos hubieran puesto una palabra de más o de menos en las oraciones y frases que escribieron en sus textos.

Por lo tanto, esta investigación contiene aportes relevantes para el ámbito de las interferencias léxicas en estudiantes de inglés como segunda lengua, visto que la autora estudia estas particularidades desde los diferentes tipos de texto y así identifica el tipo donde los estudiantes presentan más de estas. Estos resultados, que se puede presentar en hispanohablantes cuando aprenden inglés como lengua extranjera, nos hacen reflexionar sobre el fenómeno de la interferencia léxica, el cual es común (según la investigación) en los aprendientes de la L2, y tal vez por lo mismo se le ha dado más relevancia que a las interferencias fonéticas, las cuales son igual de importantes.

Continuando con los trabajos de grado realizados en Bogotá, Colombia, se encuentra la elaborada en la Pontificia universidad Javeriana en el año 2003: “**Descripción espectrográfica de los fonemas [æ], [i] del inglés en dos estudiantes de penúltimo semestre de lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y su relación con la interferencia lingüística y la fosilización**” por Sandra Becerra (2003).

En esta investigación la autora parte de la comparación del sistema vocálico del inglés y del español, encontrando sonidos que no están en el sistema fonético del español. Por lo que ella plantea que los estudiantes producen dichos sonidos de manera muy similar a aquellos de su lengua nativa y por consiguiente se alejan del objetivo de pronunciación de la lengua objeto de estudio en sus sonidos vocálicos.

Este trabajo tiene dos momentos de investigación, el primero con el grupo de ocho estudiantes de inglés avanzado de sexto semestre de la licenciatura en lenguas modernas en el año 2001, el segundo momento se realizó con dos estudiantes del penúltimo semestre de la licenciatura en el mismo año.

Para el primer momento de investigación, Becerra recolectó los datos con base en la grabación y el espectro vocal de las muestras de los exámenes orales de los ocho estudiantes. Se realizó la transcripción de las grabaciones y a partir de dicha transcripción, se tomaron dos muestras con cada uno de los fonemas [æ], [ɪ] en cada estudiante. De esta manera, se recurrió al espectrógrafo para poder realizar las comparaciones entre dichas pronunciaciones. El análisis de una de las grabaciones mostró interferencia, ejemplo: El modelo del valor del sonido de la palabra *Happy* es de: 1594.5 Hz, el estudiante al pronunciarla presenta el valor del sonido de: 2688,27Hz, la diferencia es de: 1093.77 Hz, lo cual lleva a la conclusión de que el sonido vocálico [æ] presenta pronunciación del español y que hay relación de interferencia con el fenómeno de la fosilización.

Este último trabajo, contiene datos similares a los ya obtenidos en el trabajo de Jorge Enrique González y Gladys Josefina Romero, pues Becerra plantea que su población analizada produce sonidos vocálicos similares a los de su lengua nativa (español) al igual que lo hacen los autores ya mencionados en su trabajo. Esta investigación no solo hace aportes al campo de la interferencia lingüística, sino también al de la fosilización. Cabe resaltar que el método de análisis de resultados utilizados por la autora por medio de la grabación y espectro vocal, para nosotras es interesante la utilidad que tuvo esta herramienta en este estudio. Asimismo, la autora contrasta y analiza su trabajo desde dos grupos de estudiantes diferentes para así analizar la variación fonética existente entre estos dos, lo cual nos dio la idea de comparar estudiantes de diferentes niveles de inglés de la Licenciatura.

Para concluir, los cuatro trabajos tienen en común el análisis de problemas relacionados con las interferencias lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, más específicamente sobre variaciones de acentuación, vocalización, pronunciación e interferencia léxica al momento de aprender inglés como L2. Estas investigaciones tienen en común que la interferencia lingüística es vista como un fenómeno particular y frecuente al aprender una L2 y que este se produce por la asimilación que hacen los estudiantes de los sonidos del español al inglés.

De igual modo, estos análisis sobre particularidades lingüísticas, se realizan desde áreas temáticas y disciplinas enfocadas a la educación, lo cual provee un enfoque educativo y puede aportar consideraciones pedagógicas para llevar cabo con los estudiantes que presenten estas interferencias o para contribuir al estudio de estas desde la pedagogía. Aunque estos son trabajos novedosos con sus procesos en la investigación de interferencia lingüística en el aprendizaje de segundas lenguas y brindan valiosos aportes a este tópico, a por medio de la comprobación de la hipótesis de que existen las interferencias fonéticas en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/, nuestro trabajo de grado busca conocer y explicar las causas por las cuales se presentan estas interferencias, estableciendo la interferencia fonética como un aspecto relevante en el aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general:

- Validar la hipótesis de que existen las interferencias fonéticas en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /f/ y explicarlas con respecto a las variables que se relacionan con ellas.

4.2 Objetivos específicos:

- Identificar la interferencia en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /f/ en palabras aisladas, oraciones y discurso.
- Identificar el comportamiento de las interferencias, en qué contexto se presentan más frecuentemente.
- Identificar y relacionar las interferencias fonéticas con variables lingüísticas y extralingüísticas.

5. MARCO TEÓRICO

Ya que por medio de este ejercicio investigativo pretendemos validar la hipótesis de que existen las interferencias fonéticas en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ y explicarlas con respecto a las variables que se relacionan con ellas. Para lograr este objetivo es necesario comprender aspectos teóricos como: Aprendizaje de L2, contacto de lenguas, interlengua, interferencia fonética, fonemas del inglés /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ inexistentes en español, seguido de la motivación.

Partiendo de la Lingüística Aplicada como la disciplina que abarca la hipótesis que queremos comprobar, vamos a enfocarnos en un dominio de la misma, el cual es el aprendizaje de una L2. Al hablar de aprendizaje de una lengua extranjera indagaremos en aspectos lingüísticos y extralingüísticos. En el primer grupo hablaremos de las categorías: contacto de lenguas, interlengua, interferencia fonética y diferencias entre los fonemas del español y el inglés. En el segundo, presentaremos la motivación.

5.1. Aprendizaje de una L2

La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua. La lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas y dominios diversos, la mayoría de los cuales se constituyen como campos interdisciplinarios del saber³. El dominio que fundamenta este trabajo de grado es el aprendizaje de una segunda lengua. Existen varias definiciones para denominar el aprendizaje o adquisición de una L2. Algunos de estos conceptos mencionan que la L1 no tiene influencia alguna sobre la L2 y otras definiciones aseguran que este aprendizaje es determinado por el conocimiento previo tanto cognitivo como lingüístico que posee el aprendiz (Hamers & Blanc, 1983: cap 9). Tal como indican estos autores, el aprendizaje de una L2 depende de los conocimientos lingüísticos y cognitivos del hablante, lo cual estaría involucrando a la L1 en el aprendizaje de la L2, pues ésta se adquiere de acuerdo con los conocimientos que tienen los aprendices de su L1. Esto quiere decir que el aprendizaje varía entre cada persona y que no todos los estudiantes de L2 tienen el

³ Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave ELE.

mismo proceso de adquisición ya sea por sus conocimientos lingüísticos o cognitivos que son considerados de gran influencia para la adquisición de una L2..

Wagner & Gough (1978) se enfocan en el hecho que el desarrollo cognitivo de los aprendices de una L2 es relativamente más avanzado que su desarrollo lingüístico al adquirir una L2. Es así como el proceso de adquisición de una primera lengua puede tener un proceso diferente al del aprendizaje de una L2, aunque algunos autores afirman que una L1 determinada juega un papel importante en el aprendizaje de otra.

Otras Investigaciones sobre el aprendizaje de una L2 aseveran que hay una relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas para adquirir la L1 y las estrategias a las cuales se recurren durante la adquisición de la L2 de un hablante; esta tesis podría evidenciar la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 (Hamers & Blanc, 1983). Respecto a lo anterior, se puede afirmar que el aprendizaje de una L2 depende de las estrategias previamente utilizadas para el aprendizaje de su lengua materna y que el aprendizaje de la L2 se logrará siempre y cuando se lleve a cabo la utilización de las mismas estrategias utilizadas en la L1 para la adquisición de la L2, de lo contrario esta no se aprenderá.

Sin embargo, es probable que la adquisición de la L2 no se de en las mismas condiciones ni se aprenda con las mismas estrategias con las que se aprendió la L1. Además el proceso de aprendizaje de lenguas puede variar y se pueden tomar algunas estrategias ya antes usadas como otras totalmente nuevas, lo cual asegura que no siempre se utilizaran exactamente las mismas estrategias. No obstante, los autores aseguran que existe una influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 por las estrategias que se puedan usar.

Del mismo modo, las sugerencias hechas por Zobl (1980) en cuanto al proceso de desarrollo de adquisición de una L2, se considera que este está influenciado por rasgos formales de la misma, los cuales controlan los aspectos relevantes de su adquisición incluyendo la activación del conocimiento de su lengua materna; es decir, el conocimiento de la L1 influye en el aprendizaje de la L2 solo después de haber conocido alguna característica de la L2 que sea semejante a su L1. Una de estas puede ser alguna similitud de estructuras entre ambas lenguas

que el estudiante haya identificado (Gass, 1984). De esta forma el estudiante podría relacionar ciertos aspectos de la L1 con la L2, lo cual podría facilitar su aprendizaje de L2.

Por otro lado, Weinreich (1953) asegura que entre más diferencias existan entre dos lenguas, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de la interferencia. Por esta razón, el autor sugiere que la L1 influye sobre el aprendizaje de la L2, ya que el aprendiz suele usar elementos o estructuras de su lengua nativa al hablar en la L2.

Con base en lo anterior, el autor plantea que la L1 del aprendiz siempre influirá en la adquisición de la L2 porque el hablante relacionará el uso de la L2 de la misma forma en la que lo hace en la L1. De esta manera, se hará más evidente la interferencia de la L1 en la L2 a causa de las distinciones entre estas dos y además la asimilación que hace el estudiante de una hacia la otra, lo cual explicaría de cierta forma el porqué de la existencia de las interferencias que son vistas como una particularidad que se da de forma natural cuando se aprende una L2.

Ahora bien, Stern (1996), expone que la adquisición o aprendizaje de una L2 se da cuando se logra tener un valor igual al de la lengua materna; es decir, se puede hablar de aprendizaje de la segunda lengua cuando el hablante obtiene igual dominio de la L2 como lo tiene en la L1. En este sentido, una lengua solamente se adquiere cuando se obtiene en su totalidad y cuando el aprendiz obtenga aspectos como fluidez, pronunciación, vocabulario y demás tal como los tiene un nativo.

Basándonos en la definición de Stern, no se considera que un estudiante de nivel básico de una L2, haya adquirido o aprendido esta lengua, puesto que no tiene gran conocimiento de la misma. Por lo tanto, la hipótesis que el autor propone descarta los primeros niveles por los que pasa un aprendiz de una L2 como parte de adquisición de la lengua; No obstante, en estos primeros estadios de adquisición de L2, la existencia o aparición de interferencias son más evidentes en el hablante. Esto indica que a la luz de este planteamiento no habría cabida a la observación que pretendemos realizar en los primeros niveles de inglés, ya que esta interferencia sería considerada un resultado de la no adquisición del aprendizaje de la L2.

Retomando las definiciones presentadas anteriormente, podemos decir que los aspectos lingüísticos y cognitivos de cada aprendiz, pueden influir en la adquisición de la L2 al igual que las estrategias utilizadas para el aprendizaje de la L2. Además hay que aclarar que la L1 puede influir en el aprendizaje de la L2 pero que cada una puede llevar un proceso totalmente diferente; sin embargo, el hablante tenderá a retomar aspectos de su L1 en la L2. Los planteamientos mencionados anteriormente, son posturas tradicionales, las cuales mencionan aspectos que de una u otra forma han perdido validez por su argumentación, Por lo tanto procuramos nombrar otras definiciones más actualizadas.

Al aprender una segunda lengua, tanto la L1 como la L2 permanecerán en contacto porque el hablante recurrirá a su lengua materna y así relacionará a la L2 con la L1. El contacto de lenguas puede tener ciertas consecuencias o resultados y algunos de estos pueden ser aportes positivos o negativos en el proceso de aprendizaje de la L2. A continuación, presentaremos algunas definiciones de este concepto.

5.1.2 Contacto de lenguas

El aprendizaje de una L2 puede conllevar a la existencia de un contacto de lenguas entre la lengua materna y la L2. Esto ocurre durante el proceso en el que un aprendiz ya ha adquirido su L1 pero está en proceso de adquisición de la L2 y una de estas puede influir sobre la otra o pueden presentarse algunos préstamos entre estas dos (Appel & Muysken, 1996). El contacto de lenguas se da cada vez que el estudiante recurre a su L1 cuando está aprendiendo la L2, lo cual genera préstamos de una lengua hacia otra, generalmente de la L1 a la L2 y el aprendiz puede utilizar, palabras o sonidos de una lengua en el uso de la otra.

Los préstamos entre lenguas, son el resultado del contacto de lenguas y pueden presentarse en una palabra o en sonidos. Tal como afirman Appel & Muysken (1996), esto se debe a que las palabras suelen asimilarse fonológicamente o lexicalmente. El primero se da cuando las palabras de la L2 se moldean en los sonidos de la L1. El segundo, según estos autores, tiene cinco formas del mismo que son:

- Por convergencia

- Por influencia cultural y de préstamo léxico
- Por aprendizaje de segundas lenguas
- Por relexicalización
- Por imitación de modelos de prestigio.

El primer caso, se da cuando en un grupo de personas cada uno ha hablado varias lenguas en la misma zona por un tiempo determinado, como resultado se puede producir la convergencia formal, la cual se debe a la proximidad de dos lenguas y se evidencia más a nivel fonético. Por ello, los sonidos de las lenguas pueden evolucionar de forma similar en una dirección determinada. En este caso es probable que las personas no utilicen más de una o dos lenguas, si bien el acercamiento en la L1 y la L2 hará que la fonética de los hablantes tenga determinadas particularidades a causa de los conocimientos previos que tenga de una u otra lengua.

Asimismo, Appel & Muysken afirman que el préstamo por influencia cultural y de préstamo léxico, se produce por medio de la influencia cultural, el cual es conocido como el caso más sencillo de préstamo donde una palabra se presta tanto en sonido como en significado. Por lo tanto, el medio cultural puede tener gran influencia, en el caso de la población a enfocar la investigación, estos estudiantes de inglés elemental habitan y aprenden una L2 en el contexto de una L1, lo cual provoca más interferencia en los hablantes que si se encontraran aprendiendo la lengua en un contexto de la L2. En cuanto al préstamo por aprendizaje de segundas lenguas, se afirma que este se presenta debido a la sustitución del vocabulario de una lengua por el de otra, manteniendo la gramática original.

El préstamo por relexicalización, resulta del traslado de una lengua a una región distinta a la originaria y cuando los hablantes de esta nueva comunidad la adoptan como L2, su L1 puede influir en la segunda. Este caso se puede dar en tres pasos, uno es cuando los rasgos de una lengua son transferidos a la interlengua (definición que se amplía en el siguiente componente), otro es porque estos rasgos permanecen en la interlengua incluso cuando la L2 se ha adquirido de manera amplia y porque los rasgos de la L1 se adaptaron a la L2. El último caso de imitación de modelos, se presenta al momento de imitar los modelos sintácticos de una lengua. Este caso se asemeja al contexto de la población a observar que es el de estudiantes de inglés elemental, dado

que los rasgos fonéticos de su L1 serán más pronunciados en la producción de la L2 y serán adaptados a la misma.

Los préstamos de lenguas que resultan del contacto de las mismas se pueden presentar con mayor frecuencia cuando el estudiante está en proceso de aprendizaje de la L2 y la relaciona con los sonidos de su L1, lo cual permite que el aprendiz imite sonidos que ya conoce en la L2. Esta influencia ocurre con mayor frecuencia de la L1 a la L2 y se da porque el estudiante relacionará la fonología de su lengua materna con la L2, puesto que es la que primero aprendió y la que más ha utilizado. Además, este préstamo tiene una connotación cultural, de manera que influye si el aprendiz está adquiriendo la L2 en un contexto donde se hable su L1 o su L2; este hecho puede influir en la producción de sonidos de la L2 como en el significado de las palabras de la misma.

A raíz de la presencia de préstamos lingüísticos existentes en el contacto de lenguas, se puede presentar la interlengua como un resultado de la mezcla entre la L1 y L2 que normalmente se da en las primeras etapas de aprendizaje de la L2 cuando el estudiante aún utiliza su L1 para producir la L2.

5.1.3 Interlengua

De los préstamos lingüísticos que pueden resultar del contacto de dos lenguas cuando el estudiante de la L2 se encuentra en las primeras etapas de aprendizaje se desprende la interlengua conceptualizada por Selinker (1972) como un sistema lingüístico que resulta del intento del aprendiz por producir la L2. Este es un sistema intermedio compuesto por reglas de diferentes estrategias; no es una lengua creada a partir de la L1 y la L2 con características estructurales de estas, sino un sistema intermedio caracterizado por las reglas resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico. Una definición similar es la de Hamers & Blanc (1989) quienes aseguran que una interlengua es una serie de sistemas aproximativos, los cuales evolucionan y se asemejan al sistema usado por los hablantes nativos de su L2. La interlengua se puede considerar como la etapa en la que el aprendiz ha adquirido aspectos de la L2 y los relaciona con la L1 de tal manera que se constituye un sistema de determinadas estrategias para aprender la L2.

Siguiendo la línea de estos autores, estos sistemas aproximativos comparten ciertos rasgos parecidos a los de los pidgins; no obstante, un pidgin es definido como un sistema de comunicación verbal desarrollado por un grupo de personas que no comparten una lengua en común, mientras que la interlengua está en constante cambio y es adquirida por un individuo tratando de aproximarla a la L2 para así poder comunicarse con los hablantes de la misma. (Hamers & Blanc, 1989)

Claramente, aunque el pidgin y la interlengua sean semejantes, no podemos confundir la interlengua con pidgin, ya que cada una se presentan en situaciones diferentes como se mencionó en el párrafo anterior. Por esa razón, si pensamos en los estudiantes de inglés elemental que pretendemos observar, su contexto de aprendizaje de inglés como L2 es el de español como L1, lo cual permitirá que en esa etapa de interlengua que se encuentra el estudiante, sea modificada con frecuencia a medida que adquiere más conocimientos de la L2 y que trate de comunicarse con el profesor y los compañeros.

La interlengua es un conjunto de reglas oscilando a lo largo de un continuo que varía con el grado de atención dado a las formas de habla del aprendiz; esto quiere decir que hay una variedad de estándares que corresponden al uso de la L2 en clases y al final el hablante no enfoca su atención en la forma de la lengua. Por lo tanto, los resultados de la interlengua varían sistemáticamente con el contexto y la función (Tarone, 1979:1982). Con base en la definición hecha por este autor, la interlengua puede cambiar de acuerdo con el contexto y la función que tenga la L2 para el hablante, pues el estudiante puede utilizar varias formas de habla y no enfocar su producción de lengua en la misma, sino que esta producción va a enfocarse en distintos ámbitos y propósitos.

