



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO

FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS

MAESTRIA EN LINGÜISTICA

LA PRONUNCIACIÓN DEL FONDO [θ] EN LA INTERLENGUA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de maestro en lingüística

Presenta

Javier Gudiño Bazaldúa

Dirigida por:

Dra. Margaret Lubbers de Quesada

Sinodales

Dra. Margaret Lubbers de Quesada  
Presidente

firma

Dr. Ricardo Maldonado Soto  
Secretario

firma

Dr. Enrique Palancar Vizcaya  
Vocal

firma

Mtra. Phyllis Herrin de Obregón  
Suplente

firma

Mtra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Suplente

LLM-I Alma Rosa Sánchez Alabat  
Directora de la Facultad de Lenguas  
Posgrado  
Y Letras

firma

Dr. Sergio Quesada Aldana  
Director de Investigación y

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Octubre del 2004  
México

## **DEDICATORIA**

A mi esposa Gaby, a mis hijos, Mabel y Fernán, mi razón de ser y mi motivación en el comienzo de cada amanecer.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Problema .....	1
1.2 Justificación .....	2
1.3 Objetivo del Estudio .....	2
1.4 Metodología .....	3
1.5 Resultados .....	3
1.6 Estructura del Trabajo .....	4
2. ANTECEDENTES .....	4
2.1 Introducción .....	5
2.2 Estudios de adquisición fonética en el inglés .....	6
2.2.1 Dickerson y Dickerson .....	6
2.2.2 Schmidt .....	6
2.2.3 Young .....	7
2.2.4 Broselow, Chen y Wang .....	8
2.2.5 Wang .....	8
2.2.6 Carlisle .....	9
2.2.7 Flege, Frieda, Walley y Randazza.....	11
2.2.8 Martínez, Vargaz, Vázquez y Zavala.....	13
2.3 Estudios de adquisición fonética en el español .....	14
2.3.1 Zampini .....	14
2.4 Conclusiones .....	16
3. MARCO TEÓRICO .....	17
3.1 Introducción .....	17
3.2 El inglés y el español como sistemas fonológicos .....	17
3.3 Cómo se articulan los fonos bajo estudio .....	20
3.3.1 El fono [θ] .....	20

3.3.2	El fono [t] .....	21
3.3.3	El fono [d] .....	21
3.3.4	El fono [s] .....	22
3.3.5	El fono [r] .....	23
3.4	La Hipótesis del Análisis Contrastivo .....	25
3.5	La Hipótesis del Diferencial de Marcación .....	25
3.6	La Interferencia de la L1 .....	26
3.7	La Ley de Implicación .....	29
3.8	Conclusiones .....	30
4.	METODOLOGÍA .....	32
4.1	Introducción e Hipótesis .....	32
4.2	Lugar .....	33
4.3	Descripción de los sujetos .....	33
4.4.	El programa de Cursos Básicos de Inglés .....	34
4.5.	Las Pruebas .....	37
4.6.	Procedimiento .....	39
5.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	42
5.1.	Introducción .....	42
5.2.	Resultados Generales .....	42
5.3.	Pronunciación por contexto lingüístico .....	45
5.3.1.	Nivel Intermedio .....	45
5.3.1.1.	Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico - Nivel Intermedio .....	45
5.3.1.2.	Distribución de cada fono por contexto lingüístico - Nivel Intermedio.....	48
5.3.2.	Nivel Avanzado .....	50
5.3.2.1.	Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico - Nivel Avanzado .....	50
5.3.2.2.	Distribución de cada fono	

por contexto lingüístico - Nivel Avanzado.....	52
5.3.3. Nativo Hablantes .....	58
5.3.3.1. Distribución de todos los fonos	
por contexto lingüístico – Nativo hablantes .....	58
5.3.3.2. Distribución de cada fono	
por contexto lingüístico – Nativo hablantes .....	60
5.3.4. Conclusiones de Pronunciación	
por Contexto Lingüístico .....	61
5.4. Resultados de la Prueba Chi .....	64
5.4.1. Nivel Intermedio .....	64
5.4.2. Nivel Avanzado .....	66
5.4.3. Nativo Hablantes .....	67
5.5. Análisis del tipo de consonantes en contacto con $\theta$ .....	70
5.6. Patrones observados en los resultados .....	74
 6. CONCLUSIONES.....	 79
 BIBLIOGRAFÍA.....	 81
 ANEXO I .....	 83
ANEXO II.....	87
ANEXO III.....	89

## ÍNDICE DE TABLAS

	Página
TABLA 1 Resumen de pronunciación de los tres grupos .....	43
TABLA 2 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico-intermedio .....	46
TABLA 3 Distribución de c/fono por contexto lingüístico- intermedio .....	48
TABLA 4 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico-avanzado .....	51
TABLA 5 Distribución de c/fono por contexto lingüístico-avanzado .....	54
TABLA 6 Distribución de todos fonos por contexto lingüístico-nativohablantes ...	58
TABLA 7 Distribución de c/fono por contexto lingüístico-nativohablantes .....	60
TABLA 8 Chi <sup>2</sup> de nivel intermedio.....	64
TABLA 9 Chi <sup>2</sup> de nivel avanzado .....	66
TABLA 10 Chi <sup>2</sup> de nivel nativo hablantes .....	68
TABLA 11 Chi <sup>2</sup> de nivel nativo hablantes (theta y no theta) .....	69
TABLA 12 Fonos obstruyentes que promueven la pronunciación de theta.....	71
TABLA 13 Fonos sonantes que promueven la pronunciación de theta.....	72
TABLA 14 Obstruyenes que promueven la pronunciación-contexto C__[θ].....	73
TABLA 15 Sonantes – contexto C__[θ].....	74

