



FACULTAD DE HUMANIDADES

INTERFERENCIA FONÉTICA EN HABLANTES DEL ESPAÑOL CON EL INGLÉS
(L2) EN LA ARTICULACIÓN DE LOS FONEMAS /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /ʃ/
/tʃ/

Línea de investigación:
Procesos sociales, periodismo y comunicación

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

Autora

Garay Martínez, Gabby Michelle De Martin

Asesora

Benito Condori, Jeovana Justina

ORCID: 0000-0003-4404-1931

Jurado

Salazar Mejía, Nécker

Martínez Quisñay, Julio Rodolfo

Cancino Verde, Rosalinn Francisca

Lima - Perú

2025



Procesos Sociales, Periodismo y Comunicación

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	11%
2	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	www.tdx.cat Fuente de Internet	<1%
4	www.educacionyfp.gob.es Fuente de Internet	<1%
5	uvadoc.uva.es Fuente de Internet	<1%
6	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
7	www.sinoele.org Fuente de Internet	<1%
8	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1%
9	www.nebrija.com Fuente de Internet	<1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES

INTERFERENCIA FONÉTICA EN HABLANTES DEL ESPAÑOL CON EL INGLÉS

(L2) EN LA ARTICULACIÓN DE LOS FONEMAS /b/ /v/, /e/ /t/, /z/ /dʒ/, /ʃ/ /tʃ/

Línea de investigación:

Procesos Sociales, Periodismo y Comunicación

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

Autora:

Garay Martínez, Gabby Michelle De Martin

Asesora:

Benito Condori, Jeovana Justina

ORCID: 0000-0003-4404-1931

Jurado:

Salazar Mejía, Nécker

Martínez Quisñay, Julio Rodolfo

Cancino Verde, Rosalinn Francisca

Lima – Perú

2025

ÍNDICE

Resumen.....	6
Abstract.....	7
I. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Descripción y formulación del problema.....	9
1.2 Antecedentes	13
1.3 Objetivos	20
<i>1.3.1 Objetivo general.....</i>	<i>20</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>211</i>
1.4 Justificación	21
1.5 Hipótesis.....	24
<i>1.5.1 Hipótesis general</i>	<i>24</i>
<i>1.5.2 Hipótesis específicas.....</i>	<i>24</i>
II. MARCO TEÓRICO	25
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación	25
2.2 Aprendizaje de la L2.....	26
2.3 Contactos de lenguas.....	29

	3
2.4 Interlengua	32
2.5 Diferencias entre los fonemas del español y del inglés	36
2.6 Interferencia fonética	39
2.7 Motivación	43
III. MÉTODO	47
3.1 Tipo de investigación	47
3.2 Ámbito temporal y espacial	49
3.3 Variables	49
<i>1.3.1 Variable independiente</i>	49
<i>1.3.2 Variable dependiente</i>	49
3.4 Población y muestra	50
3.5 Instrumentos	52
3.6 Procedimientos	53
3.7 Análisis de datos	54
<i>3.7.1 Primera Fase: Recolección de datos (Datos extralingüísticos)</i>	54
<i>3.7.2 Segunda Fase: Recolección de datos (Datos lingüísticos)</i>	63
<i>3.7.3 Fonemas /t/ y /θ/</i>	64

	4
3.7.4 Fonemas /dʒ/ y /ʒ/.....	72
3.7.5 Fonemas /f/ y /tʃ/.....	79
3.7.6 Fonemas /v/ y /b/.....	86
3.8 Consideraciones éticas.....	94
IV. RESULTADOS.....	97
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	102
VI. CONCLUSIONES.....	105
VII. RECOMENDACIONES.....	108
VIII. REFERENCIAS.....	11010
IX. ANEXOS.....	116
Anexo A. Instrumento 1: Encuesta.....	1166
Anexo B. Instrumento 2: Actividades.....	12020
Anexo C. Instrumento 1: Encuesta desarrollada.....	1244
Anexo D. Instrumento 2: Actividades desarrolladas.....	1288
Anexo E. Datos del instrumento 1.....	1322
Anexo F. Datos del instrumento 2.....	135
Anexo G. Matriz de consistencia interna.....	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pronunciación del inglés por parte de los colaboradores	56
Figura 2 Reconocimiento de fonemas por parte de los colaboradores	57
Figura 3 Frecuencia actividades fonético-fonológicas	58
Figura 4 Asociación de los fonemas con las sílabas	59
Figura 5 Discriminación de palabra que no corresponda al fonema.....	60
Figura 6 Comprensión oral reconocimiento de fonemas (pares mínimos)	63
Figura 7 Variables lingüísticas.....	98
Figura 8 Variables extralingüísticas.....	99

Resumen

El principal objetivo del estudio fue comprobar la hipótesis referente a la interferencia fonética que los estudiantes de la Asociación Educativa GAMAR tienen al aprender la pronunciación del inglés, en cuanto a la producción de los fonemas /b/ y /v/, /θ/ y /t/, /ʒ/ y /dʒ/, /tʃ/ y /ʃ/. Este fenómeno se explica, por la ausencia o baja representación de muchos de esos fonemas en el sistema fonológico español, que hacen que los alumnos los pronuncien como lo harían en su lengua materna. La población de estudio fue de 43 estudiantes de los tres niveles: elemental, intermedio y avanzado, seleccionando una muestra de 12 participantes que permitieron observar de forma representativa la problemática en los distintos niveles. Se utilizaron dos instrumentos: la encuesta de percepciones y conocimientos del idioma y una prueba específica vinculada al reconocimiento y producción de los fonemas. El marco teórico o conceptual se basó en teorías de la interferencia fonética, adquisición de una segunda lengua, contacto entre lenguas, ausencia de algunos fonemas en español, metodologías de enseñanza y factores motivacionales. Los resultados permitieron identificar patrones y frecuencias de interferencia fonética. Los estudiantes del nivel elemental manifestaron más errores al enfrentarse con sonidos ajenos a su sistema articulatorio. Sin embargo, se encontraron dificultades en el intermedio y avanzado, al desconocimiento fonético de la procedencia y la complejidad articulatoria de algunos fonemas. En conclusión, se concluyó la hipótesis planteada y la necesidad de reforzar la enseñanza fonético-fonológica de la Asociación Educativa GAMAR.

Palabras clave: Aprendizaje de L2, contacto de lenguas, interlengua, diferencias de los fonemas del español y del inglés, interferencia fonética, motivación.

Abstract

The main objective of the study was to test the hypothesis regarding the phonetic interference experienced by students of the Asociación Educativa GAMAR when learning English pronunciation, specifically in the production of the phonemes /b/ and /v/, /θ/ and /t/, /z/ and /dʒ/, /tʃ/ and /ʃ/. This phenomenon is explained by the absence or limited representation of many of these phonemes in the Spanish phonological system, which leads students to pronounce them as they would in their mother tongue. The study population consisted of 43 students across three levels—elementary, intermediate, and advanced—from which a sample of 12 participants was selected to provide a representative observation of the issue across the different levels. Two instruments were employed: a survey on perceptions and knowledge of the language, and a specific test related to the recognition and production of the target phonemes. The theoretical or conceptual framework drew upon theories of phonetic interference, second language acquisition, language contact, the absence of certain phonemes in Spanish, teaching methodologies, and motivational factors. The results allowed for the identification of patterns and frequencies of phonetic interference. Elementary-level students exhibited a higher rate of errors when dealing with sounds absent from their articulatory system. However, difficulties were also observed at the intermediate and advanced levels, stemming from limited phonetic awareness of origin and the articulatory complexity of certain phonemes. In conclusion, the initial hypothesis was confirmed, underscoring the need to strengthen phonetic and phonological instruction at the Asociación Educativa GAMAR.

Keywords: L2 learning, languages contact, interlanguage, differences of the phonemes of spanish and english, phonetic interference, motivation.

I. INTRODUCCIÓN

En un mundo donde las lenguas se entrelazan como ríos que confluyen en un mismo océano, surge un interés particular por los sonidos del inglés y su relación con el español. Este estudio, nacido de la curiosidad por la fonética, ha buscado validar una hipótesis que planteaba la posibilidad de interferencias entre ciertos pares de fonemas: /b/ y /v/, /θ/ y /t/, /ʒ/ y /dʒ/, /ʃ/ y /f/. Dichas interferencias fueron analizadas no solo desde su manifestación en palabras aisladas, oraciones o discursos fluidos, sino también considerando el contexto lingüístico y extralingüístico que las rodea.

El propósito de esta investigación radicó en desentrañar cómo estos fenómenos de interferencia emergen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2), especialmente cuando el español, como lengua materna (L1), deja su huella en la producción de sonidos en inglés. Este trabajo está justificado, además, por la relevancia del inglés como lengua franca en un mundo globalizado, donde el contacto entre idiomas es inevitable. En este escenario, los hablantes se ven inmersos en un diálogo constante entre dos sistemas lingüísticos, lo que da lugar a interferencias que pueden ser tanto obstáculos como puentes en el aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica, el estudio abordó conceptos clave como el aprendizaje de una L2, el contacto de lenguas, la interlengua y la diferenciación entre los sistemas fonéticos del español y el inglés. Autores como Cook (2001), Hamers y Blanc (1983), Appel y Muysken (1996), Alcaraz y Moody (1984), y Gardner y Lambert (1972) iluminaron el camino hacia una comprensión más profunda de estos fenómenos. La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, fue otro factor crucial explorado en esta investigación.

Siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández et al. (2014), se adoptó un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) para abordar el problema. Dos instrumentos fueron diseñados con el fin de recopilar datos: uno destinado a conocer el perfil demográfico y

el conocimiento fonético de los estudiantes, y otro para evaluar la presencia de interferencias en palabras aisladas, trabalenguas y discursos libres. Estos instrumentos permitieron observar cómo las variables lingüísticas y extralingüísticas interactúan en el proceso de adquisición de la pronunciación en inglés.

Los resultados obtenidos revelaron que las interferencias fonéticas no solo existen, sino que están profundamente arraigadas en la influencia del español sobre la producción de la L2. Además, se evidencia que la falta de conocimiento fonético-fonológico del sistema inglés dificulta aún más este proceso. Por último, se constató que la motivación juega un papel fundamental: su ausencia puede convertirse en una barrera significativa para el aprendizaje y la adquisición efectiva de la pronunciación en inglés.

En resumen, esta investigación no solo confirma la hipótesis inicial, sino que también destacó la importancia de entender las interferencias como parte integral del aprendizaje de una segunda lengua. Las conclusiones alcanzadas invitan a reflexionar sobre cómo las lenguas, como dos melodías distintas, pueden entrelazarse para crear una sinfonía única, siempre y cuando se comprenden sus diferencias y similitudes.

1.1 Descripción y formulación del problema

Hoy, el inglés se impone como un idioma de alcance global, posición a la que ha llegado gracias a un proceso de expansión tripartito: como lengua materna, como segunda lengua y como idioma extranjero. Su consolidación como lengua universal tuvo lugar en el siglo XX, impulsada por la creciente interconexión entre naciones y el vertiginoso avance en los medios de comunicación. En consecuencia, el aprendizaje del inglés ha pasado de ser un simple añadido a una necesidad insoslayable en el mundo contemporáneo, lo que ha convertido a esta lengua en un puente de entendimiento internacional, una auténtica lengua franca. Actualmente, se calcula que más de 400 millones de personas lo hablan como lengua nativa, alrededor de

600 millones lo han adoptado como segundo idioma (como en la India y otras excolonias británicas), y cerca de 250 millones lo estudian como lengua extranjera para facilitar la interacción global. "Si bien hace tiempo podía sostenerse que el inglés era propiedad de Gran Bretaña y, más adelante, de Estados Unidos, hoy en día la cantidad de regiones en las que se desarrolla hace que tal noción resulte impensable" (Crystal, 1997, p. 37).

El peso que ha adquirido el inglés en la actualidad ha generado un incremento en la demanda por su aprendizaje como segunda lengua. Dicho proceso puede entenderse como "la internalización de reglas explícitas de una L2 con el propósito de lograr una comunicación espontánea" (Krashen, 2003, p. 23), lo que implica no solo el dominio de la gramática, sino también la capacidad de emplear la lengua en contextos comunicativos reales. Sin embargo, durante la adquisición de una L2, es común que los aprendices manifiesten ciertas particularidades en los distintos niveles del análisis lingüístico (semántico, fonético, fonológico, entre otros), las cuales pueden persistir a lo largo del aprendizaje debido a la influencia de la lengua materna.

Este contacto entre idiomas da lugar a fenómenos lingüísticos específicos, entre los cuales destaca la interferencia lingüística. Este término se define como "el fenómeno que surge del contacto entre lenguas, determinado por las similitudes y divergencias existentes entre el idioma en proceso de aprendizaje y la lengua adquirida previamente" (Ellis, 1995, p. 64). Dentro de estas interferencias, una de las más notorias es la fonética, descrita como "el impacto de la lengua materna en la producción o percepción de un idioma extranjero, proceso que se ve intensamente modulado por las características fonéticas del primer idioma; es decir, se adopta el sistema fonético propio y, al hablar la segunda lengua, se incorporan involuntariamente sus rasgos distintivos" (Alfano et al., 2011, p. 22). El hablante siempre va a conservar la fonología, y, por ende, la fonética (pronunciación) de su primera lengua.

En el caso de hispanohablantes que aprenden inglés, este fenómeno se manifiesta con claridad: los aprendices tienden a percibir y reproducir los sonidos del inglés en función de su propio sistema fonético, lo que desemboca en interferencias perceptivas y articulatorias. Las notables diferencias entre los sistemas fonológicos del español y el inglés propician que los hablantes adapten lo que oyen a lo que ya conocen. Alfano et al. (2011) señala que los individuos internalizan su sistema lingüístico materno de manera tan arraigada que, al enfrentarse a una lengua extranjera, recurren a este para interpretar los sonidos ajenos.

Un caso paradigmático de este fenómeno es el *spanlish*, una manifestación híbrida que surge en comunidades hispanohablantes inmersas en contextos anglófonos. Este proceso ha sido descrito como, la influencia progresiva del inglés en la forma en que se habla el español, generando un acento hispano-anglicado que podría afectar la inteligibilidad del discurso de un hablante monolingüe de español estándar, así como "la heterogeneidad en el dominio y uso del español que resulta en la creación de una interlengua" (Ardila, 2005, p. 32). En consecuencia, la coexistencia prolongada entre ambos idiomas no solo afecta la fonética de los hablantes, sino que también puede alterar la claridad del mensaje que se intenta transmitir.

Dentro de los múltiples ejemplos de interferencia fonética que se observan en hispanohablantes que aprenden inglés, uno de los más comunes es la producción de las consonantes oclusivas sordas /p/, /t/, /k/, así como sus variantes. En español estos sonidos no son aspirados, mientras que en inglés requieren una leve aspiración inicial, generando dificultades articulatorias en estudiantes hispanohablantes. Asimismo, el fonema /s/ en español posee alófonos [s] y [z], mientras que en inglés ambos sonidos contrastan entre sí. "Muchos hablantes de español tienden a equiparar las oclusivas inglesas /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/ con sus equivalentes en español, aunque las condiciones de producción son distintas. A menudo, el aprendiz se aferra a los patrones de su lengua materna al enfrentarse a sonidos nuevos" (Alcaraz y Moody, 1984, p. 41). Este fenómeno puede llegar a generar confusión, sobre todo en la

distinción de pares mínimos, es decir, palabras que difieren únicamente en un fonema, como en los casos de *peach* [p^hi:tʃ] y *beach* [bi:tʃ], *time* [t^haɪm] y *dime* [daɪm], o *cane* [k^heɪn] y *gain* [geɪn]. Así,

la interferencia fonética puede convertirse en un obstáculo significativo para lograr una pronunciación plenamente inteligible en la segunda lengua, pues "el objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero es lograr una dicción clara que facilite la comunicación entre hablantes" (Bartolí, 2005, p. 72).

Por otro lado, la persistencia de estas interferencias puede derivar en la fosilización lingüística, fenómeno que se define como el uso reiterado de estructuras incorrectas en la lengua meta, las cuales, al convertirse en hábitos, resultan difíciles de erradicar" (Brown, 1994, p. 25). Estudios han demostrado que, en alumnos avanzados de inglés, la pronunciación continúa siendo un desafío, debido a la repetición constante de errores fonéticos, tales como la sustitución de sonidos vocálicos y la omisión de distinciones entre sonidos consonánticos similares. "Se ha observado que los estudiantes presentan dificultades en la producción de fonemas vocálicos del inglés, como [æ] e [ɪ], los cuales tienden a ser reemplazados por sus equivalentes en español, [a] e [i], respectivamente" (Becerra, 2003, p. 36). Dicho estudio concluye que la fosilización es un fenómeno ineludible en el aprendizaje de una segunda lengua y que su persistencia es recurrente.

Sobre la base de lo expuesto, se plantea el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Cuál es el patrón de interferencia fonética en la articulación de los fonemas /b/-/v/, /θ/-/t/, /ʒ/-/dʒ/ y /ʃ/-/tʃ/ en estudiantes de inglés L2 (L1 español) de la Asociación Educativa GAMAR? para contestar dicha pregunta, se contempla el siguiente planteamiento constructo a partir de las preguntas específicas: a) ¿cuál es el patrón de interferencia en función de la posición del fonema (inicial, media, final)?; b) ¿cuál es el patrón de interferencia en función

del tipo de tarea (palabra aislada, trabalenguas, producción en situaciones de habla espontáneas)?; c) ¿Qué diferencias de interferencia se presentan entre los niveles **básico, intermedio y avanzado** de los estudiantes de GAMAR?; d) ¿qué patrones de sustitución se observan por fonema? y e) ¿cuál es el patrón de relación de la interferencia con factores de motivación o conocimiento fonético-fonológico de los alumnos?

1.2 Antecedentes

Para comprender este fenómeno, se consideran cuatro antecedentes fundamentales que aportan tanto en el ámbito metodológico como en el teórico. Estos antecedentes contextualizan la cuestión de la interferencia fonética y el análisis de errores en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dichos aportes permiten trazar un recorrido investigativo que parte de una visión general sobre la interferencia fonética y sus distintos ámbitos de manifestación, transitando desde estudios recientes realizadas en el ámbito internacional.

En primer lugar, vale la pena mencionar un estudio realizado en 2006 en la Universidad Simón Bolívar de Caracas, Venezuela, por Chela-Flores. La autora realizó una investigación aplicada a un grupo de oriundos de habla española que poseían un inglés extra de nivel avanzado, concretamente, cinco estudiantes y tres maestros de la lengua. Se centró en la producción oral, a saber, la pronunciación, y los datos se extrajeron de las tareas diversas: la lectura en voz alta de palabras de listas de los extractos orales y dialogados, los textos en prosa, la interpretación actuada de conversaciones de dos interlocutores, y las interacciones no actuadas del tiempo aproximado de diez minutos.

Con este enfoque de Análisis de Errores, la autora identificó los fallos de la producción oral: en la lectura y el habla espontánea, mientras que no se manifestaron en la lectura separada de palabras. Para la autora, este resultado apunta al hecho de que los procesos fonético-fonológicos de las consonantes del inglés postnucleares no se internalizaron bien de los

hispanoparlantes, ni siquiera, en el nivel avanzado de uso. Es un fenómeno llamado debilitamiento lexical y que se manifiesta en el proceso de simplificación articulatoria y la asimilación a la sonoridad vocálica del núcleo silábico, sobre todo, en la pronunciación del inglés, pero también en el caso del español (Chela-Flores 2006).

En este sentido, el debilitamiento consonántico se manifestó en errores recurrentes, como la atenuación de los fonemas /s/ y /n/ o la elisión de consonantes finales, causando pronunciaciones alteradas de palabras como *experience* → *e/h/perience*, *respond in* → *re/h/po/i/h/* y *systems* → *sy/h/te/h/*. Esto se aprecia toda vez que, en la mayoría de los sistemas educativos, los estudiantes pasan años memorizando reglas gramaticales, pero tienen escasas oportunidades de practicar el habla. Al llegar a un nuevo país, esto puede convertirse en una experiencia frustrante.

Posteriormente, la autora profundiza en estos errores a partir del estudio de procesos fonológicos específicos que afectan a las consonantes en posición posnuclear en inglés y español. Asimismo, se presentan sugerencias pedagógicas orientadas a mejorar la enseñanza de la pronunciación, destacando la necesidad de integrarla desde el inicio del aprendizaje y a lo largo de toda la formación académica. Incluir la pronunciación en las actividades de producción oral y comprensión auditiva permite desarrollar la relación entre los mecanismos cerebrales y los órganos del habla. Mediante su incorporación gradual en los programas de enseñanza, al igual que ocurre con la gramática y el vocabulario, se facilita la asimilación progresiva de los sonidos del nuevo idioma. Además, este enfoque proporciona oportunidades constantes para reforzar y automatizar la pronunciación en el discurso del aprendiz. Por ello, se recomienda que estas estrategias sean incorporadas en los cursos de inglés de orientación comunicativa, con el propósito de superar las dificultades mencionadas. Estas recomendaciones se deben aplicar desde el nivel inicial del aprendizaje del inglés.

Los aportes más significativos a los estudios sobre la interferencia fonética pueden extraerse del análisis de los resultados. Además, la autora, después de examinar las conclusiones, declara que tiene varias consideraciones pedagógicas si se dirige a mejorar la articulación de las consonantes postnucleares en inglés. Una de esas sugerencias es terminar la capacidad muscular que poseen los latinos para fortalecer su articulación de ciertas consonantes con mucha precisión al debilitarse sonidos que tienen un proceso de debilitamiento en los hispanohablantes debido a la influencia de la lengua madre. Por supuesto, a través de este entrenamiento, el examinado no solo aprenderá a mantener estos sonidos, sino que también podría determinar cómo debilitar los conjuntos consonánticos sin un fallo como lo hacen los hablantes de inglés nativos.

Los hallazgos del estudio de Chela-Flores (2006) también brindarán un conocimiento marco para prever los resultados obtenidos al final de nuestra investigación. Según la autora, la interferencia fonética puede ocurrir incluso en altos niveles de aprendizaje. En otras palabras, la conclusión de que la causa principal de este fenómeno es el desconocimiento y la falta de práctica fónico-fonológica en la pronunciación oral del inglés de los alumnos. De hecho, los profesores deberían reforzar información sobre los patrones articulatorios de estos sonidos y sugerir varios ejercicios orientados a facilitar la adquisición de sonidos específicos.

Finalmente, en la misma línea de investigaciones internacionales sobre la interferencia de la L1 en la adquisición de la L2, se exhibe la investigación de González y Romero (2005). Llevada a cabo en la Universidad Simón Bolívar en Caracas, Venezuela, presenta un análisis de interlengua en los 64 alumnos seleccionados en la prueba. A los alumnos se les aplicaron pruebas de percepción y producción del acento primario y secundario en el inglés. Los autores Chela-Flores (1996), Gilbert (1993) y Munro y Derwin (1995) enfatizaron en su estudio la importancia de los patrones de acentuación por parte de los hablantes anglófonos nativos sin considerar la influencia de la lengua latina en los participantes del estudio. Tanto en los grupos

de nivel básico como intermedio, se observó que la transferencia del patrón de acentuación de su L1 al inglés resultó en un defecto, ya que los examinados siguieron las reglas acentuales de su lengua materna. Concluyen que la percepción del acento principal resulta ser distinta para las dos lenguas y que los hablantes necesitan del desarrollo a largo plazo en la canalización de la L2. La transferencia y la falta de experiencia en la L2 ocasionan que muchos estudiantes recurran a estrategias propias de la L1.

Además, los estudiantes contestaron al University of Michigan Placement Test (UMPTE) para determinar sus niveles de interlengua. El experimento se efectuó homogéneamente solo con el acento primario en palabras aisladas y en oraciones, usando tres tipos de pruebas; una de percepción y dos de producción.

Para un análisis más exhaustivo, se transcribieron fonéticamente las respuestas de producción derivadas del corpus de pruebas. El dato producido del corpus de percepción se contó por separado y se utilizó para el procesamiento estadístico. El análisis estadístico de esta investigación se basa, primordialmente, en porcentaje de las colocaciones acentuales correctas de cada sustantivo, de acuerdo con las variables y clasificados todavía antes: tipos de prueba (mediante su percepción, o haciéndoles dibujar o que escriban oraciones), tipo de sustantivos (para verificar si eran cognados o no y de ahí determinar si estaban marcados o no).

Los autores concluyeron que, en la interlengua de los hispanohablantes nativos aprendices del inglés, hay diferencias en producción y percepción; sobre todo en las primeras. Estos resultados reflejan, en gran parte, la relación entre la pronunciación del segmento y acentuación asignada. Se cometieron errores de pronunciación frecuentemente en palabras con dos vocales adyacentes que en realidad componían una sola vocal fónica, (Incluso cuando schwa o sonante silábica, como el [n] silábico en *certainty*), se pronunció como si fuera su contraparte del español, cuyo peso de la sílaba es sustancialmente mayor, y, por lo tanto, atraía

al acento. De la misma manera, con bastante frecuencia, una sílaba átona se pronunciaba tónica, ya que no se realizaba la reducción vocálica, esto último debido a que la sílaba tónica tenía una consonante posnuclear (Ejemplo: *burgundy*), atrayendo, por tanto, el acento, por sensibilidad a la cantidad, condición que se encuentra activa en ambas lenguas. Sabemos qué factores de desarrollo y transferencia interaccionan en la acentuación de la interlengua y cuál es el factor que se desarrolla: aprendizaje de la regla de la L2, que es de mucha influencia, y se fortalece progresivamente, en cambio los de factores de transferencia, disminuyen.

Por supuesto, el proceso metodológico de transcripción fonética de los resultados obtenidos con posterior análisis estadístico basado en el porcentaje de acentuación correcta es el aporte principal que da la presente investigación al campo lingüístico. El contraste que hacen los autores respecto de las transferencias hechas por parte de los colaboradores se basan en los resultados en torno a la diferencia entre la pronunciación y acentuación de las palabras permitiendo producirlas por parte de los estudiantes en los primeros niveles como las palabras en inglés ortográficamente se comportan de manera diferente al castellano, además de que los aprendices pronuncian en algunas ocasiones las palabras en inglés como se escriben, lo cual no es así en español. Puede ayudar a la validez de mi hipótesis propuesta ya que creo que si se cumple una interferencia fonética en la población que investigaremos, ya que se tiende a pronunciar las palabras de la L2 como en la lengua natal.