Para Weinreich (1953) existen dos tipos de influencia en la interlengua, uno de estos son las dificultades causadas por las diferencias entre la lengua de origen y la L2, la otra son las interferencias o el uso de elementos, estructuras y reglas de la L1 en la producción de la L2; a esta influencia también se le conoce como *transferencia negativa*. Esta afirmación es retomada por Lado (1957) quien asegura que el estudiante que entra en contacto con una L2 encontrará fáciles algunos rasgos de la misma (los que son similares a su L1) y otros le serán muy difíciles

(elementos diferentes a los de su L1). Así, el autor afirma que los hablantes tienden a transferir la distribución de formas, los significados de su cultura y la lengua nativa a la L2.

De acuerdo con definiciones retomadas desde aprendizaje de L2 hasta interlengua, el estudiante, al relacionar su L1 con la L2, encontrará semejanzas entre estas dos, las cuales harán la producción de ciertos elementos en la L2 más fácil, como también encontrará otros elementos diferentes entre la L1 y L2. Dichos aspectos influirán en la producción de la L2, puesto que el aprendiz tratará de transferir conceptos y significados de su L1 a la L2 y esto provocará ciertos inconvenientes en el proceso de adquisición de la misma.

La transferencia que se presenta cuando los aprendices han llegado a un nivel de complejidad en su interlengua, se asemeja a la estructura de su L1; en otras palabras, entre menos diferencias existan entre las L1 y la L2, se pueden producir más transferencias (Zobl, 1980; 1982). Para Wode (1981) la transferencia de la L1 se debía considerar como una parte del aparato de procesamiento lingüístico-cognitivo natural del aprendiz que le permite adquirir una L2. Esta debe ser interpretada como una actividad mental, en la cual el aprendiz organiza mentalmente las estructuras de la L1 y desarrolla hipótesis a partir de estas (Meisel, 1982)

Cuando dos lenguas son similares se puede presentar con mayor facilidad la transferencia. Appel & Muysken, (1996) presentan tres aspectos de la transferencia, el primero es sobre las diferencias de edad, puesto que en general se asume que entre más edad tenga el aprendiz de L2, hay una mayor transferencia en su interlengua. El segundo aspecto se refiere a los diferentes tipos de transferencia que se pueden dar como la sintáctica, la fonética (las cuales se presentan con mayor frecuencia en aprendices de mayor edad), léxica que se refiere al uso de una palabra de la L1 en la L2 y llega a la primera lengua en forma de préstamo por desconocimiento de la misma en la L2.

Siendo la interlengua un sistema que se produce de la L1 cuando el hablante trata de comunicarse en la L2, la cual está en constante evolución y se asemeja al contexto de la L2, puede producir transferencias que se crean por falta de conocimiento en la L2 o sencillamente por similitudes entre la L1 y la L2 y estas puede variar de acuerdo con aspectos como la edad del hablante y el tipo de la misma. De esta forma, si nos enfocamos en las transferencias que se

presentan como un proceso mental del aprendiz que pueden considerarse efectos de falta de conocimiento o asimilación de la L1 en la L2, que se deben a la diferencia entre los sistemas lingüísticos de las dos lenguas.

5.1.4 Diferencias entre los fonemas del español y del inglés.

Las diferencias existentes entre los sistemas fonéticos de las lenguas, la comparación entre los sistemas fonéticos del inglés y del español, se ha realizado por medio de la lingüística contrastiva, por autores como: Stockwell y Bowen (1965), Nash (1977) y Whitley (1984) quienes en sus trabajos comparan los sistemas de ambas lenguas. En este apartado nos centraremos en autores como Monroy (1980), Finch *et Al.* (1982), Alcaraz y Moody (1983/1990), o Mott (1996), quienes han realizado estudios que muestran que las principales áreas de dificultad para los estudiantes de inglés como L2.

En primer lugar hablamos del sistema vocálico, Ejs.: [i] vino-vinagre/ [i:] even. [o] todo/ [ɔ] dog. En inglés las vocales iniciales presentan ataque duro es decir, movimiento de las cuerdas vocales que se produce al articular una vocal inicial; en español este es suave. Así pues, en inglés un cierre de la glotis precede la vocal; en español, el paso del reposo de las cuerdas a la vocal es inmediato y no brusco. (Mott 1996). En cuanto a los diptongos, en inglés hay nueve: [ei] (ape), [ou] (home), [ai] (time), [au] (cow), [Oɪ] (noise), [iə] (deer), [ee] (care), [Oə] (before), [ue] (sure); en español, catorce: seis decrecientes: [aj.] (aire), [au] (causa), [e] (seis), [eu] (reuma), [ou] (cou), ocho crecientes ([ja] (hacia), [je] (miel), [jo] (adiós), [ju] (viuda), [wa] (cuarto), [we] (cuerda), [wi] (cuida), [wo] (menguó)).

Diferencias y dificultades para un castellanohablante: no tenemos *centring diphthongs* ([iə, eə, oə, uə]), que acaban «in schwa. (...) hay un movimiento más periférico de la lengua en una posición central» (Mott, 1991: 68). Además, en inglés [j] y [w] más vocal no forman diptongo porque son consonantes (incluso aparecen ante i y u: [ji:] «yield», [wu:] «woo», combinación imposible en español) (Mott, 1991: 299).

Por lo que refiere a las consonantes, Mott(1996) expone que el par [j] y [d] que puede llevar a confusión entre palabras como *you/Jew, year/jeer*, etc ya que se articulan como oclusivas.

Además, la realización de consonantes finales sonoras, son menos frecuentes que en inglés y tienden a ser menos pronunciadas. Por ejemplo *set/said* o *rich/ridge*.

La pronunciación de grupos consonánticos, es menos frecuente en español que en inglés y supone una mayor dificultad de percibir y de reproducir. Por ejemplo: **espres* por *express*, **istan* por *instant*, **brefas* por *breakfast* o *cars* por *cart*s y *cards*. Igualmente, la pronunciación del grupo consonántico s + consonante que no ocurre en español y que lleva a la inclusión de una e- inicial (epéntesis) suelen pronunciar *Spain* como **espain* o *stop* como **estop*. (Valero 2012)

Por otra parte, las consonantes oclusivas sordas [p] [t] [k], aspiradas en posición inicial en inglés, se asemejan a sus correspondientes sonoras [b] [d] [g], mientras que en inglés se puede producir una confusión en el oyente anglófono, por ejemplo, en el par *bill/pill*. Navarro Tomás (1957) clasifica las consonantes *p, t, k* como sordas.

Para los autores Radford, Atkinson, Britain, Clashen y Spencer (1999) Sonidos como /p/ /t/ o /f/ y /s/, son llamados consonantes. En la mayoría de casos, las consonantes en inglés están al principio de la palabra que acompañan. Para enfatizar específicamente sobre los fonemas a observar, en primera instancia consideramos el sonido /p/ que es producido en tres diferentes fases: primero, debemos cerrar el tracto vocal cerrando los labios completamente, luego tratamos de forzar el aire, el cual evitamos que escape de la boca porque sigue cerrada y esto puede causar un poco de presión dentro de la boca, de repente se sueltan los labios liberando esa presión y el resultado es un sonido explosivo que dura muy poco tiempo. Sonidos como este son llamados oclusivos y los oclusivos existentes en inglés son: /p b t d k g /. (Valero 2012)

El presente trabajo de grado, se centra en el par [b] [v] que en español se realiza como bilabial en ambos casos, mientras que en inglés existe la distinción entre bilabial [b] y labiodental [v] y en los fonemas ingleses [f], [ʃ], [ʒ] y [dʒ], que quedan reducidos en español al fonema: [tʃ], con las consiguientes dificultades para la pronunciación y distinción de los otros fonemas como, por ejemplo en: *sheep, cheap, jeep*. Alcaraz & Moody (1983/1990). Teniendo en cuenta las distinciones explicadas anteriormente, podemos identificar las interferencias

fonéticas en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ de los estudiantes de inglés elemental como segunda lengua.

5.1.5 Interferencia fonética

Las diferencias entre los sistemas fonéticos del español y el inglés, pueden producir las interferencias fonéticas. Las interferencias pueden tener motivos diversos y tomar formas muy variadas que constituyen un fenómeno para la corrección del código utilizado en el aprendizaje de una L2. Las interferencias son de tipos muy distintos, se pueden distinguir: fonéticos y prosódicos, ortográficos, léxicas y semánticas, morfosintácticas y gramaticales. Este apartado se enfoca en la interferencia fonética, desde la perspectiva de varios autores.

Cook (2001) dice que el lenguaje transmite significados de una persona a otra a través de sonidos hablados. Los hablantes saben cómo pronunciar las palabras, oraciones y expresiones en su lengua nativa llegando al punto de poder diferenciar la pronunciación entre palabras como *drain* y *train*, otra cosa que pueden diferenciar es el sonido de *fine*, *fine?* y *fine!*, la entonación en la cual la voz va más alto o más bajo. Estas diferencias fonológicas de la lengua son difíciles de aprender y de enseñar. Cada lengua usa cierto número de sonidos llamados fonemas⁴ que distinguen palabras y morfemas uno de otro. La palabra 'sin' es diferente a la palabra 'tin' porque uno tiene fonema /s/ y el otro /t/, es por esto que los fonemas señalan la diferencia entre palabras y significados. (Cook 2001)

Cualquier idioma solo usa una pequeña proporción de todos los sonidos disponibles como fonemas; el inglés no tiene el fonema /x/ oído en alemán o algunos sonidos usados en la lengua sur africana, el japonés no tiene fonemas /l/ como en 'lip' o /r/ como en 'rip'. Las lenguas humanas tienen entre 11 y 141 fonemas, el inglés tiene 44 más o menos, esto depende del acento. (Cook 2001)

⁴ Fonema: Cada una de las unidades fonológicas mínimas que en el sistema de una lengua pueden oponerse a otras en contraste significativo: el fonema /s/ se opone al fonema /m/ y nos permite distinguir "casa" de "cama". Taken from: WordReference.com

Al igual que fonemas, existen los alófonos⁵ que varían las pronunciaciones de un fonema en diferentes situaciones. Por ejemplo, en inglés el fonema /l/ tiene tres alófonos principales. Al comienzo de una palabra como en ‘leaf’, es llamado como una [l] clara, sonando más como una vocal frontal. Al final de una palabra como en ‘feel’, esto puede ser pronunciado como una [l] oscura, sonando más bajo y como una vocal posterior baja. Todo lo mencionado, representa una complicación en la adquisición de una L2.

El problema para la adquisición de una L2 es que cada lengua tiene su propio grupo de fonemas y alófonos. Dos fonemas en una lengua pueden responder a dos alófonos del mismo fonema pero en otra lengua, o podrían no existir en absoluto. Cuando los fonemas de una lengua se conectan uno a uno a las letras del alfabeto escrito se llama transparente, como en el italiano. El sistema escrito del inglés está muy lejos de ser transparente porque hay muchos más sonidos que letras, 44 fonemas no van en 26 letras. (Cook 2001)

Todas estas diferencias entre los sistemas fonéticos de las lenguas presentadas anteriormente, dan espacio a la interferencia fonética. Siguan (2001) dice que al hablar de la adquisición precoz de dos lenguas se ha hecho notar que la flexibilidad del aparato fonador disminuye pronto de tal manera que para el que adquiere una lengua después de la primera infancia alguna forma de interferencia fonética, resulta casi inevitable. Los especialistas discuten sobre el sentido de estas interferencias: si se trata de la presencia de un sonido de la primera lengua en enunciados de la segunda o si se trata más bien de nuevos sonidos resultados del esfuerzo de imitar los sonidos de la segunda lengua con los recursos de la primera. Para Siguan (2001), se trata de las interferencias más fáciles de notar y más difíciles de evitar o corregir, lo mismo dice de las interferencias prosódicas, relacionadas con la acentuación de las palabras y con la entonación de las frases.

De acuerdo con la definición de (Trubetzkoy 1939) la L1 es un conjunto de categorías a través de las cuales se analizan los sonidos de la L2; el acento extranjero muestra un resultado de la asimilación de los sonidos de la L2 a las categorías fonológicas de la L1. Esta definición es ampliada por M.Carranza (2008), quien muestra la interferencia fonética como el conjunto de las

⁵ Alófonos: diferentes formas de un fonema en contextos particulares, por ejemplo, la /p/ aspirada en ‘pill’ versus la /p/ no aspirada en ‘lip’. Cook 2001

características de la pronunciación de una lengua extranjera por parte de un hablante no usuario de la L2, lo que comúnmente se denomina “*acento extranjero*”, que presenta una serie de divergencias respecto a la norma fonética de dicha lengua. Estas divergencias son inmediatamente percibidas por los hablantes usuarios de la L2, ya que se trata de un tipo de errores que éstos nunca producirían.

Por otra parte, Ellis (1995) define interferencia fonética como la influencia resultante de similitudes y diferencias entre la L1 y la L2. De acuerdo con lo anterior está Llisterri (2011), quien la define como un efecto de la lengua materna en la producción o percepción de una lengua extranjera que se encuentra fuertemente matizada por características fonéticas de la lengua materna; es decir, las personas se apropian del sistema fonético de su lengua materna y cuando hablan en la segunda lengua emplean involuntariamente rasgos fonéticos de su lengua materna.

Con base en los conceptos observados anteriormente, podemos definir el concepto de interferencia fonética como las características fonéticas por fuera de la norma que presenta un hablante de determinada lengua al momento de hablar una segunda lengua, a causa de la influencia del sistema fonético de su lengua nativa. Estos conceptos nos ayudan a desarrollar nuestros objetivos específicos de identificar las interferencias fonéticas en la producción de los fonemas del inglés /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ de los estudiantes de inglés elemental como segunda lengua. En conclusión, las interferencias fonéticas se presentan en los estudiantes de inglés como L2, debido a las diferencias entre los sistemas fonéticos tanto del inglés como del español.

5.1.1 Motivación

En el aprendizaje de una segunda lengua cuando el estudiante hace el intento de producir la L2, su actitud frente a esta puede influir en la adquisición de la misma, pues la motivación puede favorecer la competencia lingüística del estudiante o sencillamente desfavorecer sus resultados en el proceso de adquisición de la misma.

Entre las dimensiones afectivas de estudio del aprendizaje de una L2, se encuentra la motivación que incluye factores como por ejemplo: la actitud, ansiedad, etnocentrismo, entre otros (Hamers & Blanc, 1989). Por eso, Carroll (1962) asegura que las variables motivacionales pueden manipular y modificar fácilmente las aptitudes del aprendiz para alcanzar mejores resultados en la adquisición de la L2. La motivación es definida como un esfuerzo que el aprendiz hace con el fin de adquirir competencias en la L2 y alcanzar sus propósitos con base en el aprendizaje de la misma. Es un producto del medio y por eso es influenciada por mecanismos psicológicos que se refieren al proceso motivacional de aprendizaje de L2.

El interés de un estudiante hacia el aprendizaje de una L2 puede influir en la adquisición de la misma con base en la percepción que este tenga de la lengua. Este interés del estudiante por aprender la lengua puede afectar o favorecer la actitud del mismo frente a la clase, la ansiedad al momento de participar o influir en el aprendizaje de la L2. Si el estudiante se siente motivado por aprender esta nueva lengua, su adquisición será favorable.

Gardner y Lambert (1972) proponen un modelo donde se afirma que las actitudes influyen en la motivación del aprendiz, lo cual se convierte en competencias influyentes en la L2. Posteriormente, los autores identifican dos orientaciones en el aprendizaje de la L2, una es la orientación integrativa que refleja el deseo del estudiante por parecer un miembro de la L2, la otra se refiere a una orientación instrumental de prácticas razonables para el aprendizaje de la L2. Las orientaciones motivacionales están fuertemente atadas a las actitudes y factores afectivos del estudiante, estas pueden estar asociadas a predisposiciones como etnocentrismos autoritarismos, como también a variables específicas del curso de L2; por ejemplo: actitudes frente al profesor y la ansiedad del estudiante en el curso.

Si bien las actitudes del estudiante pueden afectar su motivación por aprender la L2, pueden existir casos en los que el estudiante tenga el deseo de aprender la lengua pero que algunas dificultades que tenga para alcanzar su objetivo dificulten el aprendizaje y posteriormente se vea afectado. Este hecho se puede presentar con más frecuencia cuando los estudiantes comenten un error gramatical o fonológico y son corregidos. La manera en que se realice esta corrección puede afectar o favorecer su actitud frente a la adquisición de la L2.

Por otro lado, Clément (1980) propone un modelo basado en la relación cercana entre los mecanismos socio-afectivos en la L1 y la L2. De igual forma, el autor también hace una distinción entre motivación primaria y secundaria. La motivación primaria incluye interactividad como la predisposición afectiva en el grupo perteneciente a la L2, la motivación secundaria es valorada por el miedo a la asimilación; es decir, el miedo de aprender la L2 puede producir una pérdida de la cultura. Si el resultado de las dos fuerzas es negativo, la motivación del estudiante por aprender la L2 puede ser más baja y el aprendiz no va a buscar contacto con miembros del grupo de la L2. El deseo de integrar y el miedo de asimilación van a interactuar con la confianza misma del estudiante para comunicarse en la L2, esta autoconfianza es el resultado de reales contactos interétnicos. La motivación adquiere competencia comunicativa en la L2 como una función de la autoconfianza y/o de la tendencia que resulta del proceso motivacional primario.

Aspectos socio-afectivos, son influyentes en la motivación de un estudiante frente al aprendizaje de la L2, visto que si el aprendiz presenta miedo a aprender la lengua, puede traer consecuencias como desmotivación, miedo a participar en clase por temor a ser corregido de una u otra manera hasta sentir temor al interactuar con hablantes de la L2. Si al estudiante le hace falta autoconfianza para aprender la L2, lo más probable es que pierda la estimulación por la misma y que con el paso del tiempo sea más difícil recuperar ese interés hacia la L2. De tal forma que evitara hablar para ser corregido o perderá el contacto cultural con la lengua hasta que la influencia de la desmotivación en la L2 dificulten el aprendizaje y el dominio de ciertas habilidades y aspectos de la L2.

El contexto social del estudiante de la L2 puede determinar parcialmente la dimensión del aprendizaje de la misma al igual que la ansiedad, las actitudes y la motivación forman un patrón complejo de interacción que va a influenciar los mecanismos de motivación (Clément y Kruidenier, 1983). Estos autores también aseguran que la composición étnica de una comunidad juega un rol fundamental, puesto que la orientación del aprendiz no será la misma de acuerdo con la comunidad cultural en la que viva, ya que esta puede ser unicultural o multicultural y si es esta segunda la L2 será más visible.