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Problema

Los nativos hablantes de español mexicanos que están aprendiendo el inglés como segundo idioma o idioma extranjero han mostrado una dificultad particular al pronunciar el fono [θ] en su interlengua del inglés. Por ejemplo, al pronunciar palabras tales como *think*, *bath*, o *nothing*, su pronunciación con frecuencia refleja una variedad de otros fonos estrechamente relacionados como [d], [t], [s] o incluso [r] (la vibrante simple del español) en la posición intervocálica. De esta manera con frecuencia se produce lo siguiente:

- /θɪŋk/ ---- [dɪŋk] ~ [tɪŋk] ~ [sɪŋk]
- /bæθ/ ---[bæd] ~ [bæt] ~ [bæs]
- /nʌθɪŋ/ --- -- [nʌdɪŋ] ~ [nʌtɪŋ] ~ [nʌsɪŋ] ~ [nʌrɪŋ]

Este tipo de pronunciación ocasiona que el aprendiz tenga un "acento" fuerte en la lengua meta, en el mejor de los casos, y, por otra parte, podría causar malentendidos cuando se intenta comunicar con nativos hablantes de la lengua. Sin embargo, resulta de interés en cuanto a la base teórica, el comprender el porqué los aprendices tienen tal dificultad con el fono que, aunque no forma parte del sistema fonológico del español mexicano, sí forma parte del sistema de la variedad peninsular del español, aunque se representan ortográficamente de otra manera "ci", "ce", "z". El interés se centra en conocer en qué contextos lingüísticos este fonema particular ocasiona más dificultades, qué fonemas son seleccionados por los aprendices para sustituir a [θ] y en tratar de llegar a comprender las similitudes y diferencias articulatorias de estos sonidos "sustitutos". Además de que existe interés en ver si el nivel de estudios tiene alguna influencia (mejora la pronunciación con el tiempo).

## **1.2. Justificación**

En la adquisición de segundas lenguas, la mayoría de los estudios se enfocan en el desarrollo morfológico, sintáctico, léxico o pragmático de la interlengua y existen pocas investigaciones en los problemas fonéticos/fonológicos que se presentan en el proceso. Los primeros estudios fonológicos de la adquisición del inglés se enfocaron en el efecto que el tipo de contexto social o el tipo de tarea tenía sobre la pronunciación de ciertos fonos estudiados (Dickerson, 1975; Dickerson y Dickerson, 1977; Schmidt, 1977, citado en Tarone, 1985). La idea era que los alumnos cuidaban más la pronunciación cuando la tarea era más controlada o el contexto social era más formal.

Por estas razones son necesarios los estudios sobre la pronunciación, en particular los que se refieren al efecto del contexto lingüístico, y más aun los que estudian las dificultades a que se enfrentan los aprendices del inglés, cuya lengua materna es el español. Son, por tanto, importantes los trabajos que se realicen en este campo.

## **1.3. Objetivo del Estudio**

El Objetivo general de este estudio consistió en indagar cuáles son los problemas que tienen los alumnos al pronunciar el fono fricativo interdental [θ] del inglés. Se espera que al final de este trabajo se tenga información que contribuya a esclarecer qué tipo de ejercicios ayudarían a mejorar la pronunciación del inglés de los alumnos.

Las preguntas de investigación que se buscó responder fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el contexto lingüístico que más dificulta el logro de la pronunciación del fono meta?



2. ¿Cómo se distribuyen los fonos sustitutos de [θ] entre los distintos contextos lingüísticos para los grupos de nivel de estudios intermedio y avanzado?

3. ¿Influye el tipo de tarea (lectura de lista de palabras o cuento) sobre el logro de la pronunciación de [θ]?

4. ¿Mejora la pronunciación de los alumnos al cambiar a un nivel de estudios más avanzados?

#### **1.4. Metodología**

El estudio consistió en hacer dos pruebas de lectura con dos grupos de estudiantes mexicanos que aprendían inglés; un grupo de nivel de estudios intermedio y uno de avanzado, más un grupo de nativo hablantes, como grupo de control; la primera tarea consistió en la lectura en voz alta de una lista de palabras que contenían al fono meta en cinco posiciones distintas, esto con el fin de ver el efecto que dicha posición tendría sobre la pronunciación; luego otra tarea consistió en dar a leer un cuento, para tratar de dar un contexto más natural.

Las tareas anteriores se llevaron a cabo en reuniones individuales con el instructor y fueron grabadas para posteriormente ser analizadas.

#### **1.5. Resultados**

Los resultados mostraron que de los tres factores considerados (nivel del alumno, tarea y contexto lingüístico), este último fue el que mayor peso tuvo sobre los resultados, a tal grado que no sólo determinó que en ciertos contextos no se lograra la pronunciación, sino que también permitió conocer cuáles son los fonos sustitutos preferidos por los alumnos cuando no pueden pronunciar al fono meta.