Continuando con el hilo de investigaciones previas sobre la interferencia, discutimos el trabajo de Pulido (2010) que se centra en la interferencia léxica en el marco español-inglés-español de textos escritos por estudiantes de noveno grado bilingües. Para su análisis, el autor seleccionó a 14 estudiantes de noveno grado de un colegio bilingüe Pio XII en un contexto de aprendizaje inglés y español. Los datos se recopilaban mediante textos narrativos, expositivos y argumentativos de producción propia en español e inglés. Para tales fines, se proporcionó a los estudiantes la tira cómica de Quino con instrucciones especiales en inglés: “Tell the story

the best way” y en español “cuenten la historia de la mejor manera”. En términos de recopilación de datos y clasificación, Pulido (2010) se centró concretamente en interferencias léxicas dentro de las categorías gramaticales denominadas aquí, sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos. Los resultados mostraron que los estudiantes cometieron varios tipos de interferencias léxicas: interferencia léxica por pluralización incorrecta del sustantivo “all the sheeps”, uso incorrecto del comodín “the t.v.” y elección inadecuada del verbo “the boy start to become a sheep”, “the boy was touching the flute”. Tales resultados ponen en relieve la complejidad de la interferencia léxica en la escritura bilingüe en los estudiantes que alternan el español y el inglés como lenguas de escritura.

Por consiguiente, su trabajo encierra una serie de aportes valiosos para la investigación en el ámbito de las interferencias léxicas sobre alumnos que estudian inglés como L2, ya que la autora estudia estos aspectos según el tipo de texto y determina el que presenta mayor cantidad de interferencias por parte de los alumnos. Por un lado, estos resultados demuestran lo que puede pasar con los hablantes hispanos que estudian inglés como lengua extranjera, y por lo mismo, el fenómeno de la interferencia léxica, por ser común para los aprendices de L2, es más estudiado. En contrapartida, las interferencias léxicas son tan importantes como las fonéticas, pero, por ahora, son menos estudiadas.

Otra de las investigaciones relacionadas con el presente trabajo es la de Becerra (2003). En su trabajo, la autora se dedica a comparar el sistema vocálico de las lenguas inglesa y española; subraya cómo hay sonidos en inglés que sencillamente no son parte del sistema fonológico español. Según la autora, los estudiantes aprenden a producir estos sonidos de una manera que les parece similar a la de su idioma materno y, por lo tanto, lejos de cómo realmente se pronuncian en inglés. Habla sobre “el problema clásico de la fonética”, y aunque no menciona explícitamente el sistema vocálico, de alguna manera es inclusivo en la problemática general del proceso de adquisición de la producción correcta de sonidos en inglés,

especialmente los vocálicos. La investigación se llevó a cabo en dos etapas: la primera tiene lugar en 2001 con un grupo compuesto por ocho estudiantes del sexto semestre de inglés de la licenciatura en lenguas modernas; la segunda involucró a dos estudiantes del antepenúltimo ciclo del mismo programa académico.

Para el primer grupo, Becerra (2003) recaba información con base en la grabación y espectrograma vocal en las muestras de los exámenes orales de los 8 estudiantes. Con dicha grabación realizaron la transcripción correspondiente y con dicha transcripción tomaron dos muestras de cada uno de los fonemas [æ], [ɪ] en los que se encontraron errores en cada uno de los estudiantes. Así, acudió al espectrógrafo para hacer la respectiva comparación de la que hasta entonces era la pronunciación. En uno de los casos también analiza una de estas grabaciones y concluyen que existe interferencia, citando un ejemplo, para el caso de la palabra *happy* es: el modelo del valor del sonido tiene: 1594.5 Hz y el estudiante al pronunciarla tiene: 2688,27 Hz, la diferencia será: 1093,77 Hz, entonces se concluye que el sonido vocálico [æ] presenta pronunciación del español y que existe una relación de interferencia con el fenómeno de la fosilización.

En resumen, los datos presentados en este trabajo son consistentes con los obtenidos por González y Romero (2005) en la investigación. Los hablantes tenían dificultades con la pronunciación del sonido / æ /, ya que es el único sonido del habla inglesa que es incompatible con el sistema fónico del habla española. Además, cabe destacar que el estudio no solo arrojó luz sobre la interferencia lingüística, sino también sobre la fosilización, ya que investigó cómo los “ruidos” del habla de origen se transfieren al inglés. Es importante destacar que el marco metodológico de la autora, que incluye las grabaciones y el análisis espectrográfico, resultó especialmente interesante, ya que la herramienta mencionada fue crucial para llevar a cabo la investigación. Debemos mencionar que, además, la autora comparó los resultados de dos grupos de estudiantes y los contrastó para investigar la variación fonética entre ellos. Por lo

tanto, nuestra investigación puede ser útil aquí, ya que revela la perspectiva valiosa para aplicar la misma metodología para el estudio de los hablantes en los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR.

A partir de los cuatro trabajos podemos concluir que son estudios que analizan problemas sobre interferencias lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 analizando variaciones en acentuación, vocalización, pronunciación e interferencia léxica de la L1 al aprender inglés como L2. Todos estos estudios concuerdan en que la interferencia lingüística es específica y asidua al aprender L2 y que esta se debe a que los estudiantes asimilan los sonidos del inglés según los patrones del español.

De igual modo, se refieren a estos análisis de particularidades lingüísticas, pero desde diferentes áreas temáticas y disciplinas educativas lo que les otorga un enfoque pedagógico y les permite aportar conocimiento para el trabajo con los estudiantes que tienen estas interferencias y contribuyen al estudio de estas cuestiones en el área de la educación. A pesar de que son investigaciones recientes con metodologías innovadoras en el estudio de la interferencia lingüística en la adquisición de segundas lenguas que contribuyen al debate sobre el tema, a diferencia de ellos, este trabajo de grado busca no solo responder a la hipótesis de que hay interferencia fonética en la producción de los fonemas como /b/, /v/, /θ/, /t/, /ʒ/, /dʒ/, /ʃ/ y /ʒ/, sino también explorar las causas subyacentes de esta interferencia y, por lo tanto, establecerla como un factor importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar la interferencia de la pronunciación en la producción de los fonemas /b/–/v/, /θ/–/t/, /ʒ/–/dʒ/ y /ʃ/–/ʒ/ en el alumnado que tiene como lengua L1 a la lengua española de la Asociación Educativa GAMAR.

1.3.2 *Objetivos específicos*

OE1: Establecer el tipo de variación de la interferencia a partir de la posición del fonema.

OE2: Contrastar la interferencia de la pronunciación en función de a qué tipo de tarea nos estamos refiriendo.

OE3: Analizar las diferencias de interferencia entre los estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado.

OE4: Establecer el tipo de patrón de sustitución específico de cada fonema.

OE5: Correlacionar la interferencia con el tipo de motivación y el conocimiento fonético-fonológico del alumnado.

1.4 Justificación

Siguiendo los autores García y Molesworth (2000), Alfano et al. (2011), Alcaraz y Moody (1984) —propuestos en este trabajo—, podemos afirmar que la interferencia fonética es un fenómeno relevante en la tarea de aprender una lengua. Como ya hemos indicado, en nuestra experiencia como estudiantes de aprendizaje del inglés en los institutos de enseñanza como el ICPNA y el Británico y ahora como la responsable de Asociación Educativa GAMAR y de este grupo de estudio de perfeccionamiento en el inglés, es notoria la interferencia como fenómeno y desviación de la estructura del sistema fonético de la lengua que da lugar a una comunicación que puede ser, entre otros, poco asertiva, poco efectiva, que puede dificultar la socialización con hablantes.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo se centrará en parte en los fonemas consonantes / p /, / t / y / k / sordos oclusivos, ya que la pronunciación de los fonemas, y la articulación también, varía tanto en español como en inglés. Estos fonemas presentan diversas variantes, por ejemplo, la / t / en español es linguodental, mientras que en inglés es

linguopalveolar. También otra variación es que, en inglés, las consonantes oclusivas sordas tienen alófonos cuyo modo de pronunciación es aspirado, es decir, pronunciadas con una pequeña explosión de aire de la que hablamos anteriormente, mientras que las consonantes oclusivas en español, no. Esta pronunciación está condicionada por las variaciones de los fonemas y los alófonos explicados anteriormente.

Es relevante indicar que no hay suficientes estudios que se hayan dedicado al fenómeno de la interferencia fonética en grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés, por eso consideramos que sería relevante emprender una investigación como ésta, especialmente, teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje del inglés son ejes fundamentales de nuestra carrera en particular. También este trabajo podría contribuir a ampliar el conocimiento y estudios en áreas temáticas como: el bilingüismo, el aprendizaje de L2 y en disciplinas como Lingüística Contrastiva, Lingüística Aplicada, Psicología del Aprendizaje.

La pertinencia de este trabajo de investigación en estos grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés se justifica con el propósito que tiene de estudiar un fenómeno (interferencia fonética), el cual tiene especial relevancia en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pues estos grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés son programas dirigidos a estudiantes para los que puede ser fundamental la producción correcta de los fonemas (pronunciación). Por eso, pretendemos identificar y describir qué hace que tal interferencia fonética sea más o menos frecuente y de acuerdo con cuáles variables.

Asimismo, el trabajo podría contribuir en el aprendizaje de la lengua inglesa al grupo de estudiantes del programa de los colegios del ámbito nacional, para que tanto aprendices como docentes lleguen a tener consciencia de la existencia e importancia de la interferencia fonética en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, pues como se ha

mencionado arriba la interferencia fonética es uno de los principales problemas del aprendizaje del inglés.

El tema de investigación en la cual se encuadra el trabajo que se presenta a continuación es discursos y pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de la Asociación Educativa GAMAR, institución dedicada a la enseñanza y perfeccionamiento del idioma inglés, bajo la dirección y regencia de la Ms. Gabby Michelle de Martin Garay Martinez, autora de la presente investigación, por cuanto en la investigación del lenguaje a través del análisis de discursos, textos y relatos. Este enfoque investiga cómo las prácticas lingüísticas se organizan y comunican en los diferentes contextos y situaciones comunicativas. El trabajo desarrollado en torno a la interferencia fonética aportará mucho a este propósito, ya que se busca identificar y analizar cómo inciden los sonidos y estructuras fonéticas de la lengua materna, en este caso el español en la producción de ciertos fonemas del inglés como /b/, /v/, /θ/, /t/, /z/, /dʒ/, /tʃ/ y /ʃ/ en diferentes contextos discursivos. En específico, se estudiará cómo se manifiesta este hecho en las diferentes categorías discursivas, permitiendo obtener una perspectiva más amplia del impacto de la lengua materna en la producción de discursos en inglés.

Por otra parte, la línea de investigación de la especialidad de lingüística de la Universidad Nacional Federico Villarreal: Procesos Sociales, Periodismo y Comunicación, busca indagar sobre las formas discursivas en relación con los actores sociales y sus prácticas comunicativas, así como sobre las interfaces entre las identidades sociales y el lenguaje. En este sentido, el estudio sobre las variantes fonéticas en los distintos discursos y relatos cobra importancia, ya que ofrece una mirada crítica sobre la forma en la que las prácticas discursivas orales y escritas influidas por lo social y cultural se manifiestan en los discursos. Así las cosas, esta investigación responde a los ejes temáticos priorizados por la especialidad de lingüística de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en su línea de investigación Procesos Sociales, Periodismo y Comunicación, a saber: las manifestaciones discursivas de género y las formas

como los discursos a este respecto lo construyen, negocian y reflejan las identidades sociales del uso de la lengua. De esta forma, la interrelación entre el análisis de la fonética, el discurso y las identidades sociales, le da al trabajo mayor relevancia e insumos teóricos y pedagógicos a la academia.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

Existen interferencias fonéticas en la pronunciación de los fonemas /b/→/v/, /θ/→/t/, /ʒ/→/dʒ/ y /ʃ/→/tʃ/ en los estudiantes de habla hispana de la Asociación Educativa GAMAR.

1.5.2 Hipótesis específicas

HE1: La interferencia es mayor en posición final de palabra que en posición inicial o media.

HE2: La interferencia se muestra con mayor frecuencia en los trabalenguas y el discurso espontáneo que en palabras sueltas.

HE3: Los estudiantes del nivel básico presentan mayor interferencia que los de nivel intermedio y avanzado.

HE4: Existen patrones de sustitución sistemáticos: /v/→/b/; /ʒ/→/ʃ/; /dʒ/→/tʃ/.

HE5: Los estudiantes que muestran mayor motivación y mayor conocimiento fonético-fonológico presentan menor grado de interferencia.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación

Con el propósito antes mencionado, este trabajo de investigación pretende proveer la evidencia suficiente que confirme la hipótesis de la interferencia fonética en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /ɲ/ /ʃ/ en hablantes de español, explicando al mismo tiempo las causas y los factores que la propician. Para lograr esto, debemos situar la propuesta de investigación en un marco teórico lo suficientemente amplio para explicar las diferentes dimensiones del aprendizaje de esta segunda lengua, tales como el aprendizaje de una L2, el contacto de lenguas, el concepto de interlengua y las interferencias fonéticas, y asimismo sobre las propias características lingüísticas de los fonemas mencionados que no poseen equivalencia en español. Un aspecto adicional será un estudio del papel de la motivación en la adquisición de la segunda lengua.

En resumen, el trabajo tendrá la siguiente estructura: el enfoque metodológico se basa en la Lingüística Aplicada, que estudia las interacciones entre la lengua y el hablante en situaciones reales, y se enfoca especialmente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este sentido, el estudio abarcará tanto los aspectos lingüísticos como los extralingüísticos, que abarcan la producción fonética. Al mismo tiempo, el ámbito lingüístico incluirá el contacto entre lenguas, la interlengua y las diferencias entre los fonemas del español e inglés, así como las interferencias fonéticas. El ámbito extralingüístico se ocupará de la motivación, ya que es un factor crucial para la adquisición de L2. La actitud de los alumnos hacia la lengua extranjera puede afectar su capacidad de superar las barreras fonéticas y articular los sonidos más claramente y de la forma más cercana a la norma nativa. Cuando no se está motivado en un grado superior para que ello imprima a la actitud del estudiante la disciplina necesaria para llevar un régimen de estudio regular, difícilmente se logran los resultados esperados.

2.2 Aprendizaje de la L2

La lingüística aplicada tiene como objeto básico la aplicación de los conocimientos, de los métodos y de las teorías lingüísticas para resolver los dispares problemas en los que interviene el uso de la lengua. Esta disciplina abarca una serie de áreas, muchas de las cuales abordan campos interdisciplinarios del conocimiento. Pero el enfoque de este trabajo de grado se centra en el aprendizaje de la segunda lengua (L2). Con el paso del tiempo, han surgido un sinnúmero de definiciones sobre lo que significa el aprendizaje o adquisición de una L2. Algunas de estas definiciones plantean que en el aprendizaje de una L2 la lengua materna no ejerce influencia alguna, mientras que otras argumentan que la adquisición de la L2 depende del conocimiento previo, cognitivo y lingüístico del aprendiz (Hamers y Blanc, 1983). Para esos autores, el aprendizaje de la L2 se ve condicionado por los conocimientos previos que tiene el hablante, y así la L1 entraría en el proceso de aprendizaje de la L2, ya que el aprendizaje dependerá de los conocimientos previos que poseen los aprendices sobre su lengua materna. Eso implica que el aprendizaje cambia de un individuo a otro, ya que no todos los estudiantes de la L2 transitan por el mismo proceso de adquisición, que está relacionado con los propios conocimientos cognitivos y lingüísticos de todos y cada uno de los aprendices, ya que son fundamentales para el aprendizaje de la L2.

En esa línea, Wagner y Gough (1978) nos indican que el desarrollo cognitivo de los aprendices de la L2 es más avanzado que su desarrollo lingüístico en el momento de adquirir la L2. Por lo tanto, una vez más el proceso de adquisición de una L1 se distanciaría del aprendizaje de la L2, aunque también hay autores que manifiestan que la L1 tiene su importancia en la adquisición de la L2. Por otra parte, varias investigaciones realizadas sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) parecen estar de acuerdo en que guarda una relación directa con las estrategias utilizadas por el aprendiz para poder adquirir la lengua nativa (L1). Lo que parece apoyar la idea de que la L1 influye en el proceso de adquisición de

la L2 (Hamers y Blanc, 1983). Y es en este sentido que se considera la idea de que el proceso de aprendizaje de la L2 dependería de las estrategias utilizadas inicialmente en la adquisición de la lengua materna y el hecho de que el aprendizaje de la L2 se produciría en el momento en que las mismas estrategias aplicadas en la L1 fueran efectivas en el proceso de adquisición de la L2, en el caso contrario no podría hablarse de proceso de aprendizaje; sin embargo, hay que tener en cuenta el hecho de que la adquisición que parte de una L1 no necesariamente ocurre bajo las mismas condiciones o estrategias utilizadas en la lengua materna, ya que el aprendizaje de lenguas puede ser muy variable y puede utilizar en ese proceso otras estrategias o incluso variar las estrategias utilizadas, es decir, no necesariamente hay que emplear las mismas estrategias; aunque los autores coinciden en que la L1 influye de alguna manera en el proceso de aprendizaje de la L2, en función de las estrategias que se aplican en dicho proceso.

Además, en un enfoque similar, Zobl (1980) también observa que el proceso de adquisición de una segunda lengua es determinado por las características formales de la lengua que se está aprendiendo y, por lo tanto, influye en los aspectos clave de esta. Sin embargo, hay algo más que debe tenerse en cuenta en este caso: la activación previa del conocimiento sobre procesos lingüísticos adquiridos. Al mencionar la lengua materna L1, uno debe entender que tiene una influencia sobre la adquisición de L2 solo si el estudiante la reconoce en la lengua que está aprendiendo. En otras palabras, el alumno verá que las dos lenguas existen de la misma forma si reconoce cierta similitud entre ellas. Al mismo tiempo, esta identificación también puede ser el resultado del reconocimiento de ciertas estructuras conocidas antes por el estudiante, tal como se señala en los escritos de Gass (1984). Como resultado, se puede decir que los elementos identificados en la L1 y la L2 pueden convertirse en los marcadores que facilitan el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En otra vertiente, Weinreich (1953) considera que existiendo mayor distancia entre dos lenguas también se genera mayor dificultad en el aprendizaje y mayor potencial de interferencia. Por esta razón, el autor considera que la L1 influye sobre el aprendizaje de la L2 pues el aprendiz hace uso de los elementos o de las estructuras de la lengua nativa al hablaren la L2.

De acuerdo con lo antedicho, el autor propone que la lengua 1 del aprendiz siempre interfiere en la adquisición de la lengua 2 puesto que el hablante utilizaría la lengua 2 de la misma manera en la que lo hace en la lengua 1. De este modo, se pone más en evidencia la interferencia de la lengua 1 en la lengua 2 a partir de las diferencias entre ambas y la asimilación que el aprendiz efectúa de una a otra, lo cual podría explicar en cierta manera el porqué de la existencia de las interferencias que se ven como una particularidad natural del aprendizaje de la lengua 2.

Stern (1986) afirma que la adquisición de una segunda lengua se logra cuando el hablante adquiere destrezas comparables a aquellas de su primera lengua. Como tal, no sería apropiado calificar a una persona en los primeros niveles de una L2 como un aprendiz, ya que su conocimiento de la segunda lengua todavía es relativamente limitado. Según él, la fase inicial o temprana podría llevar a inferir que la interferencia en estos niveles iniciales de aprendizaje es frecuentemente resultado de un dominio insuficiente de la L2, por lo que su investigación de interferencia en estos niveles preliminares, por lo tanto, es algo inconsistente desde su perspectiva.

En etapas iniciales del aprendizaje de una L2, los estudiantes suelen generar interferencias debido a que aún no poseen dominio suficiente del nuevo sistema lingüístico; por lo que nivel de interferencia se justifica por el propio proceso de adquisición, ya que el aprendiz usa las construcciones de su lengua materna como apoyo mientras intenta aprender

una L2. Por lo tanto, estas interferencias, en los estadios primarios, se derivan de un proceso incompleto de adquisición ideal. En general, los factores lingüísticos y cognitivos del aprendiz desempeñan un papel decisivo en este proceso.

Por lo tanto, las estrategias que usan los estudiantes a menudo varían muy ampliamente y, más allá de esto, la L1 actúa como una estructura básica para la comprensión de la L2; al final, aunque el proceso es profundamente individual, algunos aprendices podrían depender más de la L1, mientras que otros menos; sin embargo, la interacción entre ambas lenguas es siempre evidente, que naturalmente tiene lugar en la mente del estudiante.

Los planteamientos que acabamos de presentar suponen apoyos de la teorización tradicional que trata estos aspectos que, de una u otra forma, han sido desvalorizados en la argumentación tradicional, por lo que procuramos dar una noción más actualizada que las ya presentadas. Al adquirir una L2, la L1 y la L2 han de permanecer en contacto ya que el hablante recurrirá a su lengua para relacionar esta L2 con ella. El contacto de las lenguas puede tener algunas e incluso las mismas consecuencias y, que algunas de ellas pueden ser positivas o negativas para el proceso de adquisición de la L2, a continuación, presentaremos algunas definiciones del concepto.

2.3 Contactos de lenguas

La adquisición de una segunda lengua tampoco ocurre en un vacío, y con frecuencia implica un proceso de contacto activo entre la L1 y la nueva lengua. Tal contacto lingüístico es significativo, ya que puede influir no solo en la adquisición, sino también en la producción y asimilación de la L2. El concepto del contacto de lenguas, como se describe en el artículo de Appel y Muysken (1996): es el momento en que un aprendiz ya tiene L1 totalmente consolidada pero todavía está inmerso en el aprendizaje de la L2. Durante la etapa de contacto de lenguas,

es común que la L1 influya en la L2; de hecho, esta fase no podría ocurrir en su ausencia. En términos de lingüística moderna, se produce un fenómeno de préstamo activo entre las lenguas.

Este fenómeno puede expresarse a nivel léxico, con palabras que pertenecen a la L1 siendo adoptadas por la L2, y a nivel fonético, con sonidos de L1 afectando la pronunciación de L2. De hecho, la L1 puede intentar imponer sus estructuras y características en la nueva lengua, lo cual potencialmente dificulta su adquisición. Por lo tanto, el contacto de las lenguas alimenta la nueva lengua con elementos de la lengua materna, pero también complica la tarea, ya que ciertas construcciones o sonidos de la L1 interfieren con la L2.

Los préstamos lingüísticos resultan del contacto entre lenguas, pudiendo manifestarse desde una lengua hacia otra bien sea en forma de palabras o bien en forma de sonidos. Precisamente, como señalan Appel y Muysken (1996), los préstamos lingüísticos son consecuencia de la asimilación fonológica o léxica de las palabras. Esto es, el primer tipo ocurre cuando las palabras de la L2 son adaptadas fonéticamente según los sonidos de la L1. Según estos autores, pueden identificarse cinco tipos principales de préstamos lingüísticos:

- Préstamo por convergencia
- Préstamo por influencia cultural y de préstamo léxico
- Préstamo por aprendizaje de segundas lenguas
- Préstamo por relexicalización
- Préstamo por imitación de modelos de prestigio.

El primero se produce en el caso de un grupo determinado que habla las diversas lenguas en la misma zona durante un periodo de tiempo muy determinado, lo que puede conducir a la convergencia formal a la que nos referimos, como resultado de la proximidad de dos lenguas que aparece sobre todo a nivel fonético. Los sonidos de las lenguas pueden

evolucionar mediante el contacto de lenguas en la misma dirección y en la misma forma. Es frecuente que los hablantes empleen principalmente una lengua dominante; así, el acercamiento entre la L1 y L2 hace que la fonética presente particularidades específicas debido a los conocimientos previos de una lengua u otra.

Appel y Muysken (1996) afirman que el préstamo léxico puede ocurrir debido a influencias culturales, algo que es considerado uno de los casos más fáciles de préstamos ya que no solo se transfiere la palabra sino también su significado. Así el contexto cultural también juega un papel fundamental, suponiendo que el ambiente en el cual está el aprendiz de L2 influye en el carácter del empréstito. De este modo, para los estudiantes principiantes de inglés que residen en un país donde se habla su lengua materna, las interferencias fonéticas y léxicas serán más frecuentes en comparación con estudiantes que aprenden el idioma en un entorno donde predomina la L2. La influencia cultural es directa ya que los hablantes tienen tendencia a transferir de su L1 a L2 algunos elementos, especialmente en el primer estadio de su aprendizaje. Así, el préstamo por el aprendizaje de una lengua extranjera se refiere a un proceso en el cual el aprendiz reemplaza palabras desconocidas de la L2 por vocabulario conocido de su lengua materna.

Sin embargo, la estructura gramatical de la lengua extranjera se mantiene. Este tipo de proceso de transferencia se observa, por lo general, por los estudiantes principiantes los cuales no poseen el vocabulario suficiente de la lengua objetivo y completan los “vacíos” de vocabulario por el aprendizaje con su lengua nativa.

La relexicalización ocurre cuando una comunidad hablante introduce su lengua en una nueva región y adopta una L2, manteniendo estructuras y patrones de la L1, especialmente en etapas tempranas del aprendizaje. Este proceso ocurre según las etapas siguientes. Primero, los rasgos del L1 son incorporados en la interlengua. Segundo, estos rasgos son conservados

después de que el hablante aprendió L2 relativamente bien; y tercero, siguiendo los modelos sintácticos de su L1. Este fenómeno es relevante para los contextos de aprendices de inglés para principiantes ya que, en el primer estadio de su aprendizaje, los rasgos de L1 son más prominentes en producción de L2. Avanzando, los rasgos fonológicos de lengua materna del estudiante son adaptados y transferidos al objetivo, influenciando su pronunciación, selección de palabras y formación de oraciones en inglés.

En general, el contacto de lenguas que ocurren durante el aprendizaje de L2 se produce mayormente en las etapas iniciales cuando el hablante tiende a relacionar los sonidos y estructuras de L1 con L2. Como resultado, la transferencia de rasgos fonológicos y sintácticos es uno de los desafíos más relevantes para los aprendices lo cual interfiere con la fluidez y precisión en el uso de L2.

2.4 Interlengua

En situaciones de contacto entre lenguas, surgen préstamos lingüísticos; asimismo, durante las etapas iniciales de adquisición de la L2, se forma lo que Selinker (1972) denomina interlengua, el sistema lingüístico resultante de la intencionalidad del aprendiz por producir la L2. Se trata de un sistema intermedio en el que confluyen diferentes estrategias; no es simplemente la combinación directa de características estructurales de L1 y L2, sino un sistema particular surgido a partir de las estrategias empleadas por el aprendiz. Siguiendo una línea similar, Hamers y Blanc (1989), para quienes una interlengua es una serie de sistemas aproximativos, combinación que evoluciona gradualmente hacia un sistema más próximo al empleado por hablantes nativos de la L2. Las interlenguas representan así las etapas intermedias durante las cuales el aprendiz incorpora paulatinamente aspectos de la L2, combinándolos con estructuras ya conocidas de la L1 en que el aprendiz ha ido adquiriendo

aspectos de la L2 y los relaciona con la L1 de tal forma que se va constituyendo un sistema con determinada estrategia sobre cómo aprender la L2.