El rol de la comunidad en la cual se aprende la L2 es relevante para lograr el aprendizaje de la misma, pues con base en esta se desarrollará la ansiedad y actitudes del estudiante frente a la L2,

las cuales pueden favorecer o dificultar el aprendizaje del estudiante; en otras palabras, el contexto social puede afectar estos aspectos afectivos que tiene el estudiante cuando aprende y si este aprendizaje se ve afectado ya sea por el miedo a aprender causado por el profesor al corregirlo, el aprendizaje de la L2 se puede ver afectado al igual que la interacción que tendrá como resultado la pérdida de cultura en la misma. El profesor, debe tener en cuenta aspectos influyentes que a simple vista pueden parecer simples tales como la manera en la cual realice una corrección, pero de acuerdo con la forma en la que lo haga el estudiante puede tener miedo a participar en la clase o interactuar en la L2. Por esta razón, la motivación y la actitud del estudiante en la adquisición de la L2 pueden afectar enormemente el aprendizaje de la lengua.

6. MARCO METODOLOGICO

Teniendo en cuenta la hipótesis planteada de que los estudiantes de inglés de la licenciatura presentan interferencia fonética en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/. El objetivo es verificar esta hipótesis, ver en qué contextos se presenta la interferencia de estos fonemas y qué variables hacen que ésta interferencia fonética se presente con más frecuencia. Es pertinente indicar que la metodología de investigación será el enfoque mixto, ya que este proyecto de grado contiene elementos del cuantitativo y el cualitativo. Asimismo, este trabajo será descriptivo porque buscamos especificar propiedades, características y rasgos de la interferencia fonética en la población seleccionada.

Este trabajo de grado utiliza dos enfoques de investigación cualitativo-cuantitativa para direccionar el planteamiento de la hipótesis que queremos verificar. De acuerdo con el planteamiento propuesto por Sampieri (2006) el enfoque mixto, ayuda a clarificar y formular de manera apropiada la hipótesis y así mismo, guía de forma adecuada el estudio y la teorización de la hipótesis. De igual manera, al combinar estos dos métodos, aumentamos no solo la posibilidad de aumentar las dimensiones de nuestro trabajo de grado, sino que el entendimiento es mayor y más rápido (Morse, 2002). Gracias a las cualidades de este enfoque mixto, logramos analizar y explorar mejor los datos obtenidos en esta investigación, dado que analizamos los datos con una mayor variedad de frecuencia, amplitud y magnitud, los cuales son aspectos propios del enfoque cuantitativo y además la profundidad y complejidad que destaca el enfoque cualitativo.

La mezcla de los dos enfoque se puede dar en la transformación de un tipo de datos en otro (cualitativos en cuantitativos o viceversa) o la generación de un tipo de datos. En este trabajo, cuantificaremos los datos cuantificativos, ya que los codificaremos y les asignaremos categorías, de tal forma que todos los datos sean registrados como datos numéricos. Las características obtenidas las convertimos en variables categóricas para facilitar el análisis de los mismos por medio de diferentes categorías.

Por otra parte, el estudio descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos,

dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En éste estudio, se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga.

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se va a medir o sobre que se habrán de recolectar los datos. Aunque a veces, sobre todo en las investigaciones cualitativas, durante el trabajo de campo surgen nuevos tópicos o situaciones sobre los cuales es importante recabar información. Asimismo, es necesario especificar quienes deben estar incluidos en la medición, o recolección o qué contexto, hecho, ambiente, comunidad o equivalente habrá de describirse. La descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la recolección de datos sobre el fenómeno y su contexto.

6.1 Descripción de la Población

Para llevar a cabo esta investigación y comprobar la hipótesis, tomaremos como población a los estudiantes de inglés elemental, inglés intermedio bajo e inglés avanzado bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ.

Inglés elemental: Tomando lo estipulado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para el aprendizaje, enseñanza y evaluación, se espera que los estudiantes alcancen un nivel A2 de competencia después de tomar el curso Inglés elemental. Durante este curso, los estudiantes comienzan a desarrollar destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir en contextos comunicativos simulados.

Intermedio bajo: Según las ideas presentadas en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación, se espera que los estudiantes en este curso alcancen un nivel B2.2. Durante este curso, los estudiantes seguirán desarrollando habilidades de comprensión oral, producción oral, lectura, y escritura en contextos simulados comunicativos.

Avanzado bajo: Basado en los principios presentados en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las lenguas, se espera que estudiantes alcancen un nivel de C1.2 después de cursar el nivel Avanzado bajo.

Cada nivel contiene de dos a tres grupos, los cuales tienen diferentes docentes y están conformados por un número entre 15 y 20 estudiantes. Para realizar la primera fase de recolección de datos, aplicamos el primer instrumento en un grupo seleccionado por cada uno de los niveles de nuestro interés. En elemental, el grupo lo conformaban 9 estudiantes, en intermedio bajo 16 y en avanzado bajo 18, para un total de 43 estudiantes. Por medio de la manera de selección de población llamada tómbola, seleccionamos 4 estudiantes al azar de cada uno de los tres niveles previamente mencionados para llevarla a cabo.

6.1.1 Selección de la muestra.

En este trabajo de grado y de acuerdo con la hipótesis planteada de que los estudiantes de inglés de la licenciatura presentan interferencia fonética en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/, la unidad de análisis son los estudiantes de inglés de nivel elemental, intermedio bajo y avanzado bajo. Para este proceso mixto cualitativo-cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés. Nuestro objetivo con la muestra es que los resultados encontrados en la misma logren generalizar la interferencia fonética en la población antes mencionada.

Según Sampieri (2006) la muestra es una muestra probabilística, en la cual todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis. Las unidades o elementos muestrales tendrán valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darán estimados precisos del conjunto mayor.

Esta muestra probabilística es estratificada, ya que vamos a comparar los resultados entre segmentos (el nivel de inglés en el que se encuentra cada estudiante), en este caso como la muestra es aleatoria, tenemos unidades de análisis de los tres niveles, la muestra reflejará la población en total. Para llevar a cabo la selección de la muestra, las unidades de análisis se eligen siempre aleatoriamente para asegurarse de que cada elemento tenga la misma probabilidad de ser elegido. En este caso utilizamos el procedimiento de selección llamado Tómbola. Este procedimiento es muy simple, consiste en numerar todas las unidades de análisis, se hacen

fichas o papeles uno por cada elemento, se revuelven en una caja y se va sacando el número de fichas necesarias para conformar el subgrupo de la población.

6.1.2 Instrumentos de recolección de datos

Con base en los objetivos a alcanzar con esta investigación, se escogieron diferentes instrumentos para recoger los datos en la población seleccionada previamente expuesta para desarrollar con éxito el propósito de este trabajo. Se pretende dividir esta recolección de datos en dos diferentes fases, las cuales son una encuesta y una serie actividades de producción oral espontánea y dirigida en la L2.

De igual forma, se planea incluir dentro del proceso de recolección de datos dos diferentes variables, lingüísticas (palabras aisladas, tralenguas, discurso libre) y extralingüísticas (género, educación bilingüe, motivación). Todas las actividades a realizar se graban y se escogen los estudiantes aleatoriamente para identificar las interferencias.

El primer instrumento es la encuesta que está dividida en cuatro secciones, la primera aporta información personal del estudiante (edad, estrato socio-económico, etc.), la segunda conocimiento del inglés en general, (evaluación del estudiante de su propia pronunciación, motivación, apreciación frente al inglés), la tercera conocimiento fonético-fonológico (de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /ʒ/) y una cuarta sección de comentarios libres sobre el inglés. El segundo instrumento está dividido en cuatro secciones, la primera era la producciones de los fonemas en palabras aisladas, la segunda la comprensión oral de las palabras que contenían los fonemas, la tercera la producción oral de los fonemas en tralenguas y la cuarta la producción oral de un discurso libre (ver anexo).

Por medio de la encuesta hecha para los estudiantes, se procura conocer información que pueda influir en su producción de palabras que contengan los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /ʒ/, tales como edad, género, conocimientos de producción de fonemas de la L2, opinión sobre la retroalimentación hecha por el profesor en clase, entre otras. A través del segundo instrumento se procura identificar los diferentes contextos en los que se presenta la interferencia fonética y así ver el comportamiento del fenómeno.

6.2. Aspectos Éticos

Para realizar este trabajo investigativo tuvimos en cuenta aspectos éticos que rigieron este trabajo de grado. Es pertinente tener en cuenta estos aspectos éticos en la validación y confiabilidad de los resultados que nos llevan a comprobar la hipótesis sobre la cual estamos guiando este proyecto de grado. Tomamos en cuenta cuatro aspectos principales, consentimiento informado, veracidad, privacidad y confidencialidad y precisión.

El consentimiento informado, insiste en que los sujetos de investigación tienen el derecho de ser informados sobre la naturaleza y las consecuencias de los experimentos en los que están involucrados. El respeto apropiado por la libertad humana en general incluye dos condiciones necesarias. Los sujetos deben estar de acuerdo a participar voluntariamente sin coacción física o psicológica. Además, el acuerdo debe basarse en una información completa y abierta (Denzin & Lincoln, 2000).

Aunque autores como Punch (1994) indica, que en el trabajo de campo no parece haber ninguna solución alrededor de la difícil situación en la que el consentimiento informado (la identidad de una divulgación y propósito de la investigación a todo el mundo) matará muchos proyectos. Es cierto que existe un privilegio de los medios en un medio de modelos extremos, Punch refleja la conclusión general de que los códigos de ética deben servir como guía previa al trabajo de campo, pero no inmiscuirse en la plena participación.

Tanto a los estudiantes como a los docentes de la población seleccionada, se les informo de que se trataba este trabajo de grado y cuál era su objetivo principal. Esto se ve reflejado en los dos instrumentos que utilizamos para la recolección de los datos, ya que como introducción plateábamos de qué trata este proyecto de grado y nuestra finalidad al encuestarlos y seleccionarlos, corriendo el riesgo que algunas de sus producciones no fueran naturales y espontaneas; no obstante se les presento la información con claridad y especificidad.

El segundo aspecto es la veracidad, sugiere que los investigadores diseñen diferentes experimentos libres de veracidad activa. En la recolección de datos de los dos instrumentos que aplicamos a la población seleccionada hubo completa legitimidad y fidelidad de los resultados obtenidos, dado que no hubo manipulación o modificación de los mismos.

El tercer aspecto es la privacidad y confidencialidad, la cual insiste en el establecimiento de medidas de seguridad para proteger la identidad de las personas y los de los lugares de investigación. La confidencialidad debe garantizarse como salvaguardia primordial contra la exposición no deseada. Todos los datos personales deben ser garantizados o encubiertos y hechos públicos sólo detrás de un escudo de anonimato. La etiqueta profesional concurre de manera uniforme que nadie merece humillación o daño como resultado de las prácticas de investigación insensibles. "La fuente más probable de daño en la investigación de la ciencia social es" la divulgación del conocimiento privado es considerada dañina por tema experimental.

Durante el análisis de los dos instrumentos se les denominó a cada uno de los estudiantes la etiqueta de informante y un número por ejemplo: informante 1, informante 2, etc. De tal manera que ninguno de ellos fuera reconocido ni tenido en cuenta por su información personal, ni los resultados obtenidos en los dos instrumentos.

El cuarto y último aspecto es la precisión que apunta a que los datos sean exactos, las omisiones y artificios son considerados como faltos de ética. Para obtener datos exactos, el diseño de los instrumentos apuntó a ser claro y preciso. Durante la recolección y el análisis de los datos, la información obtenida se presentó de manera exacta y sin ninguna omisión.

7. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para llevar a cabo la recolección de los datos, iniciamos con la realización de una encuesta a los estudiantes de los niveles de inglés elemental, inglés intermedio bajo e inglés avanzado bajo, un curso por cada nivel siendo en total fueron 43 encuestados. El primer instrumento que es la encuesta estaba dividida en cuatro secciones, la primera aportaba personal del estudiante (edad, estrato socio-económico, etc.), conocimiento del inglés en general, (motivación), conocimiento fonético-fonológico (de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /ʒ/) y una sección de comentarios libres sobre el inglés. Nuestro propósito con las preguntas del conocimiento del inglés y conocimiento fonético fonológico era conocer la motivación del estudiante con el aprendizaje del inglés, sus apreciaciones sobre su proceso de aprendizaje de la L2, específicamente sobre su pronunciación, al igual que identificar el reconocimiento de los fonemas y sus representaciones simbólicas (/b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /ʒ/) y si asociaban en palabras aisladas. De esta manera podríamos cumplir nuestro objetivo específico de identificar y relacionar las interferencias fonéticas con variables extralingüísticas.

Como segundo instrumento para la recolección más específica de datos, realizamos ejercicios de producción y reconocimiento de los fonemas, que estaban divididos en cuatro secciones, la primera parte era la producciones de los fonemas en palabras aisladas, la segunda la comprensión oral de las palabras que contenían los fonemas, la tercera la producción oral de los fonemas en trabalenguas y la cuarta la producción oral de un discurso libre. Con estos ejercicios nuestro propósito era establecer las variables lingüísticas que influían en la presencia de la interferencia fonética y así analizar en conjunto con las variables extralingüísticas, identificadas en el primer instrumento. Por medio de este instrumento logamos los objetivos de identificar la interferencia en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /ʒ/ en palabras aisladas, oraciones y discurso e identificar el comportamiento de las interferencias, en qué contexto se presentan más frecuentemente.

Para realizar esta actividad escogimos por medio de la tómbola 4 estudiantes de cada uno de los cursos encuestados anteriormente, durante la realización de los ejercicios los estudiantes fueron grabados.

7.1 Primera Fase Recolección de datos

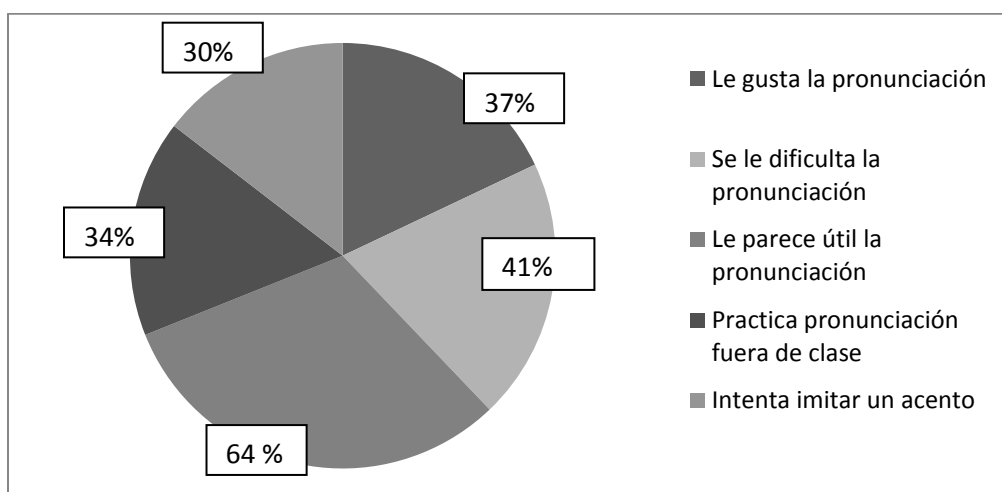
En esta primera fase realizada con 43 estudiantes de los niveles de inglés elemental, inglés intermedio bajo e inglés avanzado bajo encontramos que con respecto al conocimiento y apreciaciones sobre la lengua inglesa se pueden establecer variables extralingüísticas, ya que la información varía, el 30% de la población aprendió inglés en un curso, el 26% aprendió inglés por medio de la música y el 23% aprendió inglés en el colegio. Sólo un 25% viajó a un país angloparlante; de estos un 73 % viajó a Estados Unidos y el motivo del viaje del 82% fue estudiar inglés. Por su parte, el 37% de ellos permaneció en el exterior un año.

En la sección de conocimiento de inglés, dos de las preguntas debían ser calificadas por los estudiantes de cero a seis siendo cero la más baja y seis la más alta con base en el propio juicio de cada estudiante. En la opción de la apreciación de los estudiantes sobre sus propias habilidades, en pronunciación de inglés el 47% consideran su pronunciación buena, en su habilidad comunicativa el 56% la considera sobresaliente, en la opción del reconocimiento de los sonidos fonéticos del inglés, el 47% considera que los reconoce y en su apreciación sobre su acento el 80% de los encuestados consideran que este es bueno. En cuanto a la pronunciación, los resultados arrojan que menos de la mitad de la población considera que su pronunciación es buena; en otras palabras, se puede identificar que los estudiantes consideran la pronunciación como una de sus dificultades en el aprendizaje de inglés. En la habilidad comunicativa tan sólo la mitad de la población la considera sobresaliente, indicando aquí que existe una falencia en la misma; por eso, los estudiantes necesitan mejorar la producción oral en la L2. En el reconocimiento de los sonidos podemos observar que una vez más, menos de la mitad dice reconocer los sonidos del inglés (en general), lo cual demuestra una falta de conocimiento en el campo fonético fonológico por parte de los estudiantes. En cuanto al acento la mayoría de la población considera que su acento es bueno lo cual indica que producen los sonidos, fonemas de manera adecuada, esto muestra una clara contradicción con respecto al punto anterior, para nosotras es paradójico que los estudiantes digan tener un acento bueno sin reconocer los sonidos del inglés. Esta es una clave para comenzar a reconocer la presencia de las interferencias fonéticas presentes en la producción oral de los estudiantes de inglés. Esta contradicción se relaciona con el apartado de motivación presentado en el marco teórico en el cual se dice que la actitud y apreciaciones del estudiante frente a la segunda lengua puede influir en la adquisición

de la misma, pues la motivación puede favorecer la competencia lingüística del estudiante o sencillamente desfavorecer sus resultados en el proceso de adquisición de la misma.

Asimismo, le preguntamos a los encuestados aspectos de su pronunciación en inglés los cuales debían ser calificados de 0 a 5 siendo cinco el más alto y cero el más bajo. En la primera opción encontramos que al 37% de los estudiantes les gusta la pronunciación, al 41% se le dificulta, el 64% encuentra la pronunciación bastante útil para llevar a cabo una buena comunicación, el 34% de los estudiantes practica a veces la pronunciación fuera de clase y el 30% de la población intenta imitar un acento o un personaje.

Gráfica 1: apreciaciones de la población sobre la pronunciación del inglés.



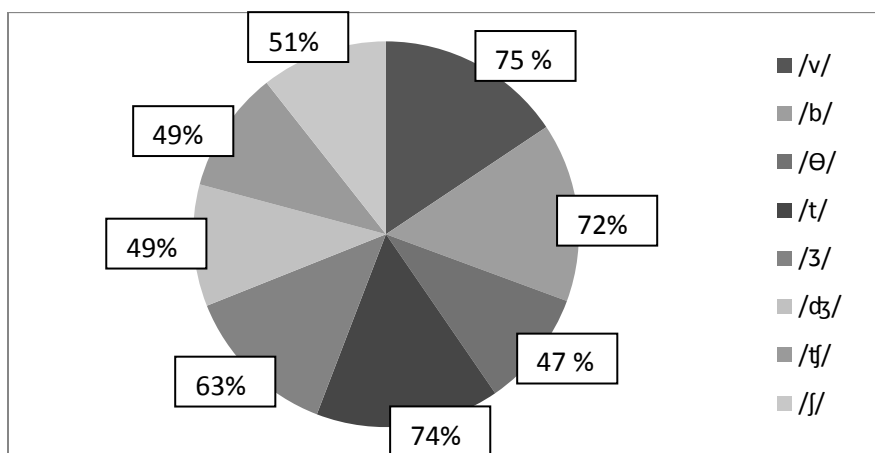
Elaboración propia

Con base en estos resultados, vemos que al menos de la mitad de los estudiantes les gusta estudiar la pronunciación de la lengua. Asimismo, a una cantidad similar de los estudiantes se le dificulta la pronunciación. La mayoría de ellos considera la pronunciación como un factor importante para tener una comunicación asertiva y muy pocos estudiantes practican la pronunciación fuera de sus clases, a su vez la mayoría no intenta tener un modelo para imitar su pronunciación. Desde la motivación, Carroll (1962) asegura que las variables motivacionales pueden manipular y modificar fácilmente las aptitudes del aprendiz para alcanzar mejores resultados en la adquisición de la L2. Estas percepciones son factores extralingüísticos que determinan e influyen la adquisición de una segunda lengua y el desarrollo de sus habilidades,

en este caso la pronunciación es un aspecto que para los estudiantes representa una debilidad y puede ser tomada como una de las causas de las interferencias fonética.