## **1.6. Estructura del trabajo**

A continuación se revisará en el Capítulo II de Antecedentes, los principales trabajos que se encontraron en relación al estudio que se realiza.

Luego, en el Capítulo III se explicará el Marco Teórico que sustenta la presente investigación, a fin de poder ubicar las principales bases teóricas que la fundamentan.

Posteriormente, en el Capítulo IV se explicará la Metodología o los pasos que se siguieron para llevar a cabo el experimento; se describen las pruebas, en qué consisten, así como los distintos grupos de participantes.

Enseguida, en el Capítulo V de Resultados, se revisan y analizan con todo detalle los resultados obtenidos para cada uno de los grupos, así como sus interpretaciones y posibles implicaciones.

Finalmente, en el Capítulo VI, se sintetizan las conclusiones a que se llegó con esta investigación, además de proporcionarse algunas sugerencias para estudios posteriores sobre el mismo tema.

Adicionalmente, en el Anexo, se ha agregado una propuesta de ejercicios fonéticos, que a manera de contribución para los programas de Cursos de lengua, idioma inglés, se ha desarrollado como fruto de este estudio.

## 2. ANTECEDENTES

### 2.1. Introducción

En este capítulo se revisarán los estudios relacionados con la adquisición de la fonética/fonología de una segunda lengua. Es importante destacar que de la investigación realizada en la adquisición de segundas lenguas (ASL), la mayoría de los trabajos se centra sobre problemas de tipo morfológico, sintáctico o pragmático, y se reconoce que hay pocos trabajos en el área fonética o de fonología (Major 1998). Además, el tema de la pronunciación de diversos fonos en la interlengua<sup>1</sup> de alumnos mexicanos que estudian el inglés no ha sido muy investigado, y aún menos el estudio de la adquisición del fono [θ]. Sin embargo, sí se ha trabajado la variación fonética con otros fonos en el inglés como segunda lengua (Dickerson 1975, Dickerson y Dickerson 1977, Young 1988, 1993, Broselow, Chen y Wang 1998, entre otros). A continuación, se revisarán los estudios que se han llevado a cabo en el inglés como segunda lengua y al final, revisaremos un estudio que ha examinado la adquisición de fonos en el español como segunda lengua<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se entiende por interlengua al estado intermedio y dinámico en que se encuentra la lengua de un aprendiz, que a partir de su L1 (lengua nativa), está adquiriendo un L2 (segunda lengua o lengua meta), (Machón, 1985). Se ha reconocido que la lengua producida por los aprendices de L2 se caracteriza por la variabilidad (Ellis, 1988), que en la mayoría de las veces es sistemática en su naturaleza y se debe a un conjunto de factores lingüísticos y extralingüísticos.

<sup>2</sup> Sin embargo, cabe mencionar que los primeros estudios que se hicieron en investigación de adquisición de L2 giraban en torno a los aspectos fonéticos puesto que era lo que estaba en boga con los métodos auditivos, situación que fue cambiando conforme se postularon otras hipótesis como el Análisis contrastivo, etc.

## **2.2. Estudios de adquisición fonética en el inglés**

### **2.2.1. Dickerson (1975) y Dickerson y Dickerson (1977)**

Unos de los primeros estudios que trataron la adquisición de la pronunciación fueron los de los Dickerson. En Dickerson (1975) se analizó el desarrollo del fono [r] en alumnos japoneses que estudiaban el inglés como segunda lengua. Encontraron que la pronunciación de estos alumnos cambiaba según la tarea solicitada. Cuando los alumnos tenían que leer una lista de palabras que contenía el fono estudiado, pronunciaban con mayor precisión la [r] que cuando leyeron un cuento o respondían libremente a algunas preguntas que les fueron dirigidas. En Dickerson y Dickerson (1977) se estudió el contexto lingüístico (fonético) que más promovía la pronunciación correcta de la [r]. Los autores mostraron que los japoneses tuvieron menos dificultad en pronunciar precisamente el fono cuando precedía una vocal media y tuvieron más dificultades con la pronunciación correcta cuando el fono precedía una vocal alta.

### **2.2.2. Schmidt (1977, citado en Tarone, 1985)**

Un trabajo de la adquisición de estructuras fonológicas, estrechamente relacionado con la investigación que nos ocupa, es el estudio de hablantes de árabe que aprendían inglés (Schmidt 1977, explicado en Tarone 1985), el cual mostró que dichos estudiantes producían el fono [θ] con diferentes grados de corrección dependiendo de la tarea que desempeñaran. Los resultados arrojaron que sus respuestas fueron 54% correctas cuando leían un pasaje de lectura, y 73% correctas cuando leían listas de palabras o pares mínimos.

Este trabajo de Schmidt es importante no sólo porque es uno de los antecedentes directos, en tanto que se investigó el mismo sonido, sino porque muestra evidencia respecto al factor tarea, ya que ésta influye sobre los resultados de logro de pronunciación hasta cierto punto. Más específicamente, mostró datos

que confirman que cuando los alumnos participan en una tarea en donde pueden cuidar la pronunciación conscientemente, como es en la lectura de una lista de palabras aisladas, alcanzan una pronunciación más precisa que cuando leen un texto completo y no pueden atender a la precisión de cada palabra.

