



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
Facultad de Lenguas y Letras

**La transcripción fonética: instrumento de reflexión metalingüística. Sus ventajas en la adquisición de L2/LE y como sistema de escritura global.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciado en Lenguas Modernas – Español

Presenta

Luis Miguel Cruz Rubio

Santiago de Querétaro, Qro. 29 de octubre de 2012



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Licenciatura en Lenguas Modernas - Español

La transcripción fonética: instrumento de reflexión metalingüística. Sus ventajas en la adquisición de L2/LE y como sistema de escritura global.

### TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciado en Lenguas Modernas – Español

Presenta:  
Luis Miguel Cruz Rubio

Dirigido por:  
Mtra. Ling. Jaqueline de Ferran Petrel

### SINODALES

Mtra. Jaqueline de Ferran Petrel  
Presidente

\_\_\_\_\_

Firma

Dra. María Luisa Álvarez Medina  
Secretario

\_\_\_\_\_

Firma

Mtra. María del Carmen Tatay Fernández  
Vocal

\_\_\_\_\_

Firma

Mtra. Ma. de Lourdes Rico Cruz  
Suplente

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_  
LLM-E. Verónica Núñez Perusquía  
Director de la Facultad

\_\_\_\_\_  
Director de Investigación y  
Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Santiago de Querétaro, Qro. 29 de octubre de 2012.  
México

## Resumen

Uno de los principales objetivos que tiene una persona en proceso de adquisición de una lengua extranjera es lograr una pronunciación apropiada de la misma. Considerando este hecho, y la tendencia a emplear el Enfoque comunicativo, este trabajo de tesis propone el empleo del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) en clase de lengua como un instrumento de soporte para aprender a distinguir y a articular sonidos a través de una representación gráfica. Debido a su amplia difusión, se experimentó en un curso de inglés como lengua extranjera. Específicamente, se trabajó con un grupo de nivel Básico I de cursos de lengua de la Universidad Autónoma de Querétaro. El foco de la investigación fue el análisis de los fonemas vocálicos del inglés. Mediante la instrucción del AFI, se pretendió ofrecer vías de solución a las deficiencias de pronunciación más elementales de aprendientes principiantes cuya lengua nativa es español y que han superado la etapa de la adolescencia. La primera etapa del experimento consistió en la grabación de una prueba de pronunciación de una lista de palabras previamente seleccionadas. Posteriormente, el grupo fue separado en dos. Uno de ellos fue sometido a la instrucción del AFI; el otro, continuó con clases regulares. La base para la instrucción fue una reflexión metalingüística en la que fueron aplicados algunos principios básicos de la Lingüística Contrastiva. Durante esta etapa, el AFI fue empleado para señalar gráficamente las diferencias entre los sistemas fonéticos de las lenguas española e inglesa. Dado que no todos los fonemas vocálicos de la lengua inglesa representan un reto articulatorio para un hispanohablante, el experimento se orientó hacia la producción de aquellos distintos a los de la lengua española. Al cabo de un periodo corto de instrucción, se realizó una segunda prueba en la que se grabó a ambos grupos para comparar la evolución de las pronunciaciones del grupo que recibió instrucción con la del grupo que no la tuvo. Finalmente, se observó que para hacer uso de este sistema de representación de los sonidos del habla no son indispensables conocimientos exhaustivos acerca de fonética y fonología.

**(Palabras clave:** Adquisición de Segundas Lenguas, Alfabeto Fonético Internacional, Análisis de Errores, enseñanza de lenguas, fonética, fonología, lengua extranjera, Lingüística, pronunciación, Psicolingüística, Sociolingüística)

## Summary

One of the main objectives that you have in the process of acquiring a foreign language is to achieve a proper pronunciation of it. Considering this fact, and the tendency to use the communicative approach, this thesis proposes the use of the International Phonetic Alphabet (IPA) in language class as a support tool for learning to distinguish and articulate sounds through a graphical representation. Because of its wide distribution, was tested in a course of EFL. Specifically, we worked with a group of level I courses Basic language of the Autonomous University of Querétaro. The focus of the research was the analysis of the vowel phonemes of English. By AFI instruction is intended to offer ways to solve the shortcomings of most basic pronunciation beginner learners whose native language is Spanish and who have passed the stage of adolescence. The first stage of the experiment consisted in recording a test utterance from a list of previously selected words. The group was split into two. One was under the instruction of the AFI, the other continued with regular classes. The basis for the instruction was in metalinguistic reflection were applied some basic principles of contrastive linguistics. During this stage, the AFI was used to indicate graphically the differences between the phonetic systems of Spanish and English. Since not all the vowel phonemes of English are a challenge for articulatory speaking, the experiment was oriented towards the production of those different from Spanish. After a short period of instruction, we conducted a second test was recorded in both groups to compare the evolution of the pronunciations of the group that received instruction in the group that did not. Finally, it was noted that to make use of this system of representation of speech sounds are not indispensable depth knowledge about phonetics and phonology.

(Keywords: Second Language Acquisition, International Phonetic Alphabet, error analysis, language teaching, phonetics, phonology, language, linguistics, pronunciation, Psycholinguistics, Sociolinguistics)

**A mi familia y a todos aquellos  
que se abren camino en el ámbito del  
estudio del lenguaje humano.**

## **Agradecimientos**

El reconocimiento que merecen las personas que han estado involucradas en mi formación profesional, expresado modestamente a través de estas escuetas líneas, lleva consigo el enorme valor que sólo las palabras sinceras poseen.

La importancia que tuvo durante el desarrollo de esta investigación, convierten a la maestra Jaqueline de Ferran Petrel en la principal figura académica en mi vida. Por tal motivo, me es imposible dejar de exacerbar mi gratitud hacia su enorme y noble labor de dirección de tesis y, como debe sobreentenderse, su increíble respaldo superior a lo académico.

Injusto sería omitir que mi acercamiento al estudio científico del lenguaje estuvo determinado por una extraordinaria persona, la cual supo señalar las principales rutas de mi profesión y me hizo reconocer la importancia y la severidad inherentes a un lingüista. Gracias maestra María Luisa Álvarez Medina por compartir tiempo tan importante de su vida con sus alumnos.

Manifiesto mi gratitud también, a todos aquellos maestros que me ofrecieron su apoyo incondicional, a todos los que comprenden el compromiso tan inmenso que implica la labor docente. Es así que me permito, a este respecto, mencionar especialmente a la maestra Lourdes Rico Cruz, quien con excepcional cordialidad y agudeza intelectual agregó calidad al presente trabajo.

Gracias, finalmente, a mi querida familia porque lo que soy profesional y personalmente se debe a que formo parte de ustedes. Este trabajo es resultado de su apoyo, de su bagaje cultural, de su respeto hacia el valor del lenguaje y del espíritu analítico que me han ayudado a forjar.

## Índice general

	<i>Pág</i>
<b>Resumen</b> .....	I
<b>Summary</b> .....	Ii
<b>Dedicatorias</b> .....	iii
<b>Agradecimientos</b> .....	Iv
<b>Índice de tablas</b> .....	viii
<b>Índice de esquemas</b> .....	X
<b>1. Introducción</b> .....	1
1.1. Planteamiento del problema .....	4
1.2. Justificación .....	8
<b>2. Antecedentes</b> .....	12
2.1. Descripción de tres métodos de L2/LE .....	13
2.1.1. Ausencia de una explicación sistemática del AFI en métodos destinados a adolescentes y adultos.....	29
2.1.2. Ausencia de un primer acercamiento a la pronunciación de la L2/LE.....	29
2.2. Manuales de pronunciación .....	30
2.3. Descripción de diccionarios bilingües .....	33
2.4. Sitios de Internet dirigidos a hispanohablantes que desean aprender a articular los fonemas del inglés .....	35
<b>3. Marco teórico</b> .....	36
3.1. Enfoque lingüístico .....	36
3.1.1. Términos básicos.....	36
3.1.2. Poseer conocimientos de fonética y fonología, imperativo en el ámbito de estudio de lenguas .....	39
3.1.3. El lenguaje simbólico del AFI.....	41
3.1.4. Análisis contrastivo entre los fonemas vocálicos del español y del inglés .....	46
3.2. Enfoque psicolingüístico .....	50
3.2.1. Términos básicos .....	51
3.2.2. Modelo de Análisis de Errores .....	53

3.2.3. Escenarios de <i>interlengua, fosilización y bilingüismo</i> .....	55
3.3. La importancia de considerar el entorno sociolingüístico del aprendiente de una LE.....	57
3.3.1. Factores lingüísticos .....	58
3.3.2. Factores no-lingüísticos.....	59
3.4. Enseñanza de una segunda lengua .....	61
3.4.1. Estrategias didácticas.....	62
<b>4. Hipótesis</b> .....	66
4.1. Preguntas de investigación.....	66
4.2. Objetivos.....	67
<b>5. Metodología</b> .....	68
5.1. Sujetos de estudio .....	69
5.2. Consideración del contexto sociolingüístico de los sujetos de estudio .....	69
5.3. Etapa experimental .....	70
5.4. Selección de vocales .. ..	70
5.5. Selección de palabras usuales del inglés de nivel principiante ...	72
5.6. Prueba de proficiencia inicial ( <i>Pre-Test</i> ) .....	72
5.7. Instrucción .....	72
5.7.1. Explicación de sonidos vocálicos simples .....	73
5.7.2. Explicación de diptongos .....	74
5.8. Prueba de proficiencia final ( <i>Post-Test</i> ) .....	75
<b>6. Análisis de datos</b> .....	77
6.1. Datos obtenidos de la encuesta aplicada	77
6.2. Pruebas de proficiencia	78
6.2.1. <i>Pre-Test</i> , Grupo de Control	79
6.2.1.1. Relación entre factores sociolingüísticos y producción de FVN en el <i>Pre-Test</i>	84
6.2.2. <i>Post-Test</i> , Grupo de Control	85
6.2.2.1. Variación entre las dispersiones de <i>Pre-Test</i> y <i>Post-Test</i>	87
6.2.3. <i>Pre-Test</i> , Grupo de Prueba	90
6.2.4. <i>Post-Test</i> , Grupo de Prueba	94



<b>7. Resultados del experimento</b> .....	100
<b>8. Conclusiones</b> .....	101
8.1. Acerca de las preguntas de investigación.....	101
8.2. Acerca del logro de los objetivos.....	103
8.3. Estado de las hipótesis.....	104
<b>9. Referencias</b> .....	106
9.1. Referencias teóricas .....	106
9.2. Diccionarios .....	107
9.3. Métodos .....	108
9.4. Manuales de pronunciación .....	108
9.5. Referencias electrónicas.....	109
<b>10. Anexos</b> .....	110
10.1. Clasificación de fonemas por acción de las cuerdas vocales .....	110
10.2. Clasificación de fonemas por acción del velo del paladar..	110
10.3. Clasificación de fonemas por el modo de articulación.....	111
10.4. Clasificación de fonemas por el punto de articulación.....	112
10.5. Encuesta aplicada a los sujetos de estudio.....	113
10.6. Esquema del aparato fonador.....	115
10.7. Lista de ejemplos.....	116
10.8. Lista de ejercicios.....	117
10.9. Ejercicio: transcripciones fonéticas .....	118

## Índice de tablas

#	Nombre	Pág.
1:	Bifurcación de representación de fonemas.....	10
2:	Análisis del método <i>Interchange Intro</i> . Unidades 1-4.....	14
3:	Análisis del método <i>Interchange Intro</i> . Unidades 5-8.....	15
4:	Análisis del método <i>Interchange Intro</i> . Unidades 9-12.....	16
5:	Análisis del método <i>Touchtone 1</i> . Unidades 1-4.....	18
6:	Análisis del método <i>Touchtone 1</i> . Unidades 5-7.....	19
7:	Análisis del método <i>Touchtone 1</i> . Unidades 8-10.....	20
8:	Análisis del método <i>Touchtone 1</i> . Unidades 11 y 12.....	21
9:	Análisis del método <i>Upstream beginner A1+</i> . Unidades 1-4.....	23
10:	Análisis del método <i>Upstream beginner A1+</i> . Unidades 5-8.....	24
11:	Análisis del método <i>Upstream beginner A1+</i> . Unidades 9 y 10.....	25
12:	Análisis del método <i>Upstream beginner A1+</i> . Unidades 11 y 12.....	26
13:	Coincidencias entre los métodos <i>Interchange intro</i> , <i>Touchtone 1</i> y <i>Upstream begginer A1+</i> .....	28
14:	Diccionarios bilingües.....	34
15:	Ejemplos de clasificación de vocales.....	45
16:	Ejemplos de palabras inglesas con vocales simples.....	49
17:	Ejemplos de palabras inglesas con diptongos.....	49
18:	Actividades que estimulan el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de producción oral.....	63
19:	Descripción de fonemas vocálicos simples incluidos en pruebas de proficiencia.....	71
20:	Descripción de diptongos incluidos en pruebas de proficiencia.....	71
21:	<i>Pre-Test</i> , GC.....	80

22:	Casos de asociación grafía-fonema.....	81
23:	Contraste vocálico inglés/español en la relación grafía-fonema.....	81
24:	Dispersiones <i>Pre-Test</i> GC.....	83
25:	Datos <i>Post-Test</i> GC.....	86
26:	Dispersiones <i>Post-Test</i> y comparación con <i>Pre-Test</i> , GC.....	88
27:	Datos de <i>Pre-Test</i> , GP.....	91
28:	Dispersiones <i>Pre-Test</i> , GP.....	93
29:	Datos <i>Post-Test</i> GP.....	95
30:	Dispersiones <i>Post-Test</i> y comparación con <i>Pre-Test</i> , GP.....	97

## Índice de esquemas

#	Nombre	Pág.
1:	Puntos de articulación.....	44
2:	Sistema vocálico hispánico.....	48
3:	Sistema vocálico inglés.....	48
4:	Tipos de motivación.....	52
5:	Proceso para comparar los datos del experimento obtenidos por GC y GP.....	75
6:	Dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra <i>busy</i> . <i>Pre-Test</i> , GC.....	82
7:	Ubicaciones de dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra ' <i>busy</i> '. <i>Pre-Test</i> , GC.....	83
8:	Dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra ' <i>busy</i> '. <i>Post-Test</i> , GC.....	89
9:	Comparación GC/GP de dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra ' <i>busy</i> ' producidas durante <i>Pre-Test</i> .....	92
10:	Dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra ' <i>busy</i> '. <i>Post-Test</i> , GP.....	96

## 1. Introducción

A partir de la pubertad, el cerebro humano pierde plasticidad y, una de las consecuencias, es que se complica cada vez más adquirir una segunda lengua (L2)<sup>1</sup>. Por tal motivo, la persona que desee hacerlo precisa acercarse al nuevo sistema, es decir, a la lengua meta (LM), con la mayor naturalidad posible. De otro modo, serán más aún los obstáculos para lograr tal objetivo.

Adquirir el inglés como lengua extranjera (LE) difiere considerablemente de adquirirlo en el contexto de un país angloparlante. Afortunadamente, esta lengua cuenta con la difusión suficiente como para acceder a diversos materiales y, asimismo, en todo el mundo se oferta una amplia variedad de cursos adaptados a las necesidades de quien desee hablarla.

Al elegir un curso debe tomarse en cuenta que éste implica un compromiso y, habitualmente, la obligación de obtener una nota aprobatoria. Además, se cuenta con un tiempo determinado (generalmente reducido) para explicar, comprender y practicar. Todo ello conlleva presión, y por ende, amplias posibilidades de cometer errores.

Al empezar a tomar clases de una LE, el profesor da a conocer su alfabeto, el nombre de sus letras y la manera en que suenan. Posteriormente, podría referirse a cognados, saludos o algunas expresiones cortas. Por su parte, el aprendiente pronunciará sus primeras palabras en la LE empleando la información que se le haya proporcionado. Como es de esperarse, escuchar un par de veces una pronunciación nueva es insuficiente para reproducir los sonidos de determinadas palabras (pues juegan un papel determinante el contraste entre los sonidos articulados de la L1 y los de la LM, el desempeño del profesor, así como las habilidades del *aprendiente*<sup>2</sup>), sobre todo para una persona cuya edad rebase los años de la adolescencia.

---

<sup>1</sup> *Hipótesis del período crítico* formulada por E. Lenneberg (1967).

<sup>2</sup> El aprendiente (en inglés, *learner*) es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende. El término de aprendiente abarca otros como los de estudiante, alumno, discente o aprendiz pero no es, en sentido estricto, sinónimo de ninguno de ellos; los tres primeros suelen asociarse, generalmente, a la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, un profesor, unos materiales didácticos, etc., por lo que no resultan idóneos para referirse a aquellas personas que

Es usual que en esos inicios el profesor explique varias veces la manera en que se pronuncia, pero no corrige cada vez que detecta un error, ya que de esta manera evita provocar *ansiedad*<sup>3</sup> en sus aprendientes. Incluso parecería falso que los errores tienen un lado positivo, sin embargo, son parte importante del proceso de adquisición porque éstos indican la manera en que el aprendiente está comprendiendo el nuevo sistema<sup>4</sup>. Dados estos argumentos, será en función de su evolución y las muestras de errores sistemáticos, que el profesor intervenga para corregir.

Ocasionalmente, el aprendiente no percibe a *nivel auditivo* la diferencia entre su pronunciación y la normativa. Es entonces cuando el profesor debe recurrir al *nivel articulatorio* para dar cuenta de las precisiones necesarias. Al brindar esta explicación, el aprendiente deberá reconocer los puntos de su *aparato fonador* en que se articulan los sonidos y también el modo de articularlos. Por lo tanto, es conveniente que el profesor proporcione esta información previamente.

Por otro lado, cuando una actividad en clase se base en un escrito empleado para ser leído en voz alta, el profesor deberá enfrentar un reto complejo: especificar la correspondencia entre sonidos y grafías. El profesor debe estar consciente de que al leer, generalmente, los hispanohablantes asociamos un sonido con una letra y por esta razón suponemos que esto es así en otras lenguas. Sin embargo, en inglés, esta relación no mantiene la misma consistencia. Este es un motivo por el que la lectura

---

aprenden la lengua en contexto natural (p. ej., los inmigrantes que no siguen ningún curso pero aprenden la lengua en la interacción con otros en su medio social y laboral). Por su parte, el término de aprendiz suele aplicarse habitualmente a quien se inicia en un arte o profesión manual (tiene, pues, la connotación de principiante en el oficio y una clara indicación de pertenecer a un nivel inferior en la escala profesional); eso lo hace inapropiado para aquellos individuos que ya tienen un buen nivel de lengua extranjera, pero que siguen motivados a mejorarlo; de hecho, toda persona que ha iniciado el aprendizaje de una segunda lengua puede considerarse de por vida aprendiente de esa lengua.

<sup>3</sup> La ansiedad es, según Miguel-Tobal (1990), una respuesta emocional o patrón de respuestas que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión como preocupación, temor, miedo, inseguridad, aprensión, pensamientos negativos, dificultad para concentrarse, desorganización, etc.; aspectos fisiológicos (síntomas cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, musculares, etc.), caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y; aspectos motores (hiperactividad, paralización motora, movimientos torpes o repetitivos, conductas de evitación, dificultades de expresión verbal, etc.) que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

<sup>4</sup> Santos Gargallo (1993) señala dos actitudes contrarias ante la presencia de errores durante el proceso de adquisición de una segunda lengua: la positiva y la negativa.

en voz alta de un texto en lengua inglesa por parte de un hablante nativo de español es deficiente, principalmente durante los primeros contactos con el nuevo sistema.

Una razón más es que, debido a que no existen los mismos sonidos en ambas lenguas, el aprendiente podría no distinguirlos. En caso de lograrlo, está expuesto a cometer errores de pronunciación. Por lo tanto, requiere una descripción de cómo articularlos.

Cuando no se encuentra en clase, el aprendiente mantiene contacto con el inglés de diversas maneras (medios de comunicación, publicidad, libros, instructivos, etc.). Como es de esperarse, encuentra palabras de las cuales desconoce su pronunciación. Para conocerla, deberá consultarlas con un hablante del inglés. Y a pesar de que puede tener éxito en sus esfuerzos por averiguar la pronunciación de esas palabras en más de una ocasión, no siempre estarán disponibles las personas que puedan ayudar. Por tal motivo, necesita de herramientas que le permitan, de manera independiente, conocer cómo articular los sonidos de la LM.

Considerando esta problemática, este trabajo de tesis propone el empleo del Alfabeto Fonético Internacional<sup>5</sup> (AFI) en clase de lengua como un instrumento de soporte para aprender a distinguir y a articular sonidos a través de una representación gráfica. Principalmente, pretende encontrar vías de solución a las deficiencias de pronunciación más elementales de *usuarios básicos*<sup>6</sup> de inglés LE cuya lengua nativa es español y que han superado la etapa de la adolescencia.

El AFI es un sistema de símbolos gráficos que representan los sonidos empleados en el habla humana. “Está basado en el alfabeto romano, pero también en letras y símbolos adicionales. Estas inclusiones son necesarias porque la variedad de sonidos en las lenguas es mucho mayor que el número de letras de dicho alfabeto. El uso de secuencias de símbolos fonéticos para representar el habla es conocido como *transcripción fonética*.”<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> *International Phonetic Alphabet* o IPA, por sus siglas en inglés.

<sup>6</sup> Terminología empleada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* para los aprendientes de nivel A1 (*Acceso*).

<sup>7</sup> Tomado de *The International Phonetic Association*, 2000, p. 3.

El objetivo del AFI es proveer un sistema universalmente aceptado de notación de los sonidos de las lenguas. Puede ser usado con diferentes propósitos, por ejemplo, como un medio para mostrar la pronunciación en un diccionario, para registrar lenguaje en un trabajo de campo lingüístico, para basar el sistema de escritura de una lengua o para anotar la acústica y otras muestras en el análisis del habla (como sucede en esta investigación).

A un maestro de lengua, emplear el AFI en clase le permitirá, entre otras cosas: explicar la articulación de sonidos que sean nuevos para sus aprendientes, evidenciar las diferencias entre una pronunciación errónea y una normativa e indicar deficiencias en la producción de fonemas<sup>8</sup> y sus correspondientes vías de solución. En este trabajo, el AFI se empleó principalmente para registrar las producciones logradas por distintos sujetos durante las pruebas de esta investigación. Adicionalmente, las múltiples transcripciones fonéticas que aquí son puestas a disposición, tienen la función de evidenciar fenómenos del habla, ejemplificar y servir como modelos de pronunciación.

### 1.1. Planteamiento del problema

De acuerdo a observaciones previas, los métodos de inglés LE no contemplan un sistema de transcripción fonética ni una explicación de fonemas que permita el acercamiento autodidacta del aprendiente al nuevo sistema.

Por ejemplo, el método *Upstream beginner A1+* (ampliamente distribuido y empleado actualmente en cursos de lengua), en el nivel inicial, presenta redacción completamente en inglés, sin proporcionar la mínima información para producir los fonemas de las palabras que cita. La noción de cómo hacer un saludo de manera escrita, por ejemplo, está presente; sin embargo, un aprendiente no cuenta, inicialmente, con las nociones suficientes para realizar una lectura adecuada en voz alta de ello (desconoce su pronunciación, rítmica, entonación, énfasis). Este método presenta información escrita sin considerar que el aprendiente aún no sabe cómo

---

<sup>8</sup> Un fonema es la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formado por un haz simultáneo de rasgos distintivos.



pronunciarla ni que, además, se enfrenta a nuevas estructuras, distantes de las de su L1.

Con base en este tipo de observaciones surgen dudas acerca de la utilidad de los métodos referidos. Por ejemplo: ¿por qué presentan información escrita sin indicar antes al aprendiente la manera de articular los fonemas del inglés? Y de este modo, ¿qué utilidad tienen para los aprendientes dado que es obvio que desean aprender a articular los sonidos de la LM? O, ¿en qué se basan para afirmar que sirve para aprender inglés? ¿Se dirigen a un público específico?

Está claro que involucrando directa y únicamente en la forma escrita al aprendiente es imposible desarrollar su habilidad de producción oral en la LM. La mayoría de los métodos, tienden a centrarse en la comprensión y la producción escritas provocando el rezago del desarrollo de la habilidad de producción oral.

Para reducir esta tendencia, generalmente los métodos incluyen material multimedia. Las grabaciones de conversaciones o de listas de vocabulario con sonidos de difícil comprensión sirven para que el aprendiente ejercite sus habilidades de comprensión auditiva y de producción oral. Sin embargo, aún con una gran colección de grabaciones, existirán dudas para conocer la pronunciación de palabras no incluidas.

En general, los métodos analizados contienen información acerca de cultura y gramática, poseen listas de vocabulario con ilustraciones que ayudan a comprender determinados textos y están destinados a utilizarse con la asistencia de un profesor, pero la explicación de la pronunciación es casi nula. Tal parece que se da por hecho que el estudiante sólo usa el libro en clase, que en ésta interactúa con hablantes de la lengua meta y que ellos están pendientes de la corrección de sus errores de producción oral.

En *Upstream*, la única referencia hacia la manera de pronunciar se encuentra como apéndice. En éste, utiliza el AFI para transcribir listas de vocabulario sin explicación alguna del sistema de representación de fonemas. Únicamente si el estudiante cuenta con conocimientos acerca de este alfabeto puede convertirlo en un instrumento de apoyo durante su proceso de adquisición de la LE.

La carencia de explicación del empleo del sistema del AFI no es exclusiva de esta obra, en otros libros analizados, a pesar de hacer referencia a éste, tampoco la ofrecen. Incluso los diccionarios, tan indispensables en los primeros niveles, no indican la manera de articular los sonidos que representan con transcripción fonética de los vocablos que traducen. Peor aún, en algunos casos se emplea una representación gráfica conocida como *transcripción fonética estándar (broad transcription)*<sup>9</sup>, la cual no tiene la utilidad que se pretende porque no es explicada en los propios diccionarios y la operación de su sistema es dudosa. A pesar de ello, parece tener gran aceptación por las editoriales debido a que es más accesible que el AFI, incluso para efectos de impresión.

Considerando las observaciones anteriores se podría afirmar que la contribución en el proceso de adquisición de la LM, tanto de los métodos para aprender inglés como de los diccionarios, es escasa. Su función parecería ser, por lo tanto, la de un simple material de apoyo. Evidentemente, esto no implica su eficiencia, ya que si no se contempla un sistema de transcripción fonética ni una explicación de fonemas que permita el acercamiento autodidacta del aprendiente al nuevo sistema, no resulta extraño que éste no reconozca ni comprenda elementos fónicos de las palabras inglesas (incluso cuando ya los haya escuchado en repetidas ocasiones).

Una de las problemáticas que se deriva de lo anteriormente expuesto es que ante la carencia de explicación del sistema fonético de la LM, el aprendiente no produce eficazmente los sonidos de la L2. Dado que no los distingue, la consecuencia es que pronuncia palabras de la L2 con fonemas de su L1.

Una muestra de ello es cuando el aprendiente dice [ˈrɛfʊs], cuando debería pronunciar [ɹɪˈfʊz], al ver la palabra escrita *refuse*<sup>10</sup>. Es importante advertirle que los sonidos de lenguas distintas presentan contrastes y que, para agilizar el acercamiento a la LM, es conveniente conocerlos.

---

<sup>9</sup> También conocida como *transcripción fonémica*. Es una manera de registrar los sonidos del lenguaje de manera gráfica ignorando tantos detalles como sea posible, capturando únicamente los aspectos suficientes de una pronunciación para mostrar cómo una palabra difiere de otras en el lenguaje. Tomado de Universidad de Manitoba (2012). *Broad and narrow transcriptions*. Obtenido el 23 de septiembre de 2012 desde University Of Manitoba <http://home.cc.umanitoba.ca/~krussll/phonetics/transcription/broad-narrow.html>

<sup>10</sup> Ejemplo publicado por: *The International Phonetic Association*, 2000, p. 4.

Generalmente, el estudiante de nivel inicial cuenta con limitadas nociones acerca de la pronunciación inglesa (la producción del diptongo [ʰu] en este caso). Sin embargo, enfrenta un vocablo que implica la consideración de varios aspectos más:

1° El sonido de las consonantes inglesas varía en comparación con las hispanas, como la grafía *f*, que puede articularse de manera similar; otras, como la grafía *r*, no representan el mismo sonido, ya que corresponden a modos de articulación diferentes. En español la grafía *r* representa un fonema consonantal, sonoro, alveolar, vibrante múltiple; en inglés representa un fonema consonantal, sonoro, alveolar, aproximante.

2° Un aspecto que también debe considerarse acerca de determinadas consonantes, es el contexto en que se encuentran. En el mismo ejemplo, se observa que cuando la grafía *s* se encuentra entre vocales, tiene un sonido distinto al producido en palabras españolas, se pronuncia como una consonante, sonora, alveolar, fricativa.