Por otro lado, las preguntas de conocimiento fonológico, las cuales están divididas en cuatro secciones, se pretendía analizar si los estudiantes reconocían los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/. En primera instancia debían marcar con una x si lo conocían o no, de esta forma Los resultados arrojaron que el 75% de los estudiantes reconocen el fonema /v/, el 72% reconoce el fonema /b/, el 47% reconoce el fonema /θ/, el 74% de los estudiantes encuestados reconocen el fonema /t/, el 63% conoce el fonema /ʒ/, el 49 % de los encuestados sí reconoce el fonema /dʒ/, el 49 % de los estudiantes reconoce el fonema /tʃ/ y el 51% de los estudiantes reconoce el fonema /ʃ/.

Gráfica 2: reconocimiento de los fonemas.



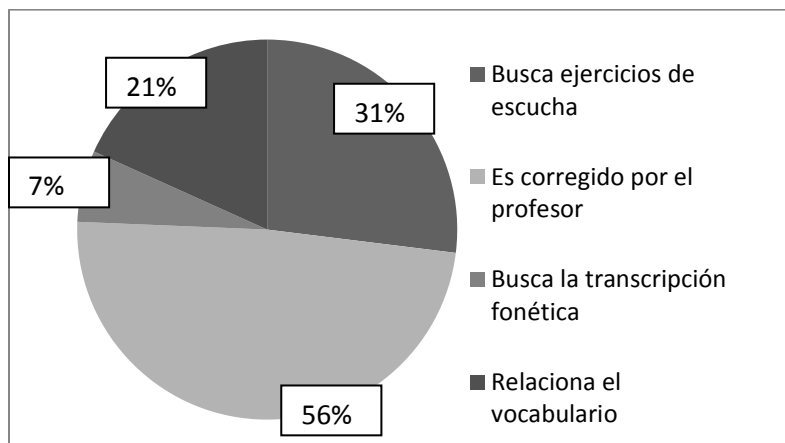
Elaboración Propia

Estos resultados muestran que la mayoría de los fonemas son reconocidos por la mayoría de los estudiantes, en especial los mismos que tenemos en español. Los estudiantes reconocen de manera visual con mayor facilidad los fonemas cuyos símbolos son iguales a las consonantes del alfabeto como por ejemplo b /b/, v /v/, t /t/, esto según Cook (2001), se llama escrito transparente. Por el contrario, los fonemas cuyos símbolos no se parecen a las consonantes del alfabeto, no tienen escrito transparente, son las que presentan menor número de reconocimiento como /θ/, /tʃ/, /dʒ/, /ʃ/. Esto se debe a una de las causas que exponen autores como Listerri

(2011) de la interferencia fonética, ya que aquí vemos una clara asimilación de lo que los estudiantes conocen de la L1 con la L2.

Posteriormente, los estudiantes debían marcar la frecuencia con la que realizan actividades fonéticas y fonológicas marcado 0 si era lo menos frecuente y 5 lo más frecuente. Un 31% de estudiantes busca con frecuencia ejercicios de escucha para mejorar su pronunciación y otro, el 56% de los estudiantes es corregido con bastante frecuencia por su profesor en las clases, el 7% busca la transcripción fonética de una palabra para mejorar o conocer su pronunciación y el 21% de los estudiantes relaciona el nuevo vocabulario con palabras que ya conocía.

Gráfica 3: frecuencia actividades fonético-fonológicas

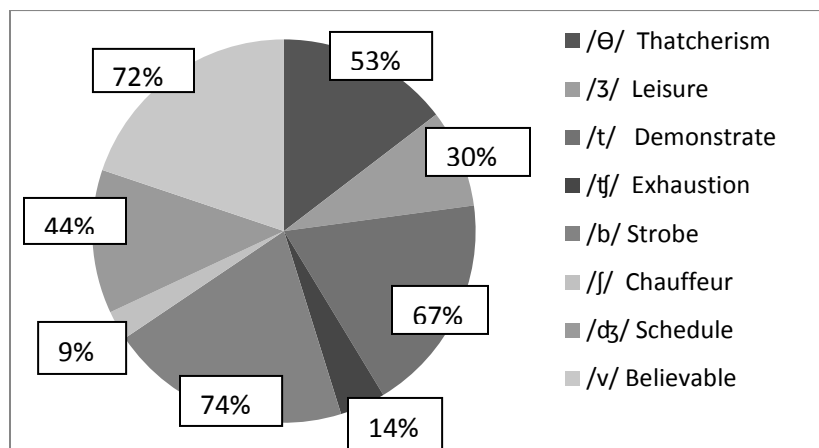


Elaboración propia

De acuerdo con las actividades cuya frecuencia de realización quisimos indagar, la gráfica muestra que la actividad que es ejecutada con mayor frecuencia es la corrección de la pronunciación por parte del profesor en clase, seguida de la búsqueda de ejercicios de escucha de manera autónoma por parte de los estudiantes. En cuanto a la transcripción fonética y la relación del nuevo vocabulario con el ya adquirido, se ve la falta de autonomía y motivación de los estudiantes al realizar estas actividades que en nuestro criterio ayudan a mejorar significativamente la pronunciación.

En el tercer ejercicio de conocimiento fonético y fonológico debían conectar el fonema con la sílaba en el que se presentaba. El 53% de los estudiantes relacionó correctamente el fonema /θ/ en el lexema “Thatcherism”, el 30% relacionó el fonema /ʒ/ que se encuentra en el lexema “Leisure”, 67% relacionó el fonema /t/ entre el lexema “Demonstrate”, el 14% relacionó el fonema /tʃ/ que se encuentra en el lexema “Exhaustion”, el 74% relacionó correctamente el fonema /b/ en el lexema “Strobe”, el 9% relacionó el fonema /ʃ/ correspondiente al lexema “Chauffeur”, el 44% relacionó el fonema /dʒ/ en el lexema “Schedule”, el 72% de los estudiantes relacionó el fonema /v/ en el lexema “Believable”.

Gráfica 4: asociación del fonema con la sílaba.



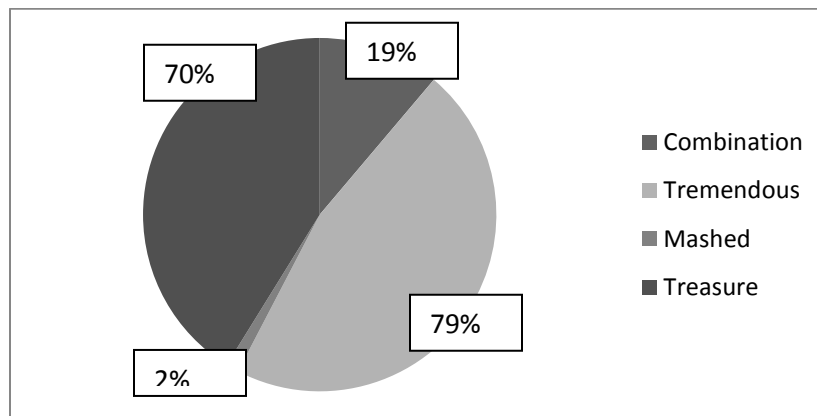
Elaboración propia

Según los resultados obtenidos, vemos que los fonemas que más relacionaron correctamente los estudiantes con los lexemas correspondientes son /t/, /v/ y /b/, esto puede presentarse gracias a la escritura transparente como ya lo mencionamos con anterioridad. Un aproximado a la mitad de los estudiantes relacionó el fonema /θ/ y el fonema /dʒ/ con los lexemas correspondientes, siendo el fonema /θ/ inexistente en español y el fonema /dʒ/ existente. Por último vemos que un mínimo de los estudiantes relacionó correctamente los fonemas /ʒ/, /ʃ/, /tʃ/ con los lexemas a los que pertenecían. Los fonemas ingleses [ʃ], [tʃ], [ʒ] y [dʒ], quedan reducidos en español al fonema: [tʃ], con las consiguientes dificultades para la pronunciación y distinción de los otros fonemas como, por ejemplo en: *sheep, cheap, jeep*. Alcaraz & Moody (1983/1990). Esto evidencia una debilidad con respecto a los fonemas del inglés inexistentes al español, los estudiantes al no conocer los símbolos de la lengua extranjera, los asimilan a lo que más se

familiariza en su lengua materna. Esto mismo puede pasar al momento de producirlos oralmente, lo cual es causa importante de la interferencia fonética.

En el último ejercicio de esta encuesta semi-estructurada se requería que los estudiantes reconocieran la palabra en cada grupo cuyo sonido no correspondía. En el primer grupo el lexema que no correspondía era *Combination*, del cual el 19% de la población acertó, el lexema que no pertenecía al segundo grupo era *Tremendous* y el 79% acertó. En el tercer grupo el lexema que no correspondía era *Mashed* y el 2% acertó, en el cuarto y último grupo el lexema que no pertenecía era *Treasure*, el 70% acertó.

Gráfica 5: discriminación de palabra que no corresponda al fonema



Elaboración propia

Con base en el primer resultado donde el lexema que no correspondía era “*Combination*”, la causa del error es como lo dicen Alcaraz & Moody (1983/1990) los fonemas [b] [v] en español se realizan como bilabial en ambos casos, mientras que en inglés existe la distinción entre bilabial [b] y labiodental [v]. Para el segundo caso llamativo donde el lexema que no correspondía era “*Mashed*”, la mayoría de los estudiantes reconoció como incorrecto el lexema “*Echelon*”, podemos deducir que los estudiantes al no saber cómo se pronuncian estas palabras, las descartaron por su morfología: *ashamed*, *crushing*, *mashed*, *echelon*. De igual forma, podemos concluir que en los lexemas donde más estudiantes acertaron, se dio gracias a la facilidad de diferenciar la escritura de cada palabra de palabras y el patrón de consonantes que habían en común: *thursday*, *tremendous*, *through*, *earthiest*, como también en el caso de las siguientes palabras: *treasure*, *aknowledge*, *espionage*, *bagagge*.

El último punto de esta encuesta contenía una respuesta abierta la siguiente pregunta: Durante sus clases de inglés, ¿se llevan a cabo ejercicios o actividades para practicar y/o mejorar su pronunciación en inglés?, si su respuesta es afirmativa, mencione cuales, la segunda consistía en que los estudiantes hicieran algunos comentarios adicionales sobre pronunciación en inglés. En los resultados, algunos estudiantes mencionaron que no practican actividades ni ejercicios para mejorar o reforzar la pronunciación y otros contradecían esto diciendo que si (estudiantes del mismo nivel de inglés). Entre las actividades que los estudiantes indicaron se encuentran: exposiciones, diálogos, conversaciones, actividades de habla, entrevistas, audios, canciones, socialización de actividades o ejercicios, repetición de palabras, lectura en voz alta, correcciones orales del profesor, uso de páginas de transcripción fonética, uso del AFI, y algunos estudiantes mencionaron que estas actividades no se llevan a cabo a menos que sea una palabra nueva, que estas actividades simplemente no se realizan o que los ejercicios hechos en clase no son suficientes. Como podemos ver en estos resultados la mayoría de los estudiantes manifiestan que en sus clases de inglés, realizan diferentes actividades comunicativas las cuales involucran diferentes modos de interacción entre los estudiantes; sin embargo, estas no son suficientes para suplir sus necesidades de mejoramiento con respecto a la pronunciación, esto se evidenciara más adelante en el segundo instrumento.

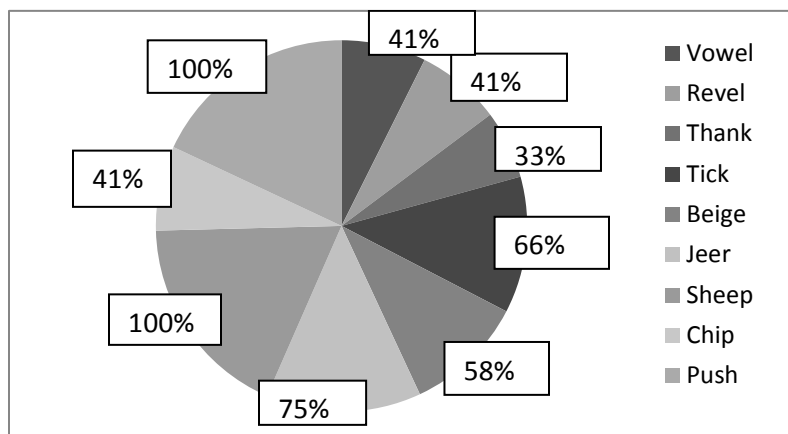
Con respecto a los comentarios libres que cada estudiante tiene sobre la pronunciación, varios expresaron que esta es importante, aunque muchos profesores y estudiantes le den más prioridad a la gramática, debería haber más espacios para mejorar la pronunciación, esta es importante para darse a entender, como futuros docentes es importante tener una pronunciación adecuada para así transmitirla, otros aseguran que es un aspecto que se les dificulta mucho, que tienen mejor pronunciación aquellos estudiantes o que han viajado a países de habla inglesa o quienes han estudiado en colegios bilingües, el inglés estándar para ellos es más sencillo, quienes quieran ejercer como docentes de la L2 deben tener una buena pronunciación y otros aseguran que la pronunciación es un aspecto horrible del inglés. Esto nos indica que hay diferentes perspectivas de la concepción de la pronunciación del inglés, la mayoría concuerda en que es uno de los aspectos más importantes de la lengua y por ende es uno de los más difíciles.

Existe una sensación en común la cual nos indica que la pronunciación es un tema relegado en las clases de L2, al cual no se le da la misma relevancia que a otros, y se detecta una carencia de práctica de ejercicios fonéticos fonológicos durante las clases. Partiendo de estas apreciaciones, se puede evidenciar uno de los factores influyentes en la aparición de las interferencias fonéticas en las producciones orales de los estudiantes. Retomando lo propuesto sobre motivación por Gardner y Lambert (1972), podemos decir que las actitudes del estudiante pueden afectar su motivación por aprender la L2, pueden existir casos en las que el estudiante tenga el deseo de aprender la lengua pero que algunas dificultades que tenga para alcanzar su objetivo dificulten el aprendizaje y posteriormente se vea afectado. Esto se ve directamente reflejado en los resultados expuestos, dado que todos los estudiantes son conscientes de la importancia de la pronunciación, la quieren aprender y mejorar, pero el grado de dificultad en la que se encuentra estandarizada hace que la motivación, llegue a tener una connotación negativa entre ellos.

7.2 Segunda Fase Recolección de datos

Esta segunda fase se realizó con 12 estudiantes de los cuales 4 pertenecen al curso de inglés elemental, 4 a inglés intermedio bajo y 4 a inglés avanzado bajo. En el ejercicio de comprensión oral que se realizó, se les daba a los estudiantes un cuadro de pares mínimos en el cual los estudiantes debían marcar el lexema que escucharan, bowel - vowel, rebel – revel, tank – thank, tick – thick, beige – page, cheer – jeer, sheep – jeep, chip – ship, putch – push, de tal forma que hubo dos pares mínimos que se enfocaban en presentar uno de los seis fonemas a observar. En el primer par mínimo la palabra correcta era Vowel, el 41% de los estudiantes acertó; en el segundo era Revel, el 41% acertó; en el tercero era Thank, el 33% de la población acertó, el cuarto correspondía a Tick y el 66% de los estudiantes acertó, el quinto era Beige y el 58%, acertó, en el sexto era Jeer y el 75% acertó, el séptimo era Sheep, de los cuales acertaron el 100% de la población, en el octavo la respuesta verdadera era Chip, de los cuales acertaron el 41% el, noveno y último era Push, y el 100% de los estudiantes acertó en esta opción.

Gráfica 6: comprensión oral reconocimiento de fonemas (pares mínimos)



Elaboración Propia

La grafica nos muestra que el fonema /ʃ/, el cual estaba ubicado en los lexemas “Sheep” y “Push”, fue el más fácil de identificar para los estudiantes, ya que todos acertaron en el ejercicio, a pesar de ser este un fonema inexistente en el español. En cuanto a los fonemas /t/, /dʒ/, /ʒ/, encontrados en los lexemas “Tick”, “Jeer” y “Beige” respectivamente, más de la mitad de los estudiantes acertó en el reconociendo de los mismos. En el fonema /v/ ubicado en los lexemas “Vowel” y “Revel”, en el fonema /θ/ encontrado en el lexema “Thank” y en el fonema /tʃ/ ubicado en el lexema “Chip”, fueron aquellos fonemas que la mayoría de los estudiantes tuvo dificultad en reconocer. En relación con las estadísticas obtenidas en el primer instrumento, menos de la mitad de los estudiantes analizados aseguró reconocer el fonema /tʃ/, en este caso podemos inferir que los resultados obtenidos pudieron haber sido afectados por la falta de conocimiento fonético-fonológico; es decir, varios de los estudiantes pudieron haber marcado incorrectamente los puntos de este ejercicio por no distinguir la diferencia de sonidos entre /tʃ/ y /ʃ/, del mismo modo ocurre con el fonema /θ/, la mayoría de los estudiantes no reconoció el fonema en el primer instrumento, esto se da por la falta de conocimiento como lo mencionamos anteriormente.

Los otros ejercicios del segundo instrumentos apuntaban a analizar la producción de los fonemas en palabras aisladas en posición inicial, media y final, en la producción de los fonemas en los trabalenguas y por último la producción de los fonemas en el discurso libre.

Fonemas /t/ y /θ/.

Inglés elemental, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[t^hen – at^hi. t^hud – bət^h - t^hau.san - fɪl. t^hi – bi.nət^h]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[t^hɪr. t^hi - t^hri - t^hɪrs. t^hi - t^hʌn.de.rɪŋ - t^h ɔurg.berds - t^hʌm.ped - t^hur.ber - t^hurs.dai]

3. Discurso libre.

[ju.ni.ver.si.ri] El estudiante no usa el fonema /θ/ en la producción oral.

El estudiante produce tanto el fonema alveolar-oclusivo /t/, como el fonema dental – fricativo sordo / θ/, como si fuera el alófono /t^h/ en todos los casos. En la palabra aislada, en posición inicial, media, final, en oración (trabalenguas) y en su producción oral libre, se evidencia que el estudiante usa uno de los alófonos de la /t/ en inglés, en este caso es el /r/. El fonema /θ/ no se evidencia en ningún momento durante la historia del estudiante.