También en línea con estos autores, estos sistemas aproximativos tienen rasgos emergentes que se asemejan a los de los *pidgins*. Una lengua pidgin, es definida como un sistema de comunicación verbal utilizado por un grupo de personas que no comparten una lengua común y que desarrollan un sistema lingüístico intermedio (pidgin) que evoluciona paulatinamente para ser usado por el individuo al que ya se ha enseñado la L2 en cuestiones de comunicación verbal con personas que la usan (Hamers y Blanc, 1989).

No obstante, es importante resaltar que, aunque el pidgin y la interlengua como conceptos puedan presentar algunas semejanzas, no deberán ser confundidos, pues responden a situaciones diferentes, como se vio en líneas antes. Mientras el pidgin se da en un escenario donde dos grupos lingüísticos distintos se ven en la necesidad de entablar una comunicación, pero no comparten una lengua en común y ocurre un 'quebrantamiento lingüístico' que genera una forma de comunicación basada en elementos lingüísticos desorganizados, estructuralmente reducidos y distorsionados. En cambio, la interlengua la vemos en un contexto donde un aprendiente de la lengua 2, en este caso, de la lengua inglesa como L2, ya cuenta con una lengua nativa, en este caso, la española, y al iniciar el aprendizaje de la L2, el aprendiz es guiado por un proceso dinámico que va adaptándose a medida que el aprendiente la adquiere. Por ende, en el caso específico de los alumnos de inglés elemental, su proceso de interlengua está influenciado por el español como L1. Pudiendo observar a lo largo del tiempo cómo cambia su interlengua a medida que el alumno cuenta con mayor dominio de la lengua meta y continúa teniendo interacción con el profesor y sus compañeros.

La interlengua, como concepto, se refiere a un conjunto semipermanente, pero dinámico, de reglas de habla. Estas reglas varían según la atención que el aprendiz presta a las formas

lingüísticas y según los contextos en los que debe utilizarlas. Por lo tanto, no hablamos de un conjunto de reglas fijo, sino de un sistema que fluctúa y evoluciona constantemente. En la mayoría de los casos, en la interlengua, la producción del habla de un aprendiz en las etapas intermedias está menos dirigida por las estructuras gramaticales de la L2 y más influenciada por la familiaridad con las estructuras de su L1. Para Tarone (1979, p. 64): “los resultados de la interlengua [...] no son fijos, pero son capaces de cambiar a medida que el aprendiz progresa, lo que refleja los esfuerzos del aprendiz por interiorizar la L2 y la influencia del contexto en su entorno social y de comunicación”. La variabilidad de la interlengua, por lo tanto, es directamente proporcional a la exposición y la práctica de la L2 del alumno.

Weinreich (1953), por otro lado, establece que hay dos tipos de influencias en el proceso de interlengua que afectan la adquisición de la L2. El primero son las dificultades generadas por las diferencias estructurales de la L1 y L2, que se manifiestan como interferencias durante la producción oral o escrita. Este tipo de influencias se conoce como transferencia negativa y ocurre cuando el hablante lleva consigo las estructuras, las reglas y los patrones fonológicos de L1, que no encajan en las normas de la L2. Lado (1957) también hace eco de esta idea, y señala que los estudiantes tienden a transferir las estructuras de su L1 al L2, especialmente si son similares. Las diferencias, sin embargo, dan lugar a dificultades, que se manifiestan como el uso de formas incorrectas o inadecuadas en L2. Este proceso es crucial para comprender por qué las interferencias fonéticas, como las que se estudiarán en este trabajo, son una manifestación de las tensiones y adaptaciones que los estudiantes encuentran al enfrentar las estructuras de la L2.

De acuerdo con las definiciones dadas en el modelo de aprendizaje de L2 y el modelo de interlengua, el proceso de adquisición de la segunda lengua se caracteriza por una interacción constante entre la lengua nativa del alumno y el idioma extranjero. Se encuentra correspondencia o algo en común entre las dos lenguas que permiten al aprendiz integrar ciertos

elementos lingüísticos con mayor facilidad que otros. Estas diferencias también le permiten al aprendiz establecer las diferencias entre las dos lenguas, algo que influye fuertemente en la producción en la L2. Por lo tanto, el aprendiz transferirá la L1 a la L2 en términos de conceptos, estructuras, significados, entre otras áreas.

La transferencia puede causar problemas para el aprendiz en la adquisición de la L2 en los primeros niveles de adquisición. La transferencia parece implicar un grado considerable de interlengua en el aprendiz. Lo cierto es que la transferencia ocurre de manera constante una vez que la interlengua del aprendiz ha alcanzado cierto grado de complejidad al aproximarse a la L2. Ese fenómeno puede observarse precisamente cuando la estructura de la L2 refleja de manera más o menos directa o disfrazada las estructuras de la L1 del aprendiz. Según Zobl (1980), independientemente de esta definición, hay más posibilidades de que ocurra la interferencia fonética si la L1 y la L2 son muy diferentes. Wode (1981, p. 56), por otro lado, sugiere que “la L1 debe considerarse como un módulo cognitivo activo que influye en la producción gramatical en la interlengua”. Meisel (1982), por su parte, sostiene que la competencia gramatical en la L1 es esencial como base cognitiva para la configuración del sistema lingüístico en la interlengua.

De acuerdo con el nivel de similitud de ambas lenguas, la transferencia sigue siendo simple. Appel y Muysken (1996) identifican tres factores imprescindibles en el proceso de transferencia: el primero es la edad de los estudiantes ya que los más viejos tienden a transferir más la interlengua. El segundo es el tipo de transferencia: sintáctica, fonética y léxica. La transferencia léxica ocurre cuando el estudiante no recuerda la palabra exacta de la L2 y la sustituye con la palabra de L1, lo que a veces suena como el préstamo léxico por la falta de la palabra en la segunda lengua.

A fin de cuentas, debido a la naturaleza cambiante de la interlengua, las transferencias lingüísticas también cambian. Este sistema refleja el contexto comunicativo en el cual el aprendiz usa la L2, y también la transferencia de L1 a L2 puede tener lugar porque no hay familiaridad con toda la L2 o debido a la similitud. La transferencia no se percibe como el signo de la falta de conocimiento, sino como el proceso mental de asimilación, cuando un aprendiz intenta equiparar los dos idiomas automáticamente.

2.5 Diferencias entre los fonemas del español y del inglés

Las diferencias que existen entre los sistemas de las distintas lenguas, muy especialmente entre inglés y español, se tienen en cuenta en la lingüística contrastiva, en la línea de Stockwell y Bowen (1965), Nash (1977), Whitley (1984), en la que se estudian las características fonéticas de las lenguas referidas anteriormente. Se entiende que, en este ámbito, Monroy (1980), Finch y Ortiz (1982), Alcaraz y Moody (1983) o Mott y Espasa (1996) recogen también las principales dificultades en el ámbito de la fonética que los alumnos de inglés como lengua extranjera (L2) tienen que enfrentarse.

Sin duda, uno de los aspectos que más se trabaja es el sistema vocálico. Como ejemplo de esto, cabe señalar que el inglés, en este sentido, tiene vocales iniciales, como el [i] de *vinegar* o el [i:] de *even* que tienden a ser producidas con un ataque más fuerte, es decir, articulando la vocal inicial con un movimiento importante de la vibración de las cuerdas vocales. Para el español, este ataque es mucho más débil. Ello provoca una determinada diferencia dado que, en inglés, hay un cierre glotal previo a la vocal; por ello, se produce un inicio un tanto brusco de la articulación. Para el español, el paso de la vibración de las cuerdas vocales desde su reposo es mucho más rápido y suave (Mott y Espasa, 1996).

También, en lo que se refiere a los diptongos, las diferencias son importantes. El inglés tiene 9 diptongos, que son [ei] en *ape*, [ou] en *home*, [ai] en *time*, [au] en *cow*, [oi] en *noise*,

[iə] en *deer*, [eə] en *care*, [əʊ] en *before*, [ʊə] en *sure*. Por su parte, el español tiene 14 diptongos, de los cuales 6 son decrecientes, por ejemplo, [aj] en *aire*, [au] en *causa*, [eu] en *reuma*, y 8 crecientes, como, por ejemplo, [ja] en *hacia*, [jo] en *adiós*, [wi] en *cuida*, [we] en *cuerda*. Esta diferencia en el número y tipo de diptongos entre una y otra lengua fija la especificidad en las estructuras vocales de las lenguas, lo cual puede dar lugar a interferencias en la producción de las estructuras con diptongos en la lengua de los estudiantes masculinos ya que su lengua materna tiene una cantidad y estructura muy distinta.

Las variaciones fonéticas en español e inglés constituyen un fuerte obstáculo para los nativos de español que se inician en el inglés. En primer lugar, se encuentra la inexistencia en español de los *centring diphthongs* [ɪə], [eə], [əʊ], [ʊə] y sus tendencias a terminar en schwa y a moverse hacia el centro, que sí están presentes en inglés, pero no en el sistema fonético español (Mott, 1991). Por otro lado, el inglés considera los sonidos [j] y [w] como consonantes, mientras que en español estos sonidos forman parte de diptongos junto con las vocales [i] y [u], como por ejemplo en [ji:] *yield*, [wu:] *woo*, dos combinaciones que no se encuentran en dicha lengua (Mott, 1991).

En lo referente a las consonantes, Mott y Espasa (1996) afirman que los pares fonéticos [j] (como en *you*) y [dʒ] (como en *jew*) pueden llevar a confusiones en pronunciaciones de palabras como *you* y *jew* o *year* y *jeer*, dado que en español estos sonidos tienen realizaciones diferentes (aproximantes o fricativas). Las consonantes finales sonoras en inglés son más frecuentes y marcadas que en español, donde la mayor parte de las consonantes finales sonoras son menos pronunciadas. Existen matices en estas diferencias y se pueden apreciar en pares de palabras como *set* y *said* o *rich* y *ridge*.

La articulación de grupos consonánticos supone otro reto importante, pues estos son considerablemente más frecuentes en inglés que en español, lo que provoca que los

hispanohablantes tengan más dificultades para percibir y reproducir los grupos de consonantes. Esto se traduce en errores como *espres* en lugar de *express*, *istan* por *instant*, o *breñas* en lugar de *breakfast*; es decir, por esta misma dificultad existen otras configuraciones de tipo *s* + consonante en inglés que no existen en español, haciendo que los hablantes hispanohablantes tiendan a insertar una vocal en la producción de palabras como *Spain*, que se pronunciaría **Espain* o bien *stop*, que se pronunciaría también **estop* (Valero, 2010).

Así pues, respecto de las consonantes oclusivas sordas [p], [t], [k], que son más o menos aspiradas en posición inicial en inglés, los hablantes de español las suelen asociar a sus respectivas sonoras [b], [d], [g], aunque esto para el angloparlante puede suponer confusiones en algunos binomios como *bil* / *pil*. En el análisis fonético que Navarro (1956) realiza, [p], [t] y [k] son sonidos que se clasifican como sordos.

Para Radford et al. (1999), sonidos como /p/, /t/, /f/, /s/ se consideran consonantes, y muchas de dichas consonantes están en situación inicial en lengua inglesa. A modo de ejemplo para mostrar cómo se produce [p], podemos usar el fonema /p/, que se produce en tres fases: en un primer momento, los labios se cierran por completo, bloqueando la salida del aire; posteriormente, la presión se produce al cortar el paso del aire que desea salir por la boca, y por último los labios se abren bruscamente, liberando la presión que se ha generado y provocando el sonido explosivo, de corta duración. A este tipo de sonidos se les clasifica como oclusivos y en inglés, los oclusivos más comunes son /p, b, t, d, k, g/ (Valero, 2010).

El centro de interés para el trabajo de grado se sitúa entre el par fonémico [b] y [v], los cuales en español se articulan como bilabiales, mientras que, en inglés, [b] y [v] son bilabial y labiodental respectivamente. Además, existen los fonemas del inglés /ʃ/, /tʃ/, /ʒ/ y /dʒ/, los cuales en español se simplifican por medio del fonema /tʒ/, pues podríamos encontrar entre otros ejemplos palabras como *sheep*, *cheap* y *jeep*, y Alcaraz y Moody (1983) sugieren que generan

problemas a los aprendices cuando tienen que pronunciar y distinguir fonemas. Teniendo en cuenta estas distinciones, podríamos ir dejando ver las interferencias de los fonemas de la producción de fonemas como /b/, /v/, /θ/, /t/, /ʒ/, /dʒ/ o /tʃ/ en la producción de los estudiantes de inglés en los primeros momentos de aprendizaje del idioma.

2.6 Interferencia fonética

Las variaciones que pueden observarse en los sistemas fonológicos tanto el español como en el inglés pueden producir interferencias fonéticas, que son producto de una serie de causas de las diferencias estructurales que poseen ambos sistemas. De hecho, estas interferencias constituyen un fenómeno habitual a la hora de adquirir una L2, ya que representan cómo los estudiantes tienden a transferir las estructuras que tienen en su lengua nativa al momento de la adquisición de una nueva lengua. Los tipos de interferencias son muchas y caben clasificar las interferencias en fonéticas, prosódicas, ortográficas, léxicas, semánticas, morfosintácticas y gramaticales. En este apartado nos restringiremos a las interferencias fonéticas, que ocurren cuando los sonidos de la lengua de origen afectan negativamente a la lengua objeto. Este fenómeno ha sido tratado exhaustivamente por diferentes autores que han analizado cómo estas interferencias afectan al proceso de la adquisición de la L2.

Cook (2001) indica que el lenguaje tiene un funcionamiento que permite la transmisión del significado de una persona a otra a través de sonidos hablados. Los hablantes nativos de cualquier lengua dominan la pronunciación de palabras, oraciones y expresiones de una forma que les permite distinguir diferencias sutiles en los sonidos de estas, como puede suceder de forma universal en el caso de los pares minimalistas *drain* y *train*. También pueden percibir variaciones en la entonación, como en el caso de “*fine, fine? y fine!*”, donde un simple cambio de tono modifica completamente el significado, ya que el cambio de un tono de voz puede

convertir su significado, así como su función en una expresión. Sin embargo, aprender a producir y distinguir estos sonidos en una lengua extranjera representa un proceso complejo, debido a que cada lengua emplea un repertorio idiosincrático de fonemas para distinguir palabras y morfemas. En inglés, por ejemplo, los fonemas /s/ en *sin* y /t/ en *tin* constituyen una distinción fundamental a la hora de establecer diferencias semánticas entre los lexemas, de la misma forma que el aprendizaje de las diferencias fonológicas es necesario para lograr la adquisición efectiva de la L2 (Cook, 2001).

Las lenguas humanas utilizan solamente una fracción pequeña de todos los sonidos posibles que pueden producirse articulatoriamente. El inglés, por ejemplo, es una lengua en la que existen muchos menos fonemas que el alemán, o sonidos específicos que aparecen en algunas lenguas africanas. El japonés, por su parte, presenta un fonema alveolar intermedio entre /l/ y /r/, lo que dificulta a sus hablantes distinguir claramente entre estos sonidos en inglés, que son fonemas fundamentales en lengua inglesa. Las lenguas humanas son capaces de exhibir entre 11 y 141 fonemas, dependiendo de los rasgos fonológicos de estas lenguas. Por su parte, el inglés presenta un total de 44 fonemas o menos, dependiendo del acento (Cook, 2001). Este elevado número de fonemas puede hacer que la producción y la distinción de los sonidos de un idioma distinto resulten más complejas a los hablantes nativos de lengua española.

Los fonemas, por otro lado, pueden tener diferentes alófonos, el término que designa la existencia de variantes de pronunciación de un fonema particular que dependen de un contexto específico. Así, por ejemplo, el fonema /l/ en lengua inglesa puede tener al menos tres alófonos diferentes, ya que, al encontrarse en el inicio de una palabra, como en *leaf*, es pronunciado como una [l] clara, mientras que al final de una palabra, como en *feel*, el fonema /l/ se pronuncia como [ɫ] (l oscura), es decir, una realización velarizada más profunda y próxima a las vocales posteriores. Esta posibilidad de pronunciar los fonemas con distintos alófonos cuando son producidos en situaciones contextualizadas da cuenta de la mayor dificultad que esta

pronunciación requiere de los estudiantes de una L2, dado que necesitan un esfuerzo consciente para poder pronunciar los sonidos correctamente de acuerdo con las reglas fonológicas, lo que resulta especialmente difícil cuando un hablante está más acostumbrado a una lengua con un sistema fonético distinto.

La dificultad para aprender una lengua extranjera (L2) reside en que cada lengua posee un conjunto específico de fonemas, cada uno con alófonos particulares. Lo que sucede es que dos fonemas diferentes en una lengua pueden corresponder a un solo fonema con distintos alófonos en otra, o puede incluso no existir una correspondencia directa. Dentro de la adquisición de la L2, un aspecto a considerar es el que tienen los fonemas de un idioma en relación con las letras de que consta el sistema de escritura; estas lenguas presentan una relación directa y clara entre sonidos y letras (ortografía transparente), como el italiano. Por otro lado, el sistema ortográfico del inglés presenta una baja transparencia, pues el número de fonemas supera notablemente la cantidad de letras: 44 fonemas frente a las 26 letras (Cook, 2001). Esta situación favorece la dificultad de aprender a pronunciar correctamente, ya que no hay relación directa una a una entre los fonemas y las letras como puede ocurrir en lenguas más transparentes.

Por tanto, las diferencias fonéticas entre los lenguajes anteriormente mencionados son las responsables de la interferencia fonética. Siguan (2001) establece que, cuando se habla de la adquisición de la segunda lengua (L2) en la infancia se observa que la flexibilidad del aparato fonador va rápidamente en disminución, lo que significa que, para quien aprende lengua después de la primera infancia, será muy difícil que no aparezcan interferencias de la L1, incluso en el uso de la lengua materna (L1). En este sentido, existe controversia en torno a si estas interferencias de la L1 aparecen de la producción de sonidos de la L1 al intentar producir los de la L2, o si aparecen como fruto de un esfuerzo consciente para intentar imitar los sonidos de la L2 con los sonidos de la L1 (Hernández, 2000; Sanz, 2006). Siguan (2001) expresa que

estas interferencias ocupan el puesto de las interferencias más evidentes, por lo que deben considerarse las interferencias más difíciles de eliminar, al igual que las interferencias prosódicas, las cuales hacen referencia a aspectos tales como el tipo de acento de las palabras o la entonación de las oraciones.

Trubetzkoy (1973) afirma que la L1 proporciona un conjunto de categorías fonológicas que condicionan cómo se perciben y producen los sonidos de la L2, de modo que el acento extranjero constituiría una consecuencia de adecuar los sonidos de la L2 en función de las categorías fonológicas de la lengua madre, es decir, la L1. Esta idea de Trubetzkoy la incrementa Carranza (2008) al definir que la interferencia fonética evidenciaría la existencia de alófonos, es decir, las distintas realizaciones de un mismo fonema según el contexto; así, por ejemplo, se puede llegar a diferenciar la /p/ aspirada que se presenta en *pill* de la /p/ no aspirada que aparece en *lip*. Por su parte, Cook (2001) remarca que las características propias de la pronunciación de un hablante no nativo de la lengua L2 son las que constituyen lo que convencionalmente llamamos acento extranjero, dado que esta pronunciación conlleva diferencias respecto a la norma fonética que regiría para la L2 y son fácilmente perceptibles por los hablantes nativos, quienes detectarían fallos que ellos mismos no realizarían.

Finalmente, Ellis (1995) entiende la interferencia fonética como un fenómeno que surge a consecuencia de las similitudes y diferencias que oscilan entre los fonemas de la lengua materna (L1) y los de la lengua extranjera (L2). En esta línea, Alfano et al. (2011) define la interferencia fonética como el impacto que la lengua materna puede tener en la producción o en la percepción de una lengua extranjera. Es una práctica que se define por las características fonéticas de la lengua materna, ya que la gente respeta el sistema fonético de su lengua materna en el habla de su segunda lengua, incorporando involuntariamente las características fonéticas de la L1 en la producción de L2.

A partir de los conceptos anteriormente mostrados, podemos concretar dicho concepto, haciendo referencia a las características fonéticas que presenta un hablante de una lengua determinada, cuando este habla una segunda lengua distinta, presentando una serie de particularidades acústicas fuera de la norma, debido a la influencia que el sistema fonético de la lengua materna está ejerciendo sobre el mismo. Estos conceptos, desde la lingüística del habla, nos van a servir para poder abordar los objetivos específicos de identificación de las interferencias fonéticas que se dan en la producción de los fonemas del inglés /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /tʃ/ /f/ por los estudiantes de inglés elemental como segunda lengua. En conclusión, las interferencias fonéticas que dificultan la producción flexible del inglés como L2 surgen debido a las diferencias entre los sistemas fonéticos de la lengua materna y de la segunda lengua.

2.7 Motivación

Cuando un aprendiz busca producir una segunda lengua, la actitud de este frente a la L2 puede tener repercusiones en el proceso de adquisición, dado que la motivación del alumno puede mejorar significativamente su competencia lingüística o, por el contrario, afectar negativamente los resultados obtenidos en la adquisición de la L2.

En el proceso de estudio de las dimensiones afectivas para el aprendizaje de una L2 se encuentra la motivación está constituida por una determinada serie de factores, entre otros, la actitud, la ansiedad, el etnocentrismo, etcétera (Hamers y Blanc, 1989) Por tal motivo, Carroll (2006) advierte que las variables motivacionales pueden ser manipuladas y modificadas de una manera más accesible y fácil que las aptitudes del estudiantado para el aprendizaje de la L2. La motivación es descrita como el esfuerzo o la voluntad que hace el aprendiz para lograr adquirir unas determinadas competencias en la L2 y de esta manera alcanzar los objetivos del aprendizaje de la L2. Es una variable del medio por lo que es influenciada por mecanismos psicológicos referidos al proceso motivacional de la L2.

El interés del estudiante en aprender una segunda lengua puede verse afectado según la percepción que tenga de dicha lengua. Esto puede repercutir, positiva o negativamente, en la actitud del estudiante en la clase, en la ansiedad de este al participar, en la L2 que aprenda. Si el estudiante tiene interés por aprender la nueva lengua, se verá favorecida su adquisición de la L2.

Gardner y Lambert (1972), al explorar la relación existente entre la actitud y la motivación del aprendiz en el proceso de adquisición de la L2, establecen un modelo que plantea que la actitud influye en la motivación del aprendiz convirtiéndose en competencias relevantes para la L2. En un momento posterior, los autores hacen referencia a la existencia de dos orientaciones en el aprendizaje de la L2, una sería aquella que está relacionada con la orientación del estudiante que busca identificarse con los miembros de la L2; la otra sería una orientación instrumental relacionada con propósitos prácticos específicos del aprendizaje de la L2. Las orientaciones de la motivación están muy ligadas a las actitudes y a los factores afectivos del estudiante. Estas orientaciones pueden estar ligadas a inclinaciones o predisposiciones derivadas de etnocentrismos y autoritarismos, o bien a variables particulares de la práctica del curso de L2; por ejemplo, actitudes frente al profesor, ansiedad del estudiante frente al curso.

Si bien las actitudes del estudiante pueden influir en la motivación por aprender la L2, también es posible que ese deseo de aprender la lengua se vea obstaculizado por dificultades en su camino hacia el aprendizaje llevando incluso a tener una influencia negativa en procesos motivacionales posteriores. Este hecho puede surgir más a menudo en estudiantes que cometen errores fonológicos o gramaticales, cuya corrección puede influir significativamente en su actitud hacia la adquisición de la L2.

Desde una perspectiva socioafectiva, que analiza las relaciones entre mecanismos afectivos en la L1 y la L2, Clément et al. (1994) proponen un modelo, que permite distinguir claramente entre la motivación primaria y la motivación secundaria. La motivación primaria se asocia con la predisposición afectiva hacia el grupo hablante de la L2, es decir, con la predisposición afectiva que tiene el individuo hacia el grupo, al cual le gustaría integrarse. En la figura de la motivación secundaria intervienen factores tales como el miedo a la asimilación cultural o el temor de perder la identidad cultural al aprender la segunda lengua. El modelo asegura que, si la relación entre ambas fuerzas es negativa, la motivación del estudiante se alterará en el sentido de reducirse y a la postre podría derivar en escaso interés por aprender la L2 y en una tendencia de evitar en lo posible el contacto con la lengua. Por lo tanto, la relación entre el deseo de integración con la L2 y el miedo de la asimilación llegará a trastocar la autoconfianza del estudiante, que se verá afectada por los contactos que mantenga con hablantes nativos, lo cual por su parte podrá pesar sobre su competencia comunicativa en la L2. Este proceso pone de manifiesto cómo la motivación primaria puede transformarse en competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Si aludimos a los factores que afectan a la motivación del alumnado de L2, el miedo a aprender la lengua suele estar siempre presente. Este miedo puede dar lugar a determinados resultados negativos, tales como la desmotivación y la reticencia a colaborar en las actividades escolares, en especial en las que se establece un contacto con hablantes nativos, como el hecho de recibir correcciones, etc. Si el estudiante no cuenta con la autoconfianza que debe tener para ejecutar el proceso de aprendizaje de la L2, es evidente que perderá interés por ella y, por tanto, su interés será difícil de recuperar a lo largo del tiempo. Por otra parte, la evitación del habla para prevenir la corrección o la pérdida de contacto con la cultura de la lengua extranjera puede intensificar los efectos negativos de la desmotivación relacionada con la L2, pudiendo afectar

el desarrollo de sus destrezas lingüísticas y la integración de influencias culturales significativas de la L2.

El contexto social en el que se encuentra el estudiante de L2 puede influir en el proceso de aprendizaje de la lengua, puesto que influye en sus niveles de ansiedad, actitudes y motivación, variables que interactúan entre sí y afectan el proceso de aprendizaje (Clément y Kruidier, 1983). Además, la composición étnica de la comunidad en la que vive el estudiante también puede ser importante. Un estudiante de L2 en una comunidad unicultural puede estar menos expuesto a la lengua y la cultura de la L2, en contraste con un estudiante de una comunidad multicultural, donde la lengua y la cultura de la L2 son más visibles y accesibles en la vida cotidiana. En este sentido se puede afirmar que la naturaleza de la comunidad cultural en la que reside el/ la estudiante de L2 puede condicionar significativamente su disposición y orientación hacia la L2.