La letra *e* puede pronunciarse como [i] (*he* [ˈhi]), [ɪ] (*emit* [ɪˈmɪt]), [ɛ] (*edge* [ɛdʒ]), [ə] (*father* [fɑðə]), [ɑ] (*ensemble* [ənˈsambəl]) o [ʌ] (*germ* [dʒɜɹm]), dependiendo entre qué consonantes se encuentre. Pero éstas no son todas las consideraciones que han de tenerse para leer esta grafía; adicionalmente, debe saberse que, junto a vocales, forma sonidos distintos e, inclusive, cuando se encuentra al final de la palabra, no representa fonema ([ø]).

Además de que los métodos de inglés no le ayudan a distinguir fonemas, el aprendiente también debe enfrentarse con que la relación fonema-grafía es inconsistente en la lengua inglesa. Tal característica implica que el aprendiente principiante tendrá dificultades para leer el inglés de acuerdo a sus normas. Se hace necesaria, por lo tanto, una herramienta que permita conocer cuáles son los casos en los que puede utilizarse un fonema para determinada grafía y viceversa.

Como evidencia de lo anterior, a continuación se presentan los diferentes fonemas que genera la grafía *o* entre consonantes y junto a la semivocal *w*:

1. *Come*           [k<sub>Λ</sub>m]
2. *Bone*           [b<sub>o</sub><sup>w</sup>n]
3. *Fond*           [f<sub>Λ</sub>nd]
4. *For*           [f<sub>ə</sub>r]
5. *Forage*       [ˈf<sub>o</sub>rɪdʒ]
6. *Dowel*       [d<sub>ə</sub>u·əl]

De modo opuesto, el fonema /ɔ/ puede ser representado con grafías diferentes.

Muestra de ello se ofrece en las siguientes palabras:

1. *Boll*           [b<sub>o</sub>l]
2. *Bought*       [b<sub>o</sub>t]
3. *Bouy*           [b<sub>o</sub>ɪ]
4. *Low*           [l<sub>o</sub>]
5. *Border*       [ˈb<sub>o</sub>rdəɪ]
6. *Flaut*       [fl<sub>o</sub>nt]

Las listas de ejemplos anteriores comprueban la dificultad que implica relacionar una letra con un sonido<sup>11</sup>. No lograr dicha asociación provoca una pronunciación impropia. Para un usuario básico es imposible deducir la pronunciación de palabras que no ha escuchado debido a la variedad de sonidos que representa una grafía. Consecuentemente, este usuario articulará conforme a los escasos parámetros que conozca, dependerá de la corrección por parte de un hablante de la LM para refinar su producción y, la probabilidad de que cometa errores es elevada.

## 1.2. Justificación

Dadas las evidencias anteriores, la justificación para proponer el empleo del AFI en clase de lengua para aprender a distinguir y a articular sonidos a través de la representación gráfica de fonemas se halla insinuada. Explícitamente, se afirma que es conveniente su uso porque los métodos carecen de explicación de los sistemas fonético y fonológico de la LM y esto limita la comprensión auditiva del aprendiente debido a que no es consciente de la diferencia entre los sonidos de su L1 y los de la LM.

---

<sup>11</sup> Yavas (2006) explicó las inconsistencias mencionadas siendo más específico: a) *same sound is represented by different letters*, b) *same letter may represent different sounds*, c) *one sound is represented by a combination of letters*, d) *a single letter may represent more than one sound*.

De manera natural, el aprendiente, al escuchar palabras en la LM, pretende reconocer sonidos para saber qué palabras se han pronunciado. En niveles iniciales, es frecuente que sólo logre distinguir los fonemas que se acerquen más a los de su L1. Por tal motivo, precisa conocer los fonemas que existen en la LM, especialmente los distintos a los de su sistema nativo. Posteriormente, podrá practicarlos y, finalmente, reproducirlos.

Es claro que sabe que su pronunciación de la LE no es igual a la de un hablante nativo de ella, distingue que hay diferencia entre los sonidos que produce y los que debería producir. Cometer errores es una probabilidad inminente (producirlos con frecuencia es causa de disgusto, ansiedad y/o frustración) y se está más expuesto a ello siendo un usuario básico.

Una justificación adicional, es que el estudio de la fonética de la LM concientiza al aprendiente de la relación fonema-grafía(s)/fonema(s)-grafía existente en ese sistema e, incluso, en su propia lengua. En este sentido, se comprende que el aprendiente parte del conocimiento que tiene de su propio sistema para comprender el nuevo. De esta manera, busca encontrar sus normas basándose en los fonemas de las palabras.

Sin embargo, los sistemas de escritura del español y del inglés siguen reglas con importantes diferencias. Asimismo, cada uno cuenta con diferentes excepciones que dan origen a errores y dudas en cuanto a la representación escrita de palabras. Cuando el aprendiente nota en el nuevo sistema de comunicación que, aunque los sonidos de determinadas voces sean similares no se escriben siguiendo únicamente reglas ortográficas, vacila entre las posibles pronunciaciones dadas por la propia LM y por la interferencia con su L1.

Al respecto, se mencionan dos ejemplos comunes:

Fonema	Representaciones	
	L1	LM
/ð/	<i>d</i>	<i>Th</i>
/f/	<i>f</i>	<i>Ph</i>

Tabla 1: Bifurcación de representación de fonemas

El fonema /ð/, asociado a las letras *th* en palabras como *them* ([ðɛm]) del inglés, para un hispanohablante se representa con la grafía *d* (podría ser escrito ‘dem’). Situación similar es el caso del fonema /f/. El aprendiente deberá memorizar el compendio de palabras de la LM en que se emplea una (*f* en *found* → [faʊnd]) u otras grafías (*ph* en *phone* → [fo<sup>w</sup>n]) para indicar el mismo fonema.

Debido a que la relación fonema-grafía(s)/fonema(s)-grafía en lengua inglesa presenta múltiples variaciones, el aprendiente tiende a analizar cómo pronunciar un determinado vocablo a partir de su forma escrita antes de articularlo. Contando con conocimientos para interpretar el AFI, hacer uso del diccionario bilingüe sería pertinente, ya que en él se encuentran (generalmente) las transcripciones fonéticas de los términos.

Tomando en cuenta que en el AFI la relación entre fonemas y grafías es uno-a-uno, no sería extraño que el aprendiente considere la posibilidad de, incluso, en su propia lengua distinguir con una sola grafía, un mismo fonema representado por dos caracteres distintos (por ejemplo las letras *s* y *z*, en el español de México). Dicha reflexión metalingüística contribuye a una mayor comprensión del propio sistema de comunicación y, por consecuencia, a una mayor conciencia<sup>12</sup> del mismo.

Tomando en cuenta que el objetivo de una clase de lengua es que los aprendientes se comuniquen (sobre todo oralmente), se puntualiza que emplear el AFI no debe implicar sesiones exhaustivas de fonética y fonología. De acuerdo a las necesidades de los aprendientes se podría optar o no por su implementación. Aunque,

---

<sup>12</sup> La conciencia metalingüística consiste en la capacidad de reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje y su uso. (Berko, Bernstein, 1999. p. 400.)

razonablemente, por las ventajas que el uso de este sistema implica, se recomienda ampliamente y más aún con usuarios básicos ya que éstos desconocen de manera importante el sistema fonético de la lengua inglesa.

Sin embargo, es importante contemplar que el *Enfoque comunicativo*, el método más aceptado actualmente, tiene entre sus objetivos potenciar la comunicación oral. Por tal motivo, bajo este enfoque la pronunciación se trabaja poco para así evitar, como señala Cantero (1999), el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza. Al respecto, la experiencia docente es testigo de que, precisamente, debido a que lo fundamental es comunicarse en la LM, la inteligibilidad de la pronunciación es básica para garantizar que esto suceda. Adicionalmente, por parte de los aprendientes existe un gran interés por la pronunciación porque representa más que una simple habilidad para articular sonidos. E incluso, a pesar de que existen posibilidades de que el aprendiente corrija gradualmente sus defectos de pronunciación, también es un hecho que un porcentaje importante de aprendientes fosilizan formas de pronunciación erróneas.

En síntesis, si examinamos los materiales didácticos actuales podemos observar que carecen de introducción a los sonidos articulados de la LM. Al respecto, la explicación del sistema fonético de la nueva lengua a través del AFI ofrece una alternativa para solventar esta problemática.

## 2. Antecedentes

En este capítulo se describen tres métodos que han sido utilizados, en diferentes momentos, en la enseñanza de inglés LE para aprendientes hispanohablantes. Posteriormente, se realiza una comparación sistemática entre las explicaciones que proveen de la pronunciación de fonemas del inglés. También se presentan tres trabajos con objetivos similares al de esta tesis: ofrecer explicaciones de la pronunciación de fonemas de la lengua inglesa a aprendientes de ella.

Adicionalmente, se realiza un análisis de diccionarios bilingües comúnmente utilizados por aprendientes de inglés LE. El objetivo de éste es señalar los recursos que ofrecen para explicar la pronunciación de fonemas de la LM.

Por último, se describen algunos sitios de Internet diseñados como una alternativa para acercar a hispanohablantes a la lengua inglesa. Evidentemente, se pretende señalar qué recursos emplean para la explicación de fonemas.

Existen métodos destinados a utilizarse en clase de inglés L2/LE que han sido ampliamente difundidos. Tres de ellos fueron examinados con el propósito de verificar si hacen uso del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para explicar los fonemas. Siendo efectiva esta condición en los tres, se revisó si dan a conocer cómo interpretarlo y, finalmente, se observaron los fonemas que se explican cuando se recurre a él. Los títulos de los libros analizados son: *Interchange intro* (2005), *Touchtone 1* (2006) y *Upstream begginer A1+* (2006).

Debido a que los métodos actuales tienen como prioridad aspectos comunicativos de la L2/LE, en estos libros se ponen a disposición una gran variedad de ejercicios y actividades de producción oral. Al complementar los alcances de cada método con una herramienta eficaz como lo es el AFI, se suman elementos que actúan a favor del uso comunicativo de la lengua. No obstante, habrán de considerarse las necesidades específicas de los aprendientes en el salón de clase, tal como lo indica Berko (1999):

La mayor parte de la enseñanza de lenguas extranjeras supone una mezcla de metodologías, pero todavía existe una incertidumbre considerable respecto a



cuáles son los mejores métodos y si han de usarse los mismos con todos los estudiantes (p. 485).

### 2.1. Descripción de tres métodos de L2/LE

Las tablas que se presentan a continuación enlistan los ejercicios contenidos en los tres libros seleccionados en los que se hace referencia a la fonética de la lengua inglesa.<sup>1</sup> A través de estas tablas, se comparan los ejercicios, los materiales de que disponen, el procedimiento que siguen, las habilidades comunicativas implicadas y las observaciones que merecen según el desarrollo de tales actividades y los objetivos que persiguen. En las tablas que se presentan a continuación, se muestran datos del método *Interchange Intro* (2005). Los colores en las mismas y en subsecuentes tablas de este capítulo indican lo siguiente:

■ → Coincidencia con los otros dos métodos analizados.

■ → Coincidencia con sólo uno de los otros dos métodos analizados.

El análisis incluye las doce unidades en las que está dividido el método:

---

<sup>1</sup> Están dispuestas respetando el orden de sus correspondientes fechas de publicación.

<b>Interchange Intro. Unidades 1-4.</b>					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
1	P. 3: <i>The Alphabet</i>	Grabación Alfabeto inglés	Escuchar y repetir el alfabeto inglés. Hacer una lista de nombres y deletrearlos.	Comprensión auditiva Producción oral	No explica características de la fonética de la lengua inglesa.
2	P. 9: <i>Pronunciation. Plural –s endings /s/, /z/, /ɪz/</i>	Grabación Ejemplos Imágenes Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Decir el plural de los objetos que muestran las imágenes y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra. c) Escuchar grabación y revisar resultados.	Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	No se explica el uso de caracteres fonéticos. Los ejemplos sirven para dar cuenta del contraste básico entre fonemas sordos y sonoros.
3	P. 18: <i>Pronunciation. Syllable stress</i>	Grabación Ejemplos Lista de palabras Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Escuchar y clasificar las palabras de la lista en la tabla de acuerdo a la posición de la sílaba que se pronuncia con mayor intensidad.	Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	El aprendiz observa la prominencia de intensidad del sonido de una determinada sílaba en palabras inglesas. No se auxilia de caracteres fonéticos.
4	P. 32: <i>Pronunciation. Rising and falling intonation</i>	Grabación Ejemplos Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Escuchar y clasificar preguntas de acuerdo a su entonación.	Comprensión auditiva Producción oral	El aprendiz observa que la entonación en preguntas no siempre es prominente en la palabra final. Se hace referencia al término <i>Pronunciación</i> en un sentido amplio (acentuación, ritmo y entonación).

Tabla 2: Análisis del método *Interchange Intro*. Unidades 1-4.

<b>Interchange Intro. Unidades 5-8.</b>					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
5	P. 38: <i>Pronunciation.</i> <i>Third-person singular -s endings</i> <i>/s/, /z/, /ɪz/</i>	Grabación Ejemplos	Escuchar y repetir ejemplos.	Comprensión auditiva Producción oral	Gracias a que se reitera la distinción de estos fonemas, se deduce cómo interpretar los caracteres fonéticos empleados.
6	P. 48: <i>Pronunciation.</i> <i>Words with th</i> <i>/ð/, /θ/</i>	Grabación Ejemplos Ejercicios	Escuchar y repetir ejemplos.	Comprensión auditiva Producción oral	No se explica cómo articular los fonemas referidos. No se explica en qué contextos se usa uno u otro fonema. El aprendizaje dependerá de asistencia para distinguir entre uno y otro fonema.
7	P. 52: <i>Pronunciation.</i> <i>Reduction of do and does</i>	Grabación Ejemplos	Escuchar y repetir ejemplos.	Comprensión auditiva Producción oral	No se transcribe fonéticamente lo que se debe pronunciar. Se depende de la grabación para comprender cómo se reducen los fonemas a partir de <i>do</i> o <i>does</i> .
8	P. 60: <i>Pronunciation.</i> <i>Sentence stress</i>	Grabación Ejemplos	Escuchar y repetir ejemplos.	Comprensión auditiva Producción oral	Se indica gráficamente la prominencia de la sílaba de la palabra que se entona con mayor intensidad en un enunciado. Podría omitirse, por lo tanto, la grabación.

Tabla 3: Análisis del método *Interchange Intro*. Unidades 5-8.

<b>Interchange Intro. Unidades 9 - 12.</b>					
<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>	
9 P. 66: <i>Pronunciation.</i> Can and can't [kən], [kænt]	Grabación Ejemplos Ejercicios	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Leer frases a un compañero.	Comprensión auditiva Producción oral	No se explica el uso del AFI. Gráficamente se distingue diferencia entre [kən] y [kænt]; pero no se indica cómo articular los fonemas a que se refieren.	
10 P. 74: <i>Pronunciation.</i> Reduction of going to /gəʊ/ /gəʊə/	Grabación Ejemplos Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Preguntar intentando utilizar la reducción de <i>going to</i> .	Comprensión auditiva Producción oral	La transcripción de <i>going to</i> está dispuesta entre barras diagonales (/ /), lo cual parecería indicar que no forma parte del habla concreta, sino ideal.	
11 P. 93: <i>Pronunciation.</i> Simple past -ed endings /d/, /t/, /ɪd/	Grabación Lista de palabras Tabla de comparación	Escuchar grabación y escribir en la tabla las palabras de la lista de acuerdo al fonema con que se caracterizan.	Comprensión auditiva Producción escrita	Se hace énfasis en la correcta pronunciación de los finales de palabra, descuidando por completo todo lo que los antecede. Es pertinente transcribir palabras completas para dar cuenta de la pronunciación total de ellas.	
12 P. 109: <i>Pronunciation.</i> Want to and have to /wʌnə/ /hæftə/	Grabación Ejemplos Diálogo	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Practicar las reducciones en un diálogo.	Comprensión auditiva Producción oral	Se evidencia inconsistencia en la transcripción de fonemas nuevamente al transcribir <i>want to</i> y <i>have to</i> entre diagonales, lo cual parecería indicar que no forma parte del habla concreta, sino ideal.	

Tabla 4: Análisis del método *Interchange Intro*. Unidades 9-12.

Algunas observaciones generales que se pueden hacer en relación al método *Interchange intro* (2005) son:

1. Está basado en la norma del inglés norteamericano.
2. Está dirigido a jóvenes y a adultos que desean aprender inglés como L2 o LE.
3. No cuenta con una tabla del sistema fonético del inglés.
4. No se ofrece un esquema del aparato fonador que sirva como guía para conocer modos y puntos de articulación.
5. Emplea una transcripción restricta (*narrow transcription*)<sup>1</sup> del habla inglesa.
6. La sección *Pronunciation* contiene múltiples ejercicios de pronunciación enfocados en la entonación. Algunos de éstos fueron omitidos en la tabla anterior debido a que siguen procedimientos y se apoyan en materiales similares a los descritos en el ejercicio 4.
7. El aprendiente no puede emplear el AFI independientemente del libro, es decir, debido a que no se explica cómo interpretarlo ni cómo usarlo, la utilidad del AFI se reduce sólo a los ejemplos que contiene.

A continuación se presentan tres tablas más, donde se describe un segundo método, *Touchtone 1* (2006), también constituido por doce unidades. En cada unidad se describen las referencias potenciales al AFI.

---

<sup>1</sup> Registro por escrito de la pronunciación de palabras de manera detallada. No se incluyeron diacríticos debido a que sólo se analiza un fonema vocálico en cada palabra de las pruebas.

<b>Touchtone 1. Unidades 1-4.</b>					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
1	P. 4: <i>The Alphabet</i>	Grabación Alfabeto inglés	Escuchar y repetir el alfabeto inglés. Se solicita al aprendiente encerrar las letras de su primer nombre para deletrearlo posteriormente.	Comprensión auditiva Producción oral	No explica características de la fonética de la lengua inglesa.
2	P. 15: <i>Speaking naturally.</i> <i>Noun plural endings</i> <i>/s/, /z/, /ɪz/</i>	Grabación Ejemplos Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir las palabras que ejemplifican los tres fonemas en cuestión. b) Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra.	Comprensión auditiva Producción oral	Hace uso de caracteres fonéticos sin explicación previa. Los ejemplos usados son suficientes para distinguir entre los tres fonemas en cuestión.
3	P. 25: <i>Speaking naturally.</i> <i>Is he...? (/ɪziy/) or Is she...? (/ɪfy/)</i>	Grabación Ejemplos Lista de frases Ilustraciones	a) Escuchar y repetir preguntas. b) Escuchar y encerrar las palabras que correspondan a los fonemas incluidos en las frases de la grabación.	Comprensión auditiva Producción oral	Transcribe dos construcciones sintácticas muy frecuentes en el habla inglesa. No explica cómo interpretar los caracteres fonéticos. Se depende de la grabación o de la instrucción por parte del maestro para conocer la pronunciación aceptada.
4	P. 35: <i>Speaking naturally.</i> <i>-s endings of verbs</i> <i>/s/, /z/, /ɪz/</i>	Grabación Ejemplos Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir las palabras que ejemplifican los tres fonemas en cuestión. b) Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra.	Comprensión auditiva Producción oral	Hace referencia a fonemas ya explicados. En lugar de contextualizarlos en las terminaciones de sustantivos, lo hace en las terminaciones de verbos. El procedimiento es, en lo que resta, similar.

Tabla 5: Análisis del método *Touchtone 1*. Unidades 1-4.



<b>Touchtone 1. Unidades 5-7.</b>					
<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>	
5 P. 45: <i>Speaking naturally.</i> <i>Do you....?</i>	Grabación Ejemplos Diálogos para completar	a) Escuchar y repetir preguntas. b) Escuchar grabación de conversaciones y escribir las preguntas que se escuchan.	Comprensión auditiva Producción oral Comprensión escrita Producción escrita	El aprendiz debe deducir cómo pronunciar porque no cuenta con transcripción fonética que sirva como referente para articular fonemas de acuerdo a la norma hablada.	
6 P. 55: <i>Speaking naturally.</i> <i>Word stress</i>	Grabación Ejemplos Lista de palabras para clasificar Tabla para clasificar	a) Escuchar y repetir las palabras de la lista. b) Escuchar y escribir las palabras de la lista en la columna que corresponda en la tabla de clasificación.	Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	El aprendiz observa la prominencia de intensidad del sonido de una determinada sílaba en palabras inglesas.	
7 P. 69: <i>Speaking naturally.</i> <i>Stress and intonation in questions</i>	Grabación Ejemplos Lista de preguntas	a) Escuchar y repetir las preguntas de la lista. b) Escuchar y repetir pares de preguntas.	Comprensión auditiva Producción oral	El aprendiz observa que la entonación en preguntas no siempre es prominente en la palabra final.	

Tabla 6: Análisis del método Touchtone 1. Unidades 5-7.

<i>Touchtone. Unidades 8-10.</i>					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
8	P. 77: <i>Speaking naturally. Want to (wʌnə) and have to (hæftə)</i>	Grabación Ejemplos Lista de preguntas	a) Escuchar y repetir los ejemplos. b) Escuchar y repetir las preguntas de la lista.	Comprensión auditiva Producción oral	No se explican los caracteres fonéticos. El aprendiente debe deducir cómo interpretar los caracteres fonéticos a partir de las grabaciones. Esto impedirá que pueda emplear el AFI independientemente del libro.
9	P. 77: <i>Speaking naturally. Can and can't /kən/, /kən/, /kæn(t)/</i>	Grabación Ejemplos Lista de frases	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Escuchar y completar las frases de la lista.	Comprensión auditiva Producción oral Producción escrita	Las grafías del AFI sirven para hacer distinciones en la forma de pronunciación de una misma palabra dependiendo del contexto en que se encuentra. El aprendiente requiere de una explicación para comprender por qué sucede este fenómeno en la lengua inglesa.
10	P. 99: <i>Speaking naturally. -ed endings /t/, /d/, /ɪd/</i>	Grabación Ejemplos Tabla de clasificación	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra.	Comprensión auditiva Producción oral	Los ejemplos son suficientes para distinguir los tres fonemas a los que se refiere el ejercicio.

Tabla 7: Análisis del método *Touchtone 1. Unidades 8-10.*



<b>Touchtone. Unidades 11 y 12.</b>					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
11	P. 109: <i>Speaking naturally. Stress and intonation</i>	Grabación Ejemplos Lista de frases	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Escuchar y repetir lista de frases.	Comprensión auditiva Producción oral	Además de entonación en preguntas, también se indica la entonación en respuestas, lo cual complementa una práctica similar anterior. En las frases, se sigue marcando la sílaba de la palabra que se entona con mayor intensidad. La mayoría de las palabras resaltadas son monosílabas, lo cual causa confusión. No se sabe si es una palabra completa o una sílaba la que se pronuncia con mayor intensidad.
12	P. 121: <i>Speaking naturally. Would you...?</i>	Grabación Ejemplos Lista de frases para completar	a) Escuchar y repetir ejemplos. b) Escuchar y completar preguntas.	Comprensión auditiva Producción oral Comprensión escrita Producción escrita	La construcción de pregunta <i>would you...?</i> , no se complementa con transcripción fonética correspondiente. Por lo tanto, no hay un referente gráfico para saber qué fonemas deben y no deben ser producidos.

Tabla 8: Análisis del método *Touchtone 1*. Unidades 11 y 12.

Algunas observaciones adicionales al método *Touchtone 1* se indican a continuación:

1. Está basado en la norma del inglés norteamericano.
2. Está dirigido a jóvenes y a adultos.
3. No cuenta con una tabla del sistema fonético del inglés.
4. No se ofrece un esquema del aparato fonador que sirva como guía para conocer modos y puntos de articulación.
5. Emplea una *narrow transcription* del habla inglesa.
6. La sección *Speaking naturally* está diseñada con el objetivo de “entender y usar la pronunciación y la entonación naturales”.
7. El aprendiente no podrá emplear el AFI independientemente del libro, es decir, debido a que no se explica cómo interpretarlo ni cómo usarlo, la utilidad del AFI se reduce sólo a los ejemplos que contiene.

A continuación, se examina un tercer método, *Upstream beginner AI+*, también constituido por doce unidades. En las tablas que se han empleado para su descripción, se indican las referencias de pronunciación que son proporcionadas en él:

Upstream beginner A1+. Unidades 1-4.					
Ejercicio	Materiales disponibles	Procedimiento	Habilidades implicadas	Observaciones	
1	P. 4: <i>Alphabet</i>	Escuchar modelo de pronunciación. Repetir pronunciación.	Comprensión auditiva Producción oral	No explica características de la fonética de la lengua inglesa. Se limita a mostrar gráfica y acústicamente su alfabeto.	
2	P. 12: <i>Pronunciation. Word stress</i>	Escuchar modelo de pronunciación. Repetir pronunciación. Leer y subrayar el <i>stress</i> de palabras enlistadas.	Comprensión auditiva Producción oral	El aprendiente observa la prominencia de intensidad del sonido de una determinada sílaba en palabras inglesas.	
3	P. 20: <i>Pronunciación. /ə/, /æ/ and /ɑ:/ (can, can? and can 't)</i>	Escuchar y repetir pronunciación apoyándose en la lista de frases A. Pronunciar frases de la lista B.	Comprensión auditiva Producción oral	Las grafías del AFI sirven para hacer distinciones en la forma de pronunciación de una misma palabra dependiendo del contexto en que se encuentra. El aprendiente requiere de una explicación para comprender por qué se hace alusión a caracteres fonéticos.	
4	P. 31: <i>Pronunciation. /s/, /z/ and /tʒ/</i>	Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra. Escuchar nuevamente y repetir.	Comprensión auditiva Producción oral	No se menciona la diferencia entre la escritura ortográfica y la fonética. No contiene ejemplos suficientes para que el aprendiente sepa a qué tipo de distinción se refiere el ejercicio. Hace referencia al contraste básico de fonemas sordos/sonoros.	

Tabla 9: Análisis del método *Upstream beginner A1+*. Unidades 1-4.

<i>Upstream beginner A1+</i> . Unidades 5-8.					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
5	P. 39: <i>Pronunciación.</i> <i>/aʊ/ and /oʊ/</i>	Grabación Tabla de clasificación	Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra. Escuchar nuevamente y repetir.	Comprensión auditiva Producción oral	Describe diptongos derivados de la grafía <i>o</i> en palabras inglesas. Los ejemplos son suficientes para realizar el ejercicio sin depender de explicación adicional.
6	P. 50: <i>Pronunciación.</i> <i>/ə/</i>	Grabación Lista de frases	Escuchar modelo de pronunciación y repetir.	Comprensión auditiva Producción oral	Indica un fonema que no pertenece al sistema del español y que está muy presente en el inglés. Muestra que un fonema puede asociarse a más de una grafía en palabras inglesas.
7	P. 60: <i>Pronunciación.</i> <i>/g/ and /ŋ/</i>	Grabación Ejemplos	Escuchar modelo de pronunciación y repetir.	Comprensión auditiva Producción oral	No explicita la pronunciación del fonema <i>/ŋ/</i> .
8	P. 71: <i>Pronunciación.</i> <i>/ed/</i>	Grabación Lista de palabras Tabla de comparación	Escuchar grabación y escribir en la tabla las palabras de la lista de acuerdo al fonema con que se caracterizan.	Comprensión auditiva Producción escrita	El encabezado de este ejercicio es impreciso ya que aparenta referirse a fonemas; sin embargo, se trata de palabras con terminación <i>-ed</i> , a partir de la cual se derivan los fonemas <i>/d/</i> , <i>/t/</i> , <i>/ɪd/</i> .

Tabla 10: Análisis del método *Upstream beginner A1+*. Unidades 5-8.

<i>Upstream beginner A1+</i> . Unidades 9 y 10.					
	<b>Ejercicio</b>	<b>Materiales disponibles</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Habilidades implicadas</b>	<b>Observaciones</b>
9	P. 79: <i>Pronunciación.</i> <i>/æ/, /ɔ:/, /eɪ/</i>	Grabación Lista de verbos Tabla de clasificación	En correspondiente columna, escribir el pasado simple de los verbos enlistados. Escuchar grabación y revisar resultados.	Producción escrita Comprensión auditiva	Se solicita a los aprendientes clasificar los verbos en la tabla sin explicar previamente los fonemas que caracterizarán cada columna de la tabla. Será precisa la asistencia del maestro de lengua para explicar los fonemas correspondientes a los caracteres fonéticos; de otro modo, la grabación no será de gran utilidad.
10	P. 90: <i>Pronunciación.</i> <i>/e/, /sɪ/</i>	Grabación Tabla para clasificar	Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra. Escuchar nuevamente, y repetir.	Comprensión auditiva Producción oral	Ofrece ejemplos suficientes para saber cómo clasificar sin depender de explicaciones adicionales. La explicación del uso de los caracteres y diacríticos del AFI deberá ser proporcionada por el maestro ya que ésta no existe en el libro. El empleo del carácter <i>ʒ</i> ; no corresponde fonema al que se hace alusión de acuerdo al canon del AFI.