Analizando la producción de los fonemas del informante 1, es notoria la interferencia fonética, puesto que los alófonos hacen que varíen las pronunciaciones de un fonema en diferentes situaciones, lo cual representa una complicación en la adquisición de una L2. (Cook, 2001) En este caso el informante lee y produce t^h cada vez que éste presente el fonema /t/ o / θ/.

Inglés elemental, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[teɪn – a.ti.tud – put – tau.san - fɪl.ti – bi.niət]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[t^hɛr.ti - t^hri - t^hi.ars – ʒan.de.rɪŋ – ʒro.un.bres – toun.bed – tor.ber - t^hrus.dei]

3. Discurso libre.

[wit]

En el primer ejercicio, el informante 2 presenta interferencia fonética, esta se da como un efecto de la lengua materna en la producción de la L2 que se encuentra fuertemente matizada por características fonéticas de la lengua materna; es decir, las personas se apropian del sistema fonético de su lengua materna y cuando hablan en la segunda lengua emplean involuntariamente rasgos fonéticos de su lengua materna (Llisterri, 2011) Este hecho se evidencia cuando el estudiante parece no conocer la forma de producir el sonido / θ/ y lo relaciona con la /t/ del español,. Aunque en algunos casos el estudiante produce el alófono / t^h/ éste también es producido en situaciones que reemplazan el fonema/θ/, lo cual es incorrecto. Los lexemas que el estudiante no conoce los asocia con fonemas totalmente diferentes, como en el caso de la postalveolar fricativa /.ʒ/

Inglés elemental, INF 6:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ten – a.ti.tiud – put – θau.san – ful θ.tli – bi.ni θ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θe.ri – θri – θe.ris – θan.de.rinθ – θrur.ders – tam.pen.ten – θar.ber – θars.dei]

3. Discurso libre.

[evri. θiη]

En el caso del informante 6, éste reconoce el sonido/ θ/ y lo produce adecuadamente, lo cual indica que reconoce el fonema y conoce la distinción entre /t/ y /θ/. Sin embargo, no pronuncia la t correctamente en todos los casos, ya que no hace uso del alófono /t^h/, en los casos que es necesario. Se puede decir que a pesar de que el informante en la producción de palabras aisladas reconoció y produjo correctamente el fonema /θ/, se equivocó al producir

este mismo en el trabalenguas. En la producción oral, no se evidencia el uso frecuente de los fonemas.

Inglés elemental, INF 8:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ten – a.thi. t^hud – put – θau.san – fil. θi – bi.niθ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θir.ti – t^hri – θirs. t^hi – θan.de.rinθ – tor.uids – t^hum.per – t^hur.ber – θurs.dei]

3. Discurso libre.

[lu.θer – tiŋs – wɪt – θɪŋks]

El informante 8 produce de manera correcta el fonema /θ/ cuando se trata de las palabras aisladas, pero al momento de decirlas en el trabalenguas y en su producción oral, sin importar en qué posición se encuentre el fonema (inicio-final) evidencia la interferencia fonética, ya que produce la th como una t del español. En este informante se evidencia la falta del uso del alófono /t^h/ en lexemas como ten y put.

Inglés intermedio bajo, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ten – a.ri.tud – put – θau.san – fil. θi – bi.niθ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θe.ri – t^hri – θers.ti – ðʌn.de.rinθ – θəri.kəls.breds – ton.ted – t^hum.ber – θərs.dei]

3. Discurso libre.

[t^hri – na.θiŋ]

En el informante 1 se evidencia una vez más el comportamiento y frecuencia de la interferencia fonética, al igual que el informante anterior, este reconoce el fonema dental fricativo sordo /θ/ en palabras aisladas, pero no lo hace en las palabras que forman oración. Aunque el informante produce uno de los alófonos de t como (/r/), no usa el alófono /t^h/ de manera correcta, esto evidencia uno de los problemas que trae consigo la interferencia fonética, dado que causa confusión en las palabras que el estudiante quiere expresa, por eso al decir t^hri, se entenderá que se habla de árbol y no del número tres, creando problemas en la comunicación. Esto lo expone M.Carranza (2008) cuando dice que las interferencias fonéticas son divergencias, que son inmediatamente percibidas por los hablantes usuarios de la L2, ya que se trata de un tipo de errores que éstos nunca producirían.

Inglés intermedio bajo, INF 5:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[teɪn – a.ti. t^hud - tat^h - θau.sən – fil. θi – bi.nit^h]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θe.ri - t^hri – θers.ti - θʌn.de.rən - ʃil.breds - θəm - t^hru.ber - ðərs.deɪ]

3. Discurso libre.

[θiŋs]

El informante 5 reconoció el fonema /θ/ al inicio y en la mitad del lexema y aislado pero no lo hizo cuando este se encontraba al final. Al momento de producir el fonema /θ/ en el trabalenguas, se hizo evidente la interferencia fonética al producir este fonema como el alófono /t^h/, el africado /tʃ/ y el dental fricativo sonoro /ð/. En la producción oral libre, el informante 5 solo usa una vez el fonema dental fricativo sordo /θ/ y lo hace correctamente.

Inglés intermedio bajo, INF 11:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ten - ə.ti.tud – put - təu.sən – fil.ti – bi.nit]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[tʰir.ti - tʰri - tʰirs.ti - tʰʌn.de.rɪŋ - tʰrou.berz - tʰəm.ped -tʰor.ber - tʰursd]

3. Discurso libre.

[wɪt - ber.deɪ]

El informante 11 no produce en absoluto el fonema /θ/ en palabras aisladas, ni en oraciones, ni en su producción oral. En las palabras aisladas los produce como la /t/ del español y en el trabalenguas lo produce como el alófono /tʰ/. En su discurso vemos que en la palabra birthday, simplemente hace una omisión del fonema y pronuncia la palabra así: /ber.deɪ/. Esto muestra una interferencia fonética, puesto que evidencia la influencia de la L1 uno en la L2 como lo expone Ellis (1995).

Inglés intermedio bajo, INF 16:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʰen - ə.ti.tʰud – pud - dau.sən – fif.ti – bi.niθ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θi.ri - tʰri – θərs.teɪ - θʌn.de.rɪŋ - θoug.breds - tʰram - tʰram.ber - θərs.deɪ]

3. Discurso libre.

[θɪŋz]

El informante 16 solo produjo el fonema /θ/ en la palabra aislada, cuando este estaba en la sílaba final. En el trabalenguas produjo de manera errada el fonema /θ/, como el alófono /tʰ/. En cuanto a su producción oral libre, solo produjo una vez el mismo fonema y lo hizo correctamente.

Inglés avanzado bajo, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ten – a.ri.t^hud – put - t^hau.san – fel.θi – bi.ni]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θe.ri - t^hri – θers.ti - t^han.de.rɪŋ - t^hroul.breads - t^hrum - t^hum.ber - t^hurs.deɪ]

3. Discurso libre.

[t^hrou – evri.θɪŋ – eni.θɪŋ – wi.ra]

El informante 2 produjo el fonema /θ/ correctamente cuando este se encontraba en la mitad de la palabra aislada, en las demás posiciones no acertó en su pronunciación. En la producción del fonema en el trabalenguas se evidencia la interferencia fonética, dado que produce en la mayoría de casos el alófono /t^h/. En la producción del fonema en el discurso libre, lo produce correctamente cuando este se encuentra en la mitad del lexema; no obstante, al inicio lo pronuncia como el alófono /t^h/ y al final como el alófono /r/, uniéndolo con el fonema vocálico /a/.

Inglés avanzado bajo, INF 7:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ten – a.ri.t^hud – put – θau.san – fif.ti – bi.niθ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θer.i – θri – θars.t^his - t^hun.de.rɪŋ - t^hroug.brest - t^hum.bed - θar.ber - t^hars.deɪ]

3. Discurso libre.

No utiliza los fonemas /t/ y /θ/ en su producción oral.

El informante 7 produjo de manera correcta el fonema /θ/ cuando este se encontró al inicio y al final de la palabra, mientras que no lo hizo correctamente cuando este se encontraba en el medio de la palabra. Al momento de producir el fonema en el trabalenguas, se hizo evidente la

interferencia fonética al producir este fonema como el alófono /t^h/ y el dental fricativo sonoro /ð/. En cuanto al discurso libre, el informante no produjo el fonema en ningún momento.

Inglés avanzado bajo, INF 10:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[θen – a.ti.tud – piut – θau.san – fif.ti - bi-nit]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[t^hir.ti - t^hri - t^hris.ti - t^han.de.riŋ - t^houg.breds – tum.ped – tar.ber - t^hiurs.deɪ]

3. Discurso libre.

[wit]

El informante 10 realizó la producción del fonema de manera correcta cuando este estaba al inicio del lexema; sin embargo, erró al producirlo al inicio del lexema ten, pero cuando el fonema se encontró en el medio y al final no lo produjo correctamente. Al momento de producir el fonema en trabalenguas, el informante produce el alófono /t^h/ y el fonema /t/ de español, donde una vez más se manifiesta la interferencia fonética, influenciando también la palabra usada en el discurso libre.

Inglés avanzado bajo, INF 13:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[t^hen – a.ri.t^hud - put^h - ðau.san – fil. θi - bi.niθ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[θe.ri- θri - θərs.ti - θʌn.de.riŋ - θru.gu.berds - θʌmt - θar.ber – θurs.deɪ]

3. Discurso libre.

[som.tiŋ - t^hri]

El informante 13 produjo correctamente el fonema dental fricativo sordo /θ/ en posición inicial y al final de la palabra, al inicio de la palabra lo produce como el fonema dental fricativo sonoro /ð/. En el trabalenguas el informante realizó la producción correcta del fonema en todos los lexemas; sin embargo, en el discurso libre que era una situación espontánea, no produjo correctamente el fonema /θ/.

Fonemas /dʒ/ y /ʒ/.

Inglés elemental, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʃua.li – en.clu.ʃur – mi.raʃ - dʒi.o.lo.dʒi - den.dʒer - streɪŋf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.ʃual – pro.vi.ʃa.nal - lei.ʃu.ri - ei.ʃa]

3. Discurso libre.

[dʒim]

El informante 1 intentó producir el fonema postalveolar fricativo sonoro /ʒ/, aunque produjo el fonema postalveolar fricativo sordo /ʃ/. A pesar de que el fonema africado sonoro /dʒ/ existe en español, el informante lo produce como un fonema africado sordo /tʃ/ cuando este se encuentra al final del lexema. En la lectura del trabalenguas el fonema /ʒ/ es reemplazado por el fonema /ʃ/, lo cual evidencia interferencia fonética al asociar la transcripción transparente de la L1 con la L2. (Cook 2001)

Inglés elemental, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[u.ʃua.li – en.clou.ʃar - mi.raʃ - he.o.lo.dʒi - dan.dʒer – es.treɪŋf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.ʃual – pro.bi.ʃo.nal - lei.ʃar.li - asia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

La producción del fonema /ʒ/ en el informante 2, es similar a la del informante anterior, ya que lo produce como el fonema /ʃ/ tanto en las palabras aisladas como en el trabalenguas. En el lexema Asia, el informante relaciona la pronunciación del morfema s con su transcripción en su lengua materna, evidenciando interferencia fonética por la influencia del sistema fonético de la lengua materna hacia la lengua extranjera. (Llisterri 2011). En el discurso oral, no se evidencia el uso de los fonemas.

Inglés elemental, INF 6:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʃua.li – en.clou.ʃɔr - mi.raʃ - gi.o.lo.dʒi - den.dʒer – es.trentʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.sual – pro.vi.ʃio.nal - lei.ʃu.re - eiʃia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 6 produce el fonema /ʒ/ como el fonema /ʃ/, en todos los ejercicios sin importar su posición. A pesar de que el fonema /dʒ/ existe en español, el informante lo produce como un fonema /tʃ/ cuando este se encuentra al final del lexema. En la producción oral espontánea, el informante no evidencia el uso de los fonemas.

Inglés elemental, INF 8:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʃua.li – en.clou.ʃur - mi.raʃ - he.o.lo.ʃi - dan.dʒer – es.trentʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[kei.fual – pro.bi.fio.nal - lei.fur - ei.fia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 8 produce de manera incorrecta el fonema /ʒ/, ya que lo hace como si este fuera el fonema /f/. A pesar de que el fonema /dʒ/ existe en español, el informante lo produce como un fonema /f/ y un fonema /ʃ/, cuando este se encuentra al final del lexema y como un fonema /h/ al inicio de la palabra. En la producción oral espontánea, el informante no evidencia el uso de los fonemas.

Inglés intermedio bajo, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.fua.li – en.clou.fur - mi.raʃ - dʒi.o.lo.dʒi - dan.dʒer – es.treintʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.fual – pro.vi.fio.nal - lei.fur - ei.fia]

3. Discurso libre.

[ju.fua.li - dʒast]

El informante 1 produce el fonema /ʒ/ como el fonema /f/, en todos los ejercicios sin importar su posición. El fonema /dʒ/ es producido como un fonema /f/ cuando este se encuentra al final del lexema. En cuanto a la producción oral espontánea, el informante produce el fonema /ʒ/ una vez y con el mismo error de los ejercicios anteriores.

Inglés intermedio bajo, INF 5:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.fua.li – en.clo.fur - mi.raʃ - i.o.lo.dʒi - dan.dʒer – es.treintʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.ʃual – pro.vi.ʃo.nal - lei.ʃor - a.ʃia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 5 produce de manera incorrecta el fonema /ʒ/, ya que lo hace como si este fuera el fonema /ʃ/, sin importar en qué posición se encuentre el fonema. A pesar de que el fonema /dʒ/ existe en español, el informante lo produce como un fonema /tʃ/ cuando este se encuentra al final del lexema. En la producción oral espontánea, el informante no evidencia el uso de los fonemas.

Inglés intermedio bajo, INF 11:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʃua.li – en.clou.ʃur - mi.raʃ - dʒe.o.lo.dʒi - den.dʒer – es.treɪnʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[keɪ.ʃal – pro.vi.ʃo.nal - lei.ʃu.ri - ei.ʃia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 11 comete un error al producir el fonema /ʒ/ como el fonema /ʃ/, sin importar en qué posición se encuentre este. Produce el fonema /dʒ/ como el fonema /tʃ/ cuando este se encuentra al final. En la sección del discurso libre, el informante no evidencia el uso de los fonemas.

Inglés intermedio bajo, INF 16:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʃua.li – en.clou.ʃur - mi.raʃ - dʒe.o.lo.dʒi - den.dʒer – es.trɪnʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[keɪ.ʒual – pro.vi.ʃio.nal - leɪ.ʃu.ri - eɪ.ʃɑ]

3. Discurso libre.

[pro.dʒɛkt]

El informante 16 produce el fonema /ʒ/ como si este fuera el fonema /ʃ/; sin embargo, en la lectura del trabalenguas pronuncia correctamente este fonema en una sola palabra. El fonema /dʒ/ lo produce como un fonema /ʃ/ cuando este se encuentra al final del lexema. En la producción oral espontánea, solo utiliza el fonema /dʒ/ una vez.

Inglés avanzado bajo, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʒua.li – en.clo.ʃur - mi.raʃ - dʒi.o.lo.dʒi - dem.dʒer – streɪntʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.ʃual – pro.vi.ʒio.nal - li.ʃur.li - eɪ.ʃia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 2 pronuncia correctamente el fonema /ʒ/ solo dos veces en posición media, y en los otros los produce como el fonema /ʃ/. Cuando los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ se encuentran al final del lexema, el informante los produce como /tʃ/. En el discurso espontáneo, el informante no utilizó los fonemas.

Inglés avanzado bajo, INF 7:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[u.ʃua.li – en.clou.ʃur - mi.raʃ - dʒi.o.lo.dʒi - den.dʒer – es.treɪntʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[keɪ.ʃual – pro.vi.ʃio.nal - leɪ.ʃo.ri - eɪ.ʃia]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 7 produce de manera errada el fonema /ʒ/, ya que lo hace como si este fuera el fonema /ʃ/. Cuando los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ se encuentran al final del lexema, el informante los produce como /tʃ/. El informante no usa los fonemas en su producción oral espontánea.

Inglés avanzado bajo, INF 10:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.sua.li – en.clou.ʃur - mi.raʃ - dʒi.o.lo.dʒi - dan.dʒer – es.treɪntʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ka.sual – pro.vi.ʃio.nal - li.ʃu.re.li - ei.ʃia]

3. Discurso libre.

[lan.gua.dʒes – es.tranʃ]

El informante 10 produce el fonema /ʒ/ como si este fuera el fonema /ʃ/ en la mayoría de los casos; no obstante, también lo produce como el fonema /s/ del español, lo cual es causado por la interferencia fonética del sistema de transcripción de la L1 a la L2. Cuando los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ se encuentran al final del lexema, el informante los produce como /tʃ/ y /ʃ/.

Inglés avanzado bajo, INF 13:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ju.ʒua.li – en.clou.ʃur - mi.raʒ - dʒi.o.lo.dʒi - deɪn.dʒer – streɪntʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[keɪ.ʒual – pro.vi.ʒə.nal - lei.ʒur.li - ei.ʒa]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ en su producción oral.

El informante 13 produce el fonema /ʒ/ correctamente tanto en las palabras aisladas como en el trabalenguas; sin embargo una de las palabra con este fonema, el informante la produce como si esta fuera /ʃ/. Cuando los fonemas /dʒ/ se encuentran al final del lexema, el informante los produce como /tʃ/. En su producción oral espontánea no utiliza los fonemas.

Fonemas /ʃ/ y /tʃ/.

Inglés elemental, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃar.tʃ - bʌt.tʃer - itʃ - tʃam- eɪʃi - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃɛmlɛs - ʃei.pɛrds - tʃam.pʊ - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

El estudiante no usa los fonemas /ʃ/ y /tʃ/en la producción oral.

El informante 1 en las palabras aisladas logró pronunciar correctamente el fonema /tʃ/ en todas las posiciones presentadas. En la producción del fonema /ʃ/ hubo interferencia en una de las palabras aisladas y en una de las que pertenecía al trabalenguas, las dos fueron pronunciadas como el fonema /tʃ/, lo cual es manifestando como interferencia fonética. En cuanto a la producción oral, el informante no utilizó ninguno de los fonemas del ejercicio.

Inglés elemental, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃars - bæd.tʃer - ɪʃ - tʃam - aʃi - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃamles - ʃɪt.bɛrds - ʃam.pʊ - tʃɪp - tʃɪp]

3. Discurso libre.

El estudiante no usa los fonemas /ʃ/ y /tʃ/en la producción oral.

El informante 2 en las palabras aisladas y en el trabalenguas pronunció de manera equivocada el fonema /ʃ/, produciéndolo como en su lengua materna con el fonema /tʃ/. Allí se evidencia que el informante no conoce la distinción entre estos dos fonemas. En cuanto a la producción oral, el informante no utilizó ninguno de los fonemas del ejercicio.