### **2.2.3 Young (1988, 1993)**

Young llevó a cabo estudios donde revisó múltiples factores lingüísticos y no-lingüísticos que pudieran haber afectado el uso variable de la [s] plural entre un grupo de hablantes de mandarín chino (1988) y dos grupos de hablantes de mandarín chino y checo/slovaco (1993) aprendiendo el inglés como segunda lengua. Halló que cuando los contextos anteriores a la [s] incluían vocales, fricativas no-sibilantes y oclusivas, había mayor precisión en la pronunciación del fono. Los contextos que incluían sibilantes, nasales y laterales inhibían la pronunciación de la [s]. Además, cuando el siguiente segmento era una vocal, se pronunciaba con mayor precisión la [s], y una consonante que le seguía el fono inhibía su articulación. Este estudio es importante porque confirma que no solamente la tarea y el cuidado consciente de la pronunciación son factores importantes, sino que el contexto lingüístico juega un papel importante en la precisión de la pronunciación de los sonidos estudiados. De hecho, el presente estudio mostrará que el contexto es uno de los factores más determinantes en la pronunciación.

En estudios más recientes se ha tomado en cuenta no solamente el contexto lingüístico sino otros factores como son las restricciones universales o particulares de la lengua en cuanto a rasgos prosódicos o la estructura silábica en donde se encuentra el fono /θ/. Otros estudios explican las dificultades que tienen los alumnos para la adquisición del fono a través de la calidad de marcación del fono estudiado. A continuación se examinarán algunos de estos trabajos.

#### **2.2.4. Broselow, Chen y Wang (1998)**

En el estudio de Broselow, Chen y Wang (1998), se discute la simplificación de formas que terminan en obstruyentes en los nativos hablantes de mandarín que estudian el inglés como segunda lengua, en particular dos efectos que no están obviamente motivados ni por la gramática del nativo ni por la gramática de la lengua meta: una tendencia a ensordecir las obstruyentes sonoras finales y una tendencia a maximizar el número de formas bisilábicas en el output. La Teoría de la Optimalidad da cuenta de estos patrones, la cual describe a la gramática como un conjunto de restricciones universales y por rango. Se argumenta que los efectos de ensordecimiento y bisilabidad resultan de restricciones de marcación universal que están presentes en todas las gramáticas pero que están enmascaradas en la gramática de la lengua nativa del aprendiz por los efectos de restricciones de rango mayores.

#### **2.2.5. Wang (1995, citado en Broselow, Chen y Wang, 1998)**

Wang revisó la pronunciación de las codas del inglés en diez hablantes de mandarín chino cuyas edades estaban entre los 23-30 años; cada uno de los cuales había tenido de 6-7 años de instrucción de inglés como lengua extranjera en su país natal y que había estado en un país de habla inglesa durante menos de un año. El instrumento utilizado fue una versión de Broselow y Finer (1991) llamado el *examen de aprendizaje de vocabulario*, diseñado para desviar la atención de los sujetos de la pronunciación. A los sujetos se les pidió que escucharan y memorizaran una lista de palabras únicas construidas por el experimentador con definiciones. Luego se les dieron definiciones y se les pidió que escogieran de entre tres palabras únicas que fueran de acuerdo a la definición. Dado que las tres opciones terminaban en la misma coda (y eran de otra forma prosódicamente similar), cualquiera de las tres respuestas servían bien como un sondeo de la pronunciación del aprendiz de esa coda. Las respuestas posibles fueron registradas tanto en una cinta como en forma escrita,

simultáneamente, para asegurar que los aprendices estaban conscientes de la identidad de la coda consonante. Las respuestas de los sujetos fueron transferidas a otra cinta y luego transcritas fonéticamente.

El autor encontró que los sujetos tenían una dificultad considerable con esas codas que no ocurrían en mandarín – de un total de 180 ejemplos de oclusiva final, el 81% de las oclusivas sordas y el 98% de las oclusivas sonoras fueron producidas erróneamente. Las producciones erróneas involucraban epéntesis de la vocal después de la oclusiva coda (en otras palabras, meta /vig/ pronunciado como /vi.ga/, la supresión de la coda oclusiva /vig/ pronunciada como /vi/, o ensordecimiento de la oclusiva final sonora (/vig/ pronunciada como /vik/). Se explica que los sujetos siguieron una estrategia de simplificación al utilizar la epéntesis y la supresión así como el ensordecimiento para transformar las estructuras de la lengua meta a estructuras que se adecuaban a las de la lengua nativa o al menos a estructuras menos marcadas.

El trabajo de Wang está estrechamente relacionado con el presente trabajo en tanto que se sigue una metodología semejante; pero, lo que es más importante, muestra que la marcación de algunos elementos lingüísticos pueden dificultar al aprendiz no sólo el logro de una pronunciación determinada, sino incluso llevarlo a buscar estrategias propias que le permitan resolver sus carencias, originadas en este caso en la naturaleza de su propia lengua.