*Tabla 11: Análisis del método Upstream beginner A1+. Unidades 9 y 10.*

*Upstream beginner AI+.* Unidades 11 y 12.

Ejercicio	Materiales disponibles	Procedimiento	Habilidades implicadas	Observaciones
11 P. 98. <i>Pronunciación.</i> <i>/i:/, /ɪ/</i>	Grabación Tabla para clasificar	Escuchar grabación y clasificar en la tabla de acuerdo al fonema con que se caracteriza a cada palabra. Escuchar nuevamente, y repetir.	Comprensión auditiva Producción oral	No ofrece ejemplos para saber cómo se clasifican las vocales de acuerdo a la representación del AFI. El aprendiz dependerá de la explicación que se le proporcione para clasificar las palabras de acuerdo a un fonema característico.
12 P. 142: <i>Word List</i>	Lista de palabras con transcripciones fonéticas	Ninguno	Ninguna	Carece de introducción para indicar que se trata de una lista de palabras con su equivalente transcripción en AFI. No precisa el tipo de transcripción utilizada ( <i>narrow</i> o <i>broad</i> ). Menciona las unidades del libro en que se emplea el vocabulario enlistado. Para saber cómo pronunciar ciertas palabras podrá recurrirse a las grabaciones; sin embargo, éstas no cubren totalmente la amplia lista de vocabulario.

Tabla 12: Análisis del método *Upstream beginner AI+*. Unidades 11 y 12.

Algunas observaciones adicionales realizadas en el método *Upstream Beginner AI+* son:

1. Está basado en la norma del inglés británico.
2. Está dirigido a jóvenes y a adultos.
3. No cuenta con una tabla del sistema fonético del inglés.
4. No se ofrece un esquema del aparato fonador que sirva como guía para conocer modos y puntos de articulación.
5. Emplea una *narrow transcription* del habla inglesa.
6. En los ejercicios de *speaking* (conversación) no se hace énfasis en la precisión fonética. El método de este libro sigue las tendencias actuales: lograr objetivos comunicativos.
7. El aprendiente no puede emplear el AFI independientemente del libro, es decir, debido a que no se explica cómo interpretarlo ni cómo usarlo, la utilidad del AFI se reduce sólo a los ejemplos que contiene.

A modo de cotejo, se presenta la tabla 12 en que se concentran las coincidencias localizadas en los tres métodos presentados anteriormente.

<i>Interchange intro</i>	<i>Touchtone 1</i>	<i>Upstream beginner A1+</i>
<i>1: The Alphabet</i>	<i>1: The Alphabet</i>	<i>1: Alphabet</i>
<i>2: Pronunciation. Plural –s endings: /s/, /z/, /ɪz/</i>	<i>2: Speaking naturally. Noun plural endings /s/, /z/, /ɪz/</i>	<i>4: Pronunciation. /s/, /z/ and /ɪz/</i>
	<i>4: Speaking naturally. -s endings of verbs /s/, /z/, /ɪz/</i>	
<i>3: Pronunciation. Syllable stress</i>	<i>6: Speaking naturally. Word stress</i>	<i>2: Pronunciation. Word stress</i>
<i>7: Pronunciation. Reduction of do and does</i>	<i>5: Speaking naturally. Do you...?</i>	
<i>8: Pronunciation. Sentence stress</i>	<i>7: Speaking naturally. Stress and intonation in questions</i>	
	<i>11: Speaking naturally. Stress and intonation</i>	
<i>9: Pronunciation. Can and can't [kən], [kænt]</i>	<i>9: Speaking naturally. Can and can't /kən/, /kən/, /kæn(t)/</i>	<i>3: Pronunciación. /ə/, /æ/ and /ɑː/ (can, can? and can't)</i>
<i>11: Pronunciation. Simple past -ed endings /d/, /t/, /ɪd/</i>	<i>10: Speaking naturally. -ed endings /t/, /d/, /ɪd/</i>	<i>8: Pronunciación. /ed/</i>
<i>12: Pronunciation. Want to and have to /wanə/ /hæftə/</i>	<i>8: Speaking naturally. Want to (wanə) and have to (hæftə)</i>	

*Tabla 13: Coincidencias entre los métodos Interchange intro, Touchtone 1 y Upstream beginner A1+.*

Las observaciones finales hechas a los libros son las siguientes:

1. Aunque no todos los libros emplean la fonética para explicar las mismas particularidades, se observa una coincidencia significativa.



2. A pesar de que en los tres libros se hace uso de grafías del AFI no se explica la manera de interpretarlo.
3. No se nota uniformidad en la manera de representar alófonos, se vacila entre barras diagonales, corchetes e, incluso, paréntesis.
4. El alumno continúa dependiendo exclusivamente de modelos orales para entender las pronunciaciones.

#### 2.1.1. Ausencia de una explicación sistemática del AFI en métodos destinados a adolescentes y adultos.

Los métodos examinados cuentan con algunos apartados en los que se explican ciertos fonemas utilizando el AFI; sin embargo, el aprendiente no cuenta con la información suficiente para poder comprender las grafías. Por tal motivo, resulta muy difícil que éste articule los sonidos representados con dicho alfabeto.

Con el objetivo de brindar posibilidades de aprendizaje autodidacta, los tres métodos contienen un apartado con respuestas a ejercicios para que el aprendiente tenga la oportunidad de estudiar por su cuenta. Seguramente le servirá para comprender mejor las construcciones sintácticas o aumentar su vocabulario, pero no se toman en cuenta las necesidades que los aprendientes tienen con respecto a pronunciación. Evidentemente, debe tenerse en cuenta que para lograr una pronunciación precisa en una L2 se requiere de todo un proceso en el que cada aprendiente evoluciona de diferente manera a través del uso concreto de la lengua.

#### 2.1.2. Ausencia de un primer acercamiento a la pronunciación de la L2/LE

Para comenzar a aprender una L2/LE a partir de los métodos examinados, es imprescindible la asistencia de un hablante de la L2/LE. Esto se debe a que no se indica la manera de pronunciar, lo que ocasiona que el aprendiente sea dependiente de la pronunciación de su profesor y de grabaciones para acercarse a la fonética de la lengua en cuestión. Al no contar con una explicación de la manera de articular los nuevos sonidos, el estudiante no puede comenzar a producirlos,

consecuentemente, el desarrollo de su producción oral se retrasa de manera considerable. El resultado es que, a pesar de poder comprender el lenguaje escrito, la comprensión y la producción oral quedan rezagadas.

Un primer acercamiento permitiría que el estudiante cuente con información acerca de la manera de articular, sobre todo, los sonidos que son diferentes a los de su L1. Claro está que no es pertinente un análisis sistemático y a profundidad, pero es importante concientizar al estudiante de que existen diferencias entre dos sistemas lingüísticos. A través de la explicación de la fonética inglesa se implica un somero análisis contrastivo. De tal manera, los aprendientes podrán reconocer los sonidos más distantes de la L1 y hacer énfasis en la práctica de aquellos que se consideren más complicados.

## 2.2. Manuales de pronunciación

Diversos autores han notado la necesidad que existe de informar la manera de producir fonemas en una L2/LE. Algunos de ellos han considerado el uso del AFI; otros, han optado por la *transliteración*<sup>1</sup> para ofrecer un panorama comprensible para el aprendiente que desea afinar su pronunciación. Independientemente de los recursos que emplean, el objetivo es el mismo: precisar de forma gráfica los fonemas pertenecientes a la lengua meta.

Se han publicado manuales como *Manual of American English Pronunciation* (1985). Éste, aunque no cuenta con la representación de fonemas por medio del AFI, hace mención de modos y puntos de articulación, indica la manera en que se articulan ciertos sonidos vocálicos, ofrece ejercicios para practicar la pronunciación basados en ejemplos de articulación de sonidos previamente

---

<sup>1</sup> *Transliteración* se denomina al proceso de representar los signos de un sistema de escritura con los signos de otro, de tal modo que el lector pueda recuperar la grafía original de una palabra, aunque se desconozca el idioma original. Debe tenerse presente la diferencia general entre *transliteración* y *transcripción*: esta segunda aproxima el sonido original de la palabra adaptada, pero no necesariamente su ortografía original, además la transcripción no necesariamente reproduce fielmente la grafía original de la palabra.

descritos, y se enfoca en la descripción de vocales; la descripción de los sonidos consonánticos es escasa.

*An Introduction to English Phonetics for Spanish-Speaking Students* de W. F. Stirling (1960) es un manual dirigido a adolescentes y jóvenes adultos hispanohablantes nativos que contiene una explicación de los sonidos del inglés hablado. Sus características se describen a continuación:

- La transcripción utilizada es la simplificada (*Simplified Transcription*).
- Se divide en dos partes: la primera trata principalmente de fonemas de vocales, diptongos y consonantes; la segunda, contiene ejercicios que sirven tanto a principiantes como a aprendientes avanzados.
- Contiene una tabla de clasificación de fonemas del inglés.
- Muestra un esquema de los órganos del habla.
- Al final de cada capítulo incluyen ejercicios en pro del acercamiento del aprendiente al AFI (transcripciones de palabras y frases en lengua inglesa).
- Compara los fonemas del inglés con los de otras lenguas, como la francesa o la germana, además de la española, para contar con referencias acerca de la pronunciación.
- Contiene secciones con transcripciones fonéticas que no incluyen su escritura equivalente en la forma convencional.

La publicación de Olausson y Songster (2006), *Oxford BBC Guide to Pronunciation*, es un manual para conocer la pronunciación de nombres, palabras y frases. Se destina a estudiantes, maestros, actores, periodistas, conductores de programas en medios de comunicación y cualquier interesado en “decir las cosas bien” (*saying things right*). En otras palabras, la consulta de este manual es para disipar dudas acerca de la pronunciación de determinadas palabras.

Las características que muestra son las siguientes:

- La transcripción de la pronunciación de cada vocablo está dada en una reproducción fonética de fácil lectura (*easy-to-read phonetic spelling*) y también en el alfabeto de la Asociación Fonética Internacional.

- Para cada entrada se ofrece una pronunciación correcta (con excepción de unas familias de nombres con múltiples pronunciaciones posibles).
- No se destina a hablantes de otras lenguas, sino para angloparlantes. Por lo tanto, la articulación de sonidos tiene referencia en ejemplos de palabras en inglés. A pesar de ello, no sólo provee palabras inglesas, también hace referencia a palabras de otras lenguas ofreciendo pronunciación aceptada en la lengua extranjera:

**Eiffel, Gustave.** *French engineer.*  
 gue-stahv ef-el  
 /gys, tɑ:v ε'fɛl/

- No obstante, también se encuentran entradas de palabras extranjeras que han sido adaptadas a la fonética inglesa. Puesto que, como se ha advertido, se emplean dos tipos de transcripción, se destina el primero a la *Established Anglicization* y; el segundo, a la pronunciación canónica correspondiente al origen de la palabra (aunque no se apega correctamente a ella en todos los casos):

**Einstein, Albert.** *German born. American theoretical physicist.*  
 yn-styn (*Established Anglicization*)  
 /'ΛɪnstΛɪn/

- Cotejando la pronunciación que debe tenerse del apellido del célebre personaje con un diccionario de alemán-español, la forma adoptada por el Manual es la aceptada por el canon de la lengua germana. Sin embargo, cualquier hispanohablante discreparía de la pronunciación sugerida para la siguiente palabra:

**Enchilada.** *Filled tortilla.*  
 En-chil-ah-duh (*Established Anglicization*)  
 /ɛntʃɪlɑ:də/

- A pesar de utilizar los símbolos del AFI para representar fonemas, no explica modos ni puntos de articulación. El usuario de este manual debe contar con información acerca del sistema de transcripción o consultar información al respecto para poder explotar este recurso.

### 2.3. Descripción de diccionarios bilingües

A propósito de los diccionarios bilingües, a continuación se describen algunos de uso común por parte de los aprendientes de inglés L2/ LE. Su importancia en el proceso de adquisición de la lengua meta juega un papel trascendente, sobre todo, en los primeros niveles. Para un aprendiente inicial, conocer la traducción de una palabra es tan importante como lo es conocer la pronunciación de la misma, ya que su contacto con la lengua meta no es aún suficiente para conocer la norma de la lengua hablada. Para efectos de este trabajo se considero indispensable analizar cómo presentan la información de la pronunciación de los fonemas y alófonos del inglés. Los datos obtenidos fueron los siguientes:

<b>Diccionario</b>	<b>Norma del inglés hablado</b>	<b>Tipo de transcripción fonética empleada</b>	<b>Esquema del aparato fonador</b>	<b>Explicación de sistema fonético inglés</b>	<b>Observaciones adicionales</b>
<i>The Bantam New College Revised</i>	Estadounidense	Alfabeto Fonético Internacional	No	Explica el sistema a través de ejemplos de fonemas españoles aproximados a los del inglés incluyendo transcripciones fonéticas.	Sigue las normas de transcripción de la Asociación Fonética Internacional.
<i>Appleton's New Cuyás Dictionary</i>	Británica	Transliteración	No	Explica el sistema a través de ejemplos de fonemas españoles aproximados a los del inglés.	La manera de transliterar es confusa, en ocasiones no parece corresponder con las palabras que traduce.
<i>Larousse Pocket</i>	Estadounidense	Transcripción simplificada	No	Explica el sistema a través de ejemplos de fonemas españoles aproximados a los del inglés.	Contiene una guía para comprender el uso de diacríticos que acompañan a la transcripción fonética.
<i>Wiktionary</i>	Británica	Alfabeto Fonético Internacional	Disponible en la enciclopedia virtual de la que depende este diccionario.	Disponible en la enciclopedia virtual de la que depende este diccionario.	Dispone de una función con la que es posible escuchar la pronunciación.

Tabla 14: Diccionarios bilingües

#### 2.4. Sitios de Internet dirigidos a hispanohablantes que desean aprender a articular los fonemas del inglés

Existen diversos sitios de internet que mencionan el empleo del AFI para lograr una pronunciación aceptada por la norma inglesa. Los que a continuación se mencionan tienen las características de ser gratuitos y contienen lecciones en audio y en video.

*Inglés para latinos* (<http://www.inglesparalatinos.com>):

- Hace énfasis en las diferencias fonéticas y ofrece ejercicios de fonética inglesa.
- Explica la diferencia entre la fonética del español y la del inglés.
- Provee de recursos en línea como un diccionario de inglés-español con transcripción fonética.
- Ofrece las opciones de aprender la norma británica o la estadounidense.
- Los ejercicios que propone se acompañan de transcripción fonética.
- Cuenta con grabaciones para practicar pronunciación.

*La mansión del inglés* (<http://www.mansioningles.com>):

- Dirigido a hispanohablantes.
- Contiene temas muy parecidos a los de los libros usados en clase de inglés LE.
- Hace uso del traductor del sitio *Word Reference* que, además del equivalente en español, contiene múltiples acepciones del significado de palabras y es posible escuchar su pronunciación.
- Ofrece recursos como grabaciones acompañadas de la transcripción fonética correspondiente.
- Explica el sistema fonético del inglés por medio de una tabla con caracteres fonéticos y sus correspondientes sonidos.
- No ofrece esquema del aparato fonador.

A modo de cierre de este capítulo, ha de mencionarse que se evidencian afinidades entre los temas abordados en los libros, los manuales de pronunciación, los diccionarios bilingües y los cursos en línea. Coinciden en que ninguno cuenta con una explicación detallada de los modos y puntos de articulación de los fonemas del inglés y en que ninguno explica la manera de transcribir el lenguaje hablado. Específicamente, en los métodos de inglés LE aquí analizados se hace uso de grafías del AFI para distinguir determinados fonemas. Desafortunadamente, sin excepción, se omite una explicación detallada de la manera en que deben interpretarse tales grafías. Por tal motivo, aunque visualmente sea posible notar que se pretende precisar la pronunciación de determinados fonemas, es poco probable que el aprendiente entienda lo que representan y aún menos probable es que los asocie a los fonemas que les corresponden.

### 3. Marco teórico

Es sabido que para una clase lengua es importante considerar diversos factores en pro del acercamiento del aprendiente al nuevo sistema. No basta únicamente con practicar la gramática, son indispensables tanto una disposición emocional, como la interacción mediante la lengua y saber aprovechar las habilidades con que cada aprendiente cuenta.

En este capítulo se exponen las dificultades que enfrentan los aprendientes nativo-hispanohablantes para pronunciar los fonemas del inglés durante niveles iniciales de cursos de lengua. Considerando que son múltiples los factores presentes en el proceso de adquisición de una segunda lengua (ASL), este fenómeno es explicado desde cuatro perspectivas: la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística y la de la enseñanza de segundas lenguas.

#### 3.1. Enfoque lingüístico

En este trabajo se estudia el nivel fonético, por tal motivo es menester referir a los agentes que intervienen en la producción de sonidos articulados del habla. Conocer tanto el lenguaje técnico elemental como las bases teóricas de la Lingüística es imprescindible. Por tal motivo, se presentará la información pertinente para contextualizar y respaldar esta investigación.

##### 3.1.1. Términos básicos

Con el objetivo de hacer comprensible cómo se producen, cómo se clasifican y cómo son estudiados los fonemas, se hace referencia a los distintos factores involucrados en su producción y a las bases teóricas desde las que parte su estudio. Para dar inicio a este compendio, se hace referencia al término *lingüística*:

*“La Lingüística estudia el lenguaje en sus diversos aspectos. Como ciencia, su principal interés reside en la 'estructura' de una lengua particular o de las lenguas en general”* (Berko, Bernstein; 1999; p. 8).



Ferdinand de Saussure (1945), en el *Curso de lingüística general*, afirma que “la materia de la lingüística está constituida en primer lugar por todas las manifestaciones del lenguaje humano [...], teniendo en cuenta, en cada período, no solamente el lenguaje correcto y el «bien hablar», sino todas las formas de expresión. Y algo más aún: como el lenguaje no está las más de las veces al alcance de la observación, el lingüista deberá tener en cuenta los textos escritos, ya que son los únicos medios que nos permiten conocer los idiomas pretéritos o distantes” (p. 34).

Debido a que la presente investigación se enfoca en aspectos de articulación del habla, se puntualiza que al emplear el término *fonética*, se hace referencia al estudio del significante en el habla. Como es de suponerse, en este trabajo se estudian los elementos fónicos de la lengua inglesa desde el punto de vista de su producción, constitución acústica y percepción.

Con el término *fonología* se alude también al estudio del significante en la lengua. A diferencia de la fonética, la fonología estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística.

Uno de los términos que en este trabajo son más recurrentes y que resulta indispensable para precisar aspectos básicos del habla es *fonema*. Éste debe entenderse como la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formado por un haz simultáneo de rasgos distintivos.

Se representa entre barras oblicuas → //.

Cada fonema posee características individuales, a éstas se les llama *rasgos distintivos*<sup>1</sup>, que permiten diferenciar un fonema de otro. Cada fonema se caracteriza de acuerdo al punto en que se articula dentro del tracto vocal, al modo en que se realiza dicha articulación y a su sonoridad.

Las transcripciones fonéticas que se presentan como pruebas en este trabajo son registros de *alófonos*. Un alófono es la variante de un fonema, no sólo combinatoria,

---

<sup>1</sup> Los rasgos distintivos, por regla general, se han enunciado siguiendo el orden: fonema consonante/vocálico, modo de articulación, punto de articulación, sordo/sonoro.

sino también libre. Se caracteriza por tener en común los rasgos distintivos del fonema al que aluden y, además, una serie de rasgos redundantes.

Se representan entre corchetes → [ ].

Cuando un fonema varía en función de diversos contextos, al conjunto de los alófonos resultantes se denomina *distribución complementaria* (distribución combinatoria). Se trata, específicamente, de la restricción que sufren las unidades lingüísticas en función de los contextos en que pueden aparecer.

Asimismo, como ya se ha advertido, los alófonos pueden ser *variantes libres*. También se les llama *estilísticas* o *facultativas* ya que resultan de la elección más o menos consciente del hablante.

Ejemplo:

En Madrid, el fonema /s/  $\left\{ \begin{array}{l} [s] \rightarrow [\text{móska}] \\ [h] \rightarrow [\text{móhka}] \\ [x] \rightarrow [\text{móxka}] \end{array} \right.$

En fonología y en didáctica de la pronunciación constituyen un *par mínimo*<sup>2</sup> dos palabras que coinciden en todos los fonemas, salvo en uno que permite distinguirlas entre sí: /lío - río/.

Como es sabido, la oposición fonológica entre dos o más unidades distintivas que permite distinguir cada par mínimo conlleva una diferencia en el significado: /o/ frente a /u/ distinguen /rosa/ de /rusa/, por ejemplo. De hecho, es precisamente esa capacidad de distinción u oposición semántica o significativa la característica esencial del fonema, que constituye la unidad fonológica mínima en el sistema de una lengua.

---

<sup>2</sup> Justamente por ese potencial de contraste semántico entre unas y otras palabras, y por las repercusiones directas de esos contrastes en la comunicación oral, los ejercicios de pares mínimos siguen siendo usuales en la actualidad.

### 3.1.2. Poseer conocimientos de fonética y fonología, imperativo en el ámbito de estudio de lenguas

Los conocimientos en fonética resultan indispensables, entre otras cuestiones, para el análisis de la producción oral. Al respecto, Yavas (2006), afirmó lo siguiente:

*The understanding of phonological patterns cannot be done without the raw material, phonetics. [...] Thus, students and professionals who deal with the patterns of spoken language in various groups of speakers (linguists, speech therapist, language teachers) need a basic knowledge of phonetics (p.1)*<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva de la clase de LE, tanto el profesor como el aprendiente se encuentran con la necesidad de abordar cuestiones de fonética. En otros términos, es tan importante para el profesor explicar el sistema fonético de la lengua meta, como para el aprendiente estar informado acerca de fonética y fonología para comprender la explicación.

Por ejemplo, desde la perspectiva de un hispanohablante, la diferencia entre la pronunciación de *b* y *v* no existe. El fonema que ha de producirse es consonántico, oclusivo, bilabial, sonoro. Sin embargo, en una clase de inglés LE, al enfrentarse al nuevo sistema fonético, habrá de aprender las diferencias entre los fonemas que representan las letras mencionadas. Específicamente, deberá aprender a distinguir que el fonema asociado a la letra *v* presenta características fonéticas distintas a las de su L1: es una consonante, fricativa, labiodental, sonora.

La distinción entre los fonemas que se asocian a las letras *b* y *v* tiene tal relevancia, que gracias a ella se logran significados distintos:

a) *bale* [beil] → fonema consonante, oclusivo, **bilabial**, sonoro.

---

<sup>3</sup> La comprensión de patrones fonológicos no puede realizarse sin la materia prima, la fonética. [...] Así, los estudiantes y los profesionales que se ocupan de los patrones de la lengua hablada en varios grupos de hablantes (lingüistas, terapeutas del habla, profesores de lengua) necesitan un conocimiento básico de fonética.

*n. A large package of raw or finished material tightly bound with twine or wire and often wrapped: a bale of hay*<sup>4</sup>.

b) *vale* [veɪl] → fonema consonante, fricativo, **labiodental**, sonoro.

*n. A literary word for valley*<sup>5</sup>.

En este caso, el aprendiente, no sólo tiene el reto de aprender una nueva manera de articular, sino también debe aprender a distinguir el fonema /v/ a nivel perceptual. El maestro de lengua, por su parte, debe considerar los factores fisiológicos que intervienen al aprender a articular nuevos fonemas.

La fonética no es exclusivamente usada en el ámbito de ASL, es de utilidad también para clases de L1. Malmberg (1974) lo expone de la siguiente manera:

*La phonétique joue aussi un rôle capital dans toute une série d'activités pratiques. Elle est indispensable à tout professeur de langue (que ce soit de la langue maternelle ou d'une langue étrangère) et de diction. Il est impossible d'apprendre à ses élèves une bonne prononciation étrangère ou de corriger des défauts de prononciation et de phonation sans formation phonétique (p. 12)*<sup>6</sup>.

Un profesor de lengua debe considerar que, debido a que existen pares de fonemas que sólo difieren en uno de sus rasgos distintivos, perceptualmente representan una complicación para determinados aprendientes. La similitud entre fonemas justifica la confusión, por ejemplo, entre 'actitud' ([aktitúd]) y 'aptitud' ([aptitúd]), ya sea al referirse a una capacidad o a una disposición anímica.

/k/ → fonema consonante, oclusivo, **velar**, sordo.

/p/ → fonema consonante, oclusivo, **bilabial**, sordo.

---

<sup>4</sup> sust. Un paquete grande de materia prima o producto elaborado fuertemente unido con una cuerda o alambre y a menudo envuelto: una bala de heno.

<sup>5</sup> sust. Una palabra literaria para valle.

<sup>6</sup> La fonética juega también un rol importante en toda una serie de actividades prácticas. Es indispensable para todo profesor de lengua (ya sea de lengua materna o de lengua extranjera) y de dicción. Es imposible para sus estudiantes aprender una buena pronunciación extranjera o corregir los defectos de fonación sin formación fonética.

Tal confusión no es exclusiva de aprendientes de español como L2/LE, también se da entre nativohablantes del español que, a pesar de distinguir gráficamente la diferencia entre ‘actitud’ y ‘aptitud’, no pronuncian estas palabras de diferente manera. A este respecto, Pastor (2004) apunta que “*como profesores debemos intentar que los alumnos sean conscientes de sus problemas de pronunciación y ayudarles en ellos*” (p. 210).

En resumen, “*existen dos niveles a tener en cuenta en el estudio de la fonética: el nivel de la percepción [...] (tratado por la fonética auditiva) y el nivel de producción (tratado por la fonética articulatoria). Ambos son determinantes en el aprendizaje de una nueva lengua y para su práctica requerirán de entrenamiento auditivo en el primer caso o productivo en el segundo*” (Pastor Cesteros, 2004, p. 212).

### 3.1.3. El lenguaje simbólico del AFI

*To avoid the ambiguities created by the regular orthography and achieve a system that can represent sounds unambiguously, professionals who deal with language (linguists, speech therapists, language teachers, etc.) use a phonetic alphabet that is guided by the principle of a consistent one-to-one relationship between each phonemic symbol and the sound it represents. [...] Probably, the most widespread is the one known as the International Phonetic Alphabet (Yavas, 2006, p. 2)<sup>7 8</sup>.*

Desde sus inicios, la Asociación Fonética Internacional ha asignado un símbolo a cada sonido articulado distinto. Se sobreentiende que de no ser así, una grafía ocasionaría lecturas distintas y, por consecuencia, el significado de una palabra cambiaría. A esto se

---

<sup>7</sup> Para evitar las ambigüedades creadas por la ortografía regular y lograr un sistema que pueda representar los sonidos de forma inequívoca, los profesionales que trabajan con el lenguaje (lingüistas, logopedas, profesores de idiomas, etc) utilizan un alfabeto fonético que se guía por el principio de una consistente en una relación uno-a-uno entre cada símbolo fonético y el sonido que representa. [...] Probablemente, el más extendido es el que se conoce como Alfabeto Fonético Internacional.

<sup>8</sup> La variación implica un problema: todas las lenguas tienen diferentes acentos y otras variedades de pronunciación. Cuando un sonido es ejemplificado por una palabra en una lengua particular, podría considerarse que el sonido puede ser escuchado a menudo en esa palabra, no que puede siempre ser así en todas las pronunciaciones.

le llama *noción de ‘sonido distintivo’* y se dio a conocer desde el siglo XX con el nombre de ‘fonema’.

El *principio fonémico*<sup>9</sup> está implícito en la invención de la escritura alfabética, no obstante, en muchas lenguas, como el inglés, la relación entre fonemas y letras de su alfabeto es obscura. Este es un hecho que motivó en gran medida a la creación de un sistema de notación fonética universalmente aceptado. De este modo, el AFI emplea, por ejemplo, el símbolo /k/, para precisar un fonema consonántico, oclusivo, velar, sordo, que en su forma escrita varía entre *c* (car), *k* (kettle), *ck* (back), *ch* (monarch) y *q* (quick)<sup>10</sup>.

Para representar los sonidos del habla, el AFI está organizado de la siguiente manera:

---

<sup>9</sup> Relación directa entre un símbolo y el sonido que representa.

<sup>10</sup> “Cuando un símbolo es apropiado para la representación de sonidos en dos lenguas, no quiere decir necesariamente que los dos sonidos en ambas lenguas sean idénticos. Por ejemplo, [p] se muestra adecuado para la transcripción de *pea* en inglés y también para *pis* en francés; sin embargo, los sonidos no son iguales en las dos lenguas” (*The International Phonetic Association*, 2000, p. 18).

# EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (IPA)

(revisado hasta 1993, actualizado en 1996)

Versión en español tipografiada por Conrado Badenas, con correcciones de Javier Lorenzo

## CONSONANTES (PULMONARES)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Uvular	Faringea	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ	-	ʔ -
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ	-	-
Vibrante múltiple	ʙ			ɾ				-	ʀ		-
Vibrante simple				ɹ		ɻ		-			-
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
, lateral	-	-	-	ɬ ɮ						-	-
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			-
, lateral	-	-	-	ɭ		ɮ	ʎ	ʟ		-	-

Allí donde los símbolos aparecen en parejas, el de la derecha representa una consonante sonora. El símbolo '-' denota articulaciones juzgadas imposibles.

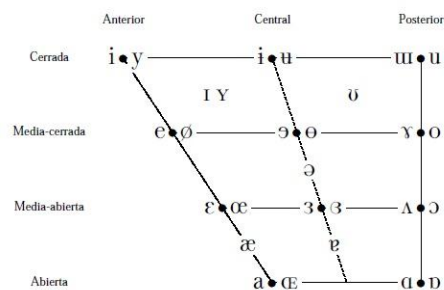
## CONSONANTES (NO PULMONARES)

Chasquidos	Implosivas sonoras	Eyectivas
Ø Bilabial	ɓ Bilabial	' como en:
Dental	ɗ Dental/alveolar	ɸ Bilabial
! (Post)alveolar	ɟ Palatal	t' Dental/alveolar
‡ Palatoalveolar	ɠ Velar	k' Velar
Alveolar lateral	ɠ Uvular	s' Alveolar fricativa

## SUPRASEGMENTALES

ˈ Acento primario	fəˈnɛtɪk	TONOS Y ENFASIS	
ˌ Acento secundario	fəʊnəˈtɪʃən	NIVEL	CONTORNO
ː Larga	eː	ẽ ː Extra alto	ẽ ː Ascendente
ˑ Semi-larga	eˑ	é ˑ Alto	é ˑ Descendente
˘ Extra-corta	ẽ	ē ˘ Medio	˘ Alto ascendente
· Pausa silábica	i.ækt	è ˘ Bajo	˘ Bajo ascendente
Grupo (de pie) menor		ẽ ˘ Extra bajo	˘ Ascendente-descendente, etc.
Grupo (de entonación) mayor		˘ Paso abajo	↗ Ascenso global
˘ Enlace (ausencia de pausa)		˘ Paso arriba	↘ Descenso global

## VOCALES



Allí donde los símbolos aparecen en parejas, el de la derecha representa una vocal labializada.

## DIACRÍTICOS

◌̥ Sorda	◌̥ n̥ d̥	◌̥ Sonora respí	◌̥ b̥ ɗ̥	◌̥ Dental	◌̥ t̥ d̥
◌̇ Sonora	◌̇ ṡ ṫ	◌̇ Sonora rechí	◌̇ ḃ ɗ̇	◌̇ Apical	◌̇ ṫ ḋ
◌̥ Aspirada	◌̥ t̥ʰ d̥ʰ	◌̥ Linguolabial	◌̥ t̥ d̥	◌̥ Laminar	◌̥ t̥ d̥
◌̥ Más labializada	◌̥ ɔ̥	◌̥ Labializada	◌̥ t̥ʷ d̥ʷ	◌̥ Nasalizada	◌̥ ẽ
◌̥ Menos labializada	◌̥ ɔ̥	◌̥ Palatalizada	◌̥ t̥ʲ d̥ʲ	◌̥ Emisión nasal	◌̥ d̥ⁿ
◌̥ Avanzada	◌̥ ɹ̥	◌̥ Velarizada	◌̥ t̥ʷ d̥ʷ	◌̥ Emisión lateral	◌̥ d̥ˡ
◌̥ Retraída	◌̥ ɻ̥	◌̥ Faringalizada	◌̥ t̥ˤ d̥ˤ	◌̥ Emisión inaudible	◌̥ d̥̚
◌̥ Centralizada	◌̥ ẽ	◌̥ Velarizada o faringalizada	◌̥ ɻ̥		
◌̥ Medio-centralizada	◌̥ ẽ	◌̥ Subida	◌̥ ɛ̥ (ɹ̥ = fricativa alveolar sonora)		
◌̥ Silábica	◌̥ ɹ̥	◌̥ Bajada	◌̥ ɛ̥ (β̥ = aproximante bilabial sonora)		
◌̥ No silábica	◌̥ ɛ̥	◌̥ Raíz de lengua avanzada	◌̥ ɛ̥		
◌̥ Roticidad	◌̥ ɹ̥	◌̥ Raíz de lengua retraída	◌̥ ɛ̥		

Los diacríticos pueden emplazarse sobre los símbolos con descensor, p.ej. ɪ̥.

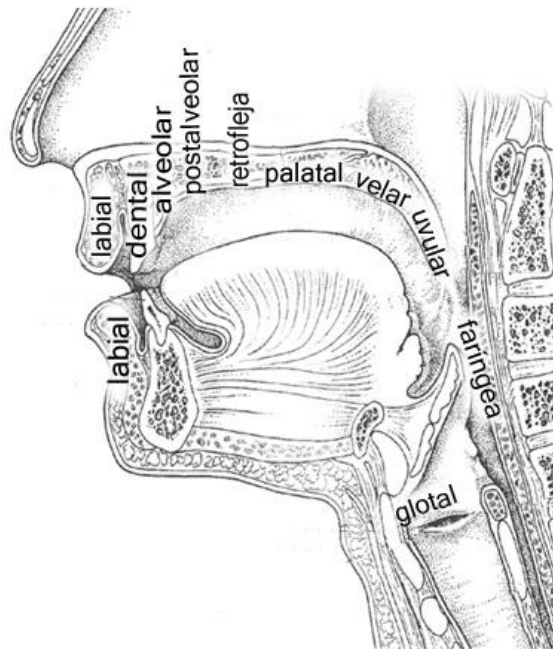
## OTROS SÍMBOLOS

ɱ Fricativa labial-velar sorda	ɕ ʑ Fricativas alveolo-palatales
ʋ Aproximante labial-velar sonora	ɭ Vibrante simple lateral alveolar
ɟ Aproximante labial-palatal sonora	ɥ Simultáneamente ɹ y ɰ
ħ Fricativa epiglotal sorda	Las africadas y las dobles articulaciones pueden representarse con dos símbolos unidos por una ligadura si es necesario.
ʕ Fricativa epiglotal sonora	
ʔ Oclusiva epiglotal	kp̚ ts̚

Se agradece a la "International Phonetic Association (c/o Department of Linguistics, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada)" el permiso para copiar el IPA, tal como aparece en <http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipachart.html>

Como puede notarse, la mayoría de los símbolos de los sonidos consonánticos establecidos por la Asociación Fonética Internacional se encuentran en la tabla de la parte superior debido a que éstos implican un cierre en un lugar identificable del tracto vocal<sup>11</sup>. Los fonetistas los clasifican, por una parte, en términos de su *punto de articulación*, es decir, donde se aproximan o se ponen en contacto dos órganos articulatorios para producir el cierre o la abertura del conducto vocal.

El siguiente esquema muestra la clasificación de fonemas consonánticos de acuerdo a sus puntos de articulación en el tracto vocal.



Esquema 1: Puntos de articulación<sup>12</sup>

Por otro lado, en la tabla principal de consonantes también se clasifican los fonemas de acuerdo al *modo de articulación*. Éste es el grado de cierre (*narrowing*) del tracto vocálico y cubre un número de factores distintos que complementan la articulación de un sonido haciendo de esta acción una relación paradigmática.

---

<sup>11</sup> El análisis fonético está basado en la premisa crucial de que es posible describir el habla en términos de una secuencia de segmentos y, además, en la suposición de que cada segmento puede ser caracterizado por un punto de articulación. (*The International Phonetic Association*, 2000, p. 6)

<sup>12</sup> Esquema basado en el publicado por Quilis, 1993, p. 21.



Algunos lenguajes dependen exclusivamente del aire de los pulmones, produciendo únicamente *consonantes pulmonicas*; otros lenguajes usan ‘mecanismos de flujo de aire’ distintos para producir *consonantes no pulmonicas*. Los símbolos de esos sonidos son puestos en un cuadro separado a continuación de la tabla principal de consonantes.

Un número de propiedades del habla se extienden sobre más que un segmento y/o variedad independientemente de las referencias segmentales (tono, énfasis y duración de la percepción). Estas propiedades son a menudo referidas en el sistema del AFI como *suprasegmentales* y parte del proceso de análisis fonético es la separación de éstas.

Posteriormente, se muestra el cuadro vocálico. Las *vocales*<sup>13</sup> son sonidos cuya producción implica que el aire fluye hacia afuera de la boca sin impedimento. Son sonidos que ocurren en el centro de las sílabas, las cuales, debido a que envuelven un menor cierre del tracto vocálico que las consonantes, no pueden ser fácilmente descritas en términos de punto de articulación. Por lo tanto, están clasificadas en términos de un ‘espacio vocálico’ abstracto, por ejemplo:

<b>Vocal</b>	<b>Parámetros de clasificación</b>	<b>[i]</b>	<b>[õ]</b>
1. Modo de articulación (apertura del maxilar)	Cerrada	x	
	Media cerrada		x
	Semicerrada		
	Media		
	Semiabierta		
	Media abierta		
	Abierta		
2. Lugar de articulación (posición de la lengua)	Anterior	x	
	Central		
	Posterior		x
3. Posición de los labios	Distendida	x	
	Labializada		x
4. Acción del velo del paladar (paso del aire)	Oral	x	
	Nasal		x

Tabla 15: Ejemplos de clasificación de vocales

<sup>13</sup> En español, todas las vocales son sonoras, por lo que no se suele tomar en cuenta la acción de las cuerdas vocales.

La vocal media cerrada, posterior, redondeada, nasal de la tabla anterior, ha sido representada empleando un diacrítico para precisar la acción del velo del paladar. Los *diacríticos* son pequeños símbolos u otras marcas que pueden ser añadidas a los símbolos de vocales o consonantes para modificar su interpretación en diferentes modos. Un símbolo y cualquier diacrítico o diacríticos adjuntos a él son considerados como un solo símbolo complejo<sup>14</sup>.

La Asociación Fonética Internacional señala otros símbolos consonánticos, los cuales, no encajan en las casillas de ‘punto’ o ‘modo’ de articulación del cuadro de consonantes principal. Estos tipos de sonidos no forman una columna debido a su rareza y la pequeña cantidad de tipos de sonidos que pueden ser encontrados en los puntos en que se sitúan.

En términos generales, se observa que la organización de los cuadros del AFI se basa en la clasificación de los sonidos articulados. Para observar precisiones de dicha clasificación, se sugiere remitirse a los anexos 1-4, al final de la tesis.

#### 3.1.4. Análisis contrastivo entre los fonemas vocálicos del español y del inglés

*“El análisis contrastivo (AC) supone analizar dos idiomas para comprobar dónde se hallan las diferencias a fin de emplearlas a continuación como base para la predicción de errores y para el desarrollo del programa curricular”* (Berko, Bernstein, 1999. p. 485). Aunque ha recibido críticas, el procedimiento que propone ha aportado estrategias de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Desde la perspectiva del AC, *“el lenguaje es un conjunto de hábitos; los hábitos ya establecidos en la L1 pueden servir para la segunda lengua (transferencia positiva),*

---

<sup>14</sup> Las pruebas realizadas para este trabajo constan de la pronunciación listas de palabras en lengua inglesa por parte de un grupo de aprendices. De las pronunciaciones, se analizan los fonemas vocálicos (núcleos silábicos). Por tal motivo, la mayoría de las palabras enlistadas son monosilábicas; sin embargo, en las que están formadas por más de una, hubo que considerar la sílaba que fuera más provechosa para el experimento. Este punto será retomado en el capítulo de Metodología.

*aunque también pueden llevar a cometer errores denominados ‘errores de interferencia’ (transferencia negativa)<sup>15</sup>” (Berko, Bernstein, 1999. p. 485).*

El concepto *interferencia*, en este contexto, se refiere al fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su L1. El AC considera la interferencia con la lengua nativa como única fuente de las dificultades en el aprendizaje y de los errores en la producción lingüística.

Debido a que el aprendiente cuenta ya con un sistema de comunicación estructurado, es evidente que recurrirá a él ante una carencia en el nuevo sistema o de manera inconsciente. Además, habrá de apelar a su L1 para reconocer las funciones de las palabras de la LM. Los aprendientes que han superado la etapa de adolescencia manifiestan, incluso, la necesidad de conocer la gramática de su propia lengua para comprender el nuevo sistema. Desde el punto de vista del estudio de lenguas, se sabe que es importante asimilar la LM a partir de ella misma, sin embargo, la interferencia de la L1 es inevitable.

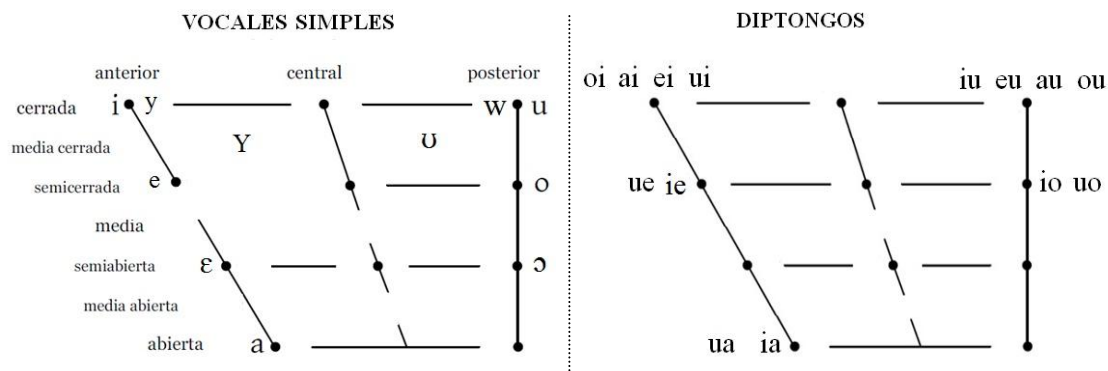
Selinker (1972) propone el término de *interlengua* para referirse al sistema lingüístico del aprendiente de una L2/LE en cada uno de los estadios sucesivos por los que pasa en su proceso de adquisición. Al comenzar el proceso de adquisición del inglés, concretamente, es probable que el aprendiente ignore que existen fonemas diferentes a los de su L1. El estadio actual de su proceso de adquisición le impide distinguir las diferencias a nivel fonético entre ambos sistemas. Por tal motivo, es indispensable una explicación de ellas.

En castellano existen cinco vocales simples. En el esquema 2 pueden apreciarse nueve debido a que se asimilan a contextos fonéticos. Adicionalmente, las vocales /e/ y /o/

---

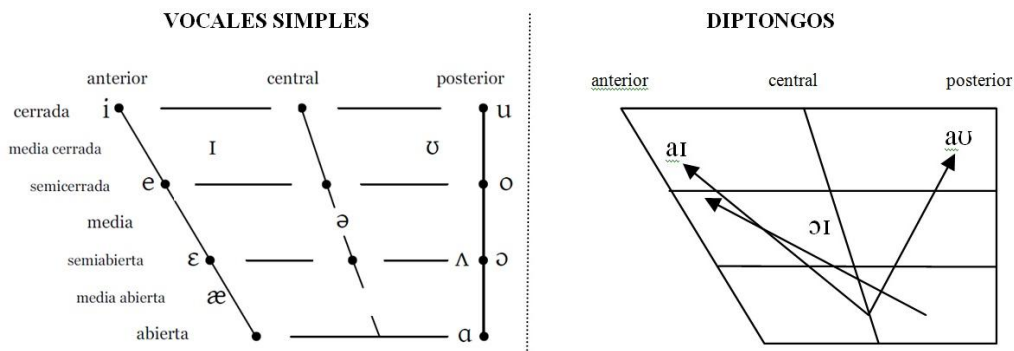
<sup>15</sup> “Esta hipótesis deriva del behaviorismo psicológico, teoría que describe los fenómenos lingüísticos a través del binomio estímulo-respuesta (E-R) en la que se apoya el estructuralismo norteamericano de L. Bloomfield. La idea está íntimamente ligada al concepto de distancia interlingüística: la distancia que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2); y se afirma que cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor también la posibilidad de interferencia” (Santos G., 1999, p. 35).

muestran realizaciones abiertas y cerradas<sup>16</sup>. Cuando un núcleo silábico se integra por dos fonemas vocálicos, se le denomina *diptongo*. Berko puntualiza que, como sucede en la lengua inglesa, un diptongo es también la combinación de *vocal + aproximante*<sup>17</sup>, o *aproximante + vocal*. En síntesis, el sistema de fonemas vocálicos del español es mostrado a continuación:



Esquema 2: Sistema vocálico hispánico.

En inglés, el número de fonemas vocálicos simples es mayor y la cantidad de diptongos, menor. Los espacios en que estos fonemas se producen son mostrados en los cuadros siguientes:



Esquema 3: Sistema vocálico inglés

<sup>16</sup> A manera de aclaración, se señala que “todas las vocales seguidas de nasal adquieren una ligera pronunciación nasalizada” (Quilis, 1993, p. 74).

<sup>17</sup> Fonema articulado por la aproximación entre los órganos sin interrumpir totalmente la corriente de aire o producir estricción con turbulencia audible.

En los esquemas anteriores se ha recurrido a la representación de los fonemas que ofrece el AFI. Dichas representaciones corresponden a fonemas aislados, es decir, fuera de un contexto fonético. Dentro de las palabras, los fonemas vocálicos sufren ligeros cambios por influencia de fonemas contiguos. A continuación, se ejemplifica el uso de vocales (tabla 16) y de diptongos (tabla 17) en palabras inglesas; además, se muestran cuatro diferentes maneras de representar fonemas vocálicos:

(1)	(2)	(3)	(4)	
ɪ	i:	i:	i <sup>j</sup>	‘bead’
ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	‘bid’
E	e:	e <sup>j</sup>	e <sup>j</sup>	‘bayed’
ɛ	e	ɛ	ɛ	‘bed’
æ	æ	æ	æ	‘bad’
ɑ	ɑ	ɑ	ɑ	‘pod’
o	o:	o:	o <sup>w</sup>	‘bode’
ʊ	u	ʊ	ʊə	‘good’
u	u:	u:	u <sup>w</sup>	‘bood’
ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	‘bud’
ə	ə:	ə:	ə	‘bird’

*Tabla 16:* Ejemplos de palabras inglesas con vocales simples.

(1)	(2)	(3)	(4)	
aɪ	aɪ	aɪ	a <sup>j</sup>	‘buy’
aʊ	aʊ	aʊ	a <sup>w</sup>	‘bough’
ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	‘boy’

*Tabla 17:* Ejemplos de palabras inglesas con diptongos.

Como se observa, cuatro diferentes formas de transcripción de vocales son dadas. En (1), las diferencias de calidad son explícitas, la duración y otras diferencias entre las

vocales se consideran objeto de convenciones<sup>18</sup> para la interpretación de símbolos fonéticos; en (2) las diferencias de duración se hacen explícitas, las diferencias de calidad se consideran objeto de convenciones de interpretación; en (3) la longitud y las diferencias de calidad se muestran, y en (4) los diptongos se distinguen con un núcleo y un superíndice.

Como consideración adicional, si se consulta la transcripción fonética de una palabra en un diccionario, es recomendable saber cuál es la norma en que se basa. También es importante conocer el tipo de transcripción que se emplea para interpretar adecuadamente lo que se ha querido representar. Esto no quiere decir que la variación entre uno y otro diccionario pudiera ser radical, generalmente la similitud entre pronunciaciones e interpretaciones es muy estrecha.

La meta del AC es construir una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, con el fin de graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia. En síntesis, el AC permite que tanto el aprendiente como el maestro de lengua sean conscientes de las diferencias que existen entre la L1 y la LM. Sin embargo, como se ha constatado, cuando el nuevo sistema posee inconsistencias (como en la relación fonema-grafía de palabras inglesas), las causas de errores no se asocian únicamente a la interferencia de la L1. En tales situaciones, el aprendiente tiene la tarea de habituarse a las singularidades de la LM.

### 3.2. Enfoque psicolingüístico

A continuación, se procede a señalar un aspecto vital a considerar durante el proceso de ASL. Se trata de la importancia del análisis del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística que en este trabajo se orienta hacia el aspecto motivacional.

---

<sup>18</sup> La Asociación Fonética Internacional (1999) indica que las convenciones consisten en la consideración de los contextos fonéticos en que se encuentran las vocales.

*“Hace mucho que lingüistas, filósofos y psicólogos comprendieron que el lenguaje es un sistema complejo que puede considerarse desde múltiples niveles de análisis. Todo lenguaje puede analizarse en función de su fonología (sistema de sonidos), morfología (reglas para la formación de palabras), léxico (vocabulario), sintaxis (reglas para agrupar las palabras en secuencias gramaticalmente aceptables), semántica (convenciones para derivar significados de palabras y oraciones) y pragmática (reglas para el uso social apropiado y la interpretación de la lengua en un contexto). Los lingüistas se esfuerzan por desarrollar descripciones del lenguaje que capten sus características en cada uno de estos niveles. A su vez, los psicolingüistas persiguen determinar si estos niveles o unidades de análisis se hallan representados en el verdadero proceso de producir o comprender varias formas de lenguaje” (Berko, Bernstein, 1999, p. 9).*

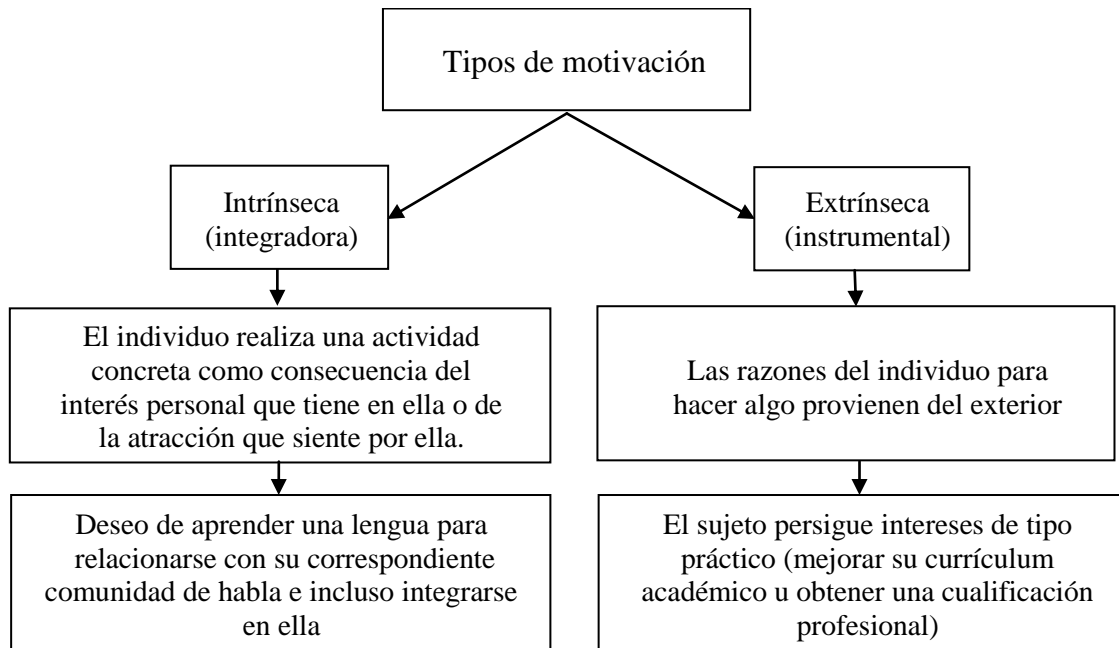
En el siguiente apartado se explica someramente el rol de la teoría psicolingüística en estudios en torno a la ASL. Específicamente, se expone la relación de la psicolingüística con la fonética y la fonología.

### 3.2.1. Términos básicos

Respecto a la fonética y la fonología, la psicolingüística afirma que: *“las palabras pueden subdividirse en secuencias de sonidos, y parte del conocimiento del lenguaje consiste en distinguir los sonidos particulares utilizados en una lengua, además de las reglas para su combinación” (Berko, Bernstein, 1999, p. 39).* Conforme el aprendiente comprende nuevas combinaciones, es vital aproveche los factores que actúan a favor de su acercamiento a la LM. En este sentido, tanto la *motivación*, como la *actitud*, la *aptitud*, un *input* comprensible y el *choque cultural* que experimente desempeñan un papel especialmente importante en la adquisición de una segunda lengua.

A continuación se procede a describir cada uno de los factores anteriormente mencionados. El primero es la *motivación*, ésta consiste en el conjunto de razones que

impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Tales razones, son de tipo tanto personal como ambiental:



Esquema 4: Tipos de motivación<sup>19</sup>

Por su parte, la *actitud* es otro factor personal que influye en el aprendizaje de una lengua de manera importante. Consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo.

Además de la motivación y la actitud, la *aptitud* es también un factor personal que interviene en el proceso de adquisición de una lengua. Consiste en el conjunto de habilidades y capacidades que hace posible el proceso de adquisición por parte del aprendiente.

Por otra parte, también ha de considerarse lo que plantea la hipótesis del *input* comprensible (la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo). Según S. D. Krashen (1983), para lograr

<sup>19</sup> Esquema basado en la descripción hecha por Berko Gleason, J., Bernstein Ratner, N. (1999).



la adquisición de la LM, a aquello que el aprendiente comprende se han de agregar elementos lingüísticos ligeramente superiores a su nivel actual.

El *choque cultural* es también un factor decisivo en el proceso de ASL. Este término se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar el aprendiente, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.

Para finalizar esta sección, es imprescindible mencionar que desde los primeros contactos con la nueva lengua y, por ende, con la nueva cultura, el aprendiente debe aprovechar los factores psicolingüísticos que actúan a su favor y desechar aquellos que impiden su acercamiento a la LM. Dependiendo del contexto en que se haya desarrollado, la manera en que le afecten factores tanto internos como externos, será variable. Por su parte, al profesor de lengua, gracias a la información que los especialistas han proporcionado al respecto, le corresponde identificar dichos obstáculos psicolingüísticos y actuar en consecuencia.

### 3.2.2. Modelo de Análisis de Errores

La información respecto al Análisis de Errores (AE), proporciona las bases teóricas del procedimiento que se sigue para describir los errores de habla relacionados con el proceso de ASL. Mediante la descripción de los errores, es posible formular hipótesis acerca de los factores que afectan la producción de un hablante. En este trabajo de tesis, como es de esperarse, el AE estará enfocado en este objetivo.

*“El AE es un método de investigación en glosodidáctica del aprendizaje de una segunda lengua. Su metodología aparece centrada en las necesidades comunicativas*

*del alumno y de su conocimiento de la LM*” (Santos Gargallo, 1993, p. 99). En este sentido, se entiende que el AE analiza la producción de los aprendientes en sus niveles, fonético, fonológico, morfológico y sintáctico.

Para el AE un *error* es una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma lingüística estándar del sistema de la LM en cuyo proceso de aprendizaje se halla inmerso el aprendiente. En términos más específicos, siguiendo a J. Norrish (1983), es posible distinguir entre *error*, *falta* y *lapsus*. “Un error es una desviación sistemática, una *falta* es una desviación inconsistente y eventual, y un *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos” (p. 7).

En cuanto a la categorización de los errores, el AE distingue entre errores inter e intralingüísticos (Santos Gargallo, 1993, p. 77). Por un lado, los *errores interlingüísticos* son originados por interferencia con la L1, principalmente, aunque también pueden ser motivados por el contacto con otra L2<sup>20</sup>; por otra parte, los *intralingüísticos* están determinados por las propias características de la L2 y, en ocasiones, también por las estrategias de enseñanza.

En general, ha habido dos actitudes contrarias ante la presencia de errores durante el proceso de ASL:

- Positiva: los errores son vistos como un fenómeno que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, y como tales, son necesarios y positivos porque indican el proceso que se está siguiendo.
- Negativa: es signo de la inadecuación de las técnicas de los profesores y de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Para un profesor de lengua, tan importante como identificar un error y sus posibles causas, es saber cómo corregirlo. [...] Al respecto, C. Chaudron, (citado en Santos

---

<sup>20</sup> Del mismo modo, el contacto con otras lenguas puede influir positiva o negativamente en la producción oral del aprendiente. La influencia positiva es que, gracias a este contacto, desarrolla sensibilidad y aceptación por nuevos sistemas fonéticos; intuye que los sonidos que pertenecen a una lengua, no necesariamente deben existir en otra. Por otro lado, la afectación negativa es la interferencia entre sistemas fonéticos.