El papel de la comunidad en la que se lleva a cabo el aprendizaje de L2 resulta relevante para propiciar el aprendizaje de ésta, ya que partiendo de la misma se irá gestando la ansiedad y actitudes que el estudiante elaborará frente a L2, las cuales pueden favorecer o dificultar el aprendizaje del estudiante; en otras palabras, la situación social puede influir en estos aspectos afectivos que tiene el estudiante cuando aprende y, si llega a ser algo negativo el aprendizaje puede verse afectado y, a su vez, la interacción podría reducirse significativamente, afectando así negativamente el aprendizaje. El o la docente, deberá tener en cuenta aquellos aspectos determinantes que de primeras pueden ser observados como simples como la manera de realizar una corrección, pero que en función de la manera en la que la lleve a cabo el estudiante puede tener miedo de participar en la clase o de interactuar en L2. En conclusión, es importante señalar que tanto la motivación como la actitud del estudiante durante la adquisición de la L2 influyen significativamente en su aprendizaje.

III. MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

Partiendo de la hipótesis que expone que los estudiantes de inglés del grupo de estudio de perfeccionamiento del inglés presentan interferencia fonética produciendo los fonemas /b/, /v/, /θ/, /t/, /ʒ/, /dʒ/, /tʃ/, /ʃ/; a continuación, se establece claramente el objetivo de verificar dicha hipótesis, así como conocer los contextos en los que puede alcanzar dicha interferencia y saber qué variables pueden favorecer su aparición. Es importante resaltar que la metodología que se tomará en este caso será el enfoque mixto; ya que la investigación de este proyecto parte de una pesquisa en la toma de aportaciones tanto cuantitativas como cualitativas. El trabajo también será de tipo descriptivo porque busca determinar las propiedades, las características y los rasgos de la interferencia fonética de la población elegida como muestra, objeto de estudio.

A su vez, el trabajo se basa en los dos enfoques de investigación, cualitativo y cuantitativo como medio de validación de la hipótesis formulada. Siguiendo a Hernández et al. (2014), el enfoque mixto permite una formulación exhaustiva de la hipótesis, facilitando tanto su estudio empírico como su fundamentación teórica. Asimismo, integrar ambos métodos para integrar ambos resultados supone un incremento en la dimensión del proyecto, así como una mejor comprensión y un mayor ritmo en los resultados (Morse et al., 2002). Con las propiedades del enfoque mixto el análisis de los datos obtenidos supondrá obtener una mayor formación en ellos ya que recojan los resultados tanto de la propia variedad y magnitud como de la intensidad y la profundidad del enfoque cuantitativo, así como del enfoque cualitativo.

La interacción entre ambos enfoques puede llegar a obtenerse cuando se transforman datos de un enfoque en otro, o, por el contrario, en el caso de un solo tipo de datos dado el caso. En el trabajo se producen datos cuantitativos que se acaban por codificar y categorizar para

recoger información cuantitativa, las características obtenidas se producen por categorías que faciliten un análisis dado un conjunto de categorías.

Por otra parte, el estudio descriptivo se enfoca en caracterizar y definir tanto propiedades, características, perfiles como otras cuestiones que estimen que son relevantes para las personas, grupos, comunidades u otras cuestiones que forman el objeto de análisis (Danke, 1989). En este tipo de estudios se miden, evalúan o recopilan acerca de distintas propiedades, características, dimensiones, componentes de los fenómenos investigados. Dentro de un marco descriptivo se eligen una serie de preguntas a las cuales se mide o se recopilan datos, pero siempre con el fin de describir lo que se investiga. Dentro de este tipo de estudios, el investigador debe tener muy claro cómo definir o visualizar lo que va a medir o sobre lo que se van a recopilar datos. Aunque en muchos casos, y sobre todo si son investigaciones cualitativas, pueden surgir nuevos temas o situaciones en el campo de la investigación que es necesario resolver; pero también es necesario esclarecer quiénes son las personas que deben participar en la medición de la recolección de datos, así como el contexto, ambiente o comunidad que da lugar al fenómeno. La recolección de datos puede ser de mayor o menor minuciosidad, pero siempre con el fin de obtener datos sobre el fenómeno y en su contexto respectivo.

La naturaleza mixta de esta investigación se expresó en dos dimensiones:

- 1) Cuantitativa, a través del registro de la frecuencia de errores fonético-fonológicos por niveles (elemental, intermedio bajo y avanzado bajo), su sistematización en tablas y el cálculo de porcentajes comparativos.
- 2) Cualitativa, el análisis cualitativo se centró en el análisis fonético-fonológico de los errores registrados, mediante transcripciones en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), descripción articuladora de los fonemas conflictivos y contraste con los patrones fonológicos del español.

Este enfoque permitió no solo medir la incidencia de determinados errores, sino también describir en profundidad sus causas fonológicas y sus implicancias pedagógicas.

3.2 *Ámbito temporal y espacial*

El lugar donde se llevó a cabo la presente pesquisa fueron las instalaciones de la Asociación Educativa GAMAR, Institución dedicada a la enseñanza y perfeccionamiento del idioma inglés, bajo la dirección y regencia de la Ms. Gabby Michelle de Martin Garay Martinez, autora de la presente investigación, en el distrito limeño de San Miguel en los semestres correspondientes a los del 2024-I y 2024-II.

3.3 *Variables*

3.3.1 *Variable independiente*

Variables extralingüísticas:

- El sexo
- La educación. Conocimiento respectos de fonética y fonología.
- La condición de bilingüe
- El nivel de motivación. Motivación para aprender la articulación de la L2

3.3.2 *Variable dependiente*

Variables lingüísticas:

- Articulación de los alófonos de los fonemas /b/ /v/, /e/ /t/, /z/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ en hablantes cuya L1 es español y cuya L2 es inglés.

3.4 Población y muestra

Con el objetivo de iniciar la investigación y constatar la aceptación de la hipótesis planteada, se ha establecido que la población objeto de estudio la conformarán estudiantes de diversos niveles de inglés en los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR, institución dedica a la enseñanza y perfeccionamiento del idioma inglés, bajo la dirección y regencia de la Ms. Gabby Michelle de Martin Garay Martinez, concretamente, del nivel elemental, intermedio bajo y avanzado bajo.

La población de este estudio fue de 43 estudiantes de la Asociación Educativa GAMAR, los cuales estaban distribuidos a los niveles inglés elemental ($n = 9$), intermedio bajo ($n = 16$) y avanzado bajo ($n = 18$) de acuerdo con el periodo 2024-I/II. De esta población se alcanzó una muestra final de 12 estudiantes (4 por cada nivel) a través de un muestreo probabilístico estratificado por tómbola. Por lo tanto, la población está delimitada únicamente a los estudiantes de estos tres niveles, sin abarcar a la totalidad de alumnos de la institución.

Inglés elemental: a nivel de inglés elemental, de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación, se estima que los estudiantes van a alcanzar el umbral A2 de competencia al finalizar el curso. Durante el desarrollo de dicho curso los/as participantes comienzan a desarrollar sus habilidades en las áreas de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en supuestos contextos comunicativos.

Intermedio bajo: atendiendo a lo estipulado en el marco europeo, se estima que los estudiantes van a alcanzar el umbral B2. En el desarrollo del curso este grupo de nivel intermedio bajo continuará perfeccionando sus habilidades en comprensión oral, producción oral, lectura y escritura en situaciones de comunicación simulada o real.

Avanzado bajo: siguiendo el mismo marco de referencia, se estima que los estudiantes según su contexto van a llegar al umbral C1 después de haber trabajado este nivel. Cada uno de los niveles previstos tiene entre dos y tres grupos según el número de participantes. Cada uno de esos grupos está a cargo de docentes diferentes y se trabaja con un rango de entre 15 y 20 estudiantes por grupo. En el momento del inicio del primer proceso de recogida de datos, se aplicó el primer instrumento de medición a un grupo seleccionado de cada nivel: 9 estudiantes de inglés elemental, 16 estudiantes de inglés intermedio bajo y 18 estudiantes de inglés avanzado bajo, totalizando una cifra de 43 estudiantes. Posteriormente, para formar una muestra más específica, se seleccionaron aleatoriamente mediante el método de tómbola 4 estudiantes representativos de cada nivel, sumando así 12 estudiantes en total.

En lo que se refiere a la elección de la muestra para el presente trabajo de investigación, y siguiendo la hipótesis que supone que existe interferencia fonética en la producción de algunos de los fonemas (/b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /ʃ/ /f/) entre los estudiantes de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR; la unidad de análisis está constituida por estos alumnos de los niveles elemental, intermedio bajo y avanzado bajo. En este trabajo de investigación de enfoque mixto, la muestra constituye una parte de la población que interesa en este estudio para que los resultados obtenidos sobre ella sean extrapolables a la población analizada.

En línea con Hernández et al. (2014), la muestra empleada es del tipo probabilístico, es decir, existe igual probabilidad de que cada miembro de la población fuera seleccionado; la forma de seleccionar la muestra establece las características de la población y el tamaño de la parte de la población por medio de un procedimiento de selección mecánica o aleatoria. Los sujetos de la muestra se relacionan con la población de manera representativa, y la medición de esa muestra tiene el carácter de facilitar estimaciones sobre el total de la población.

En este caso, la muestra probabilística es estratificada, ya que busca comparar resultados según los distintos niveles de competencia en inglés. Dado que la muestra es aleatoria, se recogen unidades de análisis de los tres niveles, de manera que la muestra refleja la población en su conjunto. Para asegurarnos de que la selección de sujetos fuese aleatoria, se recurrió a la técnica de la tómbola, de modo que cada unidad de análisis recibió un número que fue colocado en fichas individuales; estas se mezclaron en un recipiente y luego se seleccionaron aleatoriamente las necesarias para formar el subgrupo objeto de estudio.

3.5 Instrumentos

A partir de los objetivos que se persiguen con esta investigación, se han escogido diferentes instrumentos para la recogida de datos en la población seleccionada previamente definida, condición indispensable para lograr con éxito los objetivos planteados en esta investigación. De hecho, se trata de realizar la recogida de datos en dos fases diferentes, que son la encuesta y una serie de actividades de producción oral espontánea y dirigida en la L2.

Así mismo, se incorporan dos diferentes tipos de variables —lingüísticas (palabras aisladas, trabalenguas, discurso libre) y extralingüísticas (sexo, educación bilingüe, motivación)— en el proceso de recogida de datos. Todas las actividades que se han realizado han quedado grabadas y aleatoriamente se escogen los estudiantes de entre los que han participado para la identificación de las interferencias.

El primer instrumento utilizado es una encuesta dividida en cuatro secciones. La primera sección proporciona información demográfica del estudiante, como edad y nivel socioeconómico; la segunda sobre conocimiento del inglés en general, (evaluación del estudiante sobre su pronunciación, motivación, valoración del inglés); la tercera sobre el conocimiento fonético-fonológico (de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /tʃ/ /f/) y una cuarta sección con comentarios libres sobre el inglés. El segundo instrumento está dividido en cuatro

secciones: la primera consiste en la producción oral de fonemas en palabras aisladas; la segunda, en la comprensión auditiva de palabras que contienen estos fonemas; la tercera la producción oral de los fonemas en trabalenguas y la cuarta la producción oral de un discurso libre (ver anexo).

La encuesta aplicada para los alumnos pretende obtener información que puede influir en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/, como la edad, el sexo, la producción de fonemas en L2, la opinión que tienen sobre la retroalimentación del profesor en clase, entre otros. El segundo instrumento debe servir para determinar los distintos contextos en los que aparece la interferencia fonética y, de este modo, ver la manera en la que se comporta el fenómeno.

3.6 Procedimientos

Para la recolección de los datos, nuestro primer paso fue la realización de la encuesta a los estudiantes de los niveles elemental, intermedio bajo y avanzado bajo, uno por cada nivel siendo 43 encuestados en total. La encuesta era la primera herramienta y estaba dividida en cuatro secciones, la primera aportación de datos personales del estudiante (edad, estrato socio-económico, etc.), conocimiento del inglés en general (motivación), conocimiento fonético-fonológico (de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/) y la sección de comentarios libres sobre el inglés. Un objetivo nuestro con las preguntas del conocimiento del inglés y conocimiento fonético fonológico era la de saber la motivación del estudiante en el aprendizaje del inglés y sus apreciaciones sobre su proceso de aprendizaje de la L2, concretamente con la pronunciación y, por otra parte, la identificación del reconocimiento de los fonemas y sus correspondientes representaciones simbólicas (/b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/) y si podían asociarlos correctamente en palabras aisladas. Así, podríamos conseguir el objetivo específico de identificar relaciones de interferencias fonéticas respecto a variables extralingüísticas.

Como segundo instrumento para la recolección de datos más específicos, llevamos a cabo ejercicios de producción y ejercicios de reconocimiento de fonemas, que estaban divididos también en cuatro secciones, la primera la producción de fonemas en palabras aisladas, la segunda la comprensión oral de las palabras que llevaban los fonemas, la tercera la producción oral de los fonemas en trabalenguas y la cuarta la producción oral de un discurso libre. El propósito de la realización de estos ejercicios era determinar las variables lingüísticas que podían generar interferencias y correlacionarlas con las variables extralingüísticas obtenidas mediante el primer instrumento. Con este instrumento conseguimos los objetivos de observar la interferencia en la producción de los pares de fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /tʃ/ /ʃ/ en palabras, en oraciones y en discurso y de observar el comportamiento de la interferencia, identificando claramente los contextos donde la interferencia es más frecuente.

3.7 Análisis de datos

3.7.1 Primera Fase: Recolección de datos (Datos extralingüísticos)

En la primera etapa de esta encuesta realizada con 43 estudiantes en diferentes niveles de inglés, desde elemental hasta avanzado bajo, la exploración del conocimiento y la percepción del idioma inglés revela variables extralingüísticas que influyen en los resultados. La mayoría de los estudiantes indicó que aprendieron inglés principalmente: el 30% por haber completado cursos específicos, el 26% mediante música y el 23% en la escuela. Al evaluar cómo los estudiantes aprendieron su lengua materna, se observó que el 25% la adquirió en el hogar. Además, el 73% había viajado a los Estados Unidos, y de este grupo, el 82% lo hizo específicamente para estudiar inglés. Solo el 37% de los que viajaron permanecieron en Estados Unidos durante un año o más. En la segunda sección, que evaluaba el autoconocimiento del inglés, los estudiantes tuvieron que calificar sus propias competencias lingüísticas en una escala del 0 al 6, siendo 0 la calificación más baja y 6 la más alta, de acuerdo con su percepción personal.

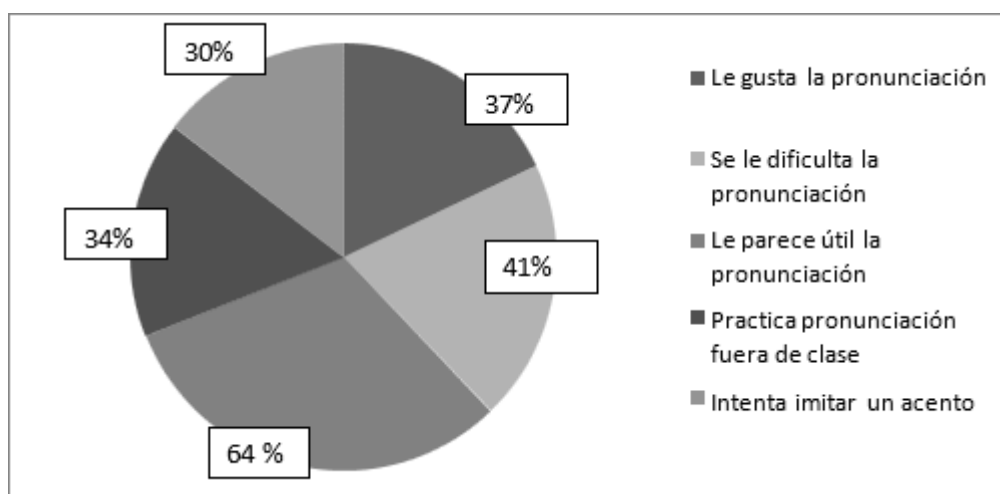
Los resultados sugieren que los estudiantes tienden a sobreestimar sus habilidades; el 47% considera que su pronunciación en inglés es buena, y 56% piensa que su capacidad para hablar lo es también. 47% indicó al sonido correspondiente. 80% de los encuestados dice que su acento es aceptable.

Además, el análisis de los resultados sugiere que menos de la mitad de los estudiantes está satisfecho con su pronunciación. Este hecho demuestra que la habilidad de pronunciar sonidos sea una de las principales dificultades del idioma inglés para los estudiantes. Al mismo tiempo, el nivel comunicativo en esta competencia es evaluado en el nivel promedio, lo que indica que es relevante para mejorar la producción verbal. Al mismo tiempo, el reconocimiento auditivo muestra que menos de la mitad de los encuestados pueden identificar el sonido, lo que significa que los estudiantes no tienen el conocimiento suficiente del campo fonológico y fonético. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes considera que su acento es suficientemente bueno, lo cual contrasta con su dificultad para reconocer ciertos sonidos. Esta incongruencia indica que hay interferencias fónicas en la producción verbal, lo cual está conectado con la motivación según el marco teórico. Es decir, la actitud de los estudiantes hacia el material y su comprensión del proceso puede realmente influir en su éxito o fracaso.

Además de lo anterior, a los estudiantes se les hizo una serie de preguntas al respecto, en una escala específica del 0 al 5, donde 5 representa la evaluación más alta. El 37% de los estudiantes expresa un alto grado de satisfacción con su pronunciación en inglés, el 41% manifiesta un nivel aceptable, y el 64% considera que una buena pronunciación es útil para la comunicación efectiva. El 37% de los estudiantes expresa un alto grado de satisfacción con su pronunciación en inglés, el 41% manifiesta un nivel aceptable, y el 64% considera que una buena pronunciación es útil para la comunicación efectiva. Fuera del aula, el 34% de los estudiantes indicó que a veces practica, mientras que el 30% afirma que a menudo intenta imitar los acentos o el habla de personajes específicos.

Figura 1

Pronunciación del inglés por parte de los colaboradores



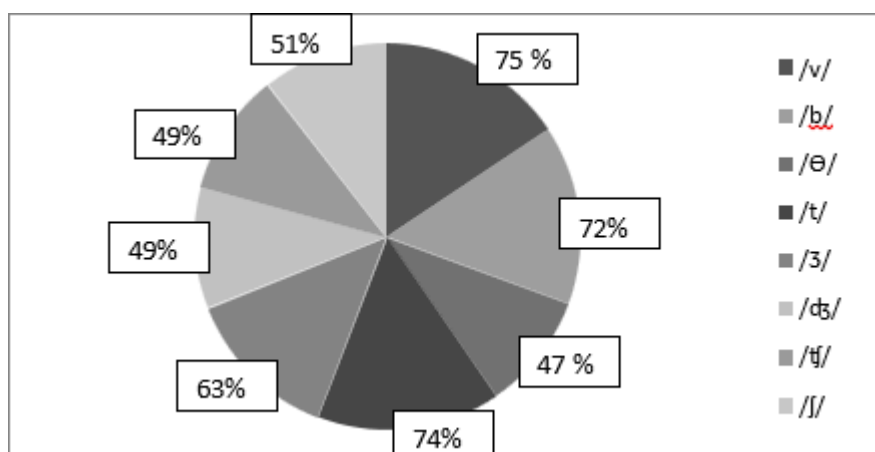
De estos resultados, se concluye que a al menos de la mitad de los estudiantes les gusta estudiar la pronunciación de la lengua inglesa. De igual manera, a una cantidad similar les resulta difícil la pronunciación. La totalidad de estudiantes ve a la pronunciación como una de las condiciones para una buena conversación y tan solo a muy pocos les resulta fácil practicar la pronunciación fuera de clases, ya que la mayoría no encuentra la manera de tener un modelo de imitación de su pronunciación. Al respecto de la motivación, Carroll (2006), afirma que las variables motivacionales pueden influir sobre las aptitudes del aprendiente y modificar su predisposición a adquirir la L2 con mejores resultados. Por eso, estas percepciones, que son factores extralingüísticos que definen e influyen en la adquisición de la segunda lengua y en la mejora de las habilidades, en este caso la pronunciación es un aspecto que los estudiantes ven en él como una debilidad y se puede considerar uno de los causales de interferencia fonética.

Entre tanto, las cuestiones de conocimiento fonológico asignadas en cuatro secciones se pensaron para saber si los estudiantes conocían los fonemas /b/, /v/, /θ/, /t/, /z/, /dʒ/, /tʃ/ y /ʃ/. En primer lugar, se les pedía que marcaran con un x si lo sabían o no, a saber. Los resultados

fueron de todos los encuestados; conocen el fonema /v/ 75%, fonema /b/ 72%, fonema /θ/ 47%, fonema /t/ 74%, fonema /z/ 63%, fonema /dʒ/ 49%, fonema /ʃ/ 49% y fonema de /ʃ/ 51%.

Figura 2

Reconocimiento de fonemas por parte de los colaboradores



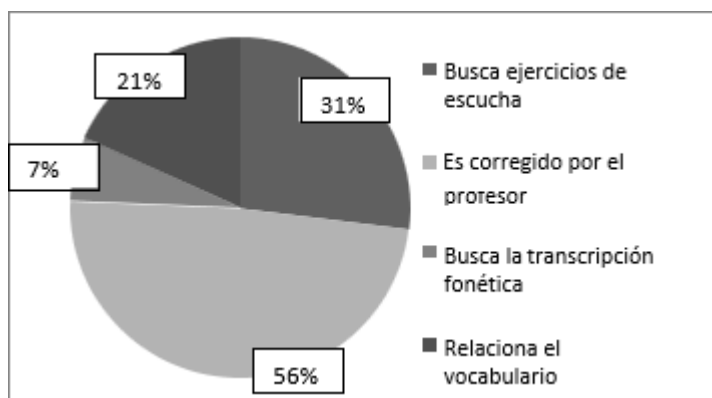
Los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los informantes reconocen correctamente la articulación de la mayoría de fonemas, especialmente aquellos que son semejantes a los del español. Más concretamente, las articulaciones que corresponden a las consonantes del alfabeto, como la b /b/, la v /v/ y la t /t/, corresponden a una visualización más fácil para los informantes debido a la ausencia de la transparencia escrita, como afirma Cook (2001). Por otro lado, las articulaciones cuyos signos no pueden relacionarse fácilmente con las consonantes del alfabeto y carecen de similitud gráfica (/θ/, /ʃ/, /dʒ/ y /ʃ/) son menos reconocibles, lo cual favorece el proceso de interferencia fonética, según Alfano et al. (2011).

En una siguiente etapa de la investigación, los informantes describieron con qué frecuencia realizan determinadas actividades fonéticas y fonológicas asignando un valor entre 0 y 5, donde 0 representa una frecuencia nula y 5 una frecuencia alta. En este sentido, una frecuencia de 31% suele realizar tareas de escucha para mejorar la pronunciación, el 56% es corregido por sus profesores en este ámbito constantemente, un 7% consulta regularmente la

transcripción fonética para mejorar su pronunciación o conocer palabras nuevas, y el 21% relaciona el nuevo vocabulario con términos conocidos.

Figura 3

Frecuencia actividades fonético-fonológicas

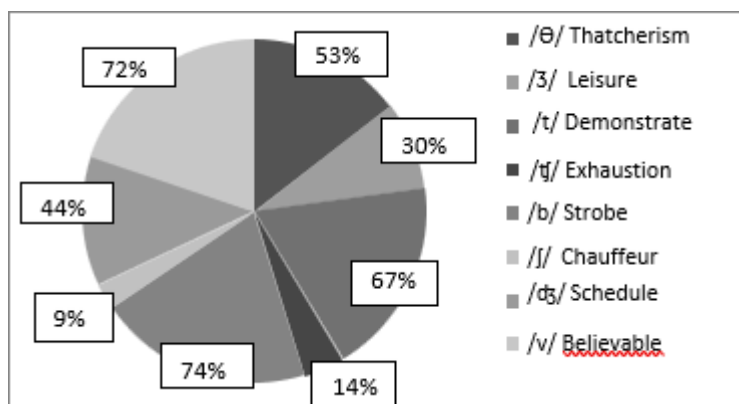


Los datos indican que, en general, se da la práctica de la corrección de la pronunciación por parte del docente en el aula con mayor frecuencia, seguida de sus intentos de buscar ejercicios de comprensión auditiva de forma autónoma. Sin embargo, la consulta de transcripciones fonéticas y la asociación de nuevas palabras con los términos ya conocidos son prácticas menos comunes, lo que puede indicar la falta de autonomía y motivación para utilizar estrategias que, según diversos autores, mejorarían notablemente la pronunciación.

En la tercera tarea, centrada en el conocimiento fonético y fonológico, los participantes debían asociar correctamente cada fonema con la sílaba correspondiente dentro de una palabra. En cuanto al fonema /ə/ del término *Thatcherism*, el 53 % lo identificó correctamente, mientras que solo el 30 % emparejo correctamente /z/ de *Leisure*. Luego, el 67 % también identificó /t/ en *Demonstrate*, pero solo el 14 % reconoció /ʃ/ en *Exhaustion*. El fonema /b/ fue identificado correctamente por el 74 % en *Strobe*, contrastando con el 9 % para /ʃ/ en *Chauffeur*. El fonema /dʒ/ en *Schedule* fue correctamente identificado por el 44 %, y finalmente, el 72 % logró vincular el fonema /v/ con la palabra *Believable*.

Figura 4

Asociación de los fonemas con las sílabas



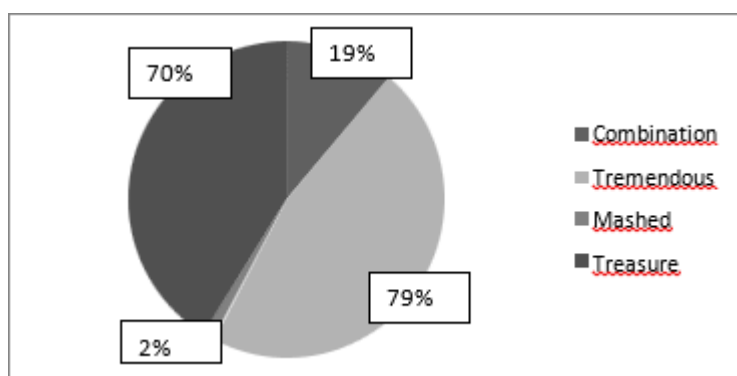
Los datos recopilados presentan que mientras los chicos lograron identificar con mayor precisión los fonemas /t/, /v/ y /b/ tanto en los lexemas target como en sus respectivos, lo cual se puede explicar por la mencionada escritura transparente, que se preparó de antemano. En una situación similar, más de la mitad de los participantes acertaron respecto a las combinaciones de los fonemas /θ/ y /dʒ/, dado que estos sonidos no existen como fonemas independientes en el español, aunque el último sonido forma parte del sistema fonológico de esta lengua.