#### **2.2.6. Carlisle (1998)**

Otro estudio semejante a los discutidos anteriormente es el de Carlisle (1998). En este trabajo de tipo longitudinal, Carlisle grabó dos veces a los participantes; la primera ocasión fue a la mitad del semestre y la segunda 10 meses más tarde. Los participantes fueron 10 nativos hablantes de español que se hallaban inscritos en el nivel intermedio de los cursos de inglés como L2 de la Universidad Estatal de California en Bakersfield. Se utilizaron dos criterios para

seleccionarlos: uno que estuvieran en el nivel intermedio del programa, y dos, que tuvieran al menos un nivel de producción correcta del principio de sílaba del 21%.

El instrumento consistió en una lista de 176 enunciados no relacionados. La mitad de los enunciados contenían una palabra que comenzaba con el principio trilateral /spr/ o /skr/, y la otra mitad contenía una palabra que comenzaba con el principio biliteral /sp/ o /sk/. Para que el instrumento fuera válido, dos factores debían de ser controlados: el contexto fonológico antes de los principios de sílaba y la sonoridad de las relaciones entre los segmentos en los principios de sílaba. Si los aprendices de L2 producen una cierta estructura correctamente el 80% del tiempo, entonces esa estructura se considera adquirida.

Solamente un participante produjo correctamente los principios de sílaba /sk/ y /skr/ sobre el nivel de criterio de 80%, resultados que apoyan la ISCH (por sus siglas en inglés, Hipótesis de Conformidad con la Estructura de la Interlengua). Ningún otro participante produjo correctamente ya sea el principio de sílaba al o por encima del nivel de criterio; resultados que son consistentes con la hipótesis. Ninguno de los participantes produjo resultados que falsearan la hipótesis.

Los resultados de estos dos últimos estudios ayudan a explicar los resultados logrados en los trabajos utilizando una medida de criterio. Si los principios de sílaba menos marcados son modificados menos frecuentemente que los principios de sílaba más marcados, entonces deberían de alcanzar el nivel de criterio antes de los principios más marcados, un resultado que es consistente con la ISCH.

Dado que en este trabajo de Carlisle se trabaja con la ISCH, esta se explicará a continuación. Es una hipótesis que ha sido propuesta por Eckman (1991) para revisar la influencia de los universales tipológicos en la adquisición de estructuras en la L2, la cual afirma: "las generalizaciones universales que se



atribuyan a las lenguas primarias también se pueden atribuir a las interlenguas” (Eckman, 1991:204).

Como podrá apreciarse este trabajo es relevante para esta investigación porque incluso puede enmarcarse ya no sólo dentro de la hipótesis del diferencial de marcación, sino dentro de la ISCH, puesto que revisa las estrategias que siguen los aprendices al tratar de lograr la producción correcta de los principios de sílaba /spr/ y /sp/.

Asimismo, de manera semejante a los estudios anteriores, se trabaja, por tanto, con elementos lingüísticos menos marcados y más marcados (compárese /spr/ y /sp/ vs [t,r,d] vs [θ]).

#### **2.2.7. Flege, Frieda, Walley y Randazza (1998)**

En el estudio reciente de Flege, Frieda, et al, (1998), se estudió el problema del VOT (Voice Onset Time), o tiempo de inicio de la voz que se midió en la producción de /t/ en posición inicial de 60 palabras en inglés pronunciadas por 61 nativo hablantes de inglés (NE) y nativo hablantes de español quienes comenzaron a aprender el inglés antes o después de los 21 años de edad. Los sujetos eran residentes de Birmingham, con edades comprendidas entre los 17 y los 55 años de edad y sirvieron como participantes en el estudio tras haber aprobado una prueba de escucha de tonos puros (frecuencias entre los 250 y 4000 Hz, re: 25 dB HL). Veinte de los sujetos eran nativos hablantes de inglés americano, monolingües; el resto de los sujetos eran nativo hablantes de español alfabetizados que habían aprendido inglés como L2 y que no hablaban otra lengua.

Los sujetos calificaron las palabras en términos de su familiaridad, edad de adquisición, concreción y relación con palabras del léxico español. Los sujetos de los tres grupos mostraron dos efectos fonéticos bien conocidos: produjeron

valores VOT más largos en el contexto de vocales altas que en las bajas así como un VOT mayor en palabras monosílabas que en palabras de dos sílabas. Como se esperaba, los nativos hablantes del español que aprendieron inglés previo a la edad de 21 años juzgaron las palabras del inglés como más familiares y más similares al español que los sujetos que empezaron a aprender inglés posteriormente en su vida. También, muchos pero no todos, de los nativos hablantes de español produjeron /t/ con valores VOT más cortos que los sujetos nativos hablantes del inglés. Sin embargo, los análisis de regresión mostraron que ninguno de los factores léxicos mencionados anteriormente, o la frecuencia del texto de las 60 palabras en inglés examinadas afectaron los valores VOT de los sujetos nativos hablantes de español. Así, la variación con la que los sujetos nativos hablantes del español producen la /t/ del inglés debe ser explicada por factores que no sean el status léxico de las palabras en que se da /t/.