Gargallo, 1993) al exponer diferentes acepciones del concepto de *corrección*, se manifiesta partidario de aquella que se fundamenta en cualquier tipo de reacción del profesor que ante una instancia dada, la transforma, desaprueba o pide una mejora. Por su parte, J. Norrish (1983, citado en Santos Gargallo, 1993) sugiere “persuadir a los profesores para que traten los errores de forma más tolerante y ayuden a los estudiantes a hacerse con el sentido de diversión y confianza en el uso de la lengua”. La experiencia, en síntesis, indica que es importante adoptar una actitud favorable al proceso de acuerdo a las condiciones del aprendiente.

### 3.2.3. Escenarios de *interlengua*, *fosilización* y *bilingüismo*

El proceso de ASL atraviesa diversas etapas, durante éstas son recurrentes tres escenarios. El aprendiente, a medida que se acerca a la LM, construye un sistema de *interlengua* que le permite aprender nueva información. El *sistema de interlengua* es intermedio entre la lengua nativa y la lengua que se está aprendiendo. Selinker (1972) se basa en el hecho de que la producción del aprendiente muestra características formales de ambos sistemas.

Durante esta etapa podría vislumbrarse el fenómeno conocido como *fosilización*, el cual, puede acompañar al aprendiente por mucho tiempo, e incluso, permanecer y manifestarse esporádicamente aún en niveles altos de adquisición de la lengua. Finalmente, cuando el aprendiente se considera bilingüe, es capaz de comunicarse de manera similar a un hablante nativo de la LM. Sin embargo, tal como el concepto de aprendiente propone, el proceso de ASL es difícilmente considerado concluido y por tal motivo, continuará aprendiendo nueva información de la LM mientras esté en contacto con ella.

Por *fenómeno de fosilización* se entiende el mantenimiento que un aprendiente hace de una forma lingüística incorrecta aprendida en una fase temprana. En este escenario, a pesar del aprendizaje y la exposición posterior a la lengua, el aprendiente evidencia el mismo error durante su producción. La consecuencia de este fenómeno lingüístico es

que se mantienen, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la LM relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

“L. Selinker y J.T. Lamendella (1978) llegaron a la conclusión de que probablemente no existe un único factor responsable del proceso de fosilización. Diferentes trabajos corroboran esta idea al constatar que los factores de aprendizaje, tanto ambientales como personales, desempeñan un papel clave. Algunas de las posibles causas que se han identificado son: la transferencia lingüística (de la primera lengua o de otras segundas lenguas), la edad, la falta de deseo de aculturación, la presión comunicativa, la falta de oportunidades para aprender y el tipo de retroalimentación que recibe el aprendiente cuando emplea la segunda lengua.

Por otro lado, cuando se identifica a una persona como bilingüe se suele interpretar que se trata de una persona «bilingüe perfecta». Sin embargo, el concepto bilingüe no resulta muy útil; pocos bilingües emplean de forma idéntica ambas lenguas para el mismo tipo de tareas. Se utiliza el término *bilingüismo* para incluir la adquisición de una segunda lengua en situaciones de sumersión (un aprendiente rodeado de hablantes nativos), de inmersión (un grupo de estudiantes que reciben la enseñanza en la segunda lengua), y de clases formales de lengua extranjera. Sin embargo, si se aprenden dos lenguas de manera simultánea desde el nacimiento, se denomina a este fenómeno *bilingüismo nativo*.

Evidentemente, el paso de un escenario a otro está directamente relacionado con el acercamiento que el aprendiente tiene hacia el nuevo sistema. Como consideración final, es importante enfatizar que el aprendiente, durante todo el proceso de ASL, desarrolla un sistema de interlengua. Dicho sistema es modificado y conservado en relación con las propias habilidades del aprendiente. Por lo tanto, identificar el escenario en que se encuentre el aprendiente es de vital importancia, ya que de esta manera podrán

considerar, tanto él mismo como el profesor, estrategias adecuadas a favor del proceso de ASL.

### 3.3. La importancia de considerar el entorno sociolingüístico del aprendiente de una LE

Es sabido que, a pesar de que un mismo método es distribuido en diversos países, su contenido no es adaptado a los diferentes contextos sociolingüísticos de quienes los adquieren. Los métodos para aprender inglés como LE, por ejemplo, no consideran los aspectos sociolingüísticos de ningún destinatario específico. Las razones de ello son evidentes; en tales condiciones, el profesor será el puente entre el contexto sociolingüístico del aprendiente y el contenido del libro empleado.

Entre otras cosas, es importante determinar la variante de la LM en función de las necesidades del aprendiente. El considerar su contexto sociolingüístico sirve para anticiparse a los factores que afectarán negativamente el proceso de ASL. No obstante, es imposible evitar retos fuertes, por lo tanto, es necesario favorecer el desarrollo de la *competencia sociolingüística*.

Para L. Bachman (1990), la competencia sociolingüística incluye cuatro áreas: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado. Por su parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, estipula que la competencia sociolingüística, incluye el dominio de las diferencias de registro, los dialectos y los acentos (reconocimiento de los marcadores lingüísticos, por ejemplo, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional), en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales y la paralingüística o el lenguaje corporal.

El papel del profesor, ante estas circunstancias, adquiere aún más importancia: debe propiciar un contexto en el que se comprenda que la lengua y la cultura son inseparables.

Su tarea cubre así aspectos e intereses de diversas índoles: por un lado hace comprensible el nuevo sistema lingüístico para el aprendiente; y por otra, lo concientiza de que los aspectos culturales son inherentes a la lengua de una sociedad.

En términos generales, el profesor de lengua, tiene sobre sí una enorme responsabilidad: gestionar las complejidades contextuales de la LM a fin de estimular el desarrollo socio-cultural de sus aprendientes.

### 3.3.1. Factores lingüísticos

El aprendiente enfrenta factores que representan grandes retos. Por un lado, la variación dialectal provoca vacilación acerca de la manera normativa de expresar una idea. El registro, por otra parte, intervendrá positiva o negativamente en función de las habilidades y conocimientos con que cuente el aprendiente.

A un *dialecto* se le conoce como la variante de una lengua, regional o socialmente condicionada. Los dialectos pueden variar en cuanto a convenciones fonológicas, léxicas, gramaticales y pragmáticas.

El *registro lingüístico* es la variante de una lengua utilizada en determinados contextos sociales o con determinados interlocutores, como el lenguaje dirigido a niños o el lenguaje dirigido a extranjeros.

Evidentemente, es más sencillo para el aprendiente comprender la L2 si ésta es pronunciada con rasgos fonéticos, léxicos, gramaticales y pragmáticos cercanos a su L1. En otras palabras, los aprendientes de primeros niveles de una LE logran una mayor comprensión del mensaje si éste es emitido por algún hablante de su L1. Cabe enfatizar que la relevancia del trasfondo cultural que comparten es un factor vital a favor de la comprensión del mensaje en la L2. Sin embargo, es imprescindible que el aprendiente se habitúe a las características pragmáticas de la LM. Gracias a ello, tanto su repertorio lingüístico como su acercamiento a la cultura de la L2 le permitirán participar en una mayor variedad de contextos.

### 3.3.2. Factores no-lingüísticos

Los factores no-lingüísticos son elementos que provienen tanto de los valores asociados a la LM como de la disposición del aprendiente. Debido a que estos factores extralingüísticos son inherentes a la lengua, son tan trascendentales en el proceso de ASL como las habilidades y capacidades con que cuenta el aprendiente.

La edad es uno de los principales factores personales que influye en el aprendizaje de una lengua, tanto si se da en el contexto del aula como fuera de ella. La investigación que diversos autores han realizado acerca de este tema, asocia a la edad diversos conjuntos de factores:

En primer lugar, existen factores de tipo socio-psicológico, tales como la identidad, la autoimagen, la actitud o la socialización del alumno; en segundo lugar, los hay de tipo cognitivo, tales como el uso que el aprendiente haga del pensamiento abstracto o la influencia que pueda tener el *dispositivo de adquisición del lenguaje* (DAL); existen también diferencias en el tipo de *input* que, por ejemplo, reciben los niños frente al que encuentran los adultos, tanto en su calidad (simplificación sintáctica, pronunciación esmerada y repeticiones, etc.) como en la presencia de elementos afectivos en los enunciados (tono, recurso a diminutivos y otros procedimientos léxicos, simplificadores, etc.); y, por último, se dan diferencias de tipo neurológico entre individuos y entre diversas edades de un mismo individuo.

*“La persona adulta que se enfrenta con la tarea de aprender una L2 puede obtener una muy buena competencia fonológica de la LM, pero lo más probable es que sucumba a un acento extranjero, que puede ser más o menos fuerte, pero que salvo reducidas excepciones, no desaparecerá a pesar de muchos años de experiencia en esa lengua”* (LLeó, 1997, p. 13).

Según la *Hipótesis del período crítico* formulada por E. Lenneberg (1967), tras la pubertad es imposible dominar completamente la fonología de una segunda lengua. En el mismo sentido, J. Lamendella (1977) sostiene la existencia de una etapa receptiva anterior a la adolescencia durante la cual la adquisición es más eficaz. La mayor parte de

las investigaciones respecto al tema coinciden en afirmar que los niños suelen alcanzar un mayor dominio en la pronunciación, mientras que los adultos avanzan más rápidamente en la sintaxis o la morfología; ello lo atribuyen a la transferencia, a la nueva lengua, de técnicas y estrategias que los alumnos adultos han adquirido previamente en el dominio de las reglas que rigen estos ámbitos en su L1.

Además de la edad, según D. Krashen (1983), la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Este autor llamó a este conjunto de factores *Hipótesis del filtro afectivo* y advierte que los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por buscar y recibir más cantidad de datos acerca de la LM, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.

El filtro afectivo puede, incluso, relacionarse con el *prestigio* de la LM. En este sentido, es posible mencionar que, debido a que el inglés es la lengua más difundida en el mundo, su importancia no sólo adquiere el valor que un aprendiente le asigna, sino que se agrega el peso que tiene como lengua de intercambio comercial internacional, vehículo de comunicación de la investigación científica moderna y su relevancia en el ámbito profesional.

A consecuencia del prestigio, la demanda de personas que desean tomar un curso de la lengua inglesa es, sin lugar a dudas, alta. Bajo estas condiciones, quienes ofrecen cursos pueden incluso poner restricciones con respecto a las características de los candidatos a aprender la lengua. Asimismo, la actitud hacia la lengua cambia, no solamente se trata del gusto o el interés por aprender una L2, sino que se convierte en una necesidad derivada de las condiciones actuales en los ámbitos ya mencionados.

Comunicarse en la lengua inglesa se convierte, entonces, en un requisito indispensable para aspirar a un puesto laboral o a un grado académico determinados. Este valor agregado a la lengua inglesa no depende del todo de su sistema lingüístico, sino también de la difusión y la importancia que se le han dado como vehículo de comunicación internacional.



### 3.4. Enseñanza de una segunda lengua

En esta sección final del marco teórico se especificará en qué consiste la enseñanza de una segunda lengua de acuerdo a los lineamientos actuales. Se hará mención, asimismo, de la importancia del papel que desempeña la inclusión de prácticas con enfoque fonético-fonológico.

La expresión *enseñanza de segundas lenguas* se refiere a toda actividad didáctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas no maternas, que tiene como objetivo la adquisición de dichas lenguas por los aprendientes. Incluye el currículo —entre otros el método, el enfoque y la planificación de clases—, los materiales curriculares y las actividades en el aula por parte del profesorado.

Actualmente, es puesto en práctica el *Enfoque comunicativo*, el cual se basa en el principio básico de darle al uso de la lengua oral la importancia que recibe en los contextos naturales. Es decir, se privilegia la producción oral del aprendiente antes que sus habilidades de producción escrita.

Este enfoque solicita la utilización de la lengua de forma contextualizada, con énfasis en la función, con la progresión del discurso direccionada por las funciones lingüísticas, el sentido de la comunicación y los intereses del aprendiente. Tales características se relacionan con la fonética y la fonología ya que es a través de estos componentes que el aprendiente está en contacto directo con la lengua. Es a partir del reconocimiento de fonemas como él comprende (compresión auditiva); y cuando produce; es importante que los fonemas correspondan a los de la lengua en proceso de adquisición.

A pesar del propósito y la conveniencia del uso de este enfoque, “un problema importante al que se enfrentan los profesores de lenguas extranjeras es el de las enormes diferencias individuales entre los aprendientes en cuanto a la velocidad de adquisición y el nivel final alcanzado. En la clase de lengua extranjera, algunos parecen realizar grandes progresos, mientras que otros nunca consiguen ir más allá de las listas de vocabulario y los predecibles ejercicios de repetición. A fin de intentar explicar estas diferencias, los investigadores han intentado desarrollar medidas de la aptitud en lengua

extranjera (Carroll, 1981), bajo la suposición de que los estudiantes de baja aptitud deberán ser excluidos de las clases de idioma” (Berko, Bernstein, 1999. p. 487).

Acerca de la investigación de los lingüistas sobre la adquisición de una segunda lengua es posible señalar, por un lado, que ha contribuido a la comprensión que poseemos de la complejidad del conocimiento gramatical que los estudiantes han de adquirir y, además, al conocimiento de una vía de influencia de la L1 sobre el proceso. “*Los lingüistas, sin embargo, no se interesan por muchos de los aspectos de la habilidad lingüística en la L2 que los estudiantes consideran importantes: el vocabulario, las expresiones socialmente útiles, las reglas de la conversación, etc. Tampoco están interesados en la eficacia comunicativa del que aprende, ni en las diferencias asociadas a la motivación, la aptitud, el input proporcionado o la instrucción*” (Berko, Bernstein, 1999, p. 493).

La enseñanza de segundas lenguas, además de los aportes de la lingüística en áreas como el AC, el AE o la fonética, se sostiene de un eclecticismo de metodologías. En este sentido, es importante, entre otras cosas, encontrar técnicas, proponer estrategias y crear contextos adecuados que permitan cubrir las diferentes necesidades comunicativas de los aprendientes.

#### 3.4.1. Estrategias didácticas

Con respecto al tema de estrategias didácticas, se hará mención de aquellas habilidades que son estimuladas con mayor énfasis en el *Enfoque comunicativo*. Se explicará la importante relación entre dichas habilidades y los ejercicios con enfoque fonético-fonológico. Además, debido a que en la parte experimental de este trabajo se emplearon *pruebas de proficiencia*, se expondrán las características de este tipo de instrumentos de medición.

Las tendencias actuales en el ámbito de enseñanza de lenguas se orientan hacia el logro de objetivos comunicativos. Se pretende que el aprendiente emplee oralmente y comprenda a nivel auditivo la LM. Por ello, la responsabilidad del profesor de lengua es

propiciar el uso de la lengua en clase a través de actividades orientadas hacia este propósito.

De acuerdo a los principios en que se basa el *Enfoque comunicativo*, a cada habilidad le corresponde un tipo específico de actividad para contribuir a su desarrollo. Tomando en cuenta la perspectiva de esta tesis, es importante el estímulo del desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de producción oral a través de tipos de actividades específicos. Ejemplos de ellas son:

Tipo de actividad	Descripción	Ejemplo	Objetivos
De comprensión	Las relacionadas con escuchar o leer que realizan los alumnos utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión auditiva o lectora.	Escuchar un aviso público para captar la esencia de lo que se dice / leer un artículo periodístico para captar la idea general / ver una película con subtítulos	Aprender conceptos, informarse, parafrasear.
De expresión	Las relacionadas con hablar o escribir	Dirigirse a un público en una presentación de ventas... / escribir cartas personales, de negocios, etc.	Convencer, informar, darse a conocer, etc.
Comprensión fonética	Distinguir fonemas claramente	Discrepar entre palabras cuya pronunciación es similar / distinguir entre pares mínimos.	Comprender el significado de un mensaje
Producción fonética	Pronunciar fonemas claramente	Erradicar confusiones en el significado de un mensaje derivadas de la pronunciación errónea de palabras claves.	Esclarecer el significado de un mensaje oral

*Tabla 18:* Actividades que estimulan el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de producción oral

Tomando en cuenta la tabla anterior, es evidente que el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral se relaciona estrechamente con los ejercicios de tipo fonético-fonológico. Gracias a que esta clase de prácticas tiene como objetivo

desarrollar las habilidades de percepción y de producción de fonemas, el aprendiente no sólo se beneficia al contar con modelos de pronunciación, sino que también tiene la oportunidad de ensayar la producción de sonidos articulados de la LM.

Una vez que se culmine una etapa del curso, o el curso completo, el profesor puede optar por la aplicación de pruebas de proficiencia. Se entiende por prueba de proficiencia («prueba de dominio», en la terminología del Marco común europeo de referencia) la que tiene como finalidad determinar los conocimientos lingüísticos de un sujeto y las posibilidades que tiene de desenvolverse en el mundo real, aplicando lo que sabe. Es decir, es una prueba que pretende evaluar, a partir de la actuación, las competencias que un sujeto ha desarrollado. Una prueba de este tipo se basa en los estándares fijados por la propia prueba y conocidos por todos (instituciones, candidatos y la sociedad en general) a partir de las especificaciones de la misma.

Para medir la evolución de un aprendiente (como es el caso de este trabajo) se tienen las pruebas previas y posteriores a una instrucción, *pre* y *post-test*. Durante el *pre-test*, se registran los conocimientos con que cuenta un aprendiente antes de recibir una instrucción. Para un profesor de lengua, esta prueba es un instrumento para conocer el punto del que debe partir su enseñanza. El *post-test*, por su parte, le servirá para saber cuáles son los conocimientos que ha adquirido el mismo aprendiente, luego de un periodo de instrucción. Wiersma (1986) afirma que la segunda prueba es necesaria para determinar los efectos de las condiciones experimentales. Ambas pruebas deben orientarse hacia los mismos objetivos y guardar una estrecha similitud en su contenido. De esta manera, será posible afirmar que la instrucción ha tenido un efecto positivo en el proceso de ASL.

Para finalizar este capítulo, se hace énfasis en la importancia de que los aprendientes sean conscientes de los agentes que, a niveles perceptual y articulatorio, intervienen en la producción de fonemas. Asimismo, es importante considerar los diversos factores que, a nivel psicolingüístico, afectan tanto positiva como negativamente en el proceso de ASL. Por otro lado, debido a que cada aprendiente pertenece a un singular contexto sociolingüístico, los factores de este tipo deben considerarse con igual detenimiento en

el proceso de adquisición del nuevo sistema. Por último, dado que las tendencias en el ámbito de enseñanza de lenguas privilegian las prácticas comunicativas, los ejercicios en clase deben orientarse hacia el desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción de fonemas de la LM. Para ello, evidentemente han de tomarse en cuenta tanto factores lingüísticos, como psicolingüísticos y sociolingüísticos. Y siendo así, es probable que el proceso de ASL se convierta en una oportunidad para el desarrollo intelectual, personal y social de los aprendientes.

#### 4. Hipótesis

El inglés, a pesar de ser una lengua ampliamente difundida y en constante contacto con los nativohablantes de español, principalmente en México, a través de los medios de comunicación, representa para el aprendiente retos importantes. Dadas las diferencias expresadas mediante el análisis contrastivo español-inglés, se plantean las siguientes hipótesis acerca de los motivos por los cuales los aprendientes tienen dificultades para articular los fonemas del nuevo sistema:

1. El aprendiente de inglés LE enfrenta dificultades para comprender los fonemas y producirlos debido a que ignora que el número de vocales es mayor en inglés que en español.
2. Cuando el aprendiente enfrenta un fonema que no está en su sistema lo produce cercano a uno conocido.
3. El aprender el sistema vocálico de una L2 a través del AFI reduce la incidencia en errores de producción oral.
4. El uso de artificios como los alfabetos fonéticos fomenta la reflexión metalingüística.

##### 4.1. Preguntas de investigación

Partiendo de los supuestos anteriores, las cuestiones específicas que se pretenden contestar mediante esta investigación son:

1. ¿Los hispanohablantes nativos, aprendientes principiantes de inglés LE, tienen conocimiento de las diferencias entre los sistemas fonéticos de su L1 y la LM?
2. ¿Qué fonemas vocálicos del inglés representan mayor dificultad para los aprendientes cuya L1 es español?
3. ¿Qué tipo de estrategia de producción oral utiliza el aprendiente frente a un fonema que no tiene correspondencia en su L1?
4. Considerando que los métodos para clase de inglés LE dan muestra del uso del AFI, ¿los aprendientes se percatan de su utilidad?

5. ¿Es aceptado el AFI como sistema de representación de sonidos por parte de los aprendientes de lengua?
6. Después de recibir instrucción acerca de la representación gráfica de fonemas vocálicos, ¿los sujetos de estudio son capaces de interpretar correctamente las grafías que representan vocales en el AFI?

#### 4.2. Objetivos

Las metas de este trabajo se originan de las hipótesis planteadas. Se relacionan, por consecuencia, con las preguntas de investigación. Para su respuesta, se recurrirá al análisis de datos emanados de pruebas experimentales que provoquen la producción de fonemas vocálicos del inglés. Específicamente, a través de tal análisis se busca:

- Describir los errores en la pronunciación de fonemas vocálicos cometidos por los aprendientes durante pruebas experimentales.
- Comparar la incidencia en errores de producción de vocales entre aprendientes que conocen el sistema fonético de la LM a través de la instrucción del AFI, y aprendientes que no la tienen.
- Señalar las tendencias de los aprendientes en la producción de vocales.

## 5. Metodología

Para este trabajo de tesis se han diseñado dos pruebas. Su finalidad es observar si la inclusión de prácticas con enfoque fonético-fonológico, específicamente, la instrucción del AFI, en cursos de inglés LE sirve a usuarios de niveles básicos para acelerar el desarrollo de sus habilidades de comprensión y, sobre todo, producción de la fonética de la lengua en cuestión. Se pretende, por lo tanto, que los aprendientes cuenten con información suficiente para interpretar el sistema del AFI cuando consulten la pronunciación normativa de palabras inglesas (disponible frecuentemente en diccionarios bilingües).

La enseñanza del AFI a usuarios básicos de inglés LE no tiene como objetivo un exhaustivo conocimiento de lingüística ni de una gran lista de tecnicismos; en este experimento se enfoca en posibilitar la lectura de sus símbolos vocálicos (desde el punto de vista de su producción, constitución acústica y percepción). Tomando en cuenta que no todos los fonemas vocálicos representan un reto articulatorio para un hispanohablante, se presta especial atención a aquellos fonemas distintos a los de la lengua española.

Aunque es común que un adulto cuente con nociones acerca de términos básicos como *vocal*, *consonante*, *diptongo*, *sílaba*, los nombres de la mayoría de los puntos de articulación, cavidades, etc.; conceptos como *consonante sorda*, *sonora*, *fricativa*, *retrofleja*, etc., podrían ser totalmente desconocidos. No obstante, éstos han de comprenderse a través de la observación de la organización de las tablas del AFI y de las explicaciones que han de proporcionarse. De manera general, para los *sujetos de estudio*<sup>1</sup> será indispensable conocer algunos términos en pro de la interpretación de caracteres fonéticos.

---

<sup>1</sup> Para explicar lo concerniente al proceso experimental, fue empleada la nomenclatura de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, publicada en *Metodología de la investigación*, 1997.



### 5.1. Sujetos de estudio

En el experimento que se diseñó, participaron 16 estudiantes de cursos de lengua de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro que cursaban el nivel Básico I. Fueron considerados adecuados para el experimento debido a sus características como usuarios básicos, específicamente, por contar con escasos conocimientos de la relación ‘fonema-grafía’ en la lengua meta y escaso contacto con otras. Cabe mencionar que ninguno de los sujetos conocía el AFI y que, al hacerles saber su función, aceptaron voluntariamente participar en el experimento.

### 5.2. Consideración del contexto sociolingüístico de los sujetos de estudio

Parte de este trabajo de tesis considera el aspecto sociolingüístico como un factor importante en el proceso de adquisición de una LE. Por tal motivo, se diseñó una encuesta con este enfoque. Los datos obtenidos a través de ésta sirvieron para la siguiente etapa del experimento: la división equitativa del grupo en dos.

Para ello, se incluyeron preguntas relacionadas con la percepción que se tiene acerca de las personas que saben hablar más de una lengua. El motivo fue identificar qué tipo de características se asocian a éstas (socioculturales y/o sociolingüísticas).

También se incluyeron preguntas con respecto al contacto que tienen los sujetos con hablantes de la lengua meta fuera de clase. El objetivo fue comparar las características de producción oral de los sujetos que interactúan con hablantes del inglés con las de los que no lo hacen.

Se sabe que cuando una persona cuenta con nociones de una L2 y que se encuentra en proceso de adquisición de una L3 (o posterior), su sensibilidad hacia la fonética del nuevo sistema es mayor que la de otra que enfrenta por primera vez una lengua distinta a su L1. Por tal motivo, se cuestionó a los sujetos en torno de su contacto con lenguas distintas al inglés y al español.

Con respecto a habilidades comunicativas, se plantearon preguntas para conocer fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes. Particularmente, se cuestionó en

torno a la producción oral así como a la comprensión auditiva debido a que serían las habilidades que más se pondrían en práctica durante el experimento.

Con el total de estudiantes y con base en los datos obtenidos a través de la encuesta, se formaron el *grupo de control* y el *grupo de prueba*. Este último, sería el único en recibir instrucción acerca del AFI; el otro, continuó con clases regulares. Su función fue ejemplificar la evolución típica de la pronunciación de aprendientes de inglés LE.

### 5.3. Etapa experimental

La prueba consistió en tres fases:

- *Pre-Test*. A todos los sujetos se les presentó una lista de palabras en inglés y se grabaron las pronunciaciones que lograron<sup>2</sup>.
- Instrucción. Se explicó al grupo de prueba cómo hacer uso del AFI para producir la fonética del inglés, específicamente, la pronunciación de sus vocales; mientras tanto, el grupo de control continuó con clases regulares.
- *Post-Test*. Se les presentó una vez más a todos los estudiantes la lista de la fase inicial, acompañada de la transcripción fonética de las palabras incluidas. Los sujetos que recibieron la instrucción aplicarían sus conocimientos interpretando los caracteres del AFI; el grupo de control, sin tomar en cuenta dichos caracteres, evidenciaría la evolución típica de un grupo que estudia inglés como LE. Se grabaron nuevamente las pronunciaciones.

### 5.4. Selección de vocales

Las palabras de ambas pruebas fueron tomadas del apartado *La pronunciación del inglés*, contenido en el diccionario *Inglés y español* de *The Bantam New College*. Para

---

<sup>2</sup> Las pistas de audio correspondientes a las pruebas se incluyen en disco compacto (en el que acompaña a la versión impresa y en el que contiene la versión digital).

simplificar su análisis, se emplearon palabras cortas (50% son monosílabas). Ello permitió evaluar la producción de un sonido vocálico específico en una palabra.

Las características de la selección de fonemas vocálicos se presentan a continuación:

- Fueron considerados siete fonemas de vocales simples y tres diptongos.

De acuerdo con la clasificación ofrecida por la AFI los fonemas analizados presentan los siguientes rasgos distintivos:

1.	/ə/	Media, central, no labializada, oral
2.	/ɪ/	Media cerrada, anterior, no labializada, oral
3.	/u:/	Cerrada, posterior, labializada, oral
4.	/ʌ/	Semiabierta, posterior, no labializada, oral
5.	/æ/	Media abierta, anterior, no labializada, oral
6.	/ɛ/	Semiabierta, anterior, no labializada, oral
7.	/e/	Semicerrada, anterior, no labializada, oral

Tabla 19: Descripción de fonemas vocálicos simples incluidos en pruebas de proficiencia.

1.	/aɪ/	Diptongos descendentes
2.	/əʊ/	
3.	/o <sup>w</sup> /	

Tabla 20: Descripción de diptongos incluidos en pruebas de proficiencia.

- Debido a que este estudio parte de la perspectiva de hablantes nativos del español, se enfoca en los sonidos que, para ellos, no evidencian una relación con sus respectivas representaciones.
- Ciertos fonemas de palabras específicas no se analizan en este trabajo puesto que no representan dificultad ni a nivel articulatorio ni/o en cuanto asociación fonema-grafía para un hispanohablante nativo.

### 5.5. Selección de palabras usuales del inglés de nivel principiante

Las palabras empleadas en el *Pre-Test* fueron las siguientes<sup>3</sup>:

1. <i>Nose</i>	5. <i>Learn</i>	9. <i>Found</i>	13. <i>Burn</i>	17. <i>Eye</i>
2. <i>Special</i>	6. <i>Night</i>	10. <i>Measure</i>	14. <i>Come</i>	18. <i>Busy</i>
3. <i>Phone</i>	7. <i>Machine</i>	11. <i>Nature</i>	15. <i>Weather</i>	19. <i>Heaven</i>
4. <i>Move</i>	8. <i>Slave</i>	12. <i>Psychic</i>	16. <i>Hat</i>	20. <i>Voice</i>

Con las palabras de las pruebas se pretendió inducir a los sujetos de estudio a la pronunciación de fonemas distintos a los de su lengua materna. Evidentemente, la inconsistencia en la relación fonema-grafía de la lengua inglesa abre la posibilidad de variación de la interpretación de caracteres.