Inglés elemental, INF 6:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃɑːrʃ - bʌt.tʃɛrd - itʃ - ʃaɪn - æsʃi - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.e.les - ʃe.per.se - ʃam.pʊ - ʃaɪp - ʃɪp]

3. Discurso libre.

[ʃi - ɪnbɪteɪʃn]

El informante 6 en la producción tanto de las palabras aisladas como en el trabalenguas, pronunció correctamente el fonema /ʃ/ y el fonema /tʃ/. En cuanto a la producción oral, el informante no utilizó el fonema /ʃ/ de manera adecuada.

Inglés elemental, INF 8:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃeɪrtʃ - bæd.tʃɛrd - itʃ - ʃaɪn - eɪʃi - ʌʃtɒniʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃer.pers - ʃam.pʊ - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

El estudiante no usa los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ en la producción oral.

El informante 8, al igual que el informante anterior, produjo tanto en las palabras aisladas como en las del trabalenguas correctamente el fonema /ʃ/ y el fonema /tʃ/. En cuanto a la producción oral, el informante no evidenció el uso de los fonemas.

Inglés intermedio bajo, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃɑrtʃ - bəd.tʃer - itʃ - tʃaɪn - əʃi - a.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃe.per - ʃam.pu - ʃɪp - ʃɪp]

3. Discurso libre.

El estudiante no usa los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ en la producción oral.

El informante 1 presentó una falla en la pronunciación de una palabra cuyo fonema correspondía /ʃ/ y lo pronunció como /tʃ/. En la producción oral libre, el informante no utilizó los fonemas en su discurso.

Inglés intermedio bajo, INF 5:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[ʃɑrʃ - bʌt.tʃer - itʃ - ʃaɪn - əʃi - a.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃef.ðers - ʃam.pu - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

[ɪŋɡlɪʃ - ʃɪ - ʃou]

El informante 5 pronunció de manera errada el fonema /tʃ/ de una de las palabras aisladas, ya que lo produjo como /ʃ/; sin embargo, en el resto de las palabras aisladas y el trabalenguas los pronunció correctamente. En la producción oral, el informante utilizó el fonema /ʃ/ de manera acertada.

Inglés intermedio bajo, INF 11:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃɑːrʃ - bæd.tʃer - itʃ - tʃaɪn - aʃaɪ - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - tʃi.pers - tʃam.pu - ʃaɪ - ʃip]

3. Discurso libre.

[tʃer]

El informante 11 pronuncio de manera errada el fonema /ʃ/ de un de las palabras aisladas, ya que lo produjo como /tʃ/. En el trabalenguas el informante presento interferencia fonética en la producción del fonema /ʃ/, en la producción oral utilizó el fonema inadecuado en la palabra share, dado que pronunció /tʃ/ en vez de /ʃ/, causando confusión en el significado y sentido de lo que intentaba expresar.

Inglés intermedio bajo, INF 16:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃɑːrʃ - pɔː.tʃer - itʃ - ʃaɪn - eɪʃi - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃe.perds - ʃam.pu - ʃaɪ - ʃip]

3. Discurso libre.

[a.pa.ʃio.net]

El informante 16 pronunció los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ correctamente en todos los ejercicios trabajados, palabras aisladas, trabalenguas y producción oral.

Inglés avanzado bajo, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃɑrtʃ - bæ.tʃer - itʃ - tʃaɪn - aʃi - a.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃe.perds - ʃam.pu - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

El estudiante no usa los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ en la producción oral.

El informante 2 produjo la mayoría de fonemas correctamente; no obstante, pronunció de manera incorrecta la palabra shine utilizando el fonema /tʃ/ al igual que la mayoría de los informantes. En cuanto al trabalenguas, todas las palabras fueron producidas con el fonema /ʃ/, lo cual fue correcto. En este informante no hubo la posibilidad de analizar su producción de discurso libre con alguno de los dos fonemas /ʃ/ o /tʃ/, puesto que no los uso.

Inglés avanzado bajo, INF 7:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃɑr- put.tʃer - itʃ - ʃaɪn - eɪʃi - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃɪp.herds - ʃam.pu - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

[ti.tʃer]

El informante 7 produjo tanto las palabras aisladas como las del trabalenguas y a la vez del discurso libre correctamente, lo cual permitió distinguir en su producción oral, los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ y demostró que conoce la distinción entre los mismos.

Inglés avanzado bajo, INF 10:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃerʃ- bat.tʃer - itʃ - ʃaɪn - aʃi - as.to.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[tʃam.les - ʃip.herds - ʃam.pɪu - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

[ti.ʃer]

En el ejercicio de palabras aisladas, el informante 10 las produjo todas adecuadamente y en el trabalenguas, solamente produjo una de las palabras de manera inadecuada, puesto que uso el fonema /tʃ/ en vez de /ʃ/ para decir shameless. En el discurso libre, solamente produjo una palabra con el fonema /ʃ/ pero este fue incorrectamente utilizado.

Inglés avanzado bajo, INF 13:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[tʃarʒ - bat.tʃer - itʃ - ʃam - aʃi - æs.tou.niʃ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[ʃeɪm.les - ʃe.perds - ʃam.pɔ - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Discurso libre.

[finiʃd - ʃort - rɔʃə]

El informante 13 pronunció adecuadamente los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ en cada uno de los ejercicios. En la sección de discurso libre, utilizó tres palabras con el fonema /ʃ/, las cuales fueron pronunciadas adecuadamente.

Fonemas /v/ y /b/.

Inglés elemental, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- ʌ.bjuːs - teɪbl - ba.ul - a.vi.ni.u - muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vi.veɪ.ʃɔs - vəl – va.ku.med - var.o.lets – ve.ri - vi.vɪd - veɪ.kal]

3. Discurso libre.

[ve.ri - faɪf – ju.ni.ver.si.ri – se.ben]

En las palabras aisladas, el informante 1 tuvo dificultades en palabras que contenían el fonema labiodental fricativo sonoro /v/, en posición inicial y final. Mientras que una palabra fue pronunciada con el fonema bilabial oclusivo sonoro /b/ (al inicio), la otra fue remplazada por el fonema labiodental fricativo sordo /f/ al final del lexema. Si bien, en el punto anterior hubo palabras con el fonema /v/ incorrectamente producidas, en el trabalenguas todas fueron pronunciadas correctamente con el fonema /v/. Para el último ejercicio, el informante volvió a cambiar el sonido del fonema /v/ por /f/ al final de la palabra y en otra produjo el fonema /b/ en vez de /v/ cuando la escritura de la misma define si esta debe ser pronunciada con /b/ o /v/. Esto evidencia interferencia fonética, ya que los fonemas [b] y [v] en español se realizan como bilabiales en ambos casos, mientras que en inglés existe la distinción entre bilabial [b] y labiodental [v]. (Alcaraz & Moody 1983/1990)

Inglés elemental, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.buʃ - teɪb – ba.uel – a.ve.nju – muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[bi.be.ʃɪus - bəl – ba.ku.med - biɔ.let – be.ri - bi.bid - beɪkl]

3. Discurso libre.

[bi.si.ted]

En el primer ejercicio el informante, produjo de manera correcta las palabras que tenían el fonema /b/, no obstante de las tres que contenían el fonema /v/ solamente una se produjo adecuadamente y las otras dos fueron reemplazadas por el fonema /b/ y por el fonema /f/, tal

como lo hizo el informante anterior. En cuanto a la producción del fonema /v/ en el trabalenguas y en el discurso libre, se evidencio interferencia fonética de la L1 a la L2, al producir el fonema /v/ como el fonema /b/.

Inglés elemental, INF 6:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjʊs - teɪ.bl - ba.ul - a.ve.nju - mʌf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[baɪ.bi.ʃʊs - bɒl - ba.kju.med - baɪ.o.les - breɪ - baɪ.bid - behɪkɒl]

3. Discurso libre.

[lɒf - ɪn.bi.teɪ.ʃən - fo.ʀe.vɛr]

El informante 6 presenta interferencia en el fonema /v/ tanto al principio como al final de la palabra al igual que los informantes anteriores; sin embargo, se evidencia que cuando el fonema /v/ está ubicado en la mitad del lexema, en la mayoría de los casos, el informante lo produce correctamente.

Inglés elemental, INF 8:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjʊs - teɪ.bl - ba.uel - a.be.nju - mouθ]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vi.vei.ʃʊs - vɒl - va.kju.med - vaɪ.o.les - ve.ri - vaɪ.vid - vaɪ.kl]

3. Discurso libre.

[lɒf - hæv]

El informante 8 en la producción de las palabras aisladas pronunció de manera equivocada el fonema /v/, de tal forma que los produjo como el fonema /b/ y al final de la palabra por el

fonema dental fricativo sordo /θ/. Asimismo, en la producción oral pronunciò el fonema /v/ como el fonema /f/. No obstante, en el trabalenguas produjo correctamente el fonema /v/ en todas sus posiciones.

Inglés intermedio bajo, INF 1:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bl - va.ul - a.ve.nju - muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vi.vaɪ.fʊs - val - va.kjum - vaɪ.o.let - ve.ri - vi.vɪd - vaɪ.kl]

3. Discurso libre.

[haf]

El informante 1 pronunció de manera adecuada la mayoría de las palabras que contienen el fonema /v/ tanto de las palabras aisladas como el trabalenguas, aunque presentó error al pronunciar el fonema /v/ al final de los lexemas move y have, asimilando su terminación a la del fonema /f/.

Inglés intermedio bajo, INF 5:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.vl - ba.ul - a.ve.niu - muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vaɪ.va.fʊs - val - va.kjum - vaɪ.o.lets - ve.ri - vaɪ.vaɪd - vaɪa.kl]

3. Discurso libre.

[haf - im.pruf]

Al igual que la mayoría de los informantes, el informante 5 presenta interferencia fonética al pronunciar el fonema /v/ en posición final, produciéndolo como el fonema /f/. También se

evidencia interferencia fonética en las palabras table y vowel, ya que las pronunció con los fonemas /v/ y /b/ respectivamente.

Inglés intermedio bajo, INF 11:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bɔɪ - ba.uel - a.be.niu - muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[li.beɪn.ʃus - bal - ba.kju.med - baɪ.o.lets - ve.ri - vi.vɪ - veɪ.kl]

3. Discurso libre.

[ber.deɪ]

El informante 11 presentó varios errores ligados a la interferencia fonética, al producir en la mayoría de los casos el fonema /v/ como el fonema /b/ o si es al final del lexema produjo el fonema/f/. Estos resultados reflejan una gran influencia de la L1 en la L2, dado que el estudiante asimila con bastante frecuencia la no distinción entre los fonemas /b/ y /v/ en español cuando los produce en inglés.

Inglés intermedio bajo, INF 16:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bl - ba.uel - a.be.niu - muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vi.veɪ.ʃus - val - va.kjum - vaɪ.o.lets - ve.ri - vi.vɪd - vaɪ.kl]

3. Discurso libre.

No uso los fonemas /v/ y /b/ en su producción oral.

El informante 16 presentó interferencia en todas las palabras del primer ejercicio, visto que todas las palabras que se producen con el fonema /v/ fueron pronunciadas con el fonema /b/ y

nuevamente se presentó el caso de la asimilación del fonema /v/ con /f/ al final de una palabra. Por el contrario, en el trabalenguas cuyas palabras contienen el fonema /v/ al principio de cada lexema, fueron correctamente producidas y no se presentó interferencia.

Inglés avanzado bajo, INF 2:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bl – ba.ul – a.ve.niu – muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vai.vei.fus - val – va.kjum - vai.o.lens – ve.ri - vi.vid - vei.kl]

3. Discurso libre.

[bo.mit – evri.θiŋ]

Nuevamente se presentó el mismo patrón de interferencia en el primer ejercicio, donde las palabras que contienen el fonema /b/ son correctamente producidas, pero que la palabra que inicia con el fonema /v/ se pronuncia como el fonema /b/ tal como sucede en la palabra vomit en el discurso libre. Cuando el lexema tiene el fonema /v/ en el medio, esta es correctamente producida y cuando éste se encuentra al final se asimila al fonema /f/. Por otro lado, el fonema /v/ fue correctamente producido en el trabalenguas.

Inglés avanzado bajo, INF 7:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bl – ba.ul – a.be.niu – muf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vi.vei.fus - vogl – va.kjumd - vai.o.lets – ve.ri - vai.vid - vei.kl]

3. Discurso libre.

[haf]

Este informante mostró en la producción de los lexemas con el fonema /v/ del primer ejercicio que estos son asimilados al fonema /b/ tal como se hace en español, donde no hay diferenciación entre la producción de alguno de estos dos fonemas. Por el contrario, el trabalenguas fue correctamente producido con el uso adecuado del fonema /v/ en cada uno de los lexemas. En cuanto a las palabras que el informante usó cuya terminación era /v/, apareció nuevamente la asimilación del fonema /v/ por /f/ al final de la palabra.

Inglés avanzado bajo, INF 10:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bl - ba.ul - a.be.niu - miʊf]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[bi.ba.ʃus - bal - ba.kjumd - baɪ.o.lets - be.ri - bi.bid - beɪ.kl]

3. Discurso libre.

[be.ri - in.ter.biu - haf]

Este informante presenta una interferencia fonética muy marcada con respecto a la producción del fonema /v/ y /b/, ya que siempre los produjo de la misma forma en el ejercicio de palabras aisladas y el trabalenguas tal como se hace en español. Aquí volvió a aparecer la asimilación del fonema /v/ con el fonema /f/ cada vez que este se encuentra al final de una palabra.

Inglés avanzado bajo, INF 13:

1. Primer ejercicio palabras aisladas con el fonema en posición inicial, mitad y final.

[bɔɪ.- a.bjuz - teɪ.bl - va.ul - a.ve.niu - mov]

2. Segundo ejercicio palabras en trabalenguas.

[vi.veɪ.ʃus - val - va.kjum - vaɪ.o.lets - ve.ri - vi.vɪd - vi.hi.kl]

3. Discurso libre.

[feɪ.bo.rit - faɪf - lɪv – dis.co.berd]

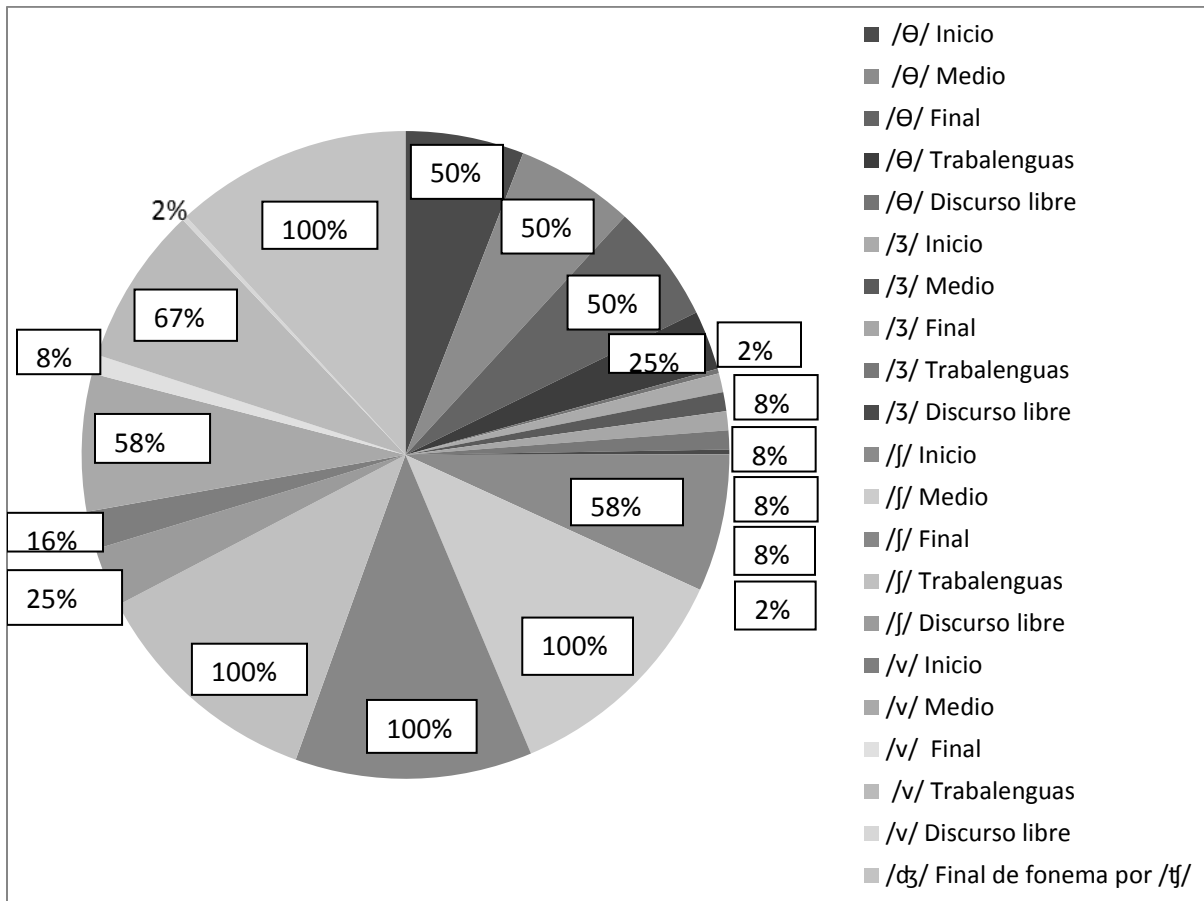
Este informante produjo exitosamente la pronunciación adecuada del fonema /v/ y /b/ tanto en el ejercicio de palabras aisladas como en el trabalenguas; no obstante, en las palabras utilizadas del discurso libre fue, producido el fonema /b/ cuando era requerido el fonema /v/ y nuevamente se presentó la asimilación del fonema /f/ con el fonema /v/ cuando este está al final de un lexema.

- El informante 13 de inglés avanzado bajo, fue el único que se interesó por conocer realmente los objetivos y finalidad de los instrumentos para el trabajo de grado, siendo consciente de que lo que se evaluaba era la producción de los fonemas.

Los resultados muestran que el 50% de la población pronuncia el fonema fricativo dental sordo /θ/ al inicio, al medio y al final de los lexemas. Cuando este fonema es presentado en el trabalenguas el 25% de la población lo produce correctamente, mientras que en el discurso libre solo el 2% logró producir el fonema en un contexto espontáneo. Respecto al fonema fricativo postalveolar sonoro /ʒ/, los datos arrojaron que un 8 % de la población lo produjo acertadamente, tanto al inicio como al medio y al final del lexema. En el trabalenguas el 8% acertó en la producción y en el discurso libre el 2% uso correctamente el fonema.