El trabajo anterior está relacionado con la presente investigación, en tanto uno de los factores que se estudiaron (léxico) y el segmento de la unidad de sonido, afectaron los valores VOT en relación con la consonante inicial [t] en presencia de vocales altas y bajas. Es decir, hubo una influencia esperada del contexto fonético, si bien es cierto que se analizaron varios factores adicionales.

Dos aspectos conviene destacar de dicho estudio en relación con el nuestro: 1) existen también ciertas semejanzas, como por ejemplo que en el presente estudio de adquisición de [θ], existe un avance gradual en el dominio de dicho fono, no tanto al pasar del nivel intermedio a avanzado, sino que es importante ver que los alumnos podrían estar buscando sonidos sustitutos y esto lo van realizando como por etapas, y como se verá más adelante, sólo en ciertos contextos habrá dificultad (el tercero, C \_\_\_#). A su vez, Flege ubica su estudio dentro del Modelo del Aprendizaje del Habla señalando que “conforme los aprendices ganan experiencia en la L2 pueden comenzar a discernir las diferencias entre los sonidos de L1 y L2 que han sido relacionados perceptualmente uno con otro” (Flege, 1995:156). Y 2), como se ha señalado en el

campo de la investigación: saber si un factor determinado influye sobre otro o no, es ya un avance. En este caso del trabajo de Flege, Frieda, et al, se reconoce que este estudio proporcionó evidencia de que los factores léxicos influyen poco sobre la producción de los nativos hablantes de español en la producción de la /t/ del inglés.

#### **2.2.8. Martínez, Vargas, Vázquez y Zavala (1997)**

Un trabajo que se ha realizado en México sobre este fenómeno es el de Martínez, Vargas, Vázquez y Zavala (1997). El trabajo tuvo como objetivo determinar si la posición del fono [θ] dentro de un contexto lingüístico o en el tipo de tarea de los sujetos en que están involucrados modifica su pronunciación. Dicho trabajo presenta algunos puntos de partida en la investigación que deben revisarse cuidadosamente. En particular vamos a referirnos al hecho de que se dice que “una de las razones del porqué ocurre el problema es debido a que no tenemos el sonido [θ] en el sistema fonológico del español mexicano” (Martínez, Vargas, Vázquez y Zavala, 1997:1) siendo que, como sabemos, dicho sonido [θ] existe en el español de España, además de que si lo ubicamos en el inventario fonológico, podemos ver que existe su equivalente oclusivo, dental, sordo [t], hechos que consideramos también deberían citarse.

En este trabajo se encontró que hubo una tendencia general a utilizar el fono [t] en vez de [θ] en todas las posiciones de palabra. Luego se agrega que “cuando la posición del sonido estaba al final de la palabra hubo una diferencia significativa dado que los sujetos utilizaron el fono [t] con mayor tendencia en los conjuntos de palabras más que en el diálogo que en este último hubo una pronunciación correcta” (Martínez, Vargas, Vázquez y Zavala, 1997:10). Por otra parte, existen ciertas semejanzas con los instrumentos que vamos a utilizar en este trabajo. Dichas semejanzas consisten en que en ambas investigaciones se pretende averiguar cómo afecta el presentar el fono [θ] en aislamiento (listas de palabras), y además cómo afecta el hecho de presentarlo en contexto, sólo que en

el nuestro, en vez de tratarse de un diálogo como en el trabajo citado, se pedirá a los estudiantes que lean una pequeña historia.

Otra diferencia que es oportuno señalar es que en el presente trabajo se solicitó la participación de alumnos tanto del nivel intermedio como del nivel avanzado, a diferencia del trabajo citado en el que los sujetos fueron solamente alumnos de nivel intermedio porque según se explica se les "considera en un nivel en el que deben haber estudiado y aprendido un buen número de palabras que contiene dicho sonido, el que han practicado varias veces, lo suficiente como para haberlo dominado " (Martínez, Vargas, Vázquez y Zavala , 1997:2).

Sin embargo, como se verá posteriormente, los aprendices a nivel intermedio, la mayoría de las veces, no tienen un dominio sobre la pronunciación de dicho fono, sí en cambio, mejoran considerablemente, al llegar al nivel avanzado de inglés.

Los estudios que hemos revisado hasta ahora han investigado la adquisición de algunos fonos en el inglés, al igual que en el presente estudio. La adquisición de fonos en el español como lengua meta es menos estudiado. Sin embargo, hay una investigación que es de interés y relevancia para el presente estudio debido a que indagan sobre las dificultades que tienen los alumnos angloparlantes que estudian el español. A continuación se resumirá este estudio.

## **2.3. Estudios de adquisición fonética en el español**

### **2.3.1. Zampini (1996)**

En este estudio, Zampini (1996) presenta los resultados de una investigación realizada a fin de examinar la adquisición de la espirantización de [b,d,g] del español. Los sujetos fueron 32 nativos hablantes de inglés, en los EEUU, quienes estaban inscritos en un curso intensivo de español como lengua

extranjera, 17 de los cuales estaban en segundo semestre y 15 en el cuarto semestre. Además de un grupo de control de cinco nativos hablantes de español a fin de verificar la espirantización de las oclusivas sonoras en posición posvocálica.

Los materiales consistieron en una serie de preguntas de una tarea de conversación y un breve pasaje seleccionado de un texto de cultura para de esta manera tener una segunda tarea: una lectura.