### 5.6. Prueba de proficiencia inicial (*Pre-Test*)

Se grabó la producción de fonemas del inglés a partir de la lectura de una lista de palabras previamente seleccionadas. La primera prueba sirvió como evidencia del estado inicial los sujetos. A partir de los datos obtenidos se observaría la evolución de sus producciones orales.

El registro se hizo en *audio cassettes*. Posteriormente, se transformaron las grabaciones a formato digital, con el objetivo de facilitar su análisis.

### 5.7. Instrucción

Para agilizar la comprensión del contenido de la instrucción, fue indispensable contar con algunos materiales. Se les solicitó a los sujetos de estudio un diccionario de inglés-español que contara con transcripción fonética de los vocablos que traduce. Adicionalmente, se les proporcionaron una tabla del AFI, un esquema del aparato fonador, una lista de ejemplos y otra de ejercicios a cada sujeto (ver anexos 5-7).

---

<sup>3</sup> Las que aquí se muestran en gris, aunque formaron parte de la lista, no se consideraron relevantes para el análisis debido a que no representaron dificultad ni a nivel articulatorio ni/o en cuanto asociación fonema-grafía para un hispanohablante nativo.

Dada la complejidad de la explicación, el sistema de representación de fonemas fue explicado en español. Las sesiones fueron predominantemente expositivas debido al reducido tiempo con el que se contó. Esto fue advertido a los sujetos.

#### 5.7.1. Explicación de sonidos vocálicos simples

Durante la primera sesión, se comenzó indicando las partes del aparato fonador con la intención de que los sujetos reconocieran los puntos donde se articulan los sonidos del habla. Se explicó la función de las cavidades y se ejemplificó cómo operan en la producción de los sonidos articulados.

En segundo término, se explicó qué es el AFI y para qué se utiliza. Se expusieron un par de ejemplos para dar cuenta de su uso concreto. Una vez que los sujetos observaron la representación de palabras, se hizo necesario mostrar la tabla del AFI.

Debido a que el objetivo de las sesiones de instrucción fue ofrecer una explicación acerca de los fonemas vocálicos del inglés, se procedió a mostrar la representación que en el AFI se hace de ellos. Se dieron explicaciones generales acerca de sus parámetros de clasificación con la finalidad de plantear un contexto adecuado para hacer comprensibles los ejemplos que se prepararon.

Posteriormente, se mostraron ejemplos de palabras inglesas y sus correspondientes transcripciones en AFI. Las palabras fueron en su mayoría cortas con el propósito principal de concentrar la producción de los sujetos en un solo fonema vocálico a la vez. Asimismo, se consideró conveniente emplear pocos caracteres fonéticos simultáneamente.

Para apoyar la explicación, fue utilizado en reiteradas ocasiones el esquema del aparato fonador presentado al inicio. Para concentrar la información en los objetivos del experimento, se mostraron gráficamente los lugares de la cavidad oral en que se producen los sonidos vocálicos.

En la parte final de la primera sesión, los sujetos realizaron ejercicios de transcripción fonética. Éstos consistieron en localizar las palabras inglesas en el diccionario y

reproducir su representación fonética con el objetivo de que comenzaran a familiarizarse con ella. Asimismo, se les solicitó que compartieran con el grupo algunas de las representaciones que encontraron para retroalimentar la instrucción. Gracias a la participación de los sujetos, se observó que existe variedad en la representación fonética que se adopta en distintos diccionarios<sup>4</sup>.

### 5.7.2. Explicación de diptongos

La segunda sesión fue dedicada, principalmente, a la explicación de los diptongos que se producen en palabras de la lengua inglesa. También se expuso, de manera general, el modo de interpretar la tabla de consonantes del AFI para que pudieran contextualizar los fonemas vocálicos al leer transcripciones de palabras completas.

En primer término, se expuso una definición de diptongo. Se analizó el contraste entre diptongos españoles/ingleses. La razón principal fue que las palabras españolas siempre evidencian en la forma escrita, que estos sonidos han de producirse, las del inglés no.

Posteriormente, se procedió a mostrar un listado de palabras inglesas que presentan diptongo. Se hizo énfasis principalmente en aquellas que con una sola grafía representan dos sonidos vocálicos.

No sería posible comprender la pronunciación de los símbolos fonéticos conociendo sólo los vocálicos. Por esta razón, se les hizo notar las características de la pronunciación de determinadas consonantes inglesas (por ejemplo, los fonemas labiodental fricativo de /v/ y el alveolar aproximante de /ɹ/). De esta manera, se logró situar las vocales en un contexto que permitiera practicar la interpretación del AFI y comprobar su eficacia.

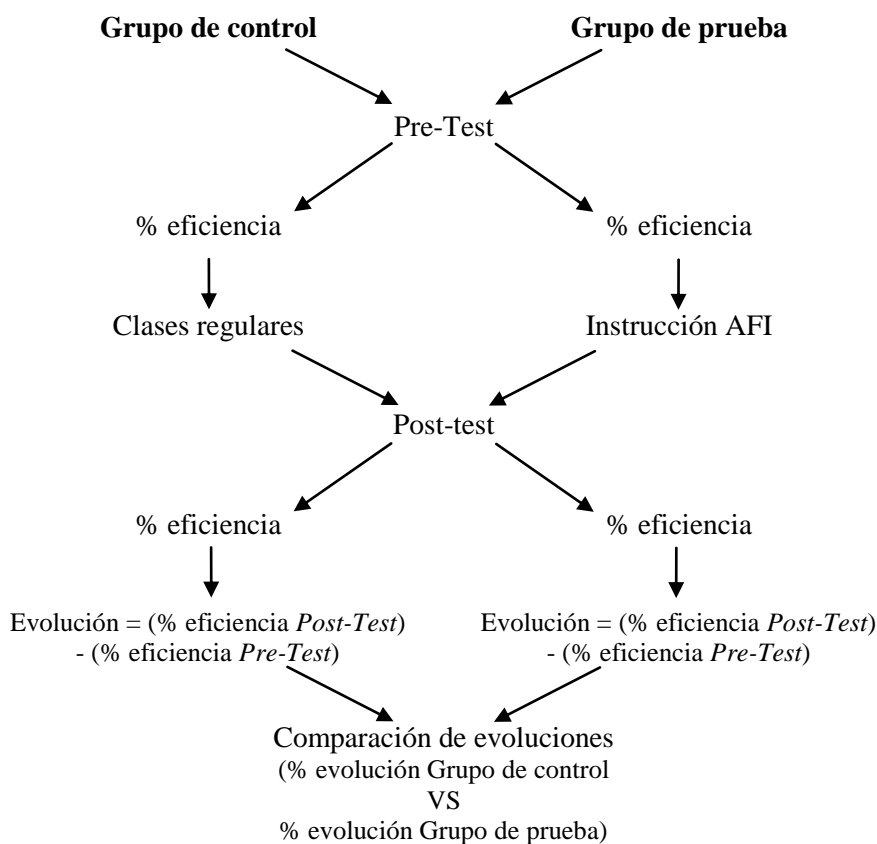
En general, con la instrucción se pretendió que los sujetos distinguieran el contraste fonético español/inglés, que conocieran la manera de articular los sonidos vocálicos de la LM y que contaran con la información básica para interpretar el AFI. El resultado habría de observarse en el desempeño de los sujetos durante el *Post-Test*.

---

<sup>4</sup> Para guardar evidencia de ello, se solicitó una tarea que consistió en registrar transcripciones de una lista de palabras adicional (ver anexo 8).

### 5.8. Prueba de proficiencia final (*Post-Test*)

Se aplicó una segunda prueba para conocer cuál fue la evolución que experimentó cada grupo con respecto a la primera. El esquema que se muestra a continuación ilustra el proceso para comparar los datos del experimento obtenidos por uno y otro grupo:



*Esquema 5:* Proceso para comparar los datos del experimento obtenidos por GC y GP.

Considerando, por una parte, las condiciones bajo las que el GC presenta el *Post-Test*, resultaba razonable especular que los datos que se produjeran no contrastarían fuertemente con los de la primera prueba. Por otro lado, las expectativas en torno a los datos que produciría el GP vislumbraban un acercamiento notable a la pronunciación aceptada del inglés.

La metodología empleada fue similar a la de la primera prueba. Las dos variantes que hubo fueron:

- a) Incluir la transcripción fonética del listado de palabras para el GP.
- b) Además de incluir las palabras del *Pre-Test*, se agregaron varias palabras a la lista para evitar que basaran sus producciones en las que recordaban de la prueba anterior.

La lista de palabras del *Post-Test* fue la siguiente<sup>5</sup>:

1. <i>Smile</i>	6. <i>Learn</i>	11. <i>Slave</i>	16. <i>Nature</i>	21. <i>Hat</i>
2. <i>Nose</i>	7. <i>Five</i>	12. <i>Psychology</i>	17. <i>Psychic</i>	22. <i>Eye</i>
3. <i>Special</i>	8. <i>Night</i>	13. <i>Found</i>	18. <i>Burn</i>	23. <i>Busy</i>
4. <i>Phone</i>	9. <i>Judge</i>	14. <i>Measure</i>	19. <i>Come</i>	24. <i>Heaven</i>
5. <i>Move</i>	10. <i>Machine</i>	15. <i>Church</i>	20. <i>Weather</i>	25. <i>Voice</i>

Una vez terminada la etapa experimental y contando ya con los datos suficientes para examinar tanto las características de la producción fonética de los sujetos así como su entorno sociolingüístico, se dará paso al análisis de datos.

---

<sup>5</sup> Igual que las de la prueba anterior, las que aquí se muestran en gris, no se consideraron relevantes para el análisis.



## 6. Análisis de datos

A continuación se describen los datos obtenidos, tanto de la encuesta sociocultural, como los arrojados por las pruebas. En primera instancia, la información obtenida por la encuesta muestra ciertos aspectos sociolingüísticos asociados particularmente al aprendizaje del inglés como LE por parte de hispanohablantes nativos de español en un país latinoamericano como México. Por otra parte, las pruebas de *Pre-Test* son una referencia de las habilidades con que cuentan los aprendientes para producir fonemas del inglés en los primeros niveles de cursos de lengua. Finalmente, los datos obtenidos del *Post-Test* evidencian la evolución que experimenta la pronunciación de un grupo (GP) que recibe instrucción del AFI, frente a la de otro (GC) que no la recibe.

### 6.1. Datos obtenidos de la encuesta aplicada

Los datos obtenidos de los 16 sujetos de estudio son los siguientes:

1. Las edades de los sujetos fluctúan entre 18 y 52 años.
2. El 67 % cuenta con estudios de nivel superior (en curso o concluido). No hubo dos sujetos que hubieran estudiado la misma carrera.
3. El promedio de la disponibilidad que manifestaron tener para estudiar la LE fuera de clase fue de 2 horas.
4. Los motivos para estudiar la lengua inglesa fueron, principalmente:
  - a. Reto personal.
  - b. Oportunidades más amplias en el ámbito laboral.
  - c. Obtener un grado académico.
5. El 22 % ha estado en un país de habla inglesa.
6. El 17 % está en contacto constante con personas de habla inglesa.
7. El 72 % considera que existen diferencias sociales entre una persona monolingüe y una que habla más de una lengua. Las características que asocian a un hispanohablante que también sabe hablar inglés son:
  - a. Mayores oportunidades laborales.

- b. Mayor cultura.
- c. Amplio vocabulario.
- d. Mayor preparación académica.
- e. Mayor prestigio social.
- f. Posibilidad de comunicarse con personas de otros países o culturas.

8. El 6 % ha estudiado otra lengua, además del inglés.

Cabe aclarar que la distribución del número total de sujetos de estudios fue de 8 integrantes para cada grupo y que, además de considerar todos los factores anteriormente enunciados, también se tuvo el cuidado de separar por género de la manera equitativa posible.

En general, los sujetos manifestaron tener la necesidad de mejorar su pronunciación y mejorar la habilidad para comprender lo que escuchan. Adicionalmente, algunos mencionaron la mejora de la ortografía y ampliar su vocabulario. Aunque el experimento se enfocó en el desarrollo de la producción oral, se consideró fundamental conocer la heterogeneidad de las necesidades existentes de un grupo real.

## 6.2. Pruebas de proficiencia

En esta etapa, se describen las producciones de ambos grupos en el *Pre-Test*. Los datos obtenidos provienen de la transcripción<sup>1</sup> sistemática de las grabaciones realizadas a los sujetos. Se empleó una transcripción restringida (*narrow transcription*), es decir, se registraron por escrito las producciones de los sujetos de manera detallada<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La forma canónica de representación en el AFI de las palabras de la lista, fue tomada del diccionario bilingüe (español-inglés/inglés-español) *The Bantam New College Revised*. Para representar los sonidos que no pertenecen a la norma de la lengua inglesa, se recurrió al *Handbook of the International Phonetic Association*.

<sup>2</sup> No se incluyeron diacríticos debido a que sólo se analiza un fonema vocálico en cada palabra de las pruebas.

### 6.2.1. *Pre-Test*, Grupo de Control

Los datos transcritos de las producciones del GC se indican a continuación en la tabla 21:

#	Palabra	Prototipo de pronunciación	Sujeto 1 (Dulce Fátima T.)	Sujeto 2 (Gabriela A.)	Sujeto 3 (Jacqueline)	Sujeto 4 (Gerardo)	Sujeto 5 (Jorge)	Sujeto 6 (Manuel)	Sujeto 7 (Esan)	Sujeto 8 (Estephania)
1	<i>Special</i>	[speʃəl]	[speʃəl]	[speʃʲal]	[speʃəl]	[speʃʲal]	[speʃəl]	[espeʃʲal]	[speʃəl]	[espeʃəl]
2	<i>Phone</i>	[foʷn]	[foʷn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[foʷn]
3	<i>Move</i>	[muv]	[muv]	[muβ]	[moβ]	[muβ]	[muβ]	[mut]	[mov]	[muβ]
4	<i>Learn</i>	[ləm]	[ləm]	[ləm]	[ləm]	[ləm]	[ləm]	[nart:]	[ləm]	[ləm]
5	<i>Machine</i>	[mæʃin]	[mæʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]
6	<i>Slave</i>	[sleʷv]	[sleʷv]	[sleʲβ]	[sleʷv]	[sleʲb]	[sleʲβ]	[sleʲk]	[sleʷv]	[sleʲβ]
7	<i>Found</i>	[faund]	[fond]	[faund]	[foʷnd]	[foʷnd]	[foʷnd]	[faund]	[fond]	[foʷnd]
8	<i>Measure</i>	[meʃəɪ]	[mɛʃuɪ]	[meʃuɪ]	[mɛʃuɪ]	[mʲasʷuɪ]	[mesuɪ]	[mɪʃuɪ]	[misuɪ]	[meʃuɪ]
9	<i>Nature</i>	[neʃəɪ]	[nɪʃuɪ]	[nɑtɔɪ]	[neʃuɪ]	[nɑʃʷuɪ]	[nɑʃuɪ]	[natur]	[netuɪ]	[neʃuɪ]
10	<i>Psychic</i>	[saɪkɪk]	[fisɪk]	[fisɪk]	[fisɪk]	[faisɪk]	[sitʃɪk]	[faisɪt]	[psɪʃ]	[saɪk]
11	<i>Burn</i>	[bʌm]	[bɔm]	[bɔm]	[bɔm]	[bɔm]	[bɔɪ]	[bɔɪp]	[bɔm]	[bɔm]
12	<i>Come</i>	[kʌm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kʌm]	[kɔm]	[kɔm]
13	<i>Hat</i>	[ˈhæt]	[ˈhæt]	[ˈhæt]	[ˈhət]	[ˈhæt]	[ˈhæt]	[ˈhæt]	[ˈhæt]	[ˈhæt]
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[aɪ]	[aɪ]	[eʲ]	[aɪ]	[ˈheʲ]	[aɪ]	[aɪ]	[eʲ]
15	<i>Busy</i>	[bɪzi]	[bɔsi]	[bɪsi]	[bɔsi]	[bɔsi]	[busi]	[bɔsi]	[bɔsi]	[bɔsi]
Total de FVN:			5	5	3	4	3	6	3	6

Tabla 21: Pre-test, GC.

En ésta, como en las posteriores tablas que registran los datos transcritos de las producciones orales, la grafía remarcada en la columna *Prototipo de Pronunciación* indica el fonema canónico que se estudia. Cuando éste fue producido por los sujetos, se señaló de la misma manera en su transcripción fonética, en negritas.

En primera instancia, los registros muestran que cada palabra es pronunciada de diversas maneras (a excepción de ‘*slave*’). Esto indica que, en general, los sujetos presentan dificultades para asociar de acuerdo a la norma, los fonemas con las grafías de palabras inglesas. Para comprender los motivos de tales dificultades, se parte del hecho de que el sistema de asociación grafía-fonema en inglés no corresponde, de manera general, con el del español. Obsérvense los siguientes casos:

<b>Caso</b>	<b>Identificación (%)</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Datos del <i>Pre-Test</i> GC</b>
1) Una grafía representa un monoptongo	100	En la palabra ‘ <i>busy</i> ’ ([bɪzi]), a la grafía ‘u’ le corresponde el fonema /ɪ/	Ninguna producción acierta al fonema canónico
2) Dos grafías representan un monoptongo	87	En la palabra ‘ <i>measure</i> ’ ([mɛʃəɪ]), a las grafías ‘ea’ les corresponde el fonema /ɛ/	Se identifica el fenómeno pero sólo el 25 % de los sujetos sabe cuál es fonema que corresponde al caso
3) Dos grafías representan un diptongo	75	En la palabra ‘ <i>found</i> ’ ([faʊnd]), a las grafías ‘ou’ les corresponde el diptongo /aʊ/	El 50 % de los sujetos leyó el diptongo con clara interferencia de su L1; 25 % lo hizo de acuerdo a la forma aceptada en inglés
4) Una grafía representa un diptongo	25	En la palabra ‘ <i>phone</i> ’ ([foʷn]), donde a la grafía ‘o’ le corresponde el diptongo /oʷ/	El 75 % de los sujetos produjo un monoptongo, mostrando interferencia de su L1

Tabla 22: Casos de asociación grafía-fonema.

Considerando los casos anteriores, en la tabla siguiente se señalan diferencias entre los sistemas lingüísticos que debe conocer el aprendiente:

<b>Relación grafía-fonema</b>	<b>En inglés</b>	<b>En español</b>
a) Vocal simple - monoptongo	Sí	Sí
b) Dos vocales - monoptongo	Sí	No
c) Dos vocales - diptongo	Sí	Sí
d) Vocal simple - diptongo	Sí	No

Tabla 23: Contraste vocálico inglés/español en la relación grafía-fonema.

Con el objetivo de identificar las producciones acertadas que lograron los sujetos y, al mismo tiempo, conocer cuáles son los fonemas producidos en lugar de los canónicos, se procede a clasificar las producciones logradas por los sujetos de estudio. Como ya se ha indicado, a cada palabra de las pruebas de proficiencia corresponde una *pronunciación prototípica* (PP). De cada PP se analiza un solo núcleo silábico que se ha denominado *fonema vocal normativo* (FVN)<sup>3</sup>.

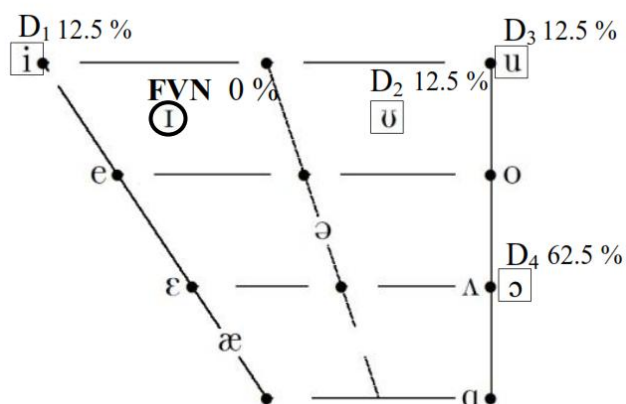
Cuando no se produjo la PP de determinado FVN, se considera al fonema logrado como *dispersión*. Posteriormente se clasifican las dispersiones de acuerdo a los tipos de fonemas logrados. De tal manera, se determina que, por ejemplo, de la palabra *busy* ([bɪzi]), cuyo FVN a analizar es /ɪ/, la producción de clases de dispersiones en el *Pre-Test* del GC es la siguiente:

Palabra	PP	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8																				
<i>Busy</i>	[bɪzi]	[bɔsi]	[bisi]	[bɔsi]	[bɔsi]	[busi]	[bɔsi]	[bɔsi]	[bɔsi]																				
<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>[i]</td> <td>→</td> <td>[bisi]</td> <td>→</td> <td>12.5 %</td> </tr> <tr> <td>[ʊ]</td> <td>→</td> <td>[bʊsi]</td> <td>→</td> <td>12.5 %</td> </tr> <tr> <td>[u]</td> <td>→</td> <td>[busi]</td> <td>→</td> <td>12.5 %</td> </tr> <tr> <td>[ɔ]</td> <td>→</td> <td>[bɔsi]</td> <td>→</td> <td>62.5 %</td> </tr> </table>										[i]	→	[bisi]	→	12.5 %	[ʊ]	→	[bʊsi]	→	12.5 %	[u]	→	[busi]	→	12.5 %	[ɔ]	→	[bɔsi]	→	62.5 %
[i]	→	[bisi]	→	12.5 %																									
[ʊ]	→	[bʊsi]	→	12.5 %																									
[u]	→	[busi]	→	12.5 %																									
[ɔ]	→	[bɔsi]	→	62.5 %																									

*Esquema 6:* Ejemplo de dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra *busy*. *Pre-Test*, GC.

Las distintas dispersiones generadas en la prueba se observan en la tabla 24. Éstas se indican de la siguiente manera: D<sub>n</sub>, donde D= clase de dispersión y; n = *grado de alejamiento* del FVN. Para determinar el grado de alejamiento, se recurre a la disposición del cuadro de vocales inglesas publicado en *Handbook of the International Phonetic Association*. En este caso, las ubicaciones de las clases de dispersiones del fonema /ɪ/ y los grados de alejamiento que obtienen respectiva y simultáneamente son los que se muestran a continuación:

<sup>3</sup> El 66 % de estos núcleos se integran por fonemas vocálicos simples y el 33 % restante ocurren en estructuras de diptongo.



Esquema 7: Ubicaciones de dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra 'busy'. Pre-Test, GC.

En este caso, se constata que el grado mayor de dispersión, es decir, la producción fonémica más alejada del FVN, registra el porcentaje más alto.

Evidentemente, cada caso cuenta con características distintas. Una sinopsis de ello es la siguiente tabla que presenta las clases de dispersiones generadas en el Pre-Test por el GC.

#	Palabra	PP	FVN	%	D <sub>1</sub>	%	D <sub>2</sub>	%	D <sub>3</sub>	%	D <sub>4</sub>	%
1	Special	[speʃəl]	[ə]	0	[ɑ]	62.5	[ʰa]	37.5				
2	Phone	[fəʊn]	[oʷ]	25	[ɔ]	75						
3	Move	[muv]	[u]	75	[o]	25						
4	Learn	[lɛɹn]	[ə]	50	[ɛ]	25	[e]	12.5	[ɑ]	12.5		
5	Machine	[məʃɪn]	[ə]	0	[æ]	12.5	[ɑ]	87.5				
6	Slave	[sleɪv]	[eʰ]	100								
7	Found	[faʊnd]	[aʊ]	25	[oʷ]	50	[o]	12.5	[ɔ]	12.5		
8	Measure	[mɛʃəɹ]	[ɛ]	25	[e]	25	[ɪ]	37.5	[ʰa]	12.5		
9	Nature	[neɪʃəɹ]	[e]	37.5	[ɪ]	12.5	[ɑ]	50				
10	Psychic	[saɪkɪk]	[aɪ]	37.5	[ɪ]	62.5						
11	Burn	[bɹn]	[ʌ]	0	[ɔ]	62.5	[o]	12.5	[ə]	25		
12	Come	[kʌm]	[ʌ]	12.5	[ɔ]	75	[ə]	12.5				
13	Hat	[hæt]	[æ]	0	[ə]	12.5	[ʌ]	87.5				
14	Eye	[aɪ]	[aɪ]	62.5	[eʰ]	37.5						
15	Busy	[bɪzi]	[ɪ]	0	[i]	12.5	[u]	12.5	[ʊ]	12.5	[ɔ]	62.5

Tabla 24: Dispersiones Pre-Test GC.

Las observaciones generales del *Pre-Test* del GC son las siguientes:

1. El promedio de porcentaje de producción de FVN es de 30 %.
2. Existen escasas nociones de pronunciación de vocales inglesas, las cuales se evidencian en las producciones de algunos sujetos. Se hacen notar específicamente en la producción acertada de fonemas vocálicos como /o<sup>w</sup>/, /ə/ y /æ/ que no se encuentran en el sistema fonético hispano.
3. Asimismo, se muestran tales nociones en la producción de diptongos no explícitos:
  - a. *phone*, /o<sup>w</sup>/;
  - b. *slave*, /e<sup>j</sup>/;
  - c. *psychic*, /aɪ/.
4. Se hallan errores debido a la interpretación de grafías de fonemas vocálicos con interferencia del la L1 por parte del 50 % o más de los sujetos en las palabras: *phone, machine, found, nature, psychic, come* y *hat*.

Los datos generados por el GC durante el *Pre-Test*, dan evidencia de que en los primeros niveles de cursos de inglés como LE existe confusión entre los aprendientes con respecto a la manera de pronunciar. No obstante, también se hace notar que cuentan con ciertas nociones acerca del sistema fonético de la lengua inglesa. Al finalizar esta primera etapa del análisis, lo más sobresaliente es el contraste de producciones de FVN: en un caso, 100% de los sujetos pronuncia de forma canónica; mientras que en cinco de ellos, 0 % de los sujetos acertó al pronunciar.

#### 6.2.1.1. Relación entre factores sociolingüísticos y producción de FVN en el *Pre-Test*

Una explicación de por qué determinados sujetos se han acercado más que otros al sistema fonético inglés se sustenta en la consideración de factores sociolingüísticos. En la encuesta aplicada, entre otras cosas, se solicitó a los sujetos información acerca sus



respectivos contextos sociolingüísticos, concretamente, acerca de tres puntos que están relacionados con las habilidades de producción oral: la interacción continua con hablantes del inglés, haber estado en un país de habla inglesa y el contacto que han tenido con otras lenguas.

Al examinar los datos de los sujetos que produjeron las mayores cantidades de FVN se observa que:

- En promedio, los sujetos del GC produjeron 4 FVN.
- 4 sujetos produjeron una cantidad superior al promedio, dos de ellos, 5; los otros, 6 de un total de 15.
- Uno de los sujetos que produjo 6 FVN ha estado en tres países de habla inglesa. Además, interactúa con hablantes del inglés en su trabajo.
- Uno de los que produjo 5 FVN interactúa frecuentemente con hablantes del inglés.

Como han revelado la encuesta y el Pre-Test, existe una relación entre el contacto que se tiene con hablantes de la lengua meta y la producción normativa de fonemas vocálicos. Los dos sujetos que lograron una mayor cantidad de FVN, a comparación del resto del grupo, se encuentran en constante contacto con hablantes de la lengua meta.