Sin embargo, es evidente que solo una minoría de los estudiantes pudo relacionar correctamente los fonemas /ʒ/, /ʃ/ y /tʃ/ con las palabras correspondientes. Alcaraz y Moody (1984) afirman que, en español, los sonidos [ʃ], [tʃ], [ʒ] y [dʒ] tienden a reducirse al sonido [tʃ], lo cual es reflejado en la producción oral y en la capacidad de los estudiantes en detectar estos sonidos cuando hablan. Extractos como *sheep*, *cheap* expresamente evidencian esta situación. Estos resultados revelan una dificultad específica en la adquisición de fonemas que no son familiares al español. Los estudiantes, de hecho, no reconocen los símbolos fonéticos, por lo que tienden a asociarlos con aquellos que son familiares en la L1. Este fenómeno particular se refleja en la producción oral y es la fuente primordial de la interferencia fonética.

En la encuesta semiestructurada, se solicitó a los participantes identificar la palabra que no correspondía al mismo grupo fonético. En lo que respecta a la situación inicial, solo el 19% de los estudiantes pudo identificar correctamente que *Combination* no pertenecía al conjunto. A su vez, en la siguiente opción, el 79% identificó correctamente *Tremendous* como algo que no coincidía. En la tercera variante, solo un 2% destacó que *Mashed* era el término que no encajaba, y en la última variante, el 70% identificó correctamente *Treasure* como palabra discordante.

Figura 5

Discriminación de palabra que no corresponda al fonema



En cuanto al primer resultado, de la palabra *combination* en la que se identificó incorrectamente el lexema, Alcaraz y Moody (1984) atribuyen el error a la diferente flexibilidad de los fonemas [b] y [v] en español y en inglés, ya que, al contrario que en este último, en español son bilabiales mientras que en inglés el [b] y el [v] se distinguen entre sí porque el primero es bilabial y la segunda labiodental. Respecto al segundo error, donde la palabra incorrecta era *mashed*, la mayoría de los estudiantes identificaron el lexema *echelon* como incorrecto. Este resultado sugiere que los estudiantes, al no tener un conocimiento explícito de la pronunciación de estas palabras, recurrieron a la morfología, y dieron como correctos falsos cognados como *mashed* y como *ashamed* o falsos derivados como *crushing* por

el patrón que sigue esta palabra. Por el contrario, la alta identificación de *thursday*, *tremendous*, *through* y *earthiest* probablemente se deba en parte a la claridad de su grafía, y en gran medida

al patrón consonántico compartido. El mismo razonamiento puede emplearse en palabras como *treasure*, *acknowledge*, *espionage* y *baggage*, que también presentaron una alta tasa de reconocimiento.

En cuanto a la pregunta abierta de la encuesta, en todas se preguntó si los docentes realizan o no ejercicios o actividades en clase para que los estudiantes practiquen o mejoren su pronunciación en inglés. También se solicitó a los estudiantes especificar qué tipo de actividades realizan, en caso de que las hayan mencionado. Además, los estudiantes tuvieron la opción de agregar cualquier comentario adicional sobre la pronunciación del inglés. Entonces, algunos dijeron que no llevaban a cabo actividades o ejercicios para mejorarla, mientras que otros mencionaron que sí las llevan, incluso de un mismo nivel. De las actividades mencionadas se encontraron exposiciones, diálogos, entrevistas, ejercicios de habla, audios, canciones, lectura en voz alta, correcciones orales por parte del profesor, el AFI y páginas de transcripción fonética. Aunque varios estudiantes también mencionaron que estas actividades no se realizan de forma constante, señalando que dichas actividades suelen limitarse a la introducción o repaso de nuevo vocabulario, resultandos insuficientes para mejorar significativamente la pronunciación. En resumen, al observar los resultados de la encuesta, la mayoría va a participar en actividades comunicativas. Por último, al discutir las necesidades de mejora de la pronunciación en la segunda parte del instrumento, se concluye que no se abordan de manera adecuada ni suficiente en las lecciones de inglés.

Con respecto a los comentarios libres de los estudiantes acerca de la pronunciación, varios mencionaron que, aunque en su opinión, tanto los profesores como los estudiantes dan prioridad a la gramática, la pronunciación necesita más atención. Todos están de acuerdo en

que, para ser comprendidos adecuadamente, todos deben hablar en inglés de manera clara y correcta; esto es especialmente cierto para el futuro personal docente, ya que una pronunciación correcta facilita la transmisión de la pronunciación. Al mismo tiempo, otros estudiantes han

mencionado que este aspecto causa más problemas para ellos; argumentan que aquellos en el grupo que han viajado a países de habla inglesa o han estudiado en una escuela bilingüe tienen una pronunciación más fluida. Añaden que, en su opinión, el enunciado en inglés es más fácil que el sencillo. Por último, muchos expresaron que, si están planeando enseñarse a sí mismos a hablar en otro idioma, deberían tener el enunciado correcto; algunos mencionaron que incluso es uno de los elementos más difíciles de la lengua.

Todo esto revela una gama diversa de enfoques de la pronunciación del inglés. La mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que es esencial para comunicarse en un idioma, aunque al mismo tiempo es algo que a veces se siente más difícil. Al ver cómo los estudiantes entienden la importancia que se le da a la pronunciación de la L2 en las clases, también se puede señalar que hay una falta de dedicación a ese ámbito. Esto se manifiesta en la falta de práctica de habilidades fonéticas y fonológicas durante la lección. Estos descubrimientos nos permiten identificar uno de los factores que contribuyeron a la interferencia fonética en la producción oral de los estudiantes. En este sentido, volviendo a la teoría de la motivación de Gardner y Lambert (1972), se puede argumentar que las actitudes de los estudiantes pueden influir en su motivación para aprender un nuevo idioma. Es decir, aunque muchos han expresado su deseo de aprender un idioma, la dificultad con la que se enfrentan puede generar una actitud negativa hacia el proceso de aprendizaje. Esto se puede observar en los resultados, ya que todos los estudiantes están de acuerdo en que la pronunciación es importante y quieren mejorarla, aunque la compleja experiencia dificulta su actitud hacia esa tarea.

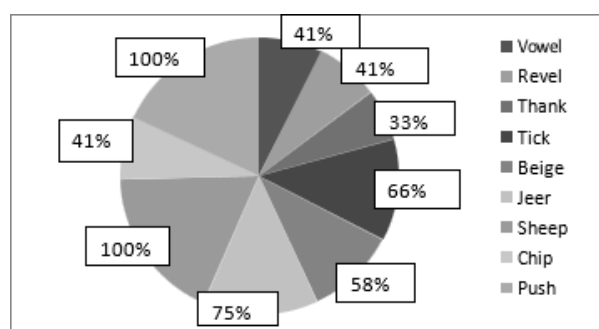
3.7.2 Segunda Fase: Recolección de datos (Datos lingüísticos)

En la segunda etapa, se organizó una actividad con la participación de 12 estudiantes, divididos equitativamente en tres grupos: 4 alumnos por nivel (elemental, intermedio bajo y avanzado bajo). Durante esta actividad de comprensión auditiva, a los estudiantes se les dio una tabla con pares mínimos, donde tenían que elegir la palabra que escuchaban entre dos variantes. Los pares mínimos presentados son los siguientes: *bowel – vowel*, *rebel – revel*, *tank – thank*, *tick – thick*, *beige – page*, *cheer – jeer*, *sheep – jeep*, *chip – ship* y *putch – push*. Estos pares mínimos se relacionan directamente con los seis fonemas analizados en este estudio.

En términos de los resultados, el 41% de los estudiantes seleccionaron la palabra *vowel* en el primer par mínimo y que el porcentaje fue el mismo en el segundo par y seleccionaron tal palabra como *revel*. El 41% seleccionó correctamente *thank* en el tercer par, mientras que el 66% identificó correctamente *tick* en el cuarto par. Luego, el 58% identificó correctamente *beige* en el par número cinco, y el 75% eligió correctamente *jeer* en el par número seis. en el séptimo par, el 100% de los participantes eligió la palabra *sheep*, lo que también fue correcto. Posteriormente, el 41% identificó correctamente *chip* en el octavo par, mientras que en el último par, el 100% eligió correctamente *push*.

Figura 6

Comprensión oral reconocimiento de fonemas (pares mínimos)



La Figura 6 muestra que los fonemas /ʃ/, que se encuentran en los lexemas *sheep* y *push*, fueron los más fáciles de identificar por parte de los estudiantes. Este fonema no existe en español, aunque todos los estudiantes lo adivinaron correctamente. Los fonemas /t/, /dʒ/, /ʒ/, que se encuentran en los lexemas *tick*, *jeer* y *beige*, tuvieron más de la mitad de las respuestas correctas de los estudiantes. Los fonemas /v/, /ə/ y /tʃ/, que se encuentran en los lexemas *vowel*, *thank* y *chip*, fueron los que menos se cumplieron, ya que no se reconocieron por la mayoría de los estudiantes. El gráfico muestra que no menos de la mitad de los estudiantes sabían qué fonema era /tʃ/. Como tal, los resultados pueden verse afectados por la falta de bases fonéticas y fonológicas, y los estudiantes ingresaron una respuesta incorrecta porque no notaron una diferencia en los fonemas /tʃ/ y /ʃ/, tomando otro en su lugar. Del mismo modo, los discentes no identificaron /ə/ en representación de *thank*, que también carece de familiaridad con ellos, como se mencionó anteriormente.

Los otros ejercicios, como se indicó previamente, consistieron en englobar estos fonemas y evaluar su producción en palabras aisladas en diferentes posiciones, en trabalenguas y, finalmente, en pronóstico imperecedero.

3.7.3 Fonemas /t/ y /ə/

Inglés elemental, COLB 1:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [t^hen – at^hi. t^hud – bə^ht^h - t^hau.san - fi.l. t^hi – bi.nə^ht^h]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[t^hir. t^hi - t^hri - t^hirs. t^hi - t^hʌn.de.rɪŋ - t^h ɔ:rg.berds - t^hʌm.ped - t^hur.ber - t^hurs.dai]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [evri. əɪŋ]

El estudiante articula consistentemente el fonema oclusivo alveolar /t/ y el fonema fricativo dental sordo /θ/, transformándolos consistentemente en el sonido aspirado /t^h/ en todos los contextos considerados. Esta tendencia se conserva en la pronunciación de palabras aisladas en posición inicial, medial y final, en la producción de trabalenguas y en su discurso oral libre. Asimismo, es posible observar que el estudiante recurre erróneamente al sonido /r/ en contextos donde debería producir el sonido /t/, mientras que el fonema /θ/ no se presenta en modo alguno a lo largo de su discurso oral. El análisis de la articulación del primer colaborador evidencia claramente interferencias fonéticas, ya que la variación de alófonos lleva a cambios en la pronunciación de un sonido determinado según el contexto, lo que complica el proceso de adquisición de una lengua extranjera. En este caso, el estudiante reemplaza frecuentemente los fonemas /t/ y /θ/ por el sonido aspirado /t^h/, mostrando así dificultades en la diferenciación y producción de estos sonidos.

Inglés elemental, COLB 2:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [teɪn – a.ti.tud – put – tau.sən - fil.ti – bi.niət]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[t^hɜː.ti - t^hri - t^hi.ɑːs – ʒən.de.rɪŋ – ʒro.un.bres – toun.bed – tor.ber - t^hrʌs.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [wɪt]

En tanto, en el primer ejercicio, el segundo colaborador presenta un claro caso de interferencia fonética. Ello ocurre cuando la influencia de la lengua materna en la producción del L2 crea un patrón de pronunciación marcado por los aspectos fonéticos de la lengua natal. Tal como plantea Alfano et al. (2011, p. 54): “los hablantes de un idioma interno almacenan y ‘pierden’ un conocimiento acústico-fonético de la lengua materna que en general les permite

canonizar los momentos de fonema y al intentar hablar una lengua segunda, esta información acústica-fonética se transfiere involuntaria pero inevitablemente al L2, en concordancia con la lengua materna”.

En el caso de este colaborador, se da cuenta de que no domina la producción del sonido /ə/, por lo que lo iguala a la /t/ del castellano. Aunque en algunos contextos logra producir el alófono /tʰ/, el uso inconsistente de esta estrategia de producción en un fonema que no forma parte de su inventario desemboca en una pronunciación incorrecta. A esto se suma que, ante la necesidad de pronunciar lexemas desconocidos, los compara con fonemas completamente ajenos, como la africada postalveolar sonora /ʒ/. En tal sentido, queda de manifiesto las dificultades para la producción de los sonidos propios de la L2.

Inglés elemental, COLB 6:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[ten – a.ti.tiud – put – əau.san – ful ə.tli – bi.ni ə]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[əe.ri – əri – əe.ris – əan.de.riŋ – ərur.ders – tam.pen.ten – əar.ber – əars.dei]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [evri. əiŋ]

Con respecto al colaborador 6, se presentó un reconocimiento adecuado del sonido /ə/ y su idoneidad para distinguirlo del fonema /t/. Por otro lado, la producción de /t/ no es tan acertada en todos los casos debido a que no emite el alófono /tʰ/ en ocasiones en las que está previsto su uso. Aunque el estudiante logró identificar y pronunciar correctamente el fonema en palabras aisladas, mostró dificultades en el ejercicio de trabalenguas. Del mismo modo, no existe una presencia constante de los fonemas mencionados en su expresión oral espontánea.

Inglés elemental, COLB 8:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [ten – a.t^hi. t^hud – put – əau.san – fil. əi – bi.niə]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[əir.ti – t^hri – əirs. t^hi – əan.de.rɪŋ – tor.uɪds - t^hum.per - t^hur.ber – əurs.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [lu.əer – tiŋs – wɪt - əɪnks]

El colaborador 8 logra emitir de manera adecuada el fonema /ə/ en palabras aisladas, sin embargo, al hacer muestras en trabalenguas o en su discurso espontáneo, tanto en posición inicial como final, muestra interferencia fonética al reemplazar el fonema /ə/ por el fonema /t/ del español debido a que este sonido no existe en su sistema fonológico por lo que además el alófono /t^h/ no se pronuncia de manera correcta en las palabras “ten” y “put” por ende el sustituir el fonema genera imprecisión.

Inglés intermedio bajo, COLB 4:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[ten – a.ri.tud – put - əau.san - fil. əi - bi.niə]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[əe.ri - t^hri – əers.ti - ðʌn.de.rɪŋ - əəri.kəls.breds – ton.ted - t^hum.ber - əərs.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [t^hri – na.əi ŋ]

En el caso del colaborador 4, también se vuelve a presentar interferencia fonética. Como se señaló, este colaborador puede identificar el fricativo sordo alveolar /ə/ en palabras aisladas, pero no logra hacerlo en oraciones. Aunque utiliza erróneamente el sonido /r/ en lugar de /t^h/,

es importante destacar que /r/ no constituye un alófono del fonema /t^h/. Esto refuerza uno de los principales problemas asociados con este fenómeno: los errores en la pronunciación pueden ocasionar malentendidos comunicativos. Si, por ejemplo, este lo pronunciara como /t^hri/ con el mismo timbre de voz con que confunde el primer alófono de /t/, el oyente podría entender incorrectamente la palabra como *tree* (árbol) cuando el hablante en realidad quiere decir *three* (tres). Este ejemplo concuerda con lo planteado por Carranza (2008, p.38): “Las interferencias fonéticas son desviaciones que los hablantes de una segunda lengua detectan inmediatamente [...] se expresan en errores que no cometerían en su propia lengua”.

Inglés intermedio bajo, COLB 5:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [teɪn – a.ti. t^hud - tat^h - əu.sən – fil. əi – bi.nit^h]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [əe.ri - t^hri – əers.ti - əʌn.de.rən - ʃil.breds - əəm - t^hru.ber - ðərs.deɪ]
3. Ejercicio 3. Articulación libre. [əiŋs]

El colaborador 5 reconoció el fonema /ə/ cuando estaba al inicio y en parte media de los lexemas y en palabras aisladas. Sin embargo, no pudo identificarlo cuando estaba al final de la palabra. En el ejercicio de trabalenguas, la interferencia fonética se manifestó claramente cuando el colaborador sustituyó el fonema /ə/ por el sonido aspirado /t^h/, el africado /tʃ/ o el fricativo dental sonoro /ð/. Para la producción oral libre, el colaborador lo utilizó una vez y lo pronunció de manera correcta.

Inglés intermedio bajo, COLB 11:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [ten - ə.ti.tud – put - təu.sən – fil.ti – bi.nit]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [t^hir.ti - t^hri - t^hirs.ti - t^hʌn.de.rɪŋ - t^hrou.bers - t^həm.ped -t^hor.ber - t^hursd]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [wɪt - ber.deɪ]

El colaborador 11 no articula correctamente el fonema /ə/ en ningún contexto: palabras aisladas, oraciones o discurso libre. En las palabras aisladas, sustituye este fonema por la /t/ del español, y en el trabalenguas lo reemplaza por el alófono /t^h/. En su discurso, al pronunciar la palabra *birthday*, omite completamente el fonema /ə/, pronunciándola como [ber.deɪ]. Este fenómeno refleja una interferencia fonética, evidenciando la influencia de la lengua materna (L1) en la producción de la segunda lengua (L2), tal como lo señala Ellis (1995).

Inglés intermedio bajo, COLB 16:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [t^hen - ə.ti.t^hud – pud - dau.san – fif.ti – bi.niə]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[əi.ri - t^hri – əərs.teɪ - əʌn.de.rɪŋ - əuŋ.breds - t^hram - t^hram.ber - əərs.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [əi ŋs]

Por su parte, el colaborador 16 solo fue capaz de producir de forma correcta el fonema /ə/ cuando este se hallaba en la sílaba final de la palabra aislada. No obstante, durante la producción del trabalenguas, sustituyó erróneamente el fonema /ə/ por el sonido /t^h/ en al menos tres ocasiones. En lo tocante a su producción oral libre, dicho fonema solo fue exitosamente producido en una ocasión.

Inglés avanzado bajo, COLB 3:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[əe.ri - t^hri – əers.ti - t^han.de.ri ŋ - t^hroul.breads - t^hrum - t^hum.ber - t^hurs.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

[t^hrou – evri.əiŋ – eni.əiŋ – wi.ra]

Por su parte, el colaborador 3 fue capaz de pronunciar el fonema /ə/ de forma correcta cuando este estaba en posición medial en la palabra aislada, sin embargo, en las otras posiciones al instante de pronunciar no lo hizo de forma adecuada. En el ejercicio de trabalenguas se pudo observar interferencia fonética, ya que en la mayoría de sus intentos sustituía este fonema por la realización del alófono /t^h/. En la producción oral libre pudo pronunciar el fonema de forma adecuada en posición central del lexema, pero en la posición inicial lo sustituyó de nuevo por el fonema /t^h/ y en la posición final lo sustituyó por el fonema /r/, fundiéndolo con el fonema vocálico /a/.

Inglés avanzado bajo, COLB 7:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[ten – a.ri.t^hud – put – əau.san – fif.ti – bi.niə]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[əer.i – əri – əars.t^h is - t^hun.de.ri ŋ - t^hroug.brest - t^hum.bed - ðar.ber - t^hars.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 7 correctamente producía el fonema /ə/ entre balbuceos y aleteos, pero al principio y al final de la palabra. De todas maneras, no podía lograrlo correctamente entre otros fonemas de la palabra. Surge interferencia fonética por tratar de producir dicho fonema realizando la seudo reducción al alófono /t^h/ y al fricativo dental sonoro /ð/. La producción libre de la conversación no mostró la realización de este fonema.

Inglés avanzado bajo, COLB 10:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[əen – a.ti.tud – piut – əau.san – fif.ti - bi-nit]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

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

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [wɪt]

Este colaborador número 10, al igual que el colaborador anterior, mostró la capacidad de articular correctamente el fonema al inicio del lexema; sin embargo, cometió un error en la pronunciación de la palabra ten. En las posiciones media y final del lexema, la pronunciación de este fonema era inadecuada. Además, durante la tarea de la lengua inglés, el alófono /t^h/ del inglés se pronuncia junto con el fonema /t/ del español, lo que nuevamente se refiere a la interferencia fonética. El primer factor de interferencia hablada también afectaba su discurso libre, ya que la distorsión del sonido también se encuentra en la producción de palabras.

Inglés avanzado bajo, COLB 13:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [œe.ri- ɔri - ɔərs.ti - ɔʌn.de.riŋ - ɔru.gu.berds - ɔʌmt - ɔar.ber - ɔurs.deɪ]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [som.tiŋ - tʰri]

El colaborador 13 logró producir correctamente el fonema dental fricativo sordo /θ/ cuando se ubicó al inicio y al final de la palabra. Sin embargo, cuando se ubicó al principio de una palabra, este fue pronunciado como su contraparte sonora, /ð/. En el caso del contexto de un trabalenguas, el colaborador fue capaz de pronunciar de manera precisa el fonema en todos los lexemas y, por lo tanto, revela una competencia en cuanto a situaciones estructuradas. No obstante, al pasar a un discurso más libre y menos estructurado, el colaborador mostró dificultades para producir correctamente el fonema /θ/. Por lo tanto, se muestra cómo la fluidez y el contexto de los discursos influyen la precisión fonética de los alumnos, destacando la dificultad del ‘fuera del aula’.

3.7.4 Fonemas /dʒ/ y /ʒ/

Inglés elemental, COLB 1:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contienen dicho fonema. [ka.ʃual - pro.vi.ʃa.nal - lei.ʃu.ri - ei.ʃa]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [dʒim]

El colaborador 1 intenta producir el fonema postalveolar fricativo sonoro /ʒ/, pero en cambio produce el fonema postalveolar fricativo sordo /ʃ/. Si bien el fonema africado sonoro /dʒ/ está contenido en el español, este lo emite como un fonema africado sordo /tʃ/ cuando se

presenta al final del lexema. En la lectura del trabalenguas, este fonema /ʒ/ se cambia por el fonema /ʃ/ lo que se evidencia la interferencia fonética, al hacer una correlación en base a la transcripción directa de la L1 a la L2, respaldando lo informado por Cook (2001).

Inglés elemental, COLB 2:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ka.ʃual – pro.bi.ʃo.nal - lei.ʃar.li - asia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

La producción del fonema /ʒ/ en el colaborador 2 sigue el camino del anterior, en que el participante elige pronunciarlo como el sonido /ʃ/ en cualquier caso de las palabras aisladas y en un trabalenguas. En el lexema *Asia* resulta que el colaborador optó por pronunciar el sonido /-s/ según su pronunciación en español, lo que muestra claramente un fenómeno de interferencia fonética: “un sonido de una sílaba reemplaza a otro y, en particular, debido al sistema de pronunciación influencia de una lengua extranjera sobre otra” (Alfano et al. 2011, p. 27). En cuanto a la producción oral libre, es imposible decir que los fonemas relevantes son pronunciados adecuadamente.

Inglés elemental, COLB 6:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ka.sual – pro.vi.ʃio.nal - lei.ʃu.re - ei.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 6 siempre pronuncia la grafía /ʒ/ como /ʃ/ en todos los ejercicios y no tiene en cuenta si este va al principio o final de la palabra. Si bien el fonema /dʒ/ existe en español, en el término final lo traduce por /tʃ/. Por otro lado, en la producción oral espontánea no se evidencia correspondencia adecuada entre la pronunciación de los fonemas y sus representaciones gráficas.

Inglés elemental, COLB 8:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [kei.ʃual – pro.bi.ʃio.nal - lei.ʃur - ei.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 8 presenta dificultades cuando produce el fonema /ʒ/ y en su lugar, lo reemplaza por el fonema /ʃ/. Aunque el fonema /dʒ/ existe en español, lo sustituye por /tʃ/ y /ʃ/ al final de palabras y por /h/ al inicio. Al hablar de forma espontánea, no muestra evidencia del uso adecuado de estos fonemas.

Inglés intermedio bajo, COLB 4:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ka.ʃual – pro.vi.ʃio.nal - lei.ʃur - ei.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ju.ʃua.li - dʒast]

El colaborador 4 produce el fonema /z/ como el fonema /ʃ/ sin importar su posición en los ejercicios. Cuando el fonema /dʒ/ aparece en posición inicial, el colaborador lo produce erróneamente como /ʃ/, repitiendo este error consistentemente. En cuanto a la producción oral espontánea, el colaborador al intentar pronunciar rápidamente el fonema /z/, repite los mismos errores cometidos anteriormente.

Inglés intermedio bajo, COLB 5:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ka.ʃual – pro.vi.ʃo.nal - lei.ʃor - a.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

No usó los fonemas /dʒ/ y /z/ en su producción oral.

Por error, se produce el fonema /z/ en lugar del fonema /ʃ/, se produce en cualquier lugar de la palabra. El fonema /dʒ/ sí está presente en el caso del español, pero en la articulación, el sujeto lo escenificó como /ʃ/ en el caso de aparición al final de un lexema. Ninguno de los fonemas se usó en la producción oral espontánea.

Inglés intermedio bajo, COLB 11:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [keɪ.ʃal – pro.vi.ʃo.nal - leɪ.ʃu.ri - eɪ.ʃiə]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 11 comete un error en la producción del fonema /ʒ/ al reemplazarlo por /ʃ/ al final de la palabra. Además, sustituye el fonema /dʒ/ por /tʃ/ cuando este aparece al final de una palabra. No se observa el uso de estos fonemas en su producción oral espontánea.

Inglés intermedio bajo, COLB 16:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [keɪ.ʒʌl – pro.vi.ʃi.o.nal - leɪ.ʃu.ri - eɪ.ʃə]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [pro.dʒekt]

Por otra parte, en lo que se refiere al fonema /dʒ/, el colaborador 16 muestra una interferencia también. En este caso, en las palabras donde el fonema se encuentra al final de un lexema, lo sustituye por el fonema /ʃ/, lo cual nuevamente muestra una confusión en el proceso de producción de estos fonemas. En lo que respecta a su producción oral espontánea, en una sola ocasión el colaborador presenta la producción del fonema /dʒ/. Es importante destacar que,

en una producción más libre y menos estructurada, este fonema no es frecuente, lo que refleja la dificultad del colaborador para producirlo con precisión. Esto corrobora la afirmación de que los fonemas que no están presentes en su lengua materna son los que causan más confusión al momento de la producción.

Inglés avanzado bajo, COLB 3:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ka.ʃual – pro.vi.ʒio.nal - li.ʃur.li - ei.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 3 produce correctamente el fonema /ʒ/ únicamente en dos ocasiones, ambas en posición media, en las otras oportunidades lo sustituye por el fonema /ʃ/. Por otro lado, cuando los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ aparecen en posición final del lexema, el colaborador tiende a reemplazarlos por el sonido /ʃ/. Además, en su producción oral espontánea, no se observa la utilización de los mencionados fonemas en ningún momento.