Se procedió a grabar a cada estudiante de manera individual, en una entrevista con el investigador principal, la cual duró aproximadamente 10 minutos; una vez que se habían recogido todos los datos se transcribieron todos aquellos ejemplos de [b,d,g]. Posteriormente dichos resultados se sometieron a una prueba de Chi<sup>2</sup> y un t-test para determinar la importancia estadística.

Los resultados demostraron, en un análisis preliminar, que no había un promedio alto de logro en la pronunciación para ningún grupo en cualquiera de las tareas, indicando así que la adquisición de los alófonos [b,d,g] demuestra ser problemático para los nativos hablantes de inglés.

Posteriormente, a fin de lograr un mejor análisis de la naturaleza de comprensión de los aprendices de la regla de espirantización de la lengua meta, se examinó el contexto lingüístico de cada una de las pronunciaciones correctas. Así, se clasificaron en 1) aquellas en que aparecía al principio de palabra o, 2) aquellas en que aparecía de manera interna en la palabra. Los datos demostraron que en la vasta mayoría de pronunciación correcta de [b,d,g] producida por los aprendices, ocurrió a nivel interno de la palabra.

Este trabajo de Zampini es relevante para la investigación que nos ocupa no sólo porque presenta diversas semejanzas en la metodología y en la naturaleza de la investigación, como son la influencia del contexto lingüístico sobre el logro de la pronunciación de [b,d,g]), sino que también muestra que a pesar de darle al

aprendiz dos tareas distintas, estas pueden pasar a un segundo nivel de importancia debido a que el factor de interés no es la tarea, sino el contexto lingüístico. Adicionalmente el trabajo de Zampini muestra evidencia importante en el sentido de que si se da un mayor porcentaje de logro de pronunciación de un fono determinado, este no se logra por el avance *per se* de ir progresando en el nivel de estudios del aprendiz, sino que convendría ver dichos porcentajes mayores de logro en cuanto al progreso que cada aprendiz va teniendo por la jerarquía prosódica.

Finalmente, estudios como el de Zampini, al igual que nuestra investigación, tienen como hipótesis *el diferencial de marcación*, donde se postula que aquellos sonidos que son poco comunes (más marcados) o no existentes en la L1, tenderán a ser más difíciles de adquirir para los aprendices de una L2. Por lo que, bajo esta hipótesis, es como se realizará el estudio del fono [θ].

## **2.4. Conclusiones**

En suma, los trabajos anteriores muestran, a partir de los hallazgos encontrados desde los estudios iniciales hasta los más recientes, que la adquisición de fonos en una segunda lengua depende de múltiples factores como son el tipo de prueba, el nivel del alumno, el contexto lingüístico en donde se encuentra el fono estudiado, la estructura silábica, factores prosódicos y hasta el estatus de la marcación del fono. Como ha demostrado Eckman (1977), siempre serán más difíciles de adquirir las estructuras más marcadas que las menos marcadas.

En el siguiente capítulo se expondrán los sistemas fonológicos del inglés y español para poder entender por qué los participantes en el presente estudio tendrán problemas para la articulación de la fricativa interdental sorda en el inglés. Posteriormente se revisará algunas hipótesis teóricas relacionadas con las dificultades encontradas en la ASL.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. Introducción**

En este capítulo se presenta el marco teórico del presente estudio. Primero se presentarán brevemente los dos sistemas fonológicos del inglés y del español. Posteriormente, se explicará cómo se articulan el fono [θ] y los fonos más cercanos (articulatoria o acústicamente) que se postula que pueden servir como sustitutos para la pronunciación de [θ] entre los participantes en este estudio. Al final se discutirán algunas propuestas teóricas que han servido históricamente y en la actualidad como explicaciones para los problemas de adquisición fonológica que demuestran los alumnos de segundas lenguas. Estas propuestas incluyen la hipótesis del análisis contrastivo (Stockwell, Bowen y Martin 1965, citado por Koike A.D. y Klee A.C., 2003), la hipótesis del diferencial de marcación (Eckman 1977), el fenómeno de la interferencia de la L1 (Lado 1957 y Stockwell, et al. 1965, entre otros, y la ley de implicación (Greenberg 1966 ).

#### **3.2. El inglés y el español como sistemas fonológicos**

Es importante considerar las diferencias que, de entrada, hacen al inglés un sistema fonológico distinto del español y viceversa. Concretamente podemos señalar que el inventario fonémico del inglés es más amplio que el del español tanto en consonantes como en vocales; el inglés posee 24 consonantes y 12 vocales fonémicas, mientras que el español mexicano sólo tiene 17 y 5, respectivamente<sup>3</sup>. El sistema del español puede apreciarse a continuación, en donde sinópticamente se muestra una clasificación de los fonemas:

---

<sup>3</sup> Según Hualde (2002), pueden ser entre 18 o 19 consonantes según el dialecto.