Continuando con el análisis de los fonemas del inglés inexistentes en español, el 58% de la población pronunció adecuadamente el fonema fricativo postalveolar sordo /ʃ/ al inicio del lexema, mientras que en el medio y al final el 100% de la población lo produjo exitosamente, al igual que en la lectura del trabalenguas. En el discurso libre el 25 % uso y pronuncio el fonema correctamente. De acuerdo con el fonema fricativo labiodental sonoro /v/ el 16% lo produjo al inicio, el 58% en el medio y el 8 % al final del lexema apropiadamente. En el trabalenguas el 67% de la población lo pronuncio adecuadamente, en cuanto al discurso libre solo el 2% produjo el fonema de manera acertada. Durante el análisis del segundo instrumento en uno de los ejercicios se presentaba el fonema africado sonoro /dʒ/ al final del lexema, el 100% de la población lo produjo incorrectamente reemplazándolo por el fonema africado sordo /tʃ/, lo cual es sorprendente, dado que todos los informantes presentaron esta falencia en la misma posición del fonema, a pesar que este existe en español.

Gráfica 7: Variables lingüísticas.



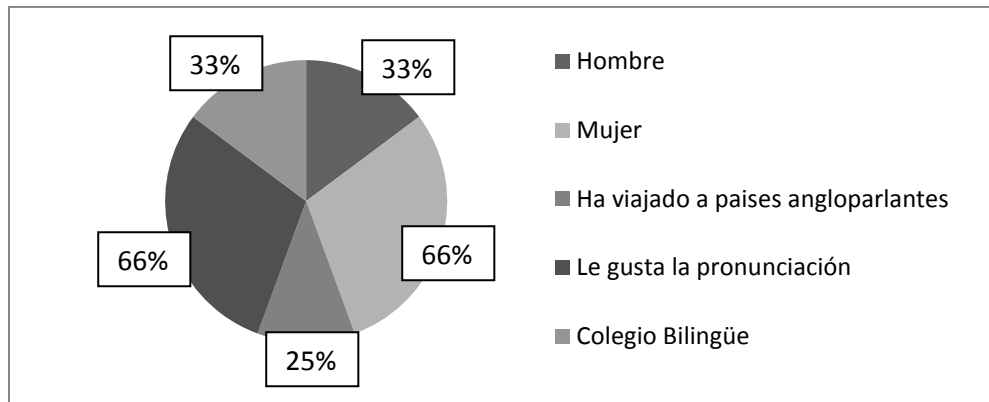
Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados representados en la gráfica, podemos afirmar que en general a los estudiantes de inglés elemental, intermedio bajo y avanzado bajo de la Licenciatura, se les dificulta la producción correcta de los fonemas inexistentes en español /v/, /θ/, /ʒ/, /ʃ/ presentando interferencia fonética, debido a que los pronuncian asociándolos con los fonemas de su lengua materna, basándonos en las definiciones de interferencia fonética de autores como Llisterri (2001), Cook (2001), Carranza (2008), Trubetzkoy (1939), Ellis (1995) y Siguan (2001). Reconocimos tres variables lingüísticas para el análisis de estos datos, la primera la producción de palabras aisladas presentando el fonema en tres posiciones: inicial, medio, final; la segunda la producción del fonema en oraciones complejas: trabalenguas; y la tercera la producción del fonema de manera espontánea: discurso libre. Partiendo de esto, podemos afirmar que el fenómeno es más frecuente cuando estos fonemas se encuentran al final del lexema,

también se evidencia el fenómeno con bastante recurrencia al producir los fonemas en contexto, es decir en oraciones complejas como trabalenguas y lo mismo sucede en un contexto espontáneo como en la realización del discurso libre. En el análisis descubrimos la dificultad que tienen los estudiantes de inglés de la Licenciatura al momento de producir el fonema /dʒ/ al final del lexema, como en “strange”, pronunciando este como el fonema /tʃ/, presentando interferencia fonética a pesar de que los dos fonemas existen en el español. Con base en los resultados podemos afirmar que el fonema inexistente en español, en el cual se presenta mayor interferencia fonética es el fonema fricativo postalveolar sonoro /ʒ/.

Con respecto a las variables extralingüísticas establecidas para el análisis de datos encontramos: el género (hombre-mujer), si ha viajado a países angloparlantes, si estudio en un colegio bilingüe y su motivación con respecto a la pronunciación del inglés. Analizando estos datos, encontramos que el 33% son hombres y el 66% son mujeres, el 25% ha viajado a países angloparlantes, el 33% estudio en colegio bilingüe y al 66% le gusta en general la pronunciación del inglés y los aspectos que se relacionan con esta.

Gráfica 8: Variables extralingüísticas



Elaboración Propia.

Relacionando estas variables extralingüísticas, con las variables lingüísticas explicadas anteriormente, podemos decir que en los cursos de inglés de la Licenciatura la mayoría de los estudiantes son mujeres y la minoría hombres, en el análisis de los datos se evidenció que los que menos interferencia fonética tienen al producir los fonemas son los hombres según las estadísticas obtenidas. En cuanto los estudiantes que han viajado a países angloparlantes, se

evidenció que menos de la mitad ha tenido la oportunidad que hacerlo, lo cual nos puede indicar que esta sea una de las razones por las cuales existe la interferencia por falta de conocimiento fonético-fonológico al no haber tenido acceso directo a un contexto de hablantes nativos de L2. Para los informantes que estudiaron en colegio bilingüe, los datos muestran que menos del 50% accedió a una institución bilingüe, lo cual indica que probablemente habrían mejorado o habrían obtenido mejor pronunciación y conocimiento fonético fonológico.

La motivación de los estudiantes al aprender una L2 es fundamental, como lo exponen Hamers & Blanc (1989) cuando dicen que en el aprendizaje de una segunda lengua el estudiante hace el intento de producir la L2 y su actitud frente a esta puede influir en la adquisición de la misma, pues la motivación puede favorecer la competencia lingüística del estudiante o sencillamente desfavorecer sus resultados en el proceso de adquisición de la misma forma. Según los resultados, vemos que a solo un poco más de la mitad de los estudiantes le gusta la pronunciación y les parece un factor fundamental para aprender la L2; sin embargo, vemos que el contexto social del estudiante de la L2 puede determinar parcialmente la dimensión del aprendizaje de la misma al igual que la ansiedad, las actitudes y la motivación, aspectos que forman un patrón complejo de interacción que va a influenciar los mecanismos de motivación (Clément y Kruidenier, 1983). Esto se evidencia en el primer instrumento. A pesar de que a los estudiantes les guste la pronunciación, la consideran difícil y no están lo suficientemente motivados para realizar actividades autónomamente que los lleven a reforzar y mejorar este aspecto de la lengua.

8. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los hallazgos que se descubrieron en la investigación, a la primera conclusión en este trabajo de grado es el cumplimiento del objetivo el cual era validar la hipótesis de que existen las interferencias fonéticas en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʝ/ /j/ y explicarlas con respecto a las variables que se relacionan con ellas. Por medio del análisis de los resultados, afirmamos que los estudiantes de inglés elemental, intermedio bajo y avanzado bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ, presentan interferencia fonética en la producción de los fonemas expuestos.

Con base en el resultado y análisis de los dos instrumentos, llegamos a la conclusión de que la interferencia fonética que presentan los estudiantes tiene como causa dos factores determinantes, el primero es la influencia resultante de la lengua materna en la producción de la segunda lengua que tal como se evidenció en el marco teórico y los resultados, se encuentra fuertemente matizada por las características fonéticas de ésta, debido a las diferencias entre los sistemas fonéticos de la L1 y la L2. El segundo factor influyente en la interferencia fonética es la falta de conocimientos fonético-fonológico de los estudiantes del sistema fonético del inglés, así como lo expresaron los estudiantes, aunque se realizan actividades de pronunciación estas no son suficientes, puesto que durante las clases de inglés en todos los niveles se le da más importancia a la producción escrita y a la gramática que a la producción oral, en especial a la pronunciación. La falta de práctica de la fonética y de conocimiento sobre las diferencias y similitudes de los fonemas del español y del inglés,

Asimismo, podemos afirmar que la falta de motivación afecta el aprendizaje de la segunda lengua, lo cual influye en su proceso de adquisición de lengua y su pronunciación. Se evidenció que aunque los estudiantes consideran la pronunciación un aspecto importante en el aprendizaje de la L2, sus percepciones y opiniones con respecto a la misma denotan que se encuentran desanimados al considerar la pronunciación difícil. Además, los resultados evidencian que la interferencia fonética se da en gran parte por la falta de trabajo del sistema fonético del inglés en las clases de la L2, esto demostró una falencia pedagógica en las clases de inglés de la Licenciatura, ya que los hallazgos indican la necesidad que tienen los

estudiantes de trabajar con más profundidad y darle más importancia a la fonética, pues ellos son conscientes que esta les permite tener una comunicación asertiva.

Con base en los resultados, notamos que existe cierto desconocimiento y confusión en el reconocimiento y producción de los fonemas. En primer lugar, el fonema fricativo dental sordo /θ/ es reconocido por la mayoría de los estudiantes por su sonido y producción distinta, el cual es distinto al del español, pero tienden a pronunciarlo como el alófono o como el fonema /t/ de su L1. En cuanto al fonema fricativo postalveolar sonoro /ʒ/, los estudiantes afirman conocerlo; no obstante, es el fonema en el que se presenta más frecuentemente la interferencia, visto que lo asimilan como un fricativo postalveolar sordo /ʃ/. Por otro lado, los hallazgos sorprenden al mostrar que los estudiantes presentan interferencia incluso en los fonemas africados sordo y sonoro /tʃ/ y /dʒ/, existentes en el español, los cuales podrían haber sido producidos con mayor facilidad y de manera correcta.

Para finalizar, creemos que las implicaciones pedagógicas que contiene este trabajo de grado, están guiadas a promover la conciencia lingüística y Meta cognitiva si persiste la interferencia fonética en los estudiantes de inglés como L2. Dado que el programa de licenciatura en lenguas modernas está dirigido a futuros docentes de L1 o en la mayoría de los casos L2, es pertinente que cada estudiante de esta carrera pueda desarrollar este aspecto, de tal forma que este en mejores capacidades de enseñar la fonética de la L2.

9. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Siendo este trabajo de grado una investigación de un estudio de caso basada en la comprobación de una hipótesis, de corte exploratorio cuyos resultados pueden variar en otro contexto y con otra población, los resultados obtenidos en esta investigación son válidos únicamente para los cursos de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ.

Cabe resaltar que los instrumentos usados son limitados y no dan cuenta suficiente de aspectos de aprendizaje ni de lo ocurrido en el aula. Por lo tanto, este estudio no pretende dar cuenta de la enseñanza de la lengua, sino del reconocimiento y producción de estos fonemas y a su vez, la influencia de la interferencia fonética en la producción de los mismos.

A partir de la comprobación de la hipótesis, recomendamos realizar futuras investigaciones basadas en estrategias pedagógicas que apunten a la mejora de las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de la Licenciatura. Asimismo, recomendamos la inclusión de nuevos estudios basados en este mismo fenómeno lingüístico en otras lenguas como el francés y otros tipos de interferencia lingüística como la interferencia léxica, morfosintácticas, etc, teniendo en cuenta diferentes aspectos extralingüísticos y lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, E. & Moody, B. *Fonética inglesa para españoles*. Marfil, Alcoy, 1983.

Appel & Muysken. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel. 1996.

Becerra, S. *Descripción espectrográfica de los fonemas [æ], [i] del Inglés en dos estudiantes de penúltimo semestre de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y su relación con la interferencia lingüística y la fosilización [Recurso electrónico]*. Pontificia universidad Javeriana. Bogotá 2003.

Brown, H. *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.1994.

Carranza, M. *Fenómenos de interferencia fónica relacionados con el fonema /u/ en la interlengua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.2008.

Chela-Flores, B. *Consideraciones teórico-metodológicas sobre la adquisición de condonantes posnucleares del inglés*. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 44 (2), II Sem. 2006, pp. 11-27.

Clement, R. *Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the foreign language classroom*. Language Learning Research Club, University of Michigan. second editon.1994.

Cook.V. *Second language learning and language teaching*. Hooder Education.2001.

Crystal, D. *English as a Global Language*. Cambridge University Press. 1997.

Denzin & Lincoln. *Handbook of qualitative research*. London Sage Publications. Ed. 2002.

R.Ellis. *The study of second language acquisition*. Oxford University press. 1995

García,M.A & Moleswoth, D.J. *Language interference in language learning*. New May magisterio. Bogota.

Gardner, R & Lambert, W. *Attitudes and motivation in second-language learning.* Newbury House Publishers. 1972.

Gonzalez, G & Romero, G. *La acentuación en el inglés de hispanohablantes nativos en dos niveles de interlengua.* Universidad Simón Bolívar. Caracas. 2005

Hamers, Josiane F. & Michel H. A. Blanc. *Bilinguality and Bilingualism.* Cambridge University Press. 1983.

Krashen, S.D. *Explorations in Language Acquisition and Use.* Heinemann. 2003.

Llisterri, J & Savy, R. *La percepción del acento léxico en español como lengua extranjera por parte de hablantes nativos de italiano y de francés* In A. Hidalgo, Y. Congosto, & M.

Quilis (Eds). *Perspectivas y ámbitos.* (pp. 249-66) Universitat de València. Valencia. 2001.

Lorraine K. Obler. Kris Gjerlow. *El lenguaje y el cerebro.* Cambridge University Press. 1940.

Hamers & Blanc. *Bilinguality and bilingualism.* Cambridge University Press. 1989.

Hernandez Sampieri et al. *Metodología de la Investigación.* Mc Graw Hill. 2006.

James Alasdair McGilvray, *the Cambridge Companion to Chomsky.* Cambridge University Press. 2005.

Pulido, A. Yeny. *La interferencia léxica español (l1)-inglés (l2) e inglés (l2)-español (l1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del colegio bilingüe pío xii.* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá

Radford, A. *Linguistics: An Introduction.* Cambridge University Press. 1999.

Siguan, M. *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Alianza Editorial. 2001.

Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford University Press. 1983.

Valero G. Carmen. Inglés y español mano a mano: *Dos lenguas y dos formas de ver el mundo*
El dominio de una segunda lengua (L2) implica la adquisición de una serie de conocimientos, experiencias, destrezas y habilidades condicionadas, en parte, por las lenguas en contacto. Almacén de recursos: IES de Pravia.

Recursos Electrónicos:

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Interferencia_fonetica_L2/Interfer_Fon_L2.pdf *Interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua.* Última revisión 6 de Septiembre 2013.

Ardila, A. “Spanglish: An Anglicized Spanish dialect”. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 27, No. 1, 60-81 (2005). PDF 30 de Octubre de 2013.

Bartolí, M. “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *PHONICA*, vol.1, (2005). Última revisión. PDF 22 DE Octubre de 2013.

La lingüística aplicada. *Diccionario de términos claves de ELE*. Consultado el 28 de Agosto de 2013 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Fonema. *Wordreference.com*. Consultado el 10 de Octubre de 2013 <http://www.wordreference.com/definicion/>

ANEXOS

1 Anexo: Primer Instrumento Encuesta.



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas

Encuesta dirigida a estudiantes activos de la Licenciatura

Querido estudiante

La siguiente encuesta es uno de los instrumentos de recolección de datos del trabajo de grado titulado: **Interferencia fonética del español al inglés en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/,** que tiene como objetivo general: Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/. Solicitamos muy amablemente llenar esta encuesta con total honestidad y responsabilidad. Agradecemos de antemano su tiempo y participación. La información recogida a través de este instrumento será de carácter privativo del trabajo de grado y sólo se usará con fines académicos.

Información del encuestado

Nombre del encuestado								
Edad		Sexo	M	F	Semestre		Estrato socio-económico	
1	Lugar de nacimiento:							

	País								
	Ciudad								
	Departamento								
2	¿Qué nivel de inglés está cursando usted actualmente?								
	<table border="1"> <tr> <td>Elemental</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Intermedio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Avanzado – bajo</td> <td></td> </tr> </table>			Elemental		Intermedio		Avanzado – bajo	
Elemental									
Intermedio									
Avanzado – bajo									

Conocimiento del inglés

3	Estudió usted en colegio:						
	<table border="1"> <tr> <td>Publico</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Privado</td> <td></td> </tr> </table>	Publico		Privado		Nombre del colegio	
Publico							
Privado							
4	¿Su colegio era bilingüe?						
	<table border="1"> <tr> <td>Si</td> <td></td> </tr> <tr> <td>No</td> <td></td> </tr> </table>			Si		No	
Si							
No							
5	Escoja de las siguientes opciones <u>la que más influyó</u> (solo una) en su aprendizaje de inglés antes de ingresar al pregrado.						

En el colegio	
Un curso de inglés	
Medios virtuales sobre inglés (software, blogs, plataformas, etc.)	
Por medio de música	
Por medio de la TV	
Otro, ¿Cuál?	

6 ¿Ha permanecido en países habla inglesa por más de **tres** meses?

Si	
No	

País	
Propósito	Trabajo___ Estudio___ Otro_____
Tiempo de estadía	

7 De 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) cómo evalúa sus habilidades en:

	0	1	2	3	4	5
Pronunciación en inglés						
Habilidad comunicativa (speaking)						
Reconocimiento de los sonidos						
Acento en inglés						

8 Califique de 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) la pronunciación en inglés:

No le gusta	0	1	2	3	4	5	Le gusta
Se le dificulta	0	1	2	3	4	5	Se le facilita
Es poco útil	0	1	2	3	4	5	Es importante
No practica fuera de clase	0	1	2	3	4	5	Practica fuera de clase
No intenta imitar un acento o personaje	0	1	2	3	4	5	Intenta imitar un acento o personaje

Conocimiento fonético – fonológico

9	<p>Marque con una X si reconoce o no los siguientes símbolos:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">/v/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/b/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/θ/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/t/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/ʒ/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/dʒ/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/tʃ/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">/ʃ/</td> <td style="text-align: center;">Si</td> <td style="text-align: center;">No</td> </tr> </table>	/v/	Si	No	/b/	Si	No	/θ/	Si	No	/t/	Si	No	/ʒ/	Si	No	/dʒ/	Si	No	/tʃ/	Si	No	/ʃ/	Si	No
/v/	Si	No																							
/b/	Si	No																							
/θ/	Si	No																							
/t/	Si	No																							
/ʒ/	Si	No																							
/dʒ/	Si	No																							
/tʃ/	Si	No																							
/ʃ/	Si	No																							
10	<p>De 0 a 5 (siendo 0 la menos frecuente y 5 la más frecuente) califique con qué frecuencia realiza las siguientes actividades marcando con una x :</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5																		
0	1	2	3	4	5																				

1. Practica pronunciación inglesa por fuera del salón.

2. Busca ejercicios de escucha para mejorar su pronunciación.

3. Es corregido por su profesor de inglés cuando pronuncia una palabra incorrectamente.

4. busca la transcripción fonética de una palabra para conocer y/o corregir su pronunciación.

5. relaciona nuevo vocabulario con pronunciación de palabras que ya conocía.