Inglés avanzado bajo, COLB 7:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema.

[kei.ʃual – pro.vi.ʃio.nal - lei.fo.ri - ei.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

Por otro lado, el colaborador 7 presenta una dificultad dada en la producción del fonema /ʒ/ al sustituirlo erróneamente por /ʃ/ como si no existiera diferencia entre ambos. Así, inconscientemente duplica este patrón de confusión para causar similitudes cuando /dʒ/ y /ʒ/ aparecen al final del lexema que este tiende a producirlo como /ʃ/, independientemente del contexto. Otro aspecto destacable es la ausencia de estos fonemas en su producción oral espontánea, lo cual confirma la hipótesis de que el estudiante no los integra habitualmente en su habla. Finalmente, cabe señalar que la interferencia fonética parece ser un patrón común, lo que justifica la transferencia de rasgos de la lengua materna hacia la segunda lengua.

Inglés avanzado bajo, COLB 10:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ka.sual – pro.vi.ʃio.nal - li.ʃu.re.li - ei.ʃia]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

[lan.gua.dʒes – es.tranʃ]

El colaborador 10 encuentra dificultades en la producción del fonema /ʒ/, puesto que, en la mayoría de los casos, lo pronuncian como /ʃ/. Otras veces, sin embargo, también lo reemplazan por el alófono /s/ del español, sugiriendo encontrar un caso legítimo de interferencia lingüística, en función de la evidencia, la interferencia fonética podría basar en transferir su sistema fonológico de la L1 a la L2. Adicionalmente, ocurre que cuando los

fonemas /dʒ/ y /ʒ/ aparecen en última posición dentro del lema; entonces de forma sistemática los colaboradores los cambian por /s/ y /ʃ/ respectivamente. Este fenómeno podría describirse como un proceso de asimilación fonética causado por la interferencia de la primera lengua en la producción de la segunda.

Inglés avanzado bajo, COLB 13:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [keɪ.ʒual – pro.vi.ʒə.nal - lei.ʒur.li - eɪ.ʒa]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 13 logra articular de manera correcta el fonema /ʒ/ tanto en las palabras aisladas como en la lectura del trabalenguas. No obstante, en un caso particular, sustituye dicho fonema por /ʃ/, lo que evidencia una ligera interferencia fonética. En cuanto a los fonemas /dʒ/, cuando estos aparecen en posición final dentro del lexema, el colaborador los transforma en /tʃ/, mostrando un patrón recurrente en su pronunciación. Finalmente, en su producción oral espontánea, no emplea ninguno de estos fonemas, lo que sugiere una posible evitación o falta de asimilación en contextos naturales.

3.7.5 Fonemas /f/ y /tʃ/

Inglés elemental, COLB 1:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[tʃar.tʃ - bʌt.tʃer - ɪtʃ - tʃaɪn- eɪʃi -as.to.niʃ]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃɛmlɛs - ʃeɪ.pɛrds - tʃam.pʊ - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 1 logró articular acertadamente el fonema /tʃ/ en todas las posiciones dentro de las palabras aisladas. Por otro lado, en cuanto al fonema /ʃ/, en una palabra, se puede notar interferencia fonética de palabras aisladas; lo mismo ocurre con una palabra perteneciente a la serie, debido a que la pronunciación es incorrecta, lo que da a entender que el trabajador está influenciado por el sistema fonético de su lengua materna. Respecto a la producción oral espontánea, el colaborador no utilizó ninguno de los fonemas evaluados en el ejercicio.

Inglés elemental, COLB 2:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[tʃɑːs - bæd.tʃɛr - ɪʃ - tʃaɪn - aʃɪ - ɑːs.tɔːnɪʃ]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃamles - ʃɪt.bɛrds - ʃam.pʊ - tʃɪp - tʃɪp]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

En palabras aisladas y en el trabalenguas, el colaborador 2 pronunció incorrectamente el fonema /ʃ/, probablemente sustituyéndolo por el fonema /tʃ/ de su lengua materna. Es probable que el colaborador 2 no conozca la diferencia entre estos dos fonemas. Asimismo, en la producción oral espontánea, el colaborador tampoco utilizó ninguno de los fonemas evaluados.

Inglés elemental, COLB 6:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃɑːʃ - bʌc.tʃɜːd - ɪtʃ - ʃaɪn - æsʃi - ʌs.to.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃ eɪm.e.les - ʃe.per.se - ʃam.pʊ - ʃaɪp - ʃɪp]
3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ʃi - ɪnbɪteɪʃən]

Por lo tanto, el colaborador 6 presentó una pronunciación precisa tanto en las palabras aisladas como en el trabalenguas al producir los fonemas /ʃ/ y /tʃ/. Pero para la producción oral espontánea, el uso del fonema /ʃ/ no fue apropiado. Considerando los resultados obtenidos, se puede indicar que, aunque el colaborador domina la pronunciación de los fonemas en contextos controlados, todavía es difícil para él implementar el fonema /ʃ/ con fluidez y precisión en el habla. El fenómeno puede ser explicado por la transferencia desafiante de las habilidades fonéticas de un entorno estructurado a un habla libre.

Inglés elemental, COLB 8:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃeɪrtʃ - bəd.tʃɜːd - ɪtʃ - ʃaɪn - eɪʃi - ʌʃtoniʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃ eɪm.les - ʃe.per.s - ʃam.pʊ - ʃaɪ - ʃɪp]
3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

A diferencia de los colaboradores anteriores, el colaborador 8 no pareció tener problemas de pronunciación ni con el fonema /ʃ/ ni con el fonema /tʃ/ en las palabras aisladas

es en las que forman parte del trabalenguas. Los colaboradores pronunciaron las palabras con claridad y fluidez y la ausencia de errores. Sin embargo, estos fonemas y palabras no aparecieron durante la producción oral espontánea de este grupo. Si bien no hubo problemas en los ejercicios controlados, la pronunciación de palabras en la producción oral espontánea no mostró un uso adecuado de estos fonemas. Es decir, aunque estos dos conceptos parecen haber sido dominados por el colaborador en ejercicios más estructurados, no se incorporaron en su habla libre. Esto indica que el colaborador tiene dificultades para utilizar consistentemente estos fonemas en contextos orales diversos.

Inglés intermedio bajo, COLB 4:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃartʃ - bæd.tʃer - itʃ - tʃam - aʃi - a.to.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃeim.les - ʃe.per - ʃam.pu - ʃip - ʃip]
3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

El colaborador 4 mostró errores al pronunciar el fonema /ʃ/, sustituyéndolo por el fonema /tʃ/. Aunque el fonema no apareció en la producción oral espontánea, esto puede indicar dificultades del colaborador para integrarlo en contextos comunicativos no estructurados.

Inglés intermedio bajo, COLB 5:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [[ʃarʃ- bʌt.tʃer - itʃ - ʃam - aʃi - a.to.niʃ]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃeɪm.les - ʃef.ðers - ʃam.pʊ - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ɪŋɡlɪʃ - ʃɪ - ʃou]

En el caso del colaborador 1, se reveló el error en la pronunciación de la palabra con el fonema /ʃ/, cuando lo reemplazó por /tʃ/. No se mostró con reglón la producción oral espontánea de este sonido, pero el silencio de la tarea en sí puede significar que, al hablar fuera de los ejercicios, el colaborador tiene dificultades para insertar estos sonidos.

Inglés intermedio bajo, COLB 11:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃɑːʃ - bæd.tʃer - ɪtʃ - tʃaɪn - aʃaɪ - as.to.nɪʃ]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃeɪm.les - tʃɪ.pers - tʃam.pu - ʃaɪ - ʃɪp]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [tʃer]

El colaborador 11 presentó dificultades constantes al producir el fonema /ʃ/. En la producción de palabras aisladas, se arrojó un resultado de /tʃ/ porque todos los trabajó al principio. En el trabalenguas ocurrió lo mismo; dos palabras fueron transcritas incorrectamente con el fonema equivocado a, lo cual indica que está llevando reglas fonéticas de su lengua materna al inglés. Además, Durante la producción oral, cometió repetidamente un error con la palabra share, pronunciándola como /tʃeər/ en lugar de /ʃeər/. Esta alteración no solo afecta la pronunciación del fonema, sino también el significado de la palabra. Dichos errores de interferencia en cuanto a la parte fonológica no solo se reflejan en el sonido, sino que también en la comprensión.

Inglés intermedio bajo, COLB 16:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃɑrtʃ - pɔ.tʃer - itʃ - ʃaɪn - eɪʃi - as.to.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃeɪm.les - ʃe.perds - ʃam.pɔ - ʃaɪ - ʃɪp]
3. Ejercicio 3. Articulación libre. [a.pa.ʃio.net]

Por otro lado, el colaborador 16 presentó una pronunciación adecuada de los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ a lo largo de la totalidad de los ejercicios desarrollados tanto en palabras aisladas, en el sentido del trabalenguas y en producción oral. Efectivamente, en todos los contextos supo emitir ambos fonemas adecuadamente, sin evidenciar ningún tipo de interferencia o confusión al pronunciarlos. Esto, a su vez, indica un adecuado conocimiento de los fonemas en cuestión, ya que no exige una dificultad adicional en su pronunciación, lo cual alude a una adecuada comprensión y aplicación de estos en distintos contextos lingüísticos.

Inglés avanzado bajo, COLB 3:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃɑrtʃ - bæ.tʃer - itʃ - tʃaɪn - aʃi - a.to.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃeɪm.les - ʃe.perds - ʃam.pu - ʃaɪ - ʃɪp]
3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

En su mayoría, el colaborador 3 también produjo adecuadamente los fonemas. Sin embargo, al pronunciar la palabra *shine*, reemplazó incorrectamente el fonema /ʃ/ por /tʃ/, un error frecuente entre varios colaboradores. Además, en el caso del trabalenguas, sí acertó a

decir todas las palabras con el fonema /ʃ/, lo que indica una buena producción en un contexto adecuado. Sin embargo, en el análisis de la producción en el discurso libre, no hallamos ningún caso de los dos fonemas, lo que nos impidió concluir al respecto.

Inglés avanzado bajo, COLB 7:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃar- put.tʃer - itʃ - ʃam - eɪʃi - as.to.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃerm.les - ʃip.herds - ʃam.pu - ʃai - ʃip]
3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ti.tʃer]

El colaborador 7 dominó de manera adecuada los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ en tareas de producción oral, ya que fue capaz de pronunciarlos correctamente en palabras aisladas y palabras que forman parte de un trabalenguas. Del mismo modo, en la producción oral individual, siguió usando estos fonemas de forma independiente y precisa, por lo que probablemente conoce bien las diferencias auditivas entre ellos. En general, su actuación en todas las tareas sugiere una competencia sólida con respecto a los sonidos en cuestión y con respecto a cómo se articulan en el habla normal.

Inglés avanzado bajo, COLB 10:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃerʃ- bat.tʃer - itʃ - ʃam - aʃi - as.to.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [tʃam.les - ʃip.herds - ʃam.piu - ʃai - ʃip]
3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ti.ʃer]

En todas las palabras aisladas durante el ejercicio, el colaborador 10 demostró una producción adecuada. Sin embargo, en el trabalenguas, cometió un error y pronunció la palabra *shameless* sustituyendo el fonema /ʃ/ por /tʃ/. En la producción oral libre, el colaborador utilizó solo una palabra con el fonema /ʃ/, pero la usó incorrectamente.

Inglés avanzado bajo, COLB 13:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final. [tʃarʒ - bat.tʃer - itʃ - ʃam - aʃi - æs.tou.niʃ]
2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [ʃ eim.les - ʃe.perds - ʃam.pʊ - ʃai - ʃip]
3. Ejercicio 3. Articulación libre. [finiʃd - ʃort - rɔʃa]

De igual forma, el colaborador 13 presentó una correcta pronunciación de los fonemas /ʃ/ y /tʃ/ en la realización de todos los ejercicios. En el discurso libre, las palabras con este fonema que uso fueron tres, de las cuales el pronuncio de manera adecuada, mostrando que la pronunciación de estos fonemas también se manifiesta de buena manera en las instancias más libres.

3.7.6 Fonemas /v/ /y/ /b/

Inglés elemental, COLB 1:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[bɔɪ - ʌ.bjus - teɪbl - ba.ul - a.vi.niu - muf]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vi.vei.ʃɔs - vəl - va.ku.med - vaɪ.o.lets - ve.ri - vi.vid - vei.kal]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ve.ri - faɪf - ju.ni.ver.si.ri - se.ben]

Para palabras aisladas, existe el caso de que el colaborador 1 tuvo dificultades produciendo el fonema labiodental fricativo sonoro /v/ en la posición inicial y final. En una ocurrencia de la palabra, el colaborador pronunció la palabra del lexema con el fonema del bilabial oclusivo sonoro /b/ al principio, mientras que en otra lo sustituye con el fonema del labiodental fricativo sordo /f/ al final. La enunciación de las palabras incorrectas indica un fracaso de la estrategia para la repetición de la palabra. En el ejercicio de los trabalenguas, todas las palabras conteniendo el fonema /v/ se pronunciaron correctamente, lo que significa que, en su caso, la producción del fonema indicó un éxito en un contexto donde controlaba su propia habla. En el último ejercicio, el colaborador cometió nuevamente la enunciación del reemplazo de /v/ por /f/ al final de algunas palabras, mientras que en otro caso enuncia el fonema /b/ en lugar de /v/ cuando la ortografía de la palabra indicaba que /v/ debe estar presente. Este patrón indica claramente la interferencia fonética, ya que en español los fonemas [b] y [v] se producen como bilabiales en ambos casos, mientras que, en inglés, [v] se pronuncia como labiodental [v] mientras [b] es un bilabial, como señalan Alcaraz y Moody (1983). Se subraya la influencia del sistema fonológico con el que enuncia palabras en inglés respecto al sistema del español.

Inglés elemental, COLB 2:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [bi.be.ʃiʊs - bəl -

ba.ku.med - biɔ.let - be.ri - bi.bid - beɪkl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [bi.si.ted]

En cuanto al primer ejercicio, el colaborador pronunció de manera correcta las palabras que incluyeron el fonema /b/, pero de las tres que incluyeron el fonema /v/ solo una fue pronunciada de la forma correcta, y las otras dos fueron sustituidas, una por el fonema /b/ y la otra por /f/, tal como hizo el otro colaborador. En la producción del fonema /v/ en el trabalenguas y el discurso libre, se evidenció una interferencia fonética de la L1 a la L2, puesto que el fonema /v/ fue pronunciado como el fonema /b/, lo que implica la transferencia de características fonéticas de la lengua materna al inglés.

Inglés elemental, COLB 6:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [bai.bi.ʃus - bol – ba.kju.med - ba.i.o.les – brei - bai.bid - behikol]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [lof – in.bi.teɪ.ʃon – fo.re.ver]

El colaborador 6 presenta interferencia en la producción del fonema /v/ en la posición inicial y final de la palabra, y hay similitudes evidentes con los colaboradores anteriores. Sin embargo, vale la pena señalar que, cuando el fonema /v/ en cuestión se pronuncia en medio del lexema, el colaborador suele producirlo adecuadamente. Por lo tanto, parece que este sonido específico se maneja de manera más eficiente cuando se pronuncia en la ubicación mencionada.

Inglés elemental, COLB 8:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[bɔɪ.- a.bjus - teɪ.bl – ba.uel – a.be.nju – mouə]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vi.vei.ʃus - val - va.kiu.med - var.o.les - ve.ri - var.vid - var.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [lof - hav]

Así mismo, con respecto a las palabras aisladas, el colaborador 8 comete algunos errores en la producción del fonema /v/, pues en algunas ocasiones lo pronunció como un fonema /b/ y al final lo substituyó por el fonema dental fricativo sordo /θ/; así como en la producción oral, de este modo, empleó el fonema /f/ substituyendo al /v/. Sin embargo, en el trabalenguas, presentó una producción adecuada del fonema /v/ en todas sus posiciones, lo cual indica que, aunque exhibe interferencia fonética en contextos más naturales, su capacidad para producir el fonema correctamente en estructuras más controladas se encuentra demostrada.

Inglés intermedio bajo, COLB 4:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vi.var.ʃus - val - va.kjum - var.o.let - ve.ri - vi.vid - var.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [haf]

En este caso, la mayoría de las palabras con el fonema /v/ las recitó de manera correcta. ello aplica tanto en las palabras sueltas como en el propio trabalenguas. Claramente, presenta ciertos errores en la producción del fonema al final de las palabras *move* y *have*, en las cuales lo reemplaza con el fonema /f/, evidenciando la influencia directa de la lengua materna en su pronunciación de algunos términos.

Inglés intermedio bajo, COLB 5:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[boi.- a.bjus - tei.vl – ba.ul – a.ve.niu – muf]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [var.va.ʃus - val – va.kjum - vai.o.lets – ve.ri - vai.void - vaia.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [haf - im.pruf]

Además, al igual que muchos de los otros participantes, el colaborador 5 muestra una clara interferencia fonética al intentar producir del fonema /v/ en su posición final. En este caso, lo articula erróneamente como el fonema /f/, lo cual denota una interferencia del sistema fonológico de la lengua materna. Además, en el análisis de su pronunciación en palabras aisladas, el análisis encuentra dificultades similares en términos de fonemas. En *table*, el estudiante reemplaza el fonema /v/ delante de la oclusiva /t/ por otro oclusivo, /b/, mientras que en *vowel*, la sustitución es aún más marcada, produciendo el fonema como /b/. Por lo tanto, estos errores ilustran que la transferencia de patrones fonológicos de su lengua materna está afectando la producción en inglés, específicamente en casos en los que el español no diferencia entre algunos de los fonemas y, más específicamente, /v/.

Inglés intermedio bajo, COLB 11:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[boi.- a.bjus - tei.bol – ba.uel – a.be.niu – muf]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [li.bein.ʃus - bal – ba.kju.med - bai.o.lets – ve.ri - vi.vi - vei.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [ber.dei]

El colaborador 11 tuvo múltiples errores relacionados con la interferencia fonética, ya que en la mayoría de los casos sustituyó el fonema /v/ por /b/ y, cuando /v/ aparecía en posición final de palabra, lo reemplazó por el sonido /f/. Ello revela que el colaborador tiene una fuerte influencia del español en la producción en inglés, ya que tiende a mantener poco diferenciados los fonemas /b/ y /v/ de acuerdo con los cánones del español y lleva esa falta de diferenciación al inglés.

Inglés intermedio bajo, COLB 16:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vi.vei.fjus - val – va.kjum - vai.o.lets – ve.ri - vi.vid - vai.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre.

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

En todas las palabras del primer ejercicio, el colaborador 16 presentó interferencia fonética ya que la letra /v/ que debió pronunciarse fue /b/. Es decir, cuando se suponía que las palabras eran con /b/, para el caso de palabras como *boda*. Al final de otra palabra también cometió el mismo error al sustituir el fonema /v/ por /f/. Sin embargo, en el caso del trabalenguas, donde por otro lado /v/ estaba al inicio de cada lexema, el colaborador habló las palabras correctamente y no mostró interferencia.

Inglés avanzado bajo, COLB 3:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vai.vei.ʃus - val - va.kjum - vai.o.lens - ve.ri - vi.vid - vei.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [bo.mit - evri.θiŋ]

Sin embargo, en esta situación concreta, el colaborador posee un patrón similar de interferencia fonética. Por un lado, todas las palabras que contienen el fonema / b / están correctamente pronunciadas. Por otro lado, las palabras con / v /, de hecho, comienzan con el fonema /b/, como en el caso de palabras pronunciadas incorrectamente tales como vomit, mostrando interferencia fonética con /v/. Aparentemente, el caso es que, en la lengua natal del empleado, el español, / b / y / v / se unen de alguna manera ya que no tienen las mismas diferencias que en inglés. Sin embargo, en este caso, todos los fonemas que tienen / v / en la mediana sonando suplementario mientras que, en la siguiente palabra, el sonido se expresa como / f /, siguen sonando de manera diferente. Una tónica especial sería prestar atención si el sonido se articula correctamente en las frases controladas adecuadas, es decir, en la lectura de trabalenguas.

Inglés avanzado bajo, COLB 7:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

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

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vi.vei.ʃus - vogl - va.kjumd - vai.o.lets - ve.ri - vai.vid - vei.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [haf]

De manera general, en la mayoría de los lexemas del primer ejercicio el colaborador mostró una tendencia a asimilar el fonema /v/ al fonema /b/ lo cual puede ser reflejo de la lengua materna pues, en ella, estos dos fonemas no tienen una distinción clara, como ya se ha

referido anteriormente. A diferencia de lo observado en este ejercicio, en el caso del trabalenguas, el colaborador demostró una buena producción del fonema /v/ en todos los lexemas utilizándolo correctamente en cada contexto. En contraste, cuando las palabras utilizadas finalizaban con el fonema /v/ se aplicaba la asimilación de /v/ en el fonema /f/ al final de la palabra; lo cual sugiere que aún se da la interferencia en la producción de estos fonemas.

Inglés avanzado bajo, COLB 10:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[bɔɪ.- a.bjʊs - teɪ.bl - ba.ul - a.be.niʊ - miʊf]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [bi.ba.fʊs - bal - ba.kjʊnd - baɪ.o.lets - be.ri - bi.bid - beɪ.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [be.ri - in.ter.biʊ - haf]

El primer punto es que este colaborador presenta clara interferencia fonética en la producción de los fonemas /v/ y /b/, ya que en ambos casos el hablante los produjo de manera similar tanto en las palabras aisladas como en el trabalenguas, que es de esperar ya que en español no se hace tanta distinción entre estos dos sonidos y, entonces, estas interferencias son de carácter natural. Asimismo, este fue un fenómeno recurrente de asimilación del fonema /v/ al fonema /f/ cuando este último aparecía al final de las palabras, lo que una vez más demuestra la interferencia de las reglas del sistema y del modo de producción en su lengua materna al sistema fonético del inglés.

Inglés avanzado bajo, COLB 13:

1. Ejercicio 1. Palabras sueltas con el fonema al inicio, en medio y final.

[bɔɪ.- a.bjʊz - teɪ.bl - va.ul - a.ve.niʊ - mʊv]

2. Ejercicio 2. Trabalenguas con palabras que contiene dicho fonema. [vi.vei.ʃus - val - va.kjum - vai.o.lets - ve.ri - vi.vid - vi.hi.kl]

3. Ejercicio 3. Articulación libre. [fei.bo.rit - faif - liv - dis.co.berd]

Este colaborador logro una correcta pronunciación del fonema /v/ y /b/ tanto en el ejercicio de palabras aisladas como en el trabalenguas; sin embargo, en las palabras utilizadas durante el discurso libre, se observó una sustitución del fonema /v/ por el fonema /b/, lo que evidencia interferencia fonética en la diferenciación de estos sonidos. Además, al final algunos lexemas se repite la asimilación del fonema /f/ al fonema /v/, fenómeno ya observado en otros casos. Es importante añadir que el Colaborador 13, con nivel avanzado bajo de inglés, ha sido el único de los participantes que mostró genuino interés en entender de qué se trataban los objetivos y la finalidad de los instrumentos usados para su trabajo de grado. Es decir, este colaborador mostro consciencia que lo que se evaluaba en el ejercicio era la correcta producción de los fonemas: actitud comprometida con la evaluación y el aprendizaje.

3.8 Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación y como sustento para la confirmación de la hipótesis que rige el trabajo, se consideran los aspectos éticos que permita la validación o el consenso de los resultados obtenidos de esta producción de grado, sin descuidar el nivel de coherencia alcanzado hasta la fecha. Cuatro aspectos me ayudaron a mantener mi posición con respecto a la investigación, como se muestra a continuación: el consentimiento informado, la verdad, la privacidad y la confidencialidad y la precisión.

El consentimiento informado implica que los participantes deben estar plenamente conscientes de la naturaleza real y las posibles repercusiones del estudio. El verdadero respeto a la libertad humana implica dos condiciones fundamentales: ausencia total de coacción física

o psicológica al obtener el consentimiento del participante, y proporcionar información completa, precisa y clara sobre la investigación.

Aun cuando hay opiniones como la de Punch (2005) sostiene que, en el trabajo de campo, el dilema ético del consentimiento informado —que implica revelar tanto la identidad del participante como el propósito exacto de la investigación a todas las partes involucradas— podría impedir la realización efectiva de muchos estudios. Esta problemática ética podría abordarse estableciendo claramente los códigos éticos antes del trabajo de campo, siempre que estos no interfieran con la participación voluntaria y espontánea de los sujetos involucrados.

Desde la primera vez que se les comunica a todos los docentes y estudiantes de la población seleccionada, se aclaró que este era un trabajo de grado y se le contó al detalle la idea principal del proyecto. Este principio ético también se aplicó consistentemente durante todas las fases del estudio, definiendo claramente el propósito del proyecto y explicando detalladamente a los participantes las razones para realizar cada instrumento de evaluación; se subrayó que algunas respuestas podrían ser básicas, siguiendo el hecho, pero, al mismo tiempo los encuestados recibieron información legítima.

La segunda dimensión clave es la veracidad, es decir, los investigadores no deben introducir conscientemente ninguna forma de distorsión en el diseño de un estudio. Aquí, en el procesamiento de los datos de los dos instrumentos aplicados a la población seleccionada, se respetó la fidelidad de los resultados, ya que no hubo ningún proceso de manipulación que ponga en peligro la objetividad del análisis.

El tercer aspecto concierne a la privacidad y confidencialidad, referido a las medidas implementadas para proteger la identidad y la información personal proporcionada por los participantes. La forma de protección aquí es la confidencialidad, que actúa como un mecanismo que los protege contra la divulgación no autorizada de información personal. Es

decir, es un requisito de ética profesional no exponer información privada que pueda dañar al sujeto.