**Cuadro 1. Fonemas consonánticos del español y su forma de articulación**

Punto de articulación															
		Bilabial		Labiodental		Alveolar		Alveopalatal		Palatal		Velar			
Modo de articulación	Obstruyentes	Oclusivos	p	b			t	d					k	g	
		Africados													
		Fricativos			f		s								
	Sonantes	Nasales		m						n				ɲ	
		Laterales								l					
		Vibrantes	Simple								r				
Múltiple															
Sonoridad		Sordo	Sonoro	Sorda	Sonoro	Sorda	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro		

**Los fonemas consonánticos del español**

Tomado de Barrutia y Terrel, FONETICA Y FONOLOGIA ESPAÑOLAS, pág. 156.

Compárese el cuadro anterior con el de los fonemas consonánticos del inglés y podrá apreciarse que en el 3er renglón a la izquierda leyendo de arriba hacia abajo, los fonos fricativos del inglés son más numerosos que en español, y en cuanto a la /v/ por citar un ejemplo, esta que en el inglés se ubica como labiodental, en el español se produce como /b/, es decir la bilabial, sonora, y así podríamos seguir citando otras diferencias o fonos fricativos no existentes en el español como la /z/, etc.



Cuadro 2. Fonemas consonánticos del inglés:

		Punto de articulación															
		Bilabial		Labiodental		Dental		Alveolar		Alveopalatal		Palatal		Velar		Glottal (Faringeo)	
Modo de articulación	Oclusivos	p	b					f	d					k	g		
	Africados																
	Fricativos			f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ					h	
	Nasales		m												n		
	Laterales																
	Retroflexos																
	Semiconsonantes		w											y			
Sonoridad		Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro

Los fonemas consonánticos del inglés

Tomado de Barrutia y Terrel, FONETICA Y FONOLOGIA ESPAÑOLAS, pág. 158.

El hecho de que el inventario fonémico del inglés sea mayor que el del español es relevante puesto que plantea la necesidad para un aprendiz hispano de aprender una nueva distribución para fonos ya conocidos además de aprender a articular y distinguir nuevos sonidos.

### 3.3. Cómo se articulan los fonos bajo estudio: [θ], [t], [s], [d] y [r]

El fono estudiado es la fricativa interdental sorda [θ]. A continuación se explica su modo de articulación con el propósito de ilustrar cómo se produce dicho sonido, así como dejar claro el o los porqués se puede asimilar dicho fono o no, así como de los fonos con los que tiende a ser sustituido por aprendices del inglés como segundo idioma, que en este caso pueden ser [t], [s], [d] ó [r].

#### 3.3.1 El fono [θ]

El fono [θ] es un sonido fricativo, sordo e interdental, es decir, que para que se produzca es necesario que haya una obstrucción parcial del aire con la glotis, y el poco aire que escapa es regulado con la lengua, la cual se coloca entre las dos hileras de dientes, mientras se expulsa el aire por la boca haciendo fricción. La siguiente figura muestra los puntos que entran en juego para producir el fono [θ].

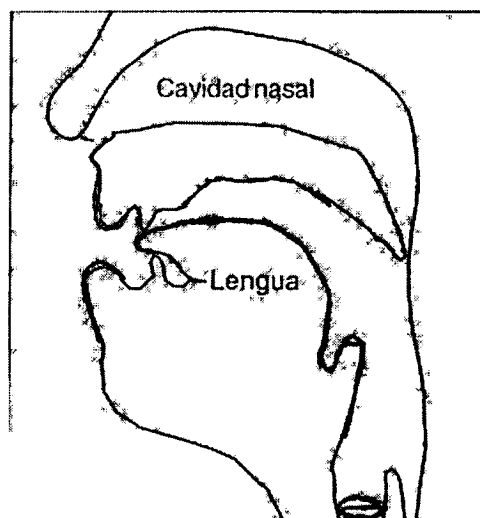


Figura 1.- La articulación del fono [θ].

### 3.3.2. El fono [t]

El fono [t] es un sonido oclusivo, sordo. Para articular [t] el ápice de la lengua hace contacto con la parte posterior de los dientes superiores y el sonido se clasifica como dental. A diferencia de la [θ] donde hay una obstrucción parcial al expulsar el aire, hay una obstrucción total. El siguiente diagrama demuestra su articulación.

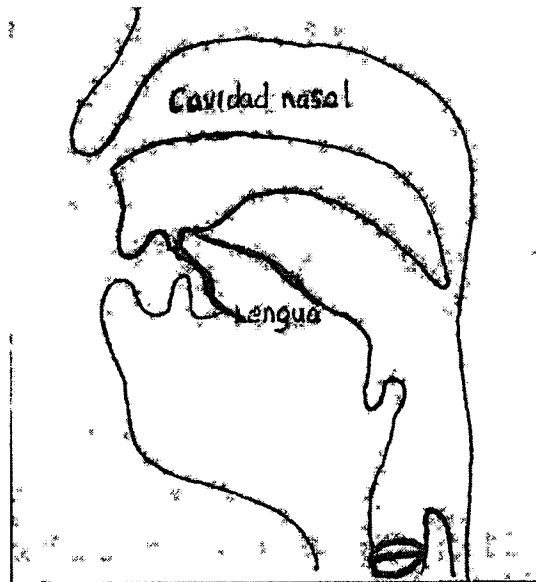


Figura 2.- La articulación de [t].

### 3.3.3. El fono [d]

El fono [d] es un sonido oclusivo dental sonoro que se produce cuándo el ápice de la lengua toca la parte delantera de