#### 6.2.2. *Post-Test*, Grupo de Control

Posterior a las clases de instrucción del AFI impartidas al GP, se efectúa una segunda prueba. Ésta será contrastada con la primera con el objetivo de observar la evolución de la pronunciación de los sujetos de estudio que no reciben instrucción acerca de la fonética del inglés. Los datos generados por el GC en el *Post-Test* son los que se muestran en seguida:

#	Palabra	Prototipo de pronunciación	Sujeto 1 (Dulce Fátima T.)	Sujeto 2 (Gabriela A.)	Sujeto 3 (Jacqueline)	Sujeto 4 (Gerardo)	Sujeto 5 (Jorge)	Sujeto 6 (Manuel)	Sujeto 7 (Esau)	Sujeto 8 (Estephania)
1	<i>Special</i>	[speʃəl]	[speʃəl]	[speʃəl]	[speʃəl]	[speʃəl]	[speʃəl]	[espeʃəl]	[speʃəl]	[speʃəl]
2	<i>Phone</i>	[foʷn]	[foʷn]	[foʷn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[foʷn]	[foʷn]	[foʷn]
3	<i>Move</i>	[muv]	[muv]	[muv]	[muβ]	[muβ]	[muβ]	[muβ]	[mɔβ]	[muβ]
4	<i>Learn</i>	[ləɪn]	[ləɪn]	[ləɪn]	[ləɪn]	[ləɪn]	[ləɪn]	[næɪn]	[ləɪn]	[ləɪn]
5	<i>Machine</i>	[mæʃɪn]	[mæʃɪn]	[mæʃɪn]	[mæʃɪn]	[mæʃɪn]	[mæʃɪn]	[mæʃɪn]	[mæʃɔn]	[mæʃɪn]
6	<i>Slave</i>	[sleʷv]	[sleʷv]	[sleʷb]	[sleʷv]	[sleʷβ]	[sleʷβ]	[sleʷg]	[sleʷv]	[sleʷβ]
7	<i>Found</i>	[faʊnd]	[faʊnd]	[faʊnd]	[foʷnd]	[foʷnd]	[foʷnd]	[faʊnd]	[foʷnd]	[foʷnd]
8	<i>Measure</i>	[meʃəɪ]	[meʃəɪ]	[meʃəɪ]	[mʲasjəɪ]	[mʲasjəɪ]	[meʃəɪ]	[mʲəɪ]	[mʲesəɪ]	[meʃəɪ]
9	<i>Nature</i>	[neʃəɪ]	[neʃəɪ]	[neʃəɪ]	[næʃəɪ]	[næʃəɪ]	[næʃəɪ]	[natur]	[nəʃəɪ]	[neʃəɪ]
10	<i>Psychic</i>	[səɪkɪk]	[fisik]	[fisik]	[fisik]	[faisik]	[sɪʃtk]	[faisik]	[sɪʃt]	[səɪkɪ]
11	<i>Burn</i>	[bʌɪn]	[bɔɪn]	[bɔɪn]	[bɔɪn]	[bɔɪn]	[burn]	[bɔɪn]	[bɔɪn]	[bɔɪn]
12	<i>Come</i>	[kʌm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kʌm]	[kɔm]	[kʌm]
13	<i>Hat</i>	[hæt]	[hʌt]	[hʌt]	[hʌt]	[hʌt]	[hʌt]	[hʌt]	[hʌt]	[hʌt]
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[aɪ]	[aɪ]	[aɪ]	[aɪ]	[heʷ]	[eʷ]	[aɪ]	[eʷ]
15	<i>Busy</i>	[bɪzi]	[basi]	[basi]	[basi]	[basi]	[busi]	[basi]	[besi]	[bɔsi]
Total de FVN:			6	6	7	4	2	6	5	8

Tabla 25: Datos *Post-Test* GC.

Aunque es posible observar cambios con respecto al *Pre-Test* en la mayoría de las producciones mediante la tabla anterior, se procederá a al análisis específico de los aspectos relevantes para esta investigación.

#### 6.2.2.1. Variación entre las dispersiones de *Pre-Test* y *Post-Test* del GC

La tabla 26 que en seguida se presenta, además de mostrar las clases de dispersiones producidas por el GC durante el *Post-Test*, también describe los cambios con respecto a la prueba anterior. A continuación de las columnas de porcentajes, se encuentran las de *comparaciones* (C), en las cuales se emplearon los siguientes símbolos para mostrar la evolución de las producciones:

↑ (aumento)

↓ (disminución)

= (mismo porcentaje)

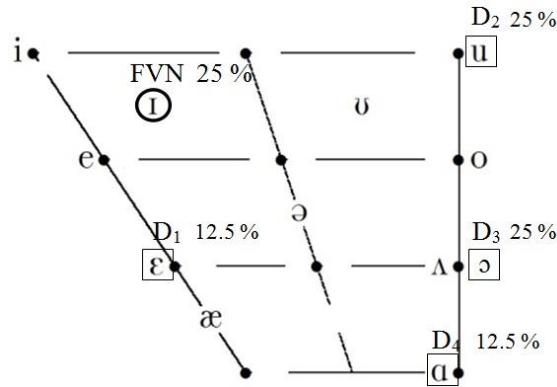
→ (nueva dispersión)

Con el objetivo de mostrar la variación de incidencia en cada fonema de esta prueba con respecto al *Pre-Test*, también se agrega la columna *diferencia porcentual* ( $\neq$  %). Evidentemente, los sujetos de estudio no pronuncian de modo idéntico en ambas pruebas, por tal motivo, cuando en el *Post-Test* se produce una nueva dispersión, no es posible una comparación. En tales casos, no se expresa diferencia porcentual.

#	Palabra	PP	FVN	%	C	≠ %	D <sub>1</sub>	%	C	≠ %	D <sub>2</sub>	%	C	≠ %	D <sub>3</sub>	%	C	≠ %	D <sub>4</sub>	%	C	≠ %	
1	<i>Special</i>	[speʃəl]	[ə]	25	↑	25	[ɑ]	50	↓	12.5	[iɑ]	25	↓	12.5									
2	<i>Phone</i>	[foʊn]	[oʊ]	62.5	↑	37.5	[ɔ]	37.5	↓	37.5													
3	<i>Move</i>	[muv]	[u]	87.5	↑	12.5	[o]	12.5	↓	12.5													
4	<i>Learn</i>	[ləɪn]	[ə]	50	=	0	[ɛ]	25	=	0	[e]	12.5	=	0	[æ]	12.5	→						
5	<i>Machine</i>	[məʃɪn]	[ə]	0	=	0	[æ]	12.5	=	0	[ɑ]	87.5	=	0									
6	<i>Slave</i>	[sleɪv]	[eɪ]	87.5	↓	12.5	[ɛ]	12.5	→														
7	<i>Found</i>	[faʊnd]	[au]	37.5	↑	12.5	[oʊ]	62.5	↑	12.5													
8	<i>Measure</i>	[meʃəɪ]	[e]	37.5	↑	12.5	[e]	25	=	0	[ɪ]	25	↓	12.5	[iɑ]	12.5	=	0					
9	<i>Nature</i>	[neɪʃər]	[e]	25	↓	12.5	[eɪ]	12.5	→		[ə]	12.5	→		[ɑ]	50	=	0					
10	<i>Psychic</i>	[saɪkɪk]	[aɪ]	37.5	=	0	[ɪ]	62.5	=	0													
11	<i>Burn</i>	[bɜɪn]	[ʌ]	0	=	0	[ɔ]	75	↑	12.5	[ə]	12.5	↓	12.5	[u]	12.5	→						
12	<i>Come</i>	[kʌm]	[ʌ]	25	↑	12.5	[ɔ]	75	=	0													
13	<i>Hat</i>	[hæt]	[æ]	0	=	0	[ʌ]	100	↑	12.5													
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[aɪ]	62.5	=	0	[eɪ]	37.5	=	0													
15	<i>Busy</i>	[brɪzi]	[ɪ]	25	↑	25	[u]	25	↑	12.5	[ɔ]	25	↓	37.5	[ɛ]	12.5	→		[ɑ]	12.5			→

Tabla 26: Dispersiones *Post-Test* y comparación con *Pre-Test*, GC.

Durante el *Pre-Test*, uno de los casos que mostró mayor número de dispersiones y 0 % de acierto en el FVN fue la palabra ‘busy’. Al presentar el *Post-Test*, se incrementa el porcentaje de incidencia en el FVN; sin embargo, el número de dispersiones no se reduce.



Esquema 8: Dispersiones del fonema /i/ en la palabra ‘busy’. *Post-Test*, GC.

A pesar de que la producción del FVN /i/ incrementa 25 %; el número de dispersiones se mantiene. Específicamente dejan de generarse las dispersiones /i/ y /u/; en reemplazo, se producen /ɛ/ y /ɑ/, siendo este último el fonema más distante posible según el cuadro de vocales inglesas.

Al examinar el caso de la palabra ‘slave’ en el *Pre-Test*, 100 % de los sujetos pronunciaron conforme a la norma; no así en el *Post-Test*, ya que el acierto disminuye en 12.5 %. Esto indica que, en general, se tiene conocimiento de la pronunciación canónica de tal palabra, pero su producción aún puede causar confusión para determinados sujetos.

Para contrastar las observaciones generales de esta prueba con las del *Pre-Test*, se puntualiza lo siguiente:

1. El promedio de porcentaje de producción de FVN es de 37.5 % (se incrementa en 7.5 %).

- a. La producción de FVN se incrementa en el 46.7 % de las palabras, se mantiene en el 40% y disminuye en el 13.3 % de ellas.
  - b. Como contraparte del incremento que se muestra en FVN con respecto al *Pre-Test*, aparecen nuevas dispersiones como el fonema /ɛ/ en la palabra ‘*busy*’; mientras otros, como el fonema /ə/ de la palabra ‘*come*’ ya no se producen en el *Post-Test*.
  - c. El número de clases de dispersiones se reduce en 20 % de las palabras.
2. Se producen fonemas vocálicos como /o<sup>w</sup>/, /ə/ y /æ/ que no se encuentran en palabras del español.
  3. Se logra la producción acertada de diptongos no explícitos:
    - a. *phone*, /o<sup>w</sup>/, ↑ (37.5 %);
    - b. *slave*, /e<sup>j</sup>/, ↓ (12.5 %);
    - c. *psychic*, /aɪ/, = (37.5 %).
  4. La interpretación de grafías de fonemas vocálicos se efectuó como si se tratara de vocales hispánicas por parte del 50 % o más de los sujetos en las palabras: *machine*, *found*, *nature*, *psychic*, *come* y *hat*<sup>4</sup>.

Finalmente, al analizar y contrastar los datos de ambas pruebas del GC, lo más sobresaliente es que los datos del *Post-Test* muestran un ligero incremento en la producción de FVN con respecto a la primera prueba. Al enfrentar las mismas palabras, los sujetos mostraron mayor certidumbre en algunos casos; aún así, el promedio de efectividad no es muy elevado. Por último, la generación de nuevas dispersiones es considerable (se da en 47 % de las palabras).

### 6.2.3. *Pre-Test*, Grupo de Prueba.

Los datos obtenidos de los sujetos de estudio del GP se disponen en la siguiente tabla:

---

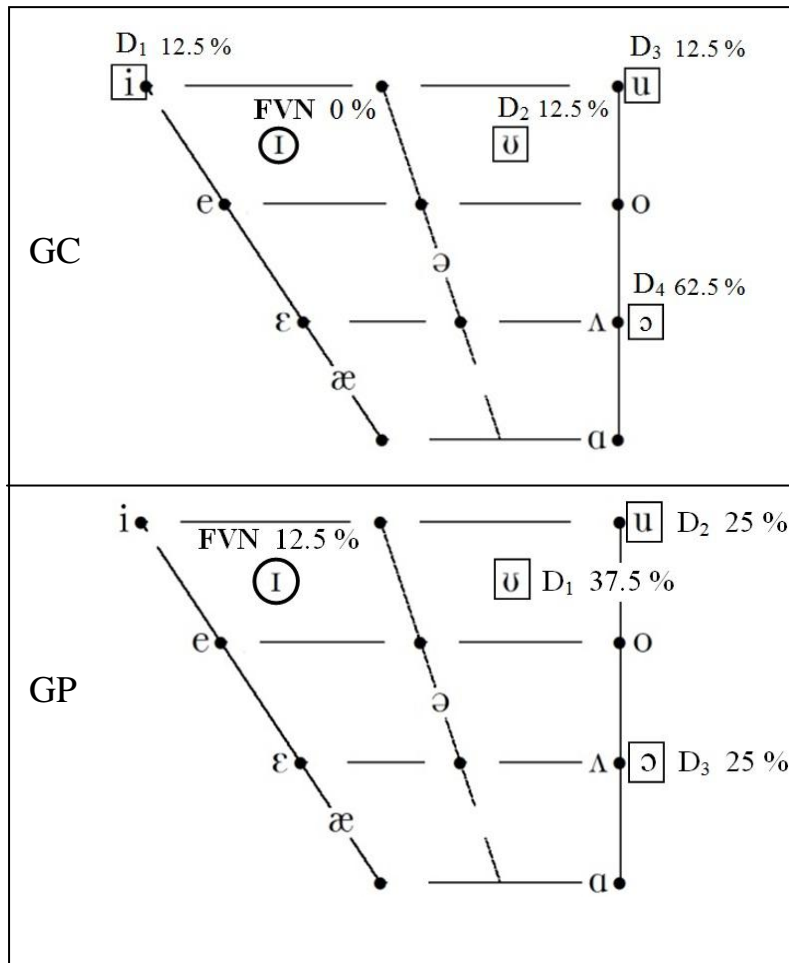
<sup>4</sup> La palabra ‘*phone*’ deja de pertenecer a esta lista.

#	Palabra	Prototipo de pronunciación	Sujeto 1 (Cristina)	Sujeto 2 (Alejandra)	Sujeto (3-Alonso)	Sujeto 4 (Carlos)	Sujeto 5 (Gerardo)	Sujeto 6 (Mayra)	Sujeto 7 (Roberto)	Sujeto 8 (Luis)
1	<i>Special</i>	[speʃəl]	[espeʃal]	[speʃəl]	[espeʃal]	[espeʃal]	[espeʃal]	[espeʃal]	[speʃal]	[espeʃal]
2	<i>Phone</i>	[foʊn]	[fon]	[fon]	[fon]	[fon]	[foʊn]	[fon]	[fon]	[fon]
3	<i>Move</i>	[muv]	[mɒb]	[muv]	[muβi]	[muβ]	[muβ]	[muβ]	[muv]	[muβ]
4	<i>Learn</i>	[lərn]	[lərn]	[lərn]	[lərn]	[lərn]	[lərn]	[lərn]	[lərn]	[lərn]
5	<i>Machine</i>	[mæʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]	[mɑʃin]
6	<i>Slave</i>	[sleɪv]	[esleɪv]	[sɪb]	[sleɪv]	[sleɪv]	[sleɪb]	[sleɪβ]	[sleɪv]	[esleɪβ]
7	<i>Found</i>	[faʊnd]	[faʊnd]	[foʊnd]	[foʊnd]	[foʊnd]	[foʊnd]	[foʊnd]	[faʊnd]	[faʊnd]
8	<i>Nature</i>	[neɪʃər]	[nɑʃur]	[natʉr]	[nɑʃure]	[natʉr]	[nɑʃər]	[natʉr]	[natʉr]	[neɪtʉr]
9	<i>Psychic</i>	[saɪkɪk]	[fɪsi]	[paɪk]	[sɪʃɪk]	[spɑɪsi]	[fɪsɪk]	[fɪʃɪk]	[saɪkɪk]	[fɪsɪk]
10	<i>Burn</i>	[bʌrn]	[bʉrn]	[bɔrn]	[bʉrn]	[bʉrn]	[bɔrn]	[bʉrn]	[bɔrn]	[bɔrn]
11	<i>Come</i>	[kʌm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]	[kɔm]
12	<i>Measure</i>	[mɛʃər]	[mɛʃur]	[mɪsur]	[mɪsuri]	[mɛʃur]	[mɪʃur]	[mɛʃur]	[mɛʃur]	[mɪʃur]
13	<i>Hat</i>	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[eɪ]	[eɪ]	[eɪs]	[eɪ]	[eɪ]	[eɪ]	[aɪ]	[eɪ]
15	<i>Busy</i>	[bɪzi]	[bʉsi]	[bʉsi]	[bɔsi]	[bʉsi]	[bɔsi]	[bʉsi]	[bɪsi]	[bʉsi]
		Total de FVN <sup>5</sup> :	2	2	2	3	3	3	7	4

Tabla 27: Datos de *Pre-Test*, GP.

<sup>5</sup> Como han revelado la encuesta y el *Pre-Test*, existe una relación entre el contacto que se tiene con hablantes de la lengua meta y la producción normativa de fonemas vocálicos. el sujeto que logró una mayor cantidad de FVN, a comparación del resto del grupo, se encuentra en constante contacto con hablantes de la lengua meta.

Los datos del GP muestran ciertas semejanzas con los del GC. A manera de comparación, se presenta el siguiente esquema en que se ilustra la variedad de dispersiones del FVN /ɪ/ de la palabra 'busy', producidas por el GP y el GC, respectivamente, durante el *Pre-Test*:



*Esquema 9:* Comparación GC/GP de dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra 'busy' producidas durante *Pre-Test*.

Salvo una discrepancia, los fonemas producidos en uno y otro grupo son los mismos. Evidentemente los porcentajes varían, sin embargo, se nota que se encuentran en condiciones similares.



Considerando todos los casos, las dispersiones generadas en el *Pre-Test* por el GP son las siguientes:

#	Palabra	PP	FVN	%	D <sub>1</sub>	%	D <sub>2</sub>	%	D <sub>3</sub>	%
1	<i>Special</i>	[spɛʃəl]	[ə]	12.5	[ɑ]	75	[ <sup>l</sup> a]	12.5		
2	<i>Phone</i>	[fo <sup>w</sup> n]	[o <sup>w</sup> ]	12.5	[o]	12.5	[ɔ]	75		
3	<i>Move</i>	[muv]	[u]	75	[ʊ]	12.5	[ɔ]	12.5		
4	<i>Learn</i>	[lɛrn]	[ə]	25	[e]	75				
5	<i>Machine</i>	[məʃin]	[ə]	0	[ɑ]	100				
6	<i>Slave</i>	[sle <sup>v</sup> ]	[e <sup>l</sup> ]	87.5	[i]	12.5				
7	<i>Found</i>	[faʊnd]	[aʊ]	37.5	[o <sup>w</sup> ]	62.5				
8	<i>Nature</i>	[netʃəɹ]	[e]	0	[e <sup>l</sup> ]	12.5	[ɑ]	87.5		
9	<i>Psychic</i>	[saɪkɪk]	[aɪ]	25	[ɪ]	75				
10	<i>Burn</i>	[bʌrn]	[ʌ]	0	[ɔ]	37.5	[ə]	12.5	[u]	50
11	<i>Come</i>	[kʌm]	[ʌ]	0	[ɔ]	75	[ə]	12.5	[ʊ]	12.5
12	<i>Measure</i>	[meʃər]	[ɛ]	25	[e <sup>l</sup> ]	12.5	[ <sup>l</sup> e]	12.5	[ɪ]	50
13	<i>Hat</i>	[hæt]	[æ]	12.5	[ʌ]	87.5				
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[aɪ]	12.5	[e <sup>l</sup> ]	87.5				
15	<i>Busy</i>	[bɪzi]	[ɪ]	12.5	[ʊ]	37.5	[u]	25	[ɔ]	25

Tabla 28: Dispersiones *Pre-Test*, GP

A partir del análisis de la tabla anterior, las observaciones generales de los datos del *Pre-Test* del GP son las siguientes:

1. El promedio de porcentaje de producción de FVN es de 22.5 %.
2. Existen escasas nociones de la pronunciación de vocales inglesas, las cuales se evidencian en las producciones de algunos sujetos. Se evidencian específicamente en la producción de fonemas vocálicos como /o<sup>w</sup>/, /ə/ y /æ/ que no se encuentran en palabras del español.
3. Asimismo, se muestran tales nociones en la producción acertada de diptongos no explícitos:
  - a. *phone* , /o<sup>w</sup>/;
  - b. *slave*, /e<sup>l</sup>/;
  - c. *psychic*, /aɪ/.

4. La interpretación de grafías de fonemas vocálicos se efectuó como si se tratara de vocales hispánicas por parte del 50 % o más de los sujetos en las palabras: *phone, machine, found, nature, psychic, burn, come, hat* y *eye*<sup>6</sup>.

Los datos generados por el GP durante el *Pre-Test*, dan evidencia de las características de los sujetos al iniciar el experimento. A pesar de evidenciar que la representación escrita de ciertas palabras en inglés, para un nativohablante del español, causa confusión debido a la variedad de posibilidades de interpretación que implica, se hace notar que cuentan con nociones importantes acerca del sistema fonético de la lengua inglesa. Al finalizar esta etapa del análisis, lo más sobresaliente, por un lado, es que en 12 de los 15 casos, la producción de FVN no fue lograda por más de 25 % de los sujetos; por otra parte, la palabra ‘*slave*’ fue pronunciada de acuerdo a la norma por 87.5 % y genera la expectativa de que este porcentaje se incremente en la siguiente prueba.

#### 6.2.4. *Post-Test*, Grupo de Prueba.

Para concluir con el experimento, el GP presenta el *Post-Test* después de haber recibido instrucción acerca de la interpretación del AFI. Estos son los datos generados:

---

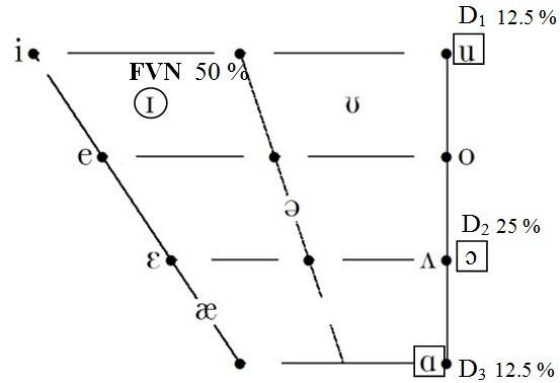
<sup>6</sup> Estas palabras coinciden, salvo *burn* y *eye*, con las de la lista del GC.

#	Palabra	Prototipo de Pronunciación	Sujeto 1 (Christina)	Sujeto 2 (Alejandra)	Sujeto 3 (Alonso)	Sujeto 4 (Carlos)	Sujeto 5 (Gerardo)	Sujeto 6 (Mayra)	Sujeto 7 (Roberto)	Sujeto 8 (Luis)
1	<i>Special</i>	[speʃəl]	[speʃ'ɑl]	[speʃəɫ]	[speʃɑl]	[speʃɑl]	[espeʃ'ɑl]	[speʃɑl]	[speʃɑl]	[espeʃɑl]
2	<i>Phone</i>	[foʷn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]	[fɔn]
3	<i>Move</i>	[mu:v]	[mɔβ]	[mɔb]	[mɔβ]	[muβ]	[muβ]	[muβ]	[muv]	[muβ]
4	<i>Learn</i>	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]	[lə:n]
5	<i>Machine</i>	[məʃin]	[məʃin]	[mə'hin]	[məʃin]	[məʃin]	[məʃin]	[məʃin]	[məʃin]	[məʃin]
6	<i>Slave</i>	[sleɪv]	[esleɪv]	[slɔβ]	[slɑv]	[sleɪv]	[sleβ]	[sleβ]	[sleɪv]	[sleɪβ]
7	<i>Found</i>	[faʊnd]	[faʊnd]	[foʷnd]	[fɔnd]	[foʷnd]	[foʷnd]	[foʷnd]	[faʊnd]	[foʷnd]
8	<i>Nature</i>	[neɪtʃəɪ]	[natʃur]	[natʃuɪ]	[natuɪ]	[natʃuɪ]	[natsuu]	[netseɪ]	[ne'tuɪ]	[ne'tuɪ]
9	<i>Psychic</i>	[saɪkɪk]	[sɪtʃ]	[saɪkɪk]	[sɪtʃ]	[sɪp:sɪk]	[sarks]	[fɪʃk]	[saɪkɪk]	[fisɪk]
10	<i>Burn</i>	[bɜ:n]	[bɔ:n]	[bɔ:n]	[bɔ:n]	[bɔ:n]	[bɔ:n]	[bu:n]	[bɔ:n]	[bɔ:n]
11	<i>Come</i>	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]	[kɔ:m]
12	<i>Measure</i>	[meʃəɪ]	[mɪʃur]	[misuɪ]	[mɛʃuɪ]	[mis'uɪ]	[me'ʃəɪ]	[mauseɪ]	[mɛʃuɪ]	[mɛʃuɪ]
13	<i>Hat</i>	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]	[hæt]
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[e']	[e']	[aɪ]	[e']	[aɪ]	[aɪ]	[aɪ]	[aɪ]
15	<i>Busy</i>	[bɪzi]	[bɔsi]	[bɪsi]	[bɔsi]	[bɔsi]	[bɪsi]	[bɪsi]	[brɪsi]	[busi]
Total de FVN:			4	4	4	3	8	6	8	5

Tabla 29: Datos *Post-Test* GP

Mediante la tabla anterior será posible señalar el efecto que tuvieron las clases de instrucción acerca del sistema del AFI sobre los sujetos de estudio.

Los datos de esta prueba se cotejan con los del *Pre-Test* considerando criterios iguales a los empleados en las pruebas presentadas por del GC. Por tal motivo se muestra la siguiente figura en que se señalan las variaciones del fonema /ɪ/ producidas a partir de la lectura de la palabra ‘busy’.



Esquema 10: Dispersiones del fonema /ɪ/ en la palabra ‘busy’. *Post-Test*, GP.

A partir de la instrucción del AFI se pretende lograr resultados con la misma orientación que el ejemplo anterior: concentración de las producciones de los aprendientes en FVN mediante la asistencia de caracteres fonéticos. Ciertamente, las evoluciones no son tan contrastantes en todos los casos. La tabla siguiente, muestra las clases de dispersiones producidas por el GP durante el *Post-Test* y, al mismo tiempo, describe los cambios con respecto a la prueba anterior.

#	Palabra	PP	FVN	%	C	≠%	D <sub>1</sub>	%	C	≠%	D <sub>2</sub>	%	C	≠%	D <sub>3</sub>	%	C	≠%	D <sub>4</sub>	%	C	≠%		
1	<i>Special</i>	[speʃəl]	[ə]	12.5	=	0	[a]	62.5	↓	12.5	[ja]	25	↑	12.5										
2	<i>Phone</i>	[fəʊn]	[əʊ]	0	↓	12.5	[ɔ]	100	↑	25														
3	<i>Move</i>	[mu:v]	[u]	75	=	0	[oʊ]	12.5	=	0	[ɔ]	12.5	=	0										
4	<i>Learn</i>	[ləɪn]	[ə]	75	↑	50	[ʌ]	25	↑	25														
5	<i>Machine</i>	[məʃɪn]	[ə]	12.5	↑	12.5	[ɑ]	87.5	↓	12.5														
6	<i>Slave</i>	[sleɪv] <sup>7</sup>	[eɪ]	50	↓	37.5	[e]	12.5	→		[e]	12.5	→		[ə]	12.5	→		[aɪ]	12.5	→			
7	<i>Found</i>	[faʊnd]	[aʊ]	25	↓	12.5	[oʊ]	62.5	=	0	[ɔ]	12.5	→											
8	<i>Nature</i>	[neɪʃər]	[e]	12.5	↑	12.5	[eɪ]	25	↑	12.5	[ɑ]	62.5	↓	12.5										
9	<i>Psychic</i>	[saɪkɪk]	[aɪ]	37.5	↑	12.5	[ɪ]	62.5	↓	12.5														
10	<i>Burn</i>	[bɜ:n]	[ʌ]	25	↑	25	[ɔ]	50	↑	12.5	[ə]	12.5	=	0	[u]	12.5	↓	37.5						
11	<i>Come</i>	[kʌm]	[ʌ]	37.5	↑	37.5	[ɔ]	50	↓	25	[o]	12.5	→											
12	<i>Measure</i>	[meʃər]	[e]	37.5	↑	12.5	[eɪ]	12.5	=	0	[ɪ]	37.5	↓	12.5	[aʊ]	12.5	→							
13	<i>Hat</i>	[hæt]	[æ]	37.5	↑	25	[ʌ]	37.5	↓	50	[ə]	25	→											
14	<i>Eye</i>	[aɪ]	[aɪ]	62.5	↑	50	[eɪ]	37.5	↓	50														
15	<i>Busy</i>	[bɪzi]	[ɪ]	50	↑	37.5	[u]	12.5	↓	12.5	[ɔ]	25	=	0	[ɑ]	12.5	→							

Tabla 30: Dispersiones *Post-Test* y comparación con *Pre-Test*, GP.

<sup>7</sup> La lectura de la palabra 'slave' generó una cantidad considerable de nuevas dispersiones. Como los datos indican, los sujetos no asocian la grafía *j* con el fonema semivocal que le corresponde. Esto es comprensible porque, desde la perspectiva de un hispanohablante, la mencionada grafía no representa una semivocal, sino un fonema consonante, fricativo, velar, sordo. Por lo tanto, al intentar leer de la transcripción fonética de la palabra 'slave' ([sleɪv]) después de una somera instrucción del sistema del AFI, es muy probable que los sujetos aún no hayan asimilado la asociación fonema-grafía respectiva.

A partir de los datos anteriores se observa que:

1. El promedio de porcentaje de producción de FVN es de 36.67 %. En comparación con el de la prueba anterior, se incrementó en 14.17 % y; en comparación con el incremento alcanzado por el GC, el del grupo de prueba es mayor en 6.67 %.
  - a. El 66.7 % de las palabras muestra un incremento en la producción de FVN (20 % más que el logrado por el GC), se mantiene en el 13.3 % y disminuye en el 20 % de ellas.
  - b. Algunas dispersiones, como el fonema /e/, producido en la palabra *learn*, dejan de existir; mientras otras, como el diptongo /a<sup>í</sup>/ en la palabra *slave*, aparecen.
  - c. El número de clases de dispersiones se reduce en 13.3 % de las palabras, 6.7 % menos que en el *Post-Test* del GC.
2. Fonemas vocálicos (/o<sup>w</sup>/, /ə/ y /æ/) que no forman parte del sistema fonético del español continúan siendo producidos.
3. Se muestran múltiples variaciones en cuanto a la realización de diptongos<sup>8</sup>.
  - a. En palabras como *phone*, cuya transcripción fonética es [fo<sup>w</sup>n], los sujetos evitaron la pronunciación del diptongo /o<sup>w</sup>/, por lo que la producción del FVN de esta palabra se redujo.
  - b. En el caso de la palabra *slave*, se redujo también la producción del diptongo /e<sup>í</sup>/.
  - c. Otro caso de reducción en la producción de la forma canónica es la palabra *found*, cuyo diptongo /aʊ/ fue interpretado como /o<sup>w</sup>/ por la mayoría de los sujetos.