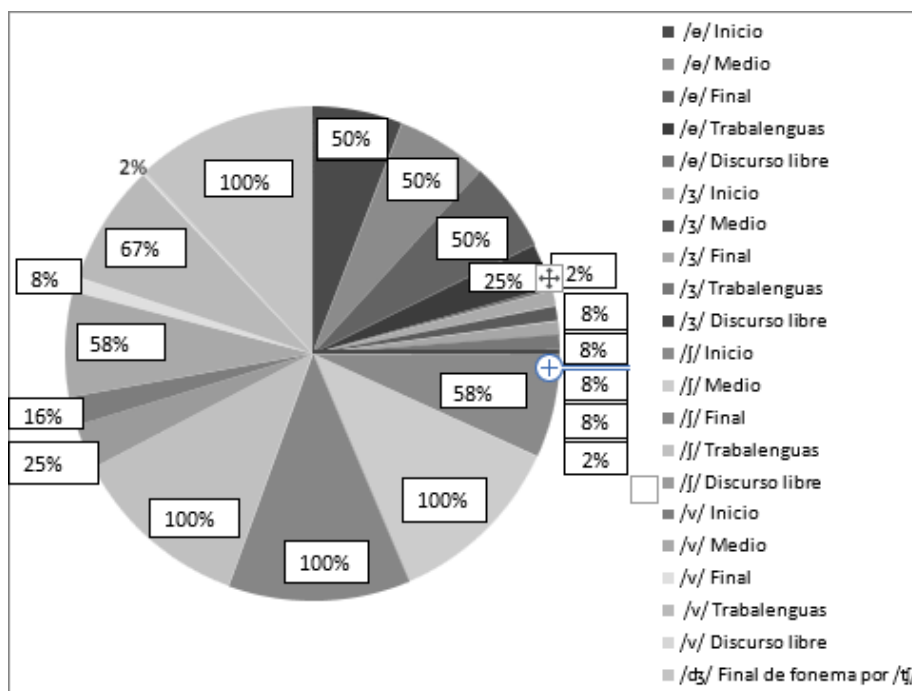
En relación con este enfoque, para proteger el anonimato, por ejemplo, cada uno de los encuestados tiene un código numérico genérico, se menciona a “encuestado 1”, “encuestado 2” y así sucesivamente. Para este aspecto, no hay forma de vincular los datos recopilados con la identidad de los participantes involucrados.

El cuarto es La precisión ética implica que la información debe ser veraz y confiable, reconociendo que omitir datos relevantes constituye una omisión grave que afecta la validez de cualquier investigación. La fiabilidad aquí mencionada se refiere a los instrumentos de recolección de datos, diseñados con precisión y claridad, presentando los resultados exactamente como fueron obtenidos, sin manipulación para preservar la validez.

IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos indican que la mitad de la población pronunció correctamente el fonema fricativo dental sordo /θ/, en cualquier posición del lexema, aunque solo el 25% logró pronunciarlo correctamente en el contexto del trabalenguas. En el discurso espontáneo, esta cifra disminuyó significativamente, ya que solo el 2% de la población logró producir correctamente este fonema. Respecto al fonema fricativo postalveolar sonoro /ʒ/, el 8% de la población lo produjo correctamente en posiciones inicial, media y final de la palabra. Esta cifra se repitió en el trabalenguas, donde un 8% también lo logró. Pero en el discurso libre, esta cifra se redujo aún más, con solo el 2% de la población logrando articularlo correctamente en su discurso espontáneo.

Tomando los fonemas del inglés que no existen en español, el fonema fricativo postalveolar sordo /ʃ/ fue correctamente pronunciado en un 58% de la población en su presentación al principio del lexema. El 100% de los participantes lo produjo correctamente en las posiciones medial y final. Igualmente, en la lectura del trabalenguas, el 100% produjo el fonema correctamente. El 25% de la población en la elucubración libre usó y pronunció correctamente este fonema. En lo que respecta al fonema fricativo labiodental sonoro /v/, en la posición inicial un 16% de la población lo produjo correctamente, en la posición media esta cifra aumento a un 58%. En posición final de la palabra, solo el 8% logró pronunciarlo adecuadamente. En el contexto del trabalenguas, el 67% produjo el fonema correctamente, pero en la producción espontánea esta cifra se redujo al 2%. Finalmente, el segundo instrumento presentó el fonema africado sonoro /dʒ/ al final de algunas palabras. Resulta sorprendente que el 100% de los participantes lo sustituyó por el fonema africado sordo /tʃ/, lo que se destaca como una falla compartida por todos los colaboradores en la misma posición de un fonema, a pesar de que ese fonema también existe en español.

Figura 7*Variables lingüísticas*

Una vez obtenidos los primeros resultados expuestos en el gráfico, se puede afirmar que los estudiantes de inglés en su nivel inicial, intermedio y avanzado de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR presentan dificultades para producir correctamente los fonemas ausentes en el español, específicamente: /v/, /ə/, /ɜ/ y /j/. Estas dificultades son consecuencia de la interferencia fonética, puesto que el alumnado tiende a identificar el sonido del inglés con el de su lengua materna, lo que funciona como una confirmación a las definiciones de interferencia fonética propuestas por Alfano et al. (2011), Cook (2001), Carranza (2008), Trubetzkoy (1973), Ellis (1995) y Siguan (2001).

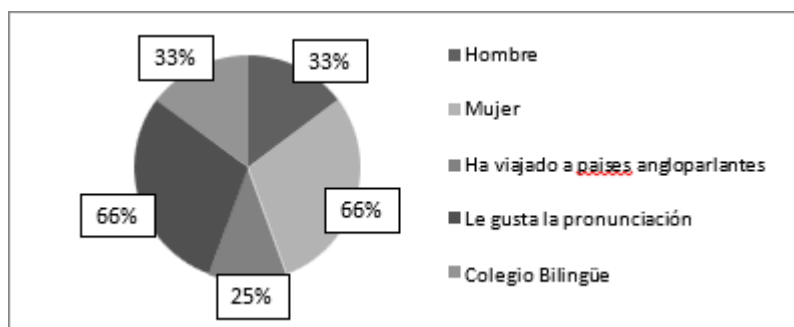
Este fenómeno se analizó a través de tres variables lingüísticas: la producción de palabras aisladas y en las tres posiciones posibles del fonema, la producción de estos fonemas en oraciones difíciles como los tralenguas y su producción espontánea en su discurso libre. A partir de los resultados, se puede observar que la interferencia fonética se presenta con mayor

intensidad cuando los fonemas investigados se ubican al final de las palabras, además de que se acentúa en construcciones complejas, como los trabalenguas, así como en situaciones espontáneas, como en el discurso libre. Asimismo, se observa que el fonema /dʒ/ presenta mayores dificultades cuando se ubica al final de las palabras. Este error es atribuible directamente a la interferencia fonética, ya que los estudiantes tienden a sustituirlo por el fonema /tʃ/. Esta observación por fuerza constituye interferencia fonética, al tratarse de sonidos ya existentes en español. El fonema en el que se observó más interferencia fonética fue el fricativo postalveolar sonoro /ʒ/.

En cuanto a las variables extralingüísticas utilizadas para la investigación, destacan el género, la experiencia de llegada a un país angloparlante, experiencia de haber ya vivido y estudiado en un colegio bilingüe, y la motivación del estudiante hacia la pronunciación. Según resultados obtenidos, un 33% de los participantes fue de género masculino y el 66% fue de género femenino. Sobre el aspecto de viajes, un 25% de los estudiantes han viajado a un país angloparlante y un 33% de los estudiantes cursó estudios en alguno de estos colegios. Finalmente, el 66% de los participantes manifestó tener una inclinación general de gustarle la pronunciación.

Figura 8

Variables extralingüísticas



En el análisis de las variables extralingüísticas correlacionadas con las variables lingüísticas analizadas en el acápite anterior, las conclusiones siguientes se pueden establecer referente a los colaboradores a los cursos de inglés de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR: la mayoría son mujeres y la cantidad de los hombres inscritos no solo es menor, sino que también a estos se les atribuye la menor interferencia fonética en la producción de los fonemas, según las cifras medidas. En lo que respecta a la circunstancia de viajar o no a los países de habla inglesa, menos de la mitad de los adscriptos pertenece a esta categoría. Se puede inferir que esto podría justificar en cierta manera la interferencia fonética, dado de que el desconocimiento adscrito, debido a la falta de exposición directa a contextos de hablantes nativos, lo cual limita sus conocimientos en la segunda lengua, en el sentido de contar con un conocimiento fonético-fonológico menos desarrollado. En lo que concierne al cursar estudios en colegios bilingües, esta categorización también engloba menos del 50 %, lo que indica que aquellos que sí los cursaron posiblemente buscaban obtener una mejor pronunciación y conocimientos sobre fonología de la lengua por haber tenido una base lingüística más sólida.

A continuación, la motivación se considera un factor determinante al valorar la producción en segunda lengua. Tal como lo afirman, Hamers y Blanc, la actitud del estudiante hacia el esfuerzo por producir el L2 puede ser determinante en el proceso de aprendizaje, en el sentido de que su motivación incrementa su nivel de competencia lingüística o, por el contrario, declive sus resultados. Junto a lo mencionado, los resultados obtenidos respecto la variable de motivación se observa que más de la mitad de los estudiantes atribuyen una importancia insoslayable a la pronunciación. Sin embargo, el contexto social al que pertenecen los estudiantes, así como la ansiedad, las actitudes y la motivación, constituyen factores que interactúan de manera compleja con los mecanismos motivacionales, según apuntan Clément y Kruidenier (1983). Esta visión se confirma en el análisis del primer instrumento, donde los

estudiantes reconocen la importancia de la pronunciación, aunque también la consideran difícil y no están lo suficientemente motivados para realizar ejercicios autónomos que les permitan practicar y mejorarla.

En consonancia con lo anterior, los resultados de estos parámetros han confirmado que un 37 % de los alumnos pertenecientes al nivel intermedio-bajo ha manifestado algún tipo de dificultad en la producción del fonema interdental sordo /θ/.

En el análisis fonético-fonológico, el error ha estado asociado a la carencia del fonema interdental sordo /θ/ en el inventario fonológico de la lengua española, dado que la inmensa mayoría de los alumnos ha llevado a cabo la sustitución del mismo por /s/ (fenómeno de sustitución fonológica que frecuentemente se encuentra en los hablantes de un L1 español). Este patrón de resultados confirma lo que han puesto de manifiesto las aportaciones de Avery & Ehrlich (1992), quienes han informado de la tendencia de los aprendices de un L1 español, a sustituir lo conocido por fonemas más cercanos articulatoriamente.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos del estudio de Chela-Flores (2006) también proporcionan un marco conceptual útil para interpretar los resultados obtenidos al final de nuestra investigación. Según la autora, la interferencia fonética puede ocurrir incluso en altos niveles de aprendizaje. En otras palabras, la conclusión de que la fuente más fuerte de este fenómeno es causada por el desconocimiento y la falta de práctica fónico-fonológica en la pronunciación oral del inglés de los alumnos. De hecho, los profesores deberían reforzar conocimientos sobre estos patrones articulatorios de sonidos y sugerir diversos ejercicios que faciliten la adquisición adecuada de sonidos específicos.

González y Romero (2005) se asemeja con la presente investigación en cuanto al proceso metodológico de transcripción fonética seguido de un posterior análisis estadístico basado en el porcentaje de pronunciación correcta, lo que representa el aporte principal de esta investigación al campo lingüístico. El contraste realizado por los autores respecto a las transferencias observadas en los colaboradores se basa en la diferencia entre la pronunciación y la acentuación de las palabras, permitiendo evaluar la capacidad de los estudiantes en niveles iniciales para producirlas adecuadamente ya que las palabras en inglés se comportan ortográficamente de forma distinta al español. Adicionalmente, en ocasiones, los aprendices tienden a pronunciar las palabras en inglés tal como se escriben, práctica que no es apropiada debido a las diferencias ortográficas y fonéticas entre ambas lenguas. Esto refuerza la validez de la hipótesis propuesta para esta investigación, confirmando que existe una interferencia fonética en la población estudiada, pues tienden a pronunciar palabras de la segunda lengua del mismo modo que en su lengua materna.

En cuanto a Pulido (2010), su trabajo, a diferencia del presente, encierra una serie de aportes valiosos para la investigación en el ámbito de las interferencias léxicas sobre alumnos

que estudian inglés como L2, ya que la autora estudia estos aspectos según el tipo de texto y determina el que mayor interferencia creada por los alumnos presenta. Por un lado, estos resultados demuestran lo que puede pasar con los hablantes hispanos que estudian inglés como lengua extranjera, y por lo mismo, el fenómeno de la interferencia léxica, por ser común para los aprendices de L2, es más estudiado. Sin embargo, aunque las interferencias léxicas son tan importantes como las fonéticas, actualmente reciben menos atención en los estudios lingüísticos.

Los datos presentados en Becerra (2003) son consistentes con los obtenidos por González y Romero (2005) en la investigación. Los hablantes tenían dificultades con la pronunciación del sonido / κ /, ya que es el único sonido del habla inglesa que es incompatible con el sistema fónico del habla español. Además, cabe destacar que el estudio no solo arrojó luz sobre la interferencia lingüística, sino también sobre la fosilización, ya que investigó cómo los “ruidos” del habla de origen se transfieren al inglés. Es importante destacar que el marco metodológico de la autora, que incluye las grabaciones y el análisis espectrográfico, resultó especialmente interesante, ya que la herramienta mencionada fue crucial para llevar a cabo la investigación. Debemos mencionar que, además, la autora comparó los resultados de dos grupos de estudiantes y los contrastó para investigar la variación fonética entre ellos. Por lo tanto, su conclusión puede ser útil aquí, ya que revela la perspectiva valiosa para aplicar la misma metodología para el estudio de los hablantes a nivel de licenciatura.

A partir de los cuatro trabajos podemos concluir que son estudios que analizan problemas sobre interferencias lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje de una lengua como L2 en los cuales se estudiaron variaciones en acentuación, vocalización, pronunciación e interferencia léxica desde la lengua materna al aprender inglés como segunda lengua. Todos estos estudios concuerdan en que la interferencia lingüística es específica y asidua al aprender L2 y que esta se debe a que los estudiantes asimilan los sonidos del español al inglés.

De igual modo, se refieren a estos análisis de particularidades lingüísticas, pero desde diversas áreas temáticas y disciplinas educativas, lo cual aporta un enfoque pedagógico y les permite aportar conocimiento para el trabajo con los estudiantes que tienen estas interferencias y colaboran en el estudio de estas cuestiones en el área de la educación. Aunque son investigaciones recientes con metodologías innovadoras sobre interferencias lingüísticas en la adquisición de segundas lenguas, que contribuyen al debate actual, a diferencia de ellos, este trabajo de grado busca no solo responder a la hipótesis de que hay interferencia fonética en la producción de los fonemas como /b/, /v/, /θ/, /t/, /z/, /dʒ/, /tʃ/ y /ʃ/, sino también explorar las causas subyacentes de esta interferencia para destacarla como un factor clave en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

VI. CONCLUSIONES

- A partir de las evidencias que se llegaron a establecer durante el proceso de la investigación, el primer hallazgo obtenido confirma el objetivo general planteado, validando la hipótesis sobre la existencia de interferencias fonéticas en la producción de los fonemas /b/, /v/, /θ/, /t/, /z/, /dʒ/, /tʃ/ y /ʃ/, así como en ofrecer una justificación en relación a las variables que inciden de su factor de producción. A través del análisis metodológico de los datos obtenidos a partir del primer objetivo, se establece que los estudiantes que se encuentran en los niveles elemental, intermedio bajo y avanzado de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR tienen claras evidencias de interferencias fonéticas en la producción de los fonemas mencionados.
- Al analizar la interrelación de los resultados que se obtienen con los dos instrumentos utilizados, se llegaba a la conclusión de que dicha interferencia fonética se debía, principalmente, a dos causas de naturaleza determinante. En primer lugar, se identificó como la causa determinante la influencia de la lengua nativa sobre el rendimiento de la segunda lengua en términos fonéticos, influencia que, como se había abordado en el marco teórico y se había constatado en la parte experimental, estaba condicionada fuertemente por las diferencias estructurales de los sistemas fonológicos del español (L1) y el inglés (L2). En segundo lugar, otra causa determinante fue la falta de conocimientos fonético-fonológicos relacionados con el sistema del inglés, hecho que había sido manifestado por los propios estudiantes. Aunque se realizaron actividades orientadas a la pronunciación en clase, estas fueron insuficientes debido a que la atención al ejercicio escrito era muy superior a la práctica de la expresión oral, relegando así a un segundo plano la enseñanza de la pronunciación por lo tanto, la escasa práctica periódica de la fonética y el desconocimiento de las similitudes y

diferencias entre los fonemas del español y del inglés fueron causas determinantes del mantenimiento de las interferencias observadas.

- Del análisis de los resultados también se desprendió que la falta de motivación era un elemento influyente en el aprendizaje de la lengua extranjera y que esta ausencia de motivación podría influir de manera directa tanto en el proceso de adquisición como en la exactitud de la pronunciación. A pesar de que los estudiantes dieron cuenta de la importancia que se le otorga a la pronunciación para el aprendizaje del inglés como L2, las valoraciones mostraron una actitud desanimada y falta de confianza, basada en la percepción de dificultad atribuida a esta competencia. Este desánimo fue interpretado como una barrera determinante en el avance de la pronunciación. De igual manera, los datos señalaron que una de las causas recurrentes de interferencia fonética fue la poca atención dedicada al sistema fonético del inglés en el desarrollo curricular de la segunda lengua, lo que evidenciaba una falta pedagógica en clase de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR, la cual fue corroborada por la necesidad expresada por los estudiantes de abordar con mayor profundidad los aspectos fonéticos de la lengua, que sí fueron reconocidos por los mismos estudiantes como relevantes para alcanzar una comunicación correcta y adecuada .
- De igual forma, los datos arrojaron que los estudiantes mostraron un importante nivel de desconocimiento y ambigüedad en el reconocimiento y producción de algunos fonemas. En lo que concierne a la producción del fonema fricativo dental sordo /θ/, el grupo mayoritario lo identificó como distinto al inventario fonético del español trabajando su forma de articulación, si bien también existía una tendencia a sustituirlo en la producción por el fonema /t/, o por sonidos articulatoriamente similares de la lengua materna. Por lo que respecta al fonema fricativo postalveolar sonoro /ʒ/, los

participantes decían estar familiarizados con la existencia de este fonema, pero lo que se adujo en este caso era, precisamente, el fonema por el cual fue registrado el mayor número de sustituciones, ya que en la producción se daba habitualmente como el fonema /ʃ/. También es de una forma reveladora, los datos empíricos sugirieron la existencia de interferencias incluso en los fonemas africados /tʃ/ y /dʒ/ que forman parte de la fonética del español y cuya producción habríamos podido considerar como más natural a partir de esta familiaridad estructural.

- En resumidas cuentas, las implicaciones pedagógicas que se parten del presente trabajo de grado fueron dirigidos a generar un desarrollo de la conciencia lingüística y metacognitiva más fuerte en los estudiantes, especialmente ante la persistencia de las interferencias fonéticas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, teniendo en cuenta que el programa de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR se encuentra dirigido hacia la formación de futuros profesionales, tanto de lengua materna como de lengua extranjera, encontramos también relevante que el alumnado promueva el fortalecimiento de las competencias relacionadas con la fonética, con el objetivo de estar mejor preparados para impartir clases relacionadas con la enseñanza de los sistemas fonológicos de la L2.

VII. RECOMENDACIONES

- La presente investigación fue, en realidad, un estudio de caso exploratorio centrado en la validación de una hipótesis, por lo que los resultados obtenidos son aplicables específicamente al contexto investigado. En este sentido, se hizo hincapié en la explicitación que los resultados obtenidos fueron específicos para el contexto de los cursos de inglés de los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR y que no era posible, en este caso, generalizarlos a otras poblaciones o contextos educativos diferentes debido a las características específicas de este diseño metodológico.
- Además, hay que señalar que los instrumentos utilizados en el proceso de recolección de datos presentaron ciertas limitaciones ya que no lograron recoger de la forma esperada todos los aspectos vinculados con el aprendizaje y tampoco la descripción exhaustiva de las prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo en el aula. Por ese motivo, el objetivo general de la investigación no fue una caracterización exhaustiva de la enseñanza de la lengua, sino que se centró en indagar sobre la capacidad que tenían los estudiantes para reconocer y producir ciertos fonemas y explorar el impacto que la interferencia fonética sobre dicha producción.
- A raíz de la validación de la hipótesis planteada se propuso, sin embargo, se propone continuar realizando nuevas investigaciones orientadas a generar e implementar estrategias pedagógicas que indiquen cómo contrarrestar las interferencias fonéticas observadas en los grupos de estudios de perfeccionamiento del inglés de la Asociación Educativa GAMAR, así como también ampliar el objeto de estudio a otras lenguas extranjeras, como el francés, y considerar otras modalidades lingüísticas como la interferencia léxica, morfosintáctica o pragmática. morfosintáctica o la pragmática dado

que consideramos de suma importancia que los trabajos futuros contemplen variables lingüísticas y extralingüísticas que enriquezcan el argumento desde una visión más amplia y contextualizada del tema.

VIII. REFERENCIAS

- Alcaraz, E. y Moody, B. (1984). *Fonética inglesa para españoles*. Marfil.
- Alfano, I., Schwab, S., Llisterri, J., y Savy, R. (2011). 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, y M. Quilis Merín (Eds.), *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: Perspectivas y ámbitos*. (pp. 249-66). Facultat de Traducció, Filologia i Comunicació, Universitat de València
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.
- Ardila, A. (2005). Spanglish: An Anglicized Spanish Dialect. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/0739986304272358>
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica, Revista del Laboratorio de Fonética de la Universidad de Barcelona*, 1(1), 1-27. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Becerra, S. (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. Pontificia Universidad Javeriana.
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents
- Carranza, M. (2008). *Fenómenos de interferencia fónica relacionados con el fonema /u/ en la interlengua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje*. (4ª Ed.). Ediciones Paraninfo.

- Chela-Flores, B. (2006). Consideraciones teórico-metodológicas sobre la adquisición de consonantes posnucleares del inglés. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(2), 11-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832006000200002>
- Clément, R., Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: The Effects of Ethnicity, Milieu and Target Language on Their Emergence. *Language learning*, 33, 273-291.
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K.A. (1994), Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44, 417 - 448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. Hodder Arnold. Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Danhke, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collao y G. L. Danhke (Eds.), *La comunicación humana: Ciencia Social*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Finch, J. R. y Ortiz, H. (1982). A Curse in English Phonetics for Spanish Speakers. Heinemann
- García, M.A y Moleswoth, D.J. (2000). *Language interference in language learning*. New May Magisterio.
- Gardner, R y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.

- Gass, S. (1984). A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals. *Language Learning*, 34: 115-132.
<https://doi.org/10.1111/j.14671770.1984.tb01007.x>
- Gilbert, J. B. (1993). Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English. Student's book (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- González, J. E. y Romero, G. J. (2005). La acentuación en el inglés de hispanohablantes nativos endosnivelesdeinterlengua. *Letras*, 47(70), 11-43.
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000100001&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000100001&lng=es&tlng=es)
- Hamers, J. F. y Blanc, M. H. A. (1983). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), 141-153.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª Ed.). Mc Graw Hill.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Heinemann.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
- McGilvray, J. (Ed.). (2005). *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Meisel, J., Clashen, H. y Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109–135
- Monroy, R. (1980). *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Sociedad General Española de Librería.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Mott, B. (1991). *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. PPU
- Mott, B. y Espasa, E. (1996). *A Spanish - English, English - Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English Eub*. Ediciones Universitarias de Barcelona. 426 pp.
- Munro, M. y T. Derwin. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1). 73-97.
- Nash, R. (1977). *Comparing English and Spanish: Patterns in Phonology and Orthography*. Regents Publishing Company
- Navarro, T. (1956) *Métrica española: Reseña histórica y descriptiva*. Syracuse University, Centro de Estudios Hispánicos. 556 páginas.
- Obler, L. Gjerlow, K. (2001). *El lenguaje y el cerebro* (E. Méndez y P. Tena, Trds.). Cambridge University Press.
- Pulido, Y. A. (2010). *La interferencia léxica español (L1)-inglés (L2) e inglés (L2)-español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9° del Colegio Bilingüe Pío XII* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/70457>

- Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. 2ª Ed.). Sage.
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. y Spencer A. (1999). *Linguistics: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Sanz, L. (2010). *Cómo se adquiere el inglés como L1 en Inglaterra y como L2 en España en niños de 4-5 años* [Trabajo de fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja].
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2523/sanz.omedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. Product Information. *International Review of Applied Linguistics* in *Language Teaching*, 10(3), 209-241.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stockwell R. P. y Bowen, J. D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. University of Chicago Press.
- Tarone, E. (1979). Interlanguageas Chameleon. *Language Learning*, 29,181-191.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>
- Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología* (D. García y L. J. Prieto, Trds.). Cincel. (Obra original publicada en 1939).
- Wagner-Gough, J. (1978). Comparative Studies in Second Language Learning. En E. M Hatch (Edt.). *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (pp. 155-171). Newbury House Publ.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York.

Whitley, S. (1984). *Spanish-English Contrast, A course in Spanish Linguistics*. Georgetown University Press.