11

Por favor conecte con una línea el fonema con la sílaba en la que cree que éste se presenta

1. θ	Le <u>i</u> sure
2. ʒ	Sche dule
3. ʌ	Demonstr <u>a</u> te
4. tʃ	Th atcherism
5. b	Belie <u>v</u> able
6. ʃ	Ex haust <u>i</u> on
7. dʒ	Stro <u>b</u> e
8. v	<u>Ch</u> auffeur

12

Encierre la palabra en cada grupo cuyo sonido no corresponda

a.	Adventure	Combination	Revelation	Everything
b.	Thursday	Tremendous	Through	Earthiest
c.	Ashamed	Crushing	Mashed	Echelon
d.	Treasure	Acknowledge	Espionage	Baggage

13

Responda lo siguiente:

- Durante sus clases de inglés, ¿se llevan a cabo ejercicios o actividades para practicar y/o mejorar su pronunciación en inglés?, si su respuesta es afirmativa, mencione cuales:

- Comentarios adicionales sobre pronunciación en inglés:

Gracias por su tiempo. 😊

2 Anexo: Segundo Instrumento Actividades.



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas

Actividades dirigidas a estudiantes activos de la Licenciatura

Querido estudiante

Las siguientes actividades pertenecen a otro instrumento de recolección de datos del trabajo de grado titulado: **Interferencia fonética del español al inglés en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/**, que tiene como objetivo general: Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/. Solicitamos muy amablemente realizar las actividades con total honestidad y responsabilidad. Agradecemos de antemano su tiempo y participación. La información recogida a través de este instrumento será de carácter privativo del trabajo de grado y sólo se usará con fines académicos.

1. Lea las siguientes palabras. Mientras lee las palabras, su voz será grabada.

Ten – attitude - put

Thousand –filthy -beneath

Usually – enclosure -mirage

Geology-danger -strange



Charge -butcher -each

Shine-ashy – astonish

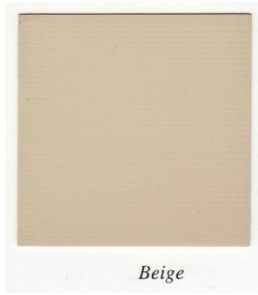
Boy-abuse-table

Vowel-avenue-move

2. Escoja la palabra correspondiente de acuerdo con lo que escucha

<p>Bowel</p>  <p>wiseGEEK</p>	<p>Vowel</p> 
<p>Rebel</p> 	<p>Revel</p> 
<p>Tank</p> 	<p>Thank</p> 
<p>Tick</p> 	<p>Thick</p> 

Beige



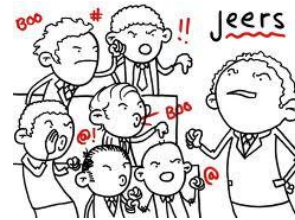
Page



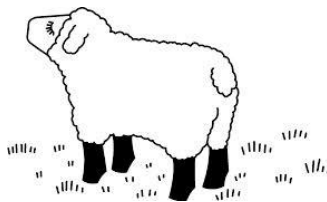
Cheer



Jeer



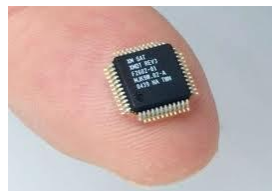
Sheep



Jeep



Chip



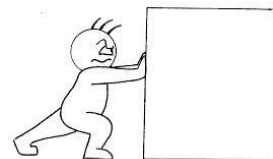
Ship



PUTSCH



PUSH



3. A continuación lea los siguientes trabalenguas. Mientras lo lee, su voz será grabada.

- Lea en voz alta:

A. Vivacious Val vacuumed Violet's very vivid vehicle

B. Thirty-three thirsty, thundering thoroughbreds thumped Mr. Thurber on Thursday.

C. Shameless shepherds shampoo shy sheep.

D. Casual clothes are provisional for leisurely trips across Asia.

Tomado de:

- <http://www.heathermeloche.com/AP%20Tongue%20Twisters.htm>

- <http://languageavenue.com/teaching-ideas/english-tongue-twisters/sound-t#ixzz2g0oEhmo3>

- <http://www.squidoo.com/tongue-twister>

4. Cuéntenos un sueño reciente que haya tenido, una anécdota o un chiste en inglés. Su voz será grabada.

3 Anexo: Ejemplo Respuestas Primer Instrumento

Encuesta dirigida a estudiantes activos de la Licenciatura

Querido estudiante

La siguiente encuesta es uno de los instrumentos de recolección de datos del trabajo de grado titulado: **Interferencia fonética del español al inglés en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/**, que tiene como objetivo general: Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/. Solicitamos muy amablemente llenar esta encuesta con total honestidad y responsabilidad. Agradecemos de antemano su tiempo y participación. La información recogida a través de este instrumento será de carácter privativo del trabajo de grado y sólo se usará con fines académicos.

Información del encuestado

Nombre del encuestado	Andrea Baez							
Edad	18	Sexo	M	<input checked="" type="checkbox"/> F	Semestre	3	Estrato socio-económico	3
1	Lugar de nacimiento:							
	País	Colombia						
	Ciudad	Bogotá						
	Departamento	Cundinamarca						
2	¿Qué nivel de inglés está cursando usted actualmente?							
	Elemental							
	Intermedio							
	Avanzado – bajo	<input checked="" type="checkbox"/>						

Conocimiento del inglés

3	Estudió usted en colegio:																																			
	<table border="1" style="display: inline-table; margin-right: 20px;"> <tr><td>Publico</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Privado</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table> <table border="1" style="display: inline-table;"> <tr><td>Nombre del colegio</td><td>Banto Angel</td></tr> </table>	Publico	<input type="checkbox"/>	Privado	<input checked="" type="checkbox"/>	Nombre del colegio	Banto Angel																													
Publico	<input type="checkbox"/>																																			
Privado	<input checked="" type="checkbox"/>																																			
Nombre del colegio	Banto Angel																																			
4	¿Su colegio era bilingüe?																																			
	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr><td>Si</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>No</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table>	Si	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>																															
Si	<input type="checkbox"/>																																			
No	<input checked="" type="checkbox"/>																																			
5	Escoja de las siguientes opciones la que más influyó (solo una) en su aprendizaje de inglés antes de ingresar al pregrado.																																			
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>En el colegio</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Un curso de inglés</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Medios virtuales sobre inglés (software, blogs, plataformas, etc.)</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Por medio de música</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Por medio de la TV</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Otro, ¿Cuál?</td><td><input type="text"/></td></tr> </table>	En el colegio	<input type="checkbox"/>	Un curso de inglés	<input checked="" type="checkbox"/>	Medios virtuales sobre inglés (software, blogs, plataformas, etc.)	<input type="checkbox"/>	Por medio de música	<input type="checkbox"/>	Por medio de la TV	<input type="checkbox"/>	Otro, ¿Cuál?	<input type="text"/>																							
En el colegio	<input type="checkbox"/>																																			
Un curso de inglés	<input checked="" type="checkbox"/>																																			
Medios virtuales sobre inglés (software, blogs, plataformas, etc.)	<input type="checkbox"/>																																			
Por medio de música	<input type="checkbox"/>																																			
Por medio de la TV	<input type="checkbox"/>																																			
Otro, ¿Cuál?	<input type="text"/>																																			
6	¿Ha permanecido en países habla inglesa por más de tres meses?																																			
	<table border="1" style="display: inline-table; margin-right: 20px;"> <tr><td>Si</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>No</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> </table> <table border="1" style="display: inline-table;"> <tr><td>País</td><td><input type="text"/></td></tr> <tr><td>Propósito</td><td>Trabajo ___ Estudio ___ Otro _____</td></tr> <tr><td>Tiempo de estadía</td><td><input type="text"/></td></tr> </table>	Si	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>	País	<input type="text"/>	Propósito	Trabajo ___ Estudio ___ Otro _____	Tiempo de estadía	<input type="text"/>																									
Si	<input type="checkbox"/>																																			
No	<input checked="" type="checkbox"/>																																			
País	<input type="text"/>																																			
Propósito	Trabajo ___ Estudio ___ Otro _____																																			
Tiempo de estadía	<input type="text"/>																																			
7	De 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) cómo evalúa sus habilidades en:																																			
	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Pronunciación en inglés</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td></tr> <tr><td>Habilidad comunicativa (speaking)</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td></tr> <tr><td>Reconocimiento de los sonidos</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Acento en inglés</td><td></td><td></td><td></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		0	1	2	3	4	5	Pronunciación en inglés					<input checked="" type="checkbox"/>		Habilidad comunicativa (speaking)					<input checked="" type="checkbox"/>		Reconocimiento de los sonidos						<input checked="" type="checkbox"/>	Acento en inglés				<input checked="" type="checkbox"/>		
	0	1	2	3	4	5																														
Pronunciación en inglés					<input checked="" type="checkbox"/>																															
Habilidad comunicativa (speaking)					<input checked="" type="checkbox"/>																															
Reconocimiento de los sonidos						<input checked="" type="checkbox"/>																														
Acento en inglés				<input checked="" type="checkbox"/>																																

8 Califique de 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) la pronunciación en inglés:

No le gusta	0	1	2	3	4	5	Le gusta
Se le dificulta	0	1	2	3	4	5	Se le facilita
Es poco útil	0	1	2	3	4	5	Es importante
No practica fuera de clase	0	1	2	3	4	5	Practica fuera de clase
No intenta imitar un acento o personaje	0	1	2	3	4	5	Intenta imitar un acento o personaje

Conocimiento fonético – fonológico

9 Marque con una X sí reconoce o no los siguientes símbolos:

/v/	Si	No
/b/	Si	No
/θ/	Si	No
/t/	Si	No
/ʒ/	Si	No
/dʒ/	Si	No
/tʃ/	Si	No
/l/	Si	No

10 De 0 a 5 (siendo 0 la menos frecuente y 5 la más frecuente) califique con qué frecuencia realiza las siguientes actividades marcando con una x:

	0	1	2	3	4	5
1. Practica pronunciación inglesa por fuera del salón.				X		
2. Busca ejercicios de escucha para mejorar su pronunciación.				X		
3. Es corregido por su profesor de inglés cuando pronuncia una palabra incorrectamente.						X
4. busca la transcripción fonética de una palabra para conocer y/o corregir su pronunciación.	X					
5. relaciona nuevo vocabulario con pronunciación de palabras que ya conocía.					X	

11 Por favor conecte con una línea el fonema con la sílaba en la que cree que éste se presenta

1. θ	Leisure
2. ʒ	Schedule
3. T	Demonstrate
4. tʃ	Thatcherism
5. b	Believable
6. ʃ	Exhaustion
7. dʒ	Strobe
8. v	Chauffeur

12 Encierre la palabra en cada grupo cuyo sonido no corresponda

a.	Adventure	Combination	Revelation	everything
b.	Thursday	Tremendous	through	earthiest
c.	ashamed	Crushing	mashed	echelon
d.	treasure	Acknowledge	espionage	Baggage









13 Responda lo siguiente:

- Durante sus clases de inglés, ¿se llevan a cabo ejercicios o actividades para practicar y/o mejorar su pronunciación en inglés?, si su respuesta es afirmativa, mencione cuáles:
yes, by listening and repeating
- Comentarios adicionales sobre pronunciación en inglés:

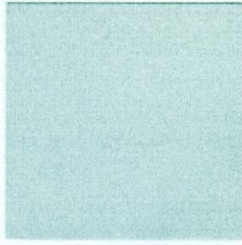
Gracias por su tiempo. 😊

4 Anexo: Ejemplo Respuestas Segundo Instrumento

2. Escoja la palabra correspondiente de acuerdo con lo que escucha

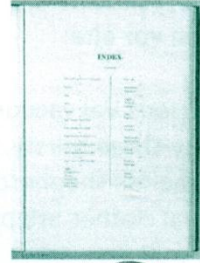
<p>Bowel</p>  <p>wiseGEEK</p>	<p>Vowel</p> 
<p>Rebel</p> 	<p>Revel</p> 
<p>Tank</p> 	<p>Thank</p> 
<p>Tick</p> 	<p>Thick</p> 

Beige



Beige

Page



Jeer

Cheer



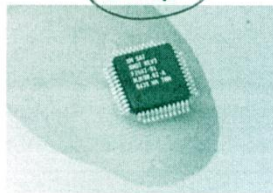
Sheep



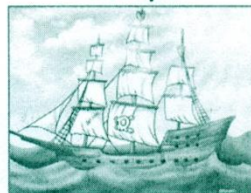
Jeep



Chip



Ship



PUTSCH



PUSH



5 Anexo: Tablas Datos Primer Instrumento.

Datos informantes Elemental	Total
Mujer	9 (7)
Hombre	9 (2)
colegio privado	9 (8)
colegio publico	9 (1)
colegio bilingüe	9 (3)
Conocimiento del inglés	Total
aprendió inglés en el colegio	9 (2)
aprendió inglés en un curso	9 (3)
aprendió inglés medios virtuales	9(1)
aprendió inglés con la música	9 (3)
aprendió inglés con la TV	9 (0)
ha viajado a un país angloparlante	9 (2)
Reconocimiento de fonemas	Total
/v/	9 (6)
/b/	9 (7)
/θ/	9 (1)
/t/	9 (5)
/ʒ/	9 (3)
/dʒ/	9 (2)
/tʃ/	9 (1)
/j/	9 (3)
Relacion fonema sílaba	Total
/θ/ Thatcherism	9 (1)
/ʒ/ Leisure	9 (1)
/t/ Demonstrate	9 (4)
/tʃ/ Exhaustion	9 (2)

/b/ <u>Stro<u>b</u>e</u>	9 (6)
/ʃ/ <u>Ch<u>a</u>uffeur</u>	9 (0)
/dʒ/ <u>Sched<u>u</u>le</u>	9 (5)
/v/ <u>Belie<u>v</u>able</u>	9 (5)
Encierre la palabra que no corresponde	Total
Combination	9 (2)
Tremendous	9 (7)
Mashed	9 (0)
Treasure	9(8)
Datos informantes Intermedio	Total
Mujer	16 (15)
Hombre	16 (1)
colegio privado	16 (13)
colegio publico	16 (13)
colegio bilingüe	16 (0)
Conocimiento del inglés	Total
aprendió inglés en el colegio	16 (4)
aprendió inglés en un curso	16 (6)
aprendió inglés medios virtuales	16 (0)
aprendió inglés con la música	16 (1)
aprendió inglés con la TV	16 (1)
ha viajado a un país angloparlante	16 (3)
Reconocimiento de fonemas	Total
/v/	16 (11)
/b/	16 (12)
/θ/	16 (10)
/t/	16 (12)
/ʒ/	16 (9)
/dʒ/	16 (10)

/tʃ/	16 (9)
/ʃ/	16 (10)
Relación fonema sílaba	Total
/θ/ <u>Th</u> atcherism	16 (9)
/z/ Le <u>is</u> ure	16 (8)
/t/ Dem <u>on</u> strate	16 (10)
/tʃ/ Exhau <u>st</u> ion	16 (2)
/b/ Stro <u>b</u> e	16 (11)
/ʃ/ <u>Ch</u> auffeur	16 (2)
/dʒ/ S <u>ch</u> edule	16 (7)
/v/ Belie <u>v</u> able	16 (10)
Encierre la palabra que no corresponde	Total
Combination	16 (0)
Tremendous	16 (12)
Mashed	16 (1)
Treasure	16 (9)
Datos informantes Avanzado	Total
Mujer	18 (16)
Hombre	18(2)
colegio privado	18 (13)
colegio publico	18 (2)
colegio bilingüe	18 (7)
Conocimiento del inglés	Total
aprendió inglés en el colegio	18(4)
aprendió inglés en un curso	18 (4)
aprendió inglés medios virtuales	18(0)
aprendió inglés con la música	18 (7)
aprendió inglés con la TV	18 (1)

ha viajado a un país angloparlante	18 (6)
Reconocimiento de fonemas	Total
/v/	18(16)
/b/	18 (15)
/θ/	18 (12)
/t/	18 (15)
/ʒ/	18 (15)
/dʒ/	18 (9)
/tʃ/	18 (11)
/j/	18 (9)
Relacion fonema sílaba	Total
/θ/ <u>Th</u> atcherism	18 (13)
/ʒ/ Le <u>is</u> ure	18 (4)
/t/ Dem <u>on</u> strate	18 (15)
/tʃ/ Ex <u>hau</u> stion	18 (2)
/b/ Str <u>ob</u> e	18 (15)
/j/ <u>Ch</u> auffeur	18 (2)
/dʒ/ S <u>ch</u> edule	18 (7)
/v/ Belie <u>v</u> able	18 (16)
Encierre la palabra que no corresponde	Total
Combination	18 (6)
Tremendous	18 (15)
Mashed	18 (0)
Treasure	18 (13)

6 Anexo: Tablas Datos Segundo Instrumento.

Inglés elemental 2do Instrumento					
	informante 1	informante 2	informante 6	informante 8	Total
hombre	1	0	0	1	2
mujer	0	1	1	0	2
ha viajado	0	0	0	0	0
le gusta la pronunciación	1	1	1	1	4
colegio bilingüe	0	0	1	1	2
Inglés intermedio bajo 2do Inst.					
	informante1	informante 5	informante 11	informante 16	Total
hombre	0	0	0	0	0
mujer	1	1	1	1	4
ha viajado	1	0	0	0	1
le gusta	1	0	0	1	2
colegio bilingüe	0	0	0	0	0
Inglés avanzado bajo 2do Inst.					
	informante 2	informante 7	informante 10	informante 13	Total
hombre	1	0	0	1	2
mujer	0	1	1	0	3
ha viajado	1	0	0	1	2
le gusta	1	0	1	0	2
colegio bilingüe	1	1	0	0	2
Elemental 2do Instrumento	Informante 1	Informante 2	Informante 6	Informante 8	Total

Vowel	1	1	1	0	3
Revel	0	1	1	1	3
Thank	1	1	0	0	2
Tick	1	1	1	1	4
Beige	0	1	0	1	2
Jeer	1	1	1	1	4
Sheep	1	1	1	1	4
Chip	0	0	0	1	1
Push	1	1	1	1	4
Intermedio Bajo 2do	Informante	Informante	Informante	Informante	Total
Instrumento	1	5	11	16	
Vowel	0	0	0	0	0
Revel	0	0	0	0	0
Thank	0	0	0	0	0
Tick	0	1	0	0	1
Beige	1	0	1	0	2
Jeer	1	1	1	1	4
Sheep	1	1	1	1	4
Chip	1	0	0	0	1
Push	1	1	1	1	4
Avanzado Bajo 2do	Informante	Informante	Informante	Informante	Total
Instrumento	2	7	10	13	
Vowel	0	1	1	0	2
Revel	0	0	1	1	2
Thank	0	1	0	1	2
Tick	1	0	1	1	3
Beige	1	0	1	1	3
Jeer	0	0	0	1	1
Sheep	1	1	1	1	4

Chip	0	1	1	1	3
Push	1	1	1	1	4
Segundo Instrumento	Inicio lexema	Mitad lexema	Final lexema	Trabalenguas	Discurso Libre
/θ/	6 (12)	6 (12)	6 (12)	3 (12)	0 (12)
/3/	1 (12)	1 (12)	1 (12)	1 (12)	0 (12)
/ʃ/	7 (12)	12 (12)	12 (12)	12 (12)	3 (12)
/v/	2 (12)	7 (12)	1 (12)	8 (12)	0 (12)