---

<sup>8</sup> Probablemente, tanto el incremento como el decremento de producción de diptongos normativos, pudo deberse a que algunas grafías empleadas para la representación fonética son más accesibles para quien comienza a familiarizarse con el AFI en unos casos (como [aɪ] en *psychic* y *eye*) que en otros (como [ej] en *slave* o como [aʊ] en *found*, por ejemplo).

- d. La palabra *psychic*, por otro lado, mostró un incremento de 12.5 % en la producción del diptongo /aɪ/.
- e. De igual modo, la producción del diptongo /aɪ/ de la palabra *eye* llegó a ser cinco veces mayor. Específicamente, el porcentaje de efectividad fue de 62.5 %, que contrasta significativamente con el 12.5 % que se obtuvo durante el *Pre-Test*.

Más de 50 % de los sujetos continúa interpretando las vocales de las palabras inglesas al modo hispánico, sin embargo su incidencia de producción es menor. Aún así, las palabras en que se observan son: *phone*, *machine*, *found*, *nature*, *psychic* y *come*<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A diferencia de la prueba anterior, las palabras *burn*, *hat* y *eye* dejan de pronunciarse al modo hispánico.

## 7. Resultados del experimento

Al concluir el análisis de datos, se señalan un par de observaciones generales:

La primera es que ante los fonemas vocálicos del inglés que no pertenecen al sistema fonético del español, algunos sujetos del GC demostraron poder producir el diptongo /o<sup>w</sup>/; en el GP, sólo uno de los sujetos lo produjo, los demás, lo redujeron al fonema /ɔ/. El fonema /ə/, por su parte, fue producido en pocas ocasiones. En su lugar, se pronunció /a/, un fonema cercano que forma parte del sistema hispánico. Y por último, el fonema /æ/, también fue producido en pocas ocasiones. En su lugar se observaron los fonemas /ʌ/ y /ə/.

Y la segunda observación es que la interpretación de la grafía ‘u’ de las palabras *found*, *burn* y *busy*, es la que muestra mayor número de dispersiones<sup>1</sup>. Los datos evidencian por lo menos 3 clases de dispersiones tanto en *burn* como en *busy* durante todas las pruebas.

En este capítulo, se hace énfasis en la evolución lograda por los sujetos que formaron el GP a pesar del corto tiempo que recibieron instrucción acerca de la lectura del AFI. En las tablas en que fueron registrados los datos generados por ambas pruebas, así como se mostraron nuevas dispersiones, también fue notable un acercamiento hacia el prototipo de pronunciación de palabras inglesas.

En este sentido, también es importante enfatizar que mediante los resultados se constata que *aprender el sistema vocálico del inglés a través del AFI reduce la incidencia en errores de producción oral*<sup>2</sup>. De manera previsible, durante los primeros intentos de interpretación de este sistema, se registraron errores. Pese a ello, se cuenta con la ventaja de que un número considerable de sus grafías son caracteres usados en el sistema hispánico. Por lo tanto, el reto es aprender a asociar fonemas a las grafías que difieren de nuestro sistema de acuerdo al modelo establecido por la Asociación Fonética Internacional.

---

<sup>1</sup> Probablemente debido a que puede interpretarse de maneras distintas: /ʊ/, en *found*; /ʌ/, en *burn* e; /ɪ/, en *busy*.

<sup>2</sup> Tercera hipótesis de este trabajo.



## 8. Conclusiones

Para finalizar, se dará respuesta a las preguntas de investigación de las que partió esta tesis, también se especificará si los objetivos de este trabajo fueron alcanzados y, finalmente, se hará mención del estado de las hipótesis.

### 8.1. Acerca de las preguntas de investigación

La primer pregunta de investigación planteada fue: *¿Los hispanohablantes nativos, aprendientes principiantes de inglés LE, tienen conocimiento de las diferencias entre los sistemas fonéticos de su L1 y la LM?*

La respuesta es que sí notan que existen diferencias, pero no comprenden las características fonético-fonológicas con que cuentan tales sistemas.<sup>1</sup> Evidentemente, en clase de lengua no se realiza un Análisis Contrastivo sistemático español-inglés mediante el cual se precisen las diferencias entre ambos sistemas; el resultado es que el acercamiento al sistema fonético de la LM es lento porque depende en gran medida del *input* recibido de la clase de lengua.

La segunda pregunta fue: *¿Qué fonemas vocálicos del inglés representan mayor dificultad para los aprendientes cuya L1 es español?*

Con base en los datos recabados durante las pruebas, se afirma que son dos fonemas: /ə/ y /æ/ (llamados *schwa* y *ash*, respectivamente)<sup>2</sup>. Estos fonemas no sólo suponen dificultad para ser pronunciados en ejercicios de repetición, también son raramente asociados con las letras que los representan en palabras inglesas. Por lo que pudo

---

<sup>1</sup> A este respecto, aprendientes que han tenido contacto con hablantes de la lengua inglesa en mayor grado que el resto del grupo, manifestaron haber encontrado una explicación de por qué el inglés que ellos pronuncian difiere del de nativohablantes de esa lengua.

<sup>2</sup> Durante este estudio sólo pudieron observarse los que se mencionan pero cabe precisar que no son los únicos sonidos que se pueden considerar.

observarse durante la instrucción, a los aprendientes les resulta más difícil una producción aceptada de estos fonemas cuando se pretende una pronunciación aislada de los mismos. En este sentido, se afirma que en la producción de los fonemas referidos, el contexto fonético tiene un papel fundamental.

Tercer pregunta: *¿Qué tipo de estrategia de producción oral utiliza el aprendiente frente a un fonema que no tiene correspondencia en su L1?*

Si se trata de repetir a partir de un modelo de pronunciación, durante la instrucción se observó que los aprendientes tienden a articular fonemas de la LM que se aproximan a los de su L1. Ese fenómeno es considerado una transferencia positiva de la L1 a la LM y en gran medida es un proceso bien sucedido. Sin embargo, debido a que en las pruebas los aprendientes enfrentaron el reto de leer palabras en inglés, se observó que producen fonemas que corresponden a su L1 cuando se enfrentan a una palabra de la cual desconocen la pronunciación. Al respecto, cabría una nueva hipótesis que parte de la experiencia de esta investigación: *Los aprendientes de inglés LE presentan mayores deficiencias de pronunciación al leerlo en voz alta que al hablarlo espontáneamente.*

Cuarta pregunta: *Considerando que los libros para clase de inglés LE dan muestra del uso del AFI, ¿los aprendientes se percatan de su utilidad?*

Los aprendientes manifestaron ser totalmente ignorantes respecto al AFI a pesar de que en los métodos se emplea para la explicación de fonemas particulares. Obviamente, todos habían notado los caracteres fonéticos tanto en sus libros como en los diccionarios que usan, sin embargo, indicaron que no sabían que se trata de un sistema formal e internacional de transcripción de los sonidos del habla.

Quinta pregunta: *¿Es aceptado el AFI como sistema de representación de sonidos por parte de los aprendientes de lengua?*

Al observar su consistencia y el uso que pueden darle a esta herramienta, los aprendientes lo aceptaron.

Pregunta final: *Después de recibir instrucción acerca de la representación gráfica de fonemas, ¿los sujetos de estudio son capaces de interpretar correctamente las grafías que representan vocales en el AFI?*

En general, los aprendientes fueron capaces de interpretar la mayoría de los símbolos vocálicos del AFI. No obstante, se observa una alta deficiencia en la interpretación de representaciones de diptongo. Considerando que sólo contaron, en total, con cuatro horas de instrucción, los resultados son alentadores.

## 8.2. Acerca del logro de los objetivos

El primer objetivo de este trabajo de tesis fue *describir los errores en la pronunciación de fonemas vocálicos cometidos por los sujetos de estudio durante las pruebas experimentales*. Esto no sólo sirvió para identificar los fonemas que representan mayor dificultad para usuarios básicos del inglés, sino que también permitió comprobar que las predicciones que se realizaron mediante el AC español-inglés son de utilidad en clase de lengua.

También fue un objetivo *comparar la incidencia en errores de producción de vocales entre aprendientes que conocen el sistema fonético de la LM a través de la instrucción del AFI y aprendientes que no*. Al respecto, es importante resaltar que el grupo que recibió instrucción acerca del AFI logró un acercamiento mayor a la pronunciación normativa de los fonemas vocálicos del inglés. Adicionalmente, los errores que

continúan produciéndose por parte de este grupo, permiten conocer cuáles son los aspectos de la instrucción que deben enfatizarse para obtener mejores resultados.

El último objetivo fue *señalar las tendencias de los aprendientes en la producción de vocales*. Al respecto, como ya se ha evidenciado en el *Análisis de datos*, se puntualiza que los fonemas vocálicos simples que representan mayor dificultad son /ə/ y /æ/. Y, respecto a los diptongos, aunque no representan dificultad para ser articularlos, debido a que la forma escrita del inglés no evidencia sistemáticamente en qué casos han de pronunciarse, en ocasiones no son producidos.

### 8.3. Estado de las hipótesis

En la primera hipótesis que se planteó, se hizo alusión a que *un aprendiente de inglés LE enfrenta dificultades para comprender los nuevos fonemas y producirlos debido a que ignora que el número de vocales es mayor en inglés que en español*. Al respecto, gracias a la investigación realizada, se afirma que los aprendientes están conscientes de que los fonemas del inglés son distintos a los de su L1. En el caso de las vocales, hubo evidencia de que son capaces de producirlas (sin necesidad de mostrar una grafía que las represente, como la ə) en ejercicios de imitación. A pesar de ello, la tendencia es asociar las vocales de las palabras inglesas escritas como si se tratara de palabras españolas.

Se comprobó la hipótesis principal de este trabajo, la cual señala que *aprender el sistema vocálico de una L2 a través del AFI reduce la incidencia en errores de producción oral*. Las evidencias confirmaron que un grupo que recibe instrucción de la fonética del inglés a través del alfabeto mencionado logra un acercamiento superior a la norma oral de la lengua inglesa en comparación con otro que recibe clases convencionales (tablas 26 y 30).

En este sentido, se enfatiza que la instrucción acerca del alfabeto fonético implica más que aprender a asociar símbolos con fonemas: inevitablemente, también implica hacer

conciencia de la función de los órganos articulatorios en la producción del habla; asimismo, en el caso particular de los sujetos de estudio en esta tesis, implica la posibilidad de emplear un artificio que permite el acercamiento autodidacta a la pronunciación normativa del nuevo sistema lingüístico y, en general, implica hacer a sus usuarios conscientes de que cada sistema lingüístico cuenta con características fonéticas particulares.

Finalmente, dado que los aprendientes recurrieron a los sistemas oral y escrito de su L1 para comprender cómo interpretar los caracteres del AFI, éstos observaron las características tanto fonéticas como de la forma escrita de nuestra lengua en contraste con la lengua inglesa; también tuvieron la oportunidad de observar y comparar la relación entre fonema y grafía en ambas lenguas y, además, a través del contraste entre los cuadros vocálicos del español y del inglés, contaron con una referencia útil para articular los fonemas de la LM, queda claro que *el uso de artificios como los alfabetos fonéticos fomenta la reflexión metalingüística.*

## 9. Referencias

### 9.1. Referencias teóricas

- Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Berko Gleason, J., Bernstein Ratner, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cantero F. J. (1999). *La mediació lectoescritora en l'ensenyament de la pronunciació en Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Lengua Oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general (Cours de linguistique générale)*. Buenos Aires. Losada S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México. Mc. Graw Hill.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford. Pergamon.
- Lamandella, J. (1977). "General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition." En *Language learning*.27: 155-196.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos: Madrid.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- LLeó, C. (1997). *La adquisición de la fonética de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*. Madrid. Visor.
- LLeó, C. (1997). *La adquisición de la fonética de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*. Madrid. Visor.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Mahwah.

Lawrence Erlbaum.

Manga, A. M. *Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Miguel-Tobal, J. J. (1990). *La ansiedad*. Madrid. Alhambra.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Ariel.

Norrish, J. (1983) *Language Learning and Their Errors*. London. Macmillan.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid. Edinumen.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.

Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Síntesis.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco/Libros.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, X (2).

Selinker, L. y Lamendella, J. T. (1978). "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning." En *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.

Wiersman, W. (1986). *Research methods in educations: An introduction*. Boston. Allyn and Bacon.

Yavas, M. (2006). *Applied English Phonology*. Oxford. Backwell Publishing.

Zarate, G., (1986). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier.

## 9.2. Diccionarios

Blasco, J. A. (2006). *Larousse Pocket. Español – Inglés / English – Spanish*. Barcelona: Larousse.

Cuyas, A. (1966). *Appleton's New Cuyás Dictionary*. New York: Grolier.

Williams, E. B. (1999). *The Bantam New College Revised. Spanish & English Dictionary. / Diccionario inglés y español.* New York. Bantam Books.

### 9.3. Métodos

Evans, V., Dooley, J. (2006). *Upstream Begginer A1+. Student's book.* Berkshire. Express Publishing.

McCarthy, M., McCarten, J., Sandiford, H. (2006). *Touchtone 1. Student's Book.* Cambridge. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2005). *Interchange Intro. Student's Book.* Cambridge. Cambridge University Press.

### 9.4. Manuales de pronunciación

International Phonetic Association (2000). *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet.* Cambridge. Cambridge University Press.

Malmberg, B. (1974). *Manuel de phonétique générale. Introduction à l'analyse scientifique de l'expression du langage.* Paris. A. & J. Picard.

Olausson, L., Songster C. (2006). *Oxford BBC Guide to Pronunciation.* New York. Oxford University Press Inc.

Roach P. (1991). *English phonetics and phonology a practical course.* Cambridge. Cambridge University Press.

Prator, C. H., Robinett, B. W. (1985) *Manual of American English Pronunciation.* Orlando: Harcourt College Pub.

The International Phonetic Association (2000). *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet.* Cambridge. Cambridge University Press.

W. F. Stirling (1960). *An Introduction to English Phonetics for Spanish-Speaking Students.* Oxford: Oxford University Press



## 9.5. Referencias electrónicas

*Diccionario de términos clave de ELE*

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) 26/11/2011

*Inglés para latinos*

<http://www.inglesparalatinos.com> 20/08/2011

*La mansión del inglés*

<http://www.mansioningles.com> 05/06/2011

*Wiktionary*

<http://www.wiktionary.org/> 12/08/2011

## 10. Anexos

### 10.1. Clasificación de fonemas por acción de las cuerdas vocales

<b>Por acción de las cuerdas vocales<sup>1</sup></b>	Sonidos articulados sonoros	Todas las vocales
		Consonantes: [b], [d], [g], [l], [m], [n], etc.
	Sonidos articulados sordos	Sonidos consonánticos: [p], [t], [k], [s], [f], etc.

### 10.2. Clasificación de fonemas por acción del velo del paladar

<b>Por acción del velo del paladar</b>	
Orales	Nasales
Se producen cuando el velo del paladar se encuentra adherido a la pared faríngea, y el aire sale solamente a través de la cavidad bucal.	Se producen cuando el velo del paladar está separado de la pared faríngea, encontrándose, por lo tanto, abierto, el conducto nasal.
Ejemplos: [s], [p], [b], [e], [o], [a], etc.	Cuando el velo del paladar se encuentra abierto, y la cavidad bucal totalmente cerrada, como para la emisión de una [m], el aire sale solamente a través de la cavidad nasal.
	Cuando el velo del paladar está separado de la pared faríngea, y, al mismo tiempo, el conducto oral está abierto, se emite una vocal nasalizada (como [ɛ̃], de la palabra [ũñãñẽ]). Este tipo de sonidos vocálicos recibe el nombre de <i>oronasales</i> o <i>vocales nasales</i> .
	Otros ejemplos: [ŋ], [ɲ], [ɲ]

<sup>1</sup> La diferencia no reside sólo en el comportamiento de las cuerdas vocales, sino, en el esfuerzo muscular de los órganos articulatorios, es decir, la fuerza o energía con la que articulan los labios o la lengua (*energía articulatoria*).

10.3. Clasificación de fonemas por el modo de articulación

Por el modo de articulación?		Vocales		Consonantes	
Altas (cerradas)		[i], [i̞], [u], [u̞], [w]			
Medias cerradas		[ɪ], [ʊ]			
Semicerrada		[e], [o] [ɘ], [ɤ]			
Media		[ə]			
Semiabiertas		[ɜ], [ɞ], [ɛ], [ɔ], [ʌ]			
Medias abiertas		[ɐ], [æ]			
Bajas (abiertas)		[a], [œ], [ɒ], [ɑ]			
Oclusivas ( <i>explosivas, interruptas o momentáneas</i> )	Aspiradas	Se realiza una explosión con la glotis abierta, dando lugar a que se oiga netamente el ruido de la espiración entre la explosión de la consonante y el comienzo de la vocal siguiente			
	No aspiradas	Se pronuncian con la glotis cerrada			
<i>Nasales</i>		Cuando la cavidad bucal está cerrada y el pasaje nasal abierto.			
Fricativas (constitutivas o continuas)		Cuando el sonido se forma por medio de un estrechamiento de los órganos articulatorios, sin que éstos lleguen a juntarse.			
<i>Africadas (semioclusivas)</i>		Cuando al cierre completo de dos órganos articulatorios sucede una pequeña abertura por donde se desliza el aire contenido en el primer momento de cierre, percibiéndose claramente la fricación (oclusión y fricación en el mismo punto de articulación).			
<i>Aproximantes</i>		Fonema articulado por la aproximación entre los órganos sin interrumpir totalmente la corriente de aire o producir estricción con turbulencia audible.			
<i>Líquidas</i>		Laterales	La emisión de aire sale por un lado, o por los dos, de la cavidad oral.		
		Vibrantes	Se caracteriza por la producción de una o varias oclusiones brevísimas (vibraciones) entre el ápice de la lengua y los alvéolos		

<sup>2</sup> Modificación que el grado de abertura o cierre de los órganos articulatorios produce en la corriente del aire fonador. Basado en la clasificación publicada por Quilis (1993).

10.4. Clasificación de fonemas por el punto de articulación

Por el punto de articulación <sup>3</sup>			
Vocales		Consonantes	
Anteriores	[i], [y], [ɪ], [e], [œ], [ɛ], [a], [æ], [æ]	Labiales	[p], [b], [m], [ɸ], [β]
		Labiodentales	[ɱ], [f], [v], [ɸ]
		Linguodentales o duodentales	[t], [d], [n], [l]
		Linguointerdantales o interdantales	[θ], [ð], [ɳ], [ʃ]
		Linguoalveolares o alveolares	[s], [z], [ʃ], [ʒ], [l]
Centrales	[ɨ], [ɯ], [ə], [ɘ], [ɜ], [ɐ], [ɚ]	Linguopalatales o palatales	[ç], [ɲ], [j], [ʎ]
Posteriores	[w], [u], [ɔ], [ɯ], [ʌ], [ɔ], [ɒ], [ɑ]	Linguovelares o velares	[k], [g], [x], [ŋ]

<sup>3</sup> Es donde se aproximan o se ponen en contacto dos órganos articulatorios para producir el cierre o la abertura del conducto vocal; ello provoca la constricción de la corriente de aire, que genera turbulencias, y la modificación de la forma y volumen del conducto vocal, o sólo esto último. Basado en la clasificación publicada por Quilis (1993).

10.5. Encuesta aplicada a los sujetos de estudio

Hoja 1 de 2

1. Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
2. Nombre: \_\_\_\_\_
3. Sexo: (M) (F)
4. Edad: \_\_\_\_\_
5. Último grado de estudios: \_\_\_\_\_
6. Tiempo que has estudiado inglés: \_\_\_\_\_
7. ¿A qué edad empezaste a estudiar inglés? \_\_\_\_\_
8. Continuidad de tus estudios de inglés:
  - a) No he dejado de estudiar inglés por más de 2 meses.
  - b) No he dejado de estudiar inglés por más de 6 meses.
  - c) No he dejado de estudiar inglés por más de 1 año.
  - d) He dejado de estudiar inglés por más de 1 año.
8. ¿Has estado en un país de habla inglesa?
  - a) Sí  
¿Cuándo? \_\_\_\_\_  
¿Dónde? \_\_\_\_\_  
¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_
  - b) No
9. ¿Estás en contacto constante con personas de habla inglesa?
  - a) Sí  
¿Cómo? \_\_\_\_\_
  - b) No
10. ¿Te parece diferente la imagen personal que proyecta alguien que sabe hablar inglés y alguien que no?
  - a) Sí
  - b) No

Explica tu respuesta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. ¿Has estudiado otra lengua?

a) Sí

¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo? / ¿Qué nivel tienes actualmente?

\_\_\_\_\_

b) No

11. El estudiar inglés:

a) Es agradable

b) Es molesto

c) No te afecta/importa

d) Se hace por obligación

e) otra (especifica)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. ¿Cuál es principal motivo por el que estudias inglés?

a) Académico

b) Laboral

c) Viajar

d) Reto personal

e) Otro (especifica) \_\_\_\_\_

14. ¿Cuál es la habilidad que más te gustaría mejorar?

a) Pronunciar correctamente y con fluidez

b) Poder comprender todas las palabras al escuchar

c) Poder comprender todas las palabras al leer

d) Escribir con ortografía

e) Ninguna

15. ¿Qué aspecto del aprendizaje es más complicado para ti en clase de inglés?

a) Hablar

b) Escribir

c) Otro (¿cuál?): \_\_\_\_\_

Explica tu respuesta: \_\_\_\_\_

16. La disponibilidad de tiempo con que cuentas para estudiar inglés fuera de clase es:

a) Dos horas por semana

b) Entre dos y diez horas por semana

c) Más de diez horas por semana

d) No dedico más tiempo que las horas de clase.

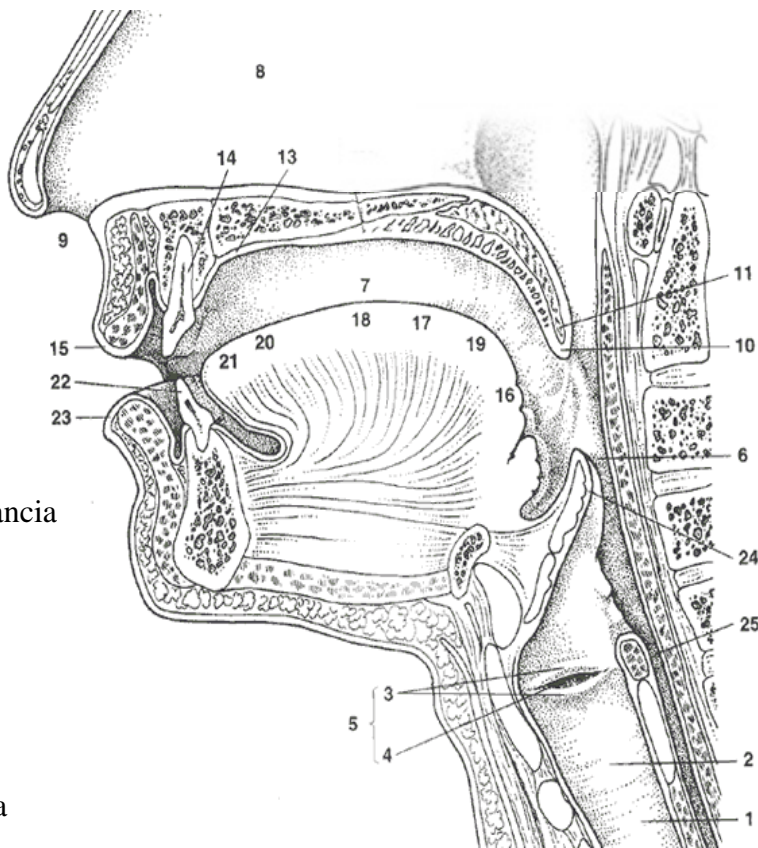
17. ¿Hablas inglés frecuentemente con familiares, amistades o conocidos?

a) Sí

b) No

## 10.6. Esquema del aparato fonador<sup>4</sup>

1. Bronquios (hacia los pulmones)
2. Tráquea
3. Cuerdas vocales
4. Glotis
5. Laringe
6. Faringe
7. Cavidad oral
8. Cavidad nasal
9. Nariz
10. Úvula
11. Velo del paladar
12. Paladar
13. Alveolos (protuberancia alveolar)
14. Dientes incisivos
15. Labio superior
16. Raíz de la lengua
17. Dorso de la lengua
18. Predorso
19. Postdorso
20. Lámina de la lengua
21. Ápice de la lengua
22. Dientes incisivos
23. Labio inferior
24. Epiglotis
25. Esófago



<sup>4</sup> Tomado de *Inglés para latinos* <http://www.inglesparalatinos.com/Pronunciar.htm>. 20/08/2011.

10.7. Lista de ejemplos<sup>5</sup>

1. Table	[ˈteɪbəl]
2. House	[haʊs]
3. Father	[ˈfɑðə]
4. Proper	[ˈpɹɒpə]
5. Met	[met]
6. Fate	[fet]
7. They	[ðe]
8. Pardon	[ˈpɑːdən]
9. She	[ʃi]
10. Machine	[məˈʃɪn]
11. Fit	[fit]
12. Beer	[biː]
13. Nose	[noʊz]
14. Road	[roʊd]
15. Bought	[bɔt]
16. Low	[loʊ]
17. Cup	[kʌp]
18. Mother	[ˈmʌðə]
19. Pull	[pʊl]
20. Book	[bʊk]
21. Wolf	[wʊlf]
22. Rude	[ruːd]
23. Move	[muːv]
24. Tomb	[tʊm]
25. Narrow	[ˈnæroʊ]
26. National	[ˈnæʃənəl]
27. Month	[mʌnθ]
28. Mount	[maʊnt]
29. Mountain	[ˈmaʊntən]
30. Popular	[ˈpɒpjələ]
31. Pound	[paʊnd]
32. Pour	[poʊ]

33. Dish	[dɪʃ]
34. It	[ɪt]
35. Green	[ɡriːn]
36. Sunny	[ˈsʌni]
37. Please	[pliːz]
38. Red	[red]
39. Head	[hed]
40. And	[ænd]
41. August	[ˈɔɡəst]
42. Thaw	[θɔ]
43. Put	[pʊt]
44. Should	[ʃʊd]
45. Room	[ruːm]
46. Who	[hu]
47. Though	[ðoʊ]
48. You	[ju]
49. Two	[tu]
50. July	[dʒuˈlaɪ]
51. Shoe	[ʃu]
52. Flew	[flu]
53. Blue	[blu]
54. Up	[ʌp]
55. Summer	[ˈsʌmə]
56. Tough	[taʊf]
57. Sofa	[ˈsoʊfə]
58. Enemy	[ˈenəmi]
59. Incredible	[ɪnˈkredɪbəl]
60. Gallop	[ˈɡæləp]
61. Focus	[ˈfokəs]
62. Night	[naɪt]
63. Cow	[kaʊ]
64. Oil	[ɔɪl]

<sup>5</sup> Tomados del diccionario publicado por Williams, E. B. (1999).



10.8. Lista de ejercicios<sup>6</sup>

<b>Palabra</b>	<b>Representación IPA</b>
1. here	
2. day	
3. tour	
4. boy	
5. go	
6. wear	
7. my	
8. how	
9. church	
10. judge	
11. space	
12. psychology	
13. five	
14. very	
15. think	
16. the	
17. six	
18. zoo	
19. short	
20. casual	
21. sing	
22. hello	
23. live	
24. read	
25. window	
26. yes	
27. small	
28. smile	

---

<sup>6</sup> El motivo por el que fueron seleccionadas estas palabras es que contienen los fonemas vocálicos que se estudian en este trabajo.

10.9. Ejercicio: transcripciones fonéticas<sup>7</sup>

1. see		17. need	
2. leaf		18. city	
3. big		19. if	
4. egg		20. dress	
5. man		21. black	
6. star		22. farm	
7. part		23. sun	
8. dust		24. law	
9. corn		25. fork	
10. fog		26. cross	
11. blue		27. moon	
12. roof		28. good	
13. put		29. sir	
14. curl		30. pert	
15. better		31. forget	
16. apart			

---

<sup>7</sup> Mediante este registro (que cada sujeto de estudio realizó individualmente) se propició la práctica de los fonemas vocálicos que analizados en este trabajo. También fue posible observar las transcripciones de diferentes diccionarios.