Wode, H. (1981), Language-Acquisitional Universals: A Unified View OF Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 218-234.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42011.x>

Zobl, H. (1980), The Formal and Developmental Selectivity of L1 Influence on L2 Acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00150.x>

IX. ANEXOS

Anexo A. Instrumento 1: Encuesta



Asociación GAMAR

Preparación exclusiva para la certificación
de la lengua inglesa (B1, B2, C1 y C2)

Encuesta dirigida a los colaboradores

Estimado Colaborador:

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/, /e/ /t/, /ɜ/ /ɔ/, /ʃ/ /f/*, que tiene como objetivo general: Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /b/ /v/, /e/ /t/, /ɜ/ /ɔ/, /ʃ/ /f/. 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 colaborador:								
Edad:		Sexo:	M	F	Nivel académico:		Nivel socioeconómico:	
1.	Lugar de nacimiento:							
		País						
		Departamento						
		Distrito						
2.	¿Qué nivel de inglés está cursando usted actualmente?							
		Elemental						
		Intermedio						
		Avanzado - Bajo						

Conocimiento de inglés

3. Estudió usted en colegio:																																									
<table border="1"> <tr> <td>Público:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Privado:</td> <td></td> </tr> </table>	Público:		Privado:		Nombre del colegio: _____																																				
Público:																																									
Privado:																																									
4. ¿Su colegio era bilingüe? (Marque con un aspa)																																									
	<table border="1"> <tr> <td>SÍ</td> <td></td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td></td> </tr> </table>	SÍ		NO																																					
SÍ																																									
NO																																									
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"> <tr> <td>En el colegio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Un curso de inglés</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Medios virtuales sobre inglés (software, blogs, plataformas, etc.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por medio de música</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por medio de la TV</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otro, ¿Cuál?</td> <td></td> </tr> </table>	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?																													
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?																																									
<table border="1"> <tr> <td>SÍ</td> <td></td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td></td> </tr> </table>	SÍ		NO		<table border="1"> <tr> <td>País:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Propósito:</td> <td>Trabajo: _____ Estudios: _____ Otro: _____</td> </tr> <tr> <td>Tiempo de estadía:</td> <td>_____</td> </tr> </table>	País:	_____	Propósito:	Trabajo: _____ Estudios: _____ Otro: _____	Tiempo de estadía:	_____																														
SÍ																																									
NO																																									
País:	_____																																								
Propósito:	Trabajo: _____ Estudios: _____ Otro: _____																																								
Tiempo de estadía:	_____																																								
7. De 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) cómo evalúa sus habilidades en:																																									
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Pronunciación en inglés</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Habilidad comunicativa (speaking)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Reconocimiento de los sonidos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acento en inglés</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	5	Pronunciación en inglés							Habilidad comunicativa (speaking)							Reconocimiento de los sonidos							Acento en inglés											
	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:																																									
	<table border="1"> <tr> <td>No le gusta</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>Le gusta</td> </tr> <tr> <td>Se le dificulta</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Le dificulta</td> </tr> <tr> <td>Es poco útil</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Es importante</td> </tr> <tr> <td>No practica fuera de clase</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Practica fuera de clase</td> </tr> <tr> <td>No intenta imitar un acento o personaje</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Intenta imitar un acento o personaje</td> </tr> </table>	No le gusta	0	1	2	3	4	5	Le gusta	Se le dificulta							Le dificulta	Es poco útil							Es importante	No practica fuera de clase							Practica fuera de clase	No intenta imitar un acento o personaje							Intenta imitar un acento o personaje
No le gusta	0	1	2	3	4	5	Le gusta																																		
Se le dificulta							Le dificulta																																		
Es poco útil							Es importante																																		
No practica fuera de clase							Practica fuera de clase																																		
No intenta imitar un acento o personaje							Intenta imitar un acento o personaje																																		

Conocimiento Fonético - Fonológico

9.	Marque con una x si reconoce o no los siguientes símbolos:																													
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>/b/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/v/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/e/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/t/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/ʒ/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/dʒ/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/tʃ/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> <tr><td>/f/</td><td>Sí</td><td>No</td></tr> </table>							/b/	Sí	No	/v/	Sí	No	/e/	Sí	No	/t/	Sí	No	/ʒ/	Sí	No	/dʒ/	Sí	No	/tʃ/	Sí	No	/f/	Sí	No
/b/	Sí	No																												
/v/	Sí	No																												
/e/	Sí	No																												
/t/	Sí	No																												
/ʒ/	Sí	No																												
/dʒ/	Sí	No																												
/tʃ/	Sí	No																												
/f/	Sí	No																												
10.	De 0 a 5 (siendo 0 la menos frecuente y 5 la mas frecuente) califique con que frecuencia realiza las siguientes actividades marcando con una x :																													
<table border="1" style="float: right;"> <tr><th>0</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></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 silaba en la que cree que éste se presenta.																													
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>1. /e/</td><td>Le<u>i</u>sure</td></tr> <tr><td>2. /ʒ/</td><td>Sche<u>d</u>ule</td></tr> <tr><td>3. /t/</td><td>Dem<u>o</u>strate</td></tr> <tr><td>4. /tʃ/</td><td><u>T</u>hatcherism</td></tr> <tr><td>5. /b/</td><td>Belie<u>v</u>able</td></tr> <tr><td>6. /f/</td><td>Exhau<u>s</u>tion</td></tr> <tr><td>7. /dʒ/</td><td>Stro<u>b</u>e</td></tr> <tr><td>8. /v/</td><td><u>C</u>hauffeur</td></tr> </table>							1. /e/	Le <u>i</u> sure	2. /ʒ/	Sche <u>d</u> ule	3. /t/	Dem <u>o</u> strate	4. /tʃ/	<u>T</u> hatcherism	5. /b/	Belie <u>v</u> able	6. /f/	Exhau <u>s</u> tion	7. /dʒ/	Stro <u>b</u> e	8. /v/	<u>C</u> hauffeur								
1. /e/	Le <u>i</u> sure																													
2. /ʒ/	Sche <u>d</u> ule																													
3. /t/	Dem <u>o</u> strate																													
4. /tʃ/	<u>T</u> hatcherism																													
5. /b/	Belie <u>v</u> able																													
6. /f/	Exhau <u>s</u> tion																													
7. /dʒ/	Stro <u>b</u> e																													
8. /v/	<u>C</u> hauffeur																													
12.	Encierre la palabra en cada grupo cuyo sonido no corresponda con las del resto de la serie.																													
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>a.</td><td>Adventure</td><td>Combination</td><td>Revelation</td><td>Everything</td></tr> <tr><td>b.</td><td>Thursday</td><td>Tremendous</td><td>Through</td><td>Earthiest</td></tr> <tr><td>c.</td><td>Ashamed</td><td>Crushing</td><td>Mashed</td><td>Echelon</td></tr> <tr><td>d.</td><td>Treasure</td><td>Acknowledge</td><td>Espionage</td><td>Baggage</td></tr> </table>							a.	Adventure	Combination	Revelation	Everything	b.	Thursday	Tremendous	Through	Earthiest	c.	Ashamed	Crushing	Mashed	Echelon	d.	Treasure	Acknowledge	Espionage	Baggage				
a.	Adventure	Combination	Revelation	Everything																										
b.	Thursday	Tremendous	Through	Earthiest																										
c.	Ashamed	Crushing	Mashed	Echelon																										
d.	Treasure	Acknowledge	Espionage	Baggage																										

13.	Responda lo siguiente:
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="268 322 1445 383">• 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: <hr/><hr/><hr/><hr/> <li data-bbox="268 712 874 741">• Comentarios adicionales sobre la pronunciación en inglés: <hr/><hr/><hr/><hr/>	

Gracias por su colaboración.

Anexo B. Instrumento 2: Actividades



Asociación GAMAR

Preparación exclusiva para la certificación de la lengua inglesa (B1, B2, C1 y C2)

Actividades dirigida a los colaboradores

Estimado Colaborador:

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/, /e/ /t/, /ɜ/ /ɔ/, /ʃ/ /ʒ/*, que tiene como objetivo general: Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /b/ /v/, /e/ /t/, /ɜ/ /ɔ/, /ʃ/ /ʒ/. 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.

1. Ten – attitude - put
2. Thousand –filthy -beneath
3. Usually – enclosure -mirage
4. Geology-danger -strange
5. Charge -butcher -each
6. Shine-ashy – astonish
7. Boy-abuse-table
8. Vowel-avenue-move

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

<p>Bowel</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



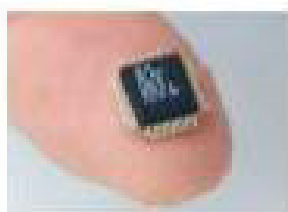
Sheep



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.

Anexo C. Instrumento 1: Encuesta desarrollada



Asociación GAMAR

Prepara los materiales para la certificación
de la lengua inglesa (B1, B2, C1 y C2)

Encuesta dirigida a los colaboradores

Estimado Colaborador:

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 /θ/ /θ/, /θ/ /θ/, /s/ /θ/, /θ/ /θ/, /θ/ /θ/*, que tiene como objetivo general: *Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /θ/ /θ/, /θ/ /θ/, /s/ /θ/, /θ/ /θ/, /θ/ /θ/*. 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 colaborador:		Edgard Mariano Rojas Guay						
Edad:	19	Sexo:	<input checked="" type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F	Nivel académico:	Urb. Universidad	Nivel socioeconómico:	Clase media
1.	Lugar de nacimiento: Lima, Perú. Clínica "Maison de Linte" TM - Distrito de Lima.							
	País		Perú					
	Departamento		Lima					
	Distrito		San Miguel					
2.	¿Qué nivel de inglés está cursando usted actualmente?							
	Avanzado							
	Elemental							
	Intermedio							
	Avanzado - Bajo		Avanzado					

Conocimiento de inglés

3. Estudió usted en colegio:																																																	
<table border="1"> <tr> <td>Público:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Privado:</td> <td>X</td> </tr> </table>	Público:		Privado:	X	Nombre del colegio: <i>Santo Domingo el apóstol</i>																																												
Público:																																																	
Privado:	X																																																
4. ¿Su colegio era bilingüe? (Marque con un aspa)																																																	
	<table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td></td> </tr> </table>	SI	X	NO																																													
SI	X																																																
NO																																																	
5. Escoga de las siguientes opciones la que más influyó (solo una) en su aprendizaje de inglés antes de ingresar al pregrado.																																																	
	<table border="1"> <tr> <td>En el colegio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Un curso de inglés</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Medios virtuales sobre inglés (software, blogs, plataformas, etc.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por medio de música</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por medio de la TV</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otro, ¿Cuál?</td> <td>X <i>Intercambio en casa</i></td> </tr> </table>	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?	X <i>Intercambio en casa</i>																																				
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?	X <i>Intercambio en casa</i>																																																
6. ¿Ha permanecido en países habla inglesa por más de tres meses?																																																	
<table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td></td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>X</td> </tr> </table>	SI		NO	X	<table border="1"> <tr> <td>País:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Propósito:</td> <td>Trabajo: _____ Estudios: _____ Otros: _____</td> </tr> <tr> <td>Tiempo de estadía:</td> <td></td> </tr> </table>	País:		Propósito:	Trabajo: _____ Estudios: _____ Otros: _____	Tiempo de estadía:																																							
SI																																																	
NO	X																																																
País:																																																	
Propósito:	Trabajo: _____ Estudios: _____ Otros: _____																																																
Tiempo de estadía:																																																	
7. De 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) cómo evalúa sus habilidades en:																																																	
	<table border="1"> <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></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Habilidad comunicativa (speaking)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Reconocimiento de los sonidos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acento en inglés</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table>		0	1	2	3	4	5	Pronunciación en inglés						X	Habilidad comunicativa (speaking)					X		Reconocimiento de los sonidos				X			Acento en inglés						X													
	0	1	2	3	4	5																																											
Pronunciación en inglés						X																																											
Habilidad comunicativa (speaking)					X																																												
Reconocimiento de los sonidos				X																																													
Acento en inglés						X																																											
8. Califique de 0 a 5 (siendo 0 el mínimo y 5 el máximo) la pronunciación en inglés:																																																	
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5/</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No le gusta</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>/</td> <td>Le gusta</td> </tr> <tr> <td>Se le dificulta</td> <td>/</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Le dificulta</td> </tr> <tr> <td>Es poco útil</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>/</td> <td>Es importante</td> </tr> <tr> <td>No practica fuera de clase</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>/</td> <td></td> <td></td> <td>Practica fuera de clase</td> </tr> <tr> <td>No intenta imitar un acento o personaje</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>/</td> <td>Intenta imitar un acento o personaje</td> </tr> </tbody> </table>		0	1	2	3	4	5/		No le gusta						/	Le gusta	Se le dificulta	/						Le dificulta	Es poco útil						/	Es importante	No practica fuera de clase				/			Practica fuera de clase	No intenta imitar un acento o personaje						/	Intenta imitar un acento o personaje
	0	1	2	3	4	5/																																											
No le gusta						/	Le gusta																																										
Se le dificulta	/						Le dificulta																																										
Es poco útil						/	Es importante																																										
No practica fuera de clase				/			Practica fuera de clase																																										
No intenta imitar un acento o personaje						/	Intenta imitar un acento o personaje																																										

Conocimiento Fonético - Fonológico

9.	Marque con una x el reconoce o no los siguientes símbolos																																																														
	<table border="1"> <tr><td>/w/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/v/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/u/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/t/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/y/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/dy/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/ff/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> <tr><td>/j/</td><td>Si</td><td>No</td></tr> </table>	/w/	Si	No	/v/	Si	No	/u/	Si	No	/t/	Si	No	/y/	Si	No	/dy/	Si	No	/ff/	Si	No	/j/	Si	No																																						
/w/	Si	No																																																													
/v/	Si	No																																																													
/u/	Si	No																																																													
/t/	Si	No																																																													
/y/	Si	No																																																													
/dy/	Si	No																																																													
/ff/	Si	No																																																													
/j/	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:																																																														
			<table border="1"> <tr><th>0</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></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. Práctica 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.																																																														
	<table border="1"> <tr><td>1. /w/</td><td>Leisure</td></tr> <tr><td>2. /y/</td><td>Schedule</td></tr> <tr><td>3. /t/</td><td>Demonstrate</td></tr> <tr><td>4. /ff/</td><td>Hatcherism</td></tr> <tr><td>5. /u/</td><td>Believable</td></tr> <tr><td>6. /j/</td><td>Exhaustion</td></tr> <tr><td>7. /dy/</td><td>Strugg</td></tr> <tr><td>8. /v/</td><td>Chauffeur</td></tr> </table>	1. /w/	Leisure	2. /y/	Schedule	3. /t/	Demonstrate	4. /ff/	Hatcherism	5. /u/	Believable	6. /j/	Exhaustion	7. /dy/	Strugg	8. /v/	Chauffeur																																														
1. /w/	Leisure																																																														
2. /y/	Schedule																																																														
3. /t/	Demonstrate																																																														
4. /ff/	Hatcherism																																																														
5. /u/	Believable																																																														
6. /j/	Exhaustion																																																														
7. /dy/	Strugg																																																														
8. /v/	Chauffeur																																																														
12.	Encierre la palabra en cada grupo cuyo sonido no corresponda con las del resto de la serie.																																																														
	<table border="1"> <tr><td>a.</td><td>Adventure</td><td>Combination</td><td>Revelation</td><td>Everything</td></tr> <tr><td>b.</td><td>Thursday</td><td>Tremendous</td><td>Through</td><td>Farthest</td></tr> <tr><td>c.</td><td>Ashamed</td><td>Crushing</td><td>Mashed</td><td>Eschelon</td></tr> <tr><td>d.</td><td>Treasure</td><td>Acknowledge</td><td>Espionage</td><td>Baggage</td></tr> </table>	a.	Adventure	Combination	Revelation	Everything	b.	Thursday	Tremendous	Through	Farthest	c.	Ashamed	Crushing	Mashed	Eschelon	d.	Treasure	Acknowledge	Espionage	Baggage																																										
a.	Adventure	Combination	Revelation	Everything																																																											
b.	Thursday	Tremendous	Through	Farthest																																																											
c.	Ashamed	Crushing	Mashed	Eschelon																																																											
d.	Treasure	Acknowledge	Espionage	Baggage																																																											

13.	Responda lo siguiente:
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="268 320 1422 383">• 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. <i>Solo repetiamos las palabras que el/la docente nos pedía repetir.</i><li data-bbox="268 712 863 741">• Comentario adicionales sobre la pronunciación en inglés: <i>Ninguno.</i>	

Gracias por su colaboración.

Anexo D. Instrumento 2: Actividades desarrolladas



Asociación GAMAR

Preparación exclusiva para la certificación de la lengua inglesa (B1, B2, C1 y C2)

Actividades dirigida a los colaboradores

Estimado Colaborador:

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/, /e/ /t/, /ɜ/ /ɔ/, /ʃ/ /ʒ/*, que tiene como objetivo general: Identificar las interferencias fonéticas que presentan los estudiantes de inglés en los fonemas /b/ /v/, /e/ /t/, /ɜ/ /ɔ/, /ʃ/ /ʒ/. 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.

1. Ten – attitude - put
2. Thousand –filthy -beneath
3. Usually – enclosure -mirage
4. Geology-danger -strange
5. Charge -butcher -each
6. Shine-ashy – astonish
7. Boy-abuse-table
8. Vowel-avenue-move

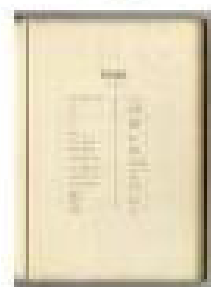
2. Escoja la palabra correspondiente de acuerdo con lo que escucha.

<p>Bowel</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



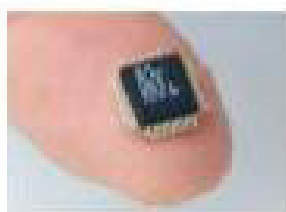
Sheep



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://languagevenue.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.

Anexo E. Datos del instrumento 1

Datos de los colaboradores: Nivel elemental	Total (reactivo-respuesta)
Mujer	9 (7)
Hombre	9 (2)
Colegio privado	9 (8)
Colegio público	9 (1)
Colegio bilingüe	9 (3)

Conocimiento del inglés	Total (reactivo-respuesta)
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 (reactivo-respuesta)
/v/	9 (6)
/b/	9 (7)
/e/	9 (1)
/t/	9 (5)
/y/	9 (3)
/dy/	9 (2)
/f/	9 (1)
/j/	9 (3)

Relación fonema-silaba	Total (reactivo-respuesta)
/e/ Thatcherism	9 (1)
/y/ Leisure	9 (1)
/t/ Demonstrate	9 (4)
/f/ Exhaustion	9 (2)
/b/ Strobe	9 (6)
/j/ Chauffeur	9 (0)
/dy/ Schedule	9 (5)
/v/ Believable	9 (5)

Encierre la palabra que no corresponde	Total (reactivo-respuesta)
Combination	9 (2)
Tremendous	9 (7)
Mashed	9 (0)
Treasure	9 (8)

Datos de los colaboradores: Nivel intermedio	Total (reactivo-respuesta)
Mujer	16 (15)
Hombre	16 (1)
Colegio privado	16 (13)
Colegio público	16 (3)
Colegio bilingüe	16 (0)

Conocimiento del inglés	Total (reactivo-respuesta)
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 (reactivo-respuesta)
/v/	16 (11)
/b/	16 (12)
/e/	16 (10)
/t/	16 (12)
/ʒ/	16 (9)
/dʒ/	16 (10)
/f/	16 (9)
/ʃ/	16 (10)

Relación fonema-sílaba	Total (reactivo-respuesta)
/e/ Thatcherism	16 (9)
/ɜ/ Leisure	16 (8)
/t/ Demonstrate	16 (10)
/f/ Exhaustion	16 (2)
/b/ Strobe	16 (11)
/ʃ/ Chauffeur	16 (2)
/dʒ/ Schedule	16 (7)
/v/ Believable	16 (10)

Encierre la palabra que no corresponde	Total (reactivo-respuesta)
Combination	16 (0)
Tremendous	16 (12)
Mashed	16 (1)
Treasure	16 (9)

Datos de los colaboradores: Nivel avanzado	Total (reactivo-respuesta)
Mujer	18 (16)
Hombre	18 (2)
Colegio privado	18 (13)
Colegio público	18 (2)
Colegio bilingüe	18 (7)

Conocimiento del inglés	Total (reactivo-respuesta)
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 (reactivo-respuesta)
/v/	18 (16)
/b/	18 (15)
/e/	18 (12)
/t/	18 (15)
/y/	18 (15)
/ð/	18 (19)
/f/	18 (11)
/ʃ/	18 (9)

Relación fonema-silaba	Total (reactivo-respuesta)
/e/ Thatcherism	18 (13)
/y/ Leisure	18 (4)
/t/ Demonstrate	18 (15)
/f/ Exhaustion	18 (2)
/b/ Strobe	18 (15)
/ʃ/ Chauffeur	18 (2)
/ð/ Schedule	18 (7)
/v/ Believable	18 (16)

Encierre la palabra que no corresponde	Total (reactivo-respuesta)
Combination	18 (6)
Tremendous	18 (15)
Mashed	18 (0)
Treasure	18 (13)

Anexo F. Datos del instrumento 2

Lectura - inglés elemental: Instrumento 2					
	Colaborador 1	Colaborador 2	Colaborador 6	Colaborador 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

Lectura - inglés intermedio bajo: Instrumento 2					
	Colaborador 4	Colaborador 5	Colaborador 11	Colaborador 16	Total
Hombre	0	0	0	0	0
Mujer	1	1	1	1	4
Ha viajado	1	0	0	0	1
Le gusta la pronunciación	1	0	0	1	2
Colegio bilingüe	0	0	0	0	0

Lectura - inglés avanzado bajo: Instrumento 2					
	Colaborador 3	Colaborador 7	Colaborador 10	Colaborador 13	Total
Hombre	1	0	0	1	2
Mujer	0	1	1	0	3
Ha viajado	1	0	0	1	2
Le gusta la pronunciación	1	0	1	0	2
Colegio bilingüe	1	1	0	0	2

Audio - elemental: Instrumento 2					
	Colaborador 1	Colaborador 2	Colaborador 6	Colaborador 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

Audio - intermedio bajo: Instrumento 2					
	Colaborador 4	Colaborador 5	Colaborador 11	Colaborador 16	Total
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

Audio – avanzado bajo: Instrumento 2					
	Colaborador 3	Colaborador 7	Colaborador 10	Colaborador 13	Total
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

Producción de fonemas: Instrumento 2					
	Inicio de lexema	Mitad de lexema	Final de lexema	Trabalenguas	Discurso libre
/θ/	6 (12)	6 (12)	6 (12)	3 (12)	0 (12)
/ʃ/	1 (12)	1 (12)	1 (12)	1 (12)	0 (12)
/ʎ/	7 (12)	12 (12)	12 (12)	12 (12)	3 (12)
/x/	2 (12)	7 (12)	1 (12)	8 (12)	0 (12)

Anexo G. Matriz de consistencia interna

Título: *Interferencia fonética en hablantes del español con el inglés (L2) en la articulación de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /tʃ/*

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables Dimensiones	Método
<p>GENERAL</p> <p>¿Cuál es el patrón de interferencia fonética en la articulación de los fonemas /b/-/v/, /θ/-/t/, /ʒ/-/dʒ/ y /ʃ/-/tʃ/ en estudiantes de inglés L2 (L1 español) de la Asociación Educativa GAMAR?</p>	<p>GENERAL</p> <p>Caracterizar la interferencia de la pronunciación en la producción de los fonemas /b/-/v/, /θ/-/t/, /ʒ/-/dʒ/ y /ʃ/-/tʃ/ en el alumnado hispanohablante de la Asociación Educativa GAMAR.</p>	<p>GENERAL</p> <p>Existen interferencias fonéticas en la pronunciación de los fonemas /b/-/v/, /θ/-/t/, /ʒ/-/dʒ/ y /ʃ/-/tʃ/ en estudiantes de habla hispana de la Asociación Educativa GAMAR.</p>	<p>Variables independientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Educación (conocimiento fonético-fonológico) • Condición de bilingüe • Nivel de motivación para aprender la articulación de la L2 <p>• Contacto de lenguas / Interlenguas (para 'condición de bilingüe'): el contacto entre L1 y L2 implica influencia de la L1 sobre la L2; durante la adquisición se conforma una interlengua, serie de sistemas aproximativos que evolucionan hacia la L2 (Appel & Mayzken, 1996; Selinker, 1972; Harnes & Blanc, 1989).</p> <p>• Conocimiento fonético-fonológico: se vincula con la pronunciación y la inteligibilidad, el objetivo del aprendizaje de lenguas es lograr una dicción clara (Bartoli, 2005).</p> <p>• Motivación: es el esfuerzo o la voluntad del aprendiz por adquirir competencias en L2; puede orientarse de modo integrador o instrumental (Gardner & Lambert, 1972).</p>	<p>Método</p> <p>Paradigma: mixto (pragmático) Tipo y diseño de investigación: estudio de tipo descriptivo. Enfoque: Mixto (cualitativo y cuantitativo) para validación de hipótesis. Diseño: Correlacional dentro de lo descriptivo</p> <p>Método: Conforme al enfoque mixto Población: 43 estudiantes (9 elemental, 16 intermedio bajo, 18 avanzado bajo) de la Asociación Educativa GAMAR Muestra: Muestra probabilística estratificada por tómbola Muestra final: 12 estudiantes (4 por nivel). Ambito temporal: Semestres 2024-I y 2024-II. Ambito espacial: Instalaciones de la Asociación Educativa GAMAR, distrito de San Miguel (Lima) Técnica de recolección: Encuesta (4 secciones: datos demográficos, conocimiento general del inglés; motivación/valoración/pronunciación; conocimiento fonético-fonológico; comentarios). Ejercicios de producción y reconocimiento de fonemas (palabras aisladas, comprensión auditiva, trabalenguas, discurso libre). Instrumento: Encuesta (4 secciones) y pruebas orales divididas en cuatro tareas; grabación de actividades. Análisis de datos: Cuantitativo: registro de frecuencias y porcentajes. Cualitativo: transcripción AFI, descripción articuladora y contraste con patrones del español; análisis de causas e implicancias pedagógicas. Procedimiento: Primero encuesta a estudiantes de tres niveles (43 encuestados en total) con cuatro secciones; luego ejercicios de producción y reconocimiento en cuatro secciones para observar la interferencia y correlacionarla con variables extralingüísticas.</p>
<p>ESPECÍFICOS</p> <p>a) Interferencia según posición del fonema.</p> <p>b) Interferencia según tipo de tarea.</p> <p>c) Diferencias de interferencia entre niveles básico, intermedio y avanzado.</p> <p>d) Patrones de sustitución por fonema.</p> <p>e) Relación de interferencia con motivación o conocimiento fonético-fonológico.</p>	<p>OBJETIVOS</p> <p>OE1: Establecer variación de la interferencia según posición del fonema.</p> <p>OE2: Contrastar la interferencia según tipo de tarea.</p> <p>OE3: Analizar diferencias de interferencia entre niveles.</p> <p>OE4: Establecer patrones de sustitución.</p> <p>OE5: Correlacionar interferencia con motivación y conocimiento fonético-fonológico.</p>	<p>HIPÓTESIS</p> <p>HE1: Interferencia mayor en posición final.</p> <p>HE2: Mayor en trabalenguas y discurso espontáneo.</p> <p>HE3: Más alta en nivel básico.</p> <p>HE4: Patrones sistemáticos: /v/ → /b/, /ʒ/ → /ʃ/, /dʒ/ → /tʃ/.</p> <p>HE5: Menor interferencia con mayor motivación y conocimiento fonético-fonológico.</p>	<p>Variables dependientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación de los alófonos de /b/ /v/, /θ/ /t/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /tʃ/ en hablantes L1 español y L2 inglés • Interferencia lingüística: fenómeno derivado del contacto entre lenguas, determinado por similitudes y divergencias entre la L2 y la lengua previamente adquirida (Ella, 1995). • Interferencia fonética: impacto de la L1 en la producción o percepción de la L2; se adoptan rasgos del sistema fonético propio al hablar la segunda lengua (Alfaro et al., 2011). • Pronunciación: el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es lograr una dicción clara que facilite la comunicación entre hablantes (Bartoli, 2005). <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posición del fonema • Tipo de tarea (palabras aisladas, trabalenguas, discurso libre) • Nivel (básico, intermedio bajo, avanzado bajo) • Patrones de sustitución • Motivación y conocimiento fonético-fonológico. <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de errores en /b/-/v/, /θ/-/t/, /ʒ/-/dʒ/, /ʃ/-/tʃ/ • Diferencias por nivel y por tarea • Identificación/producción correcta de fonemas • Presencia de patrones de sustitución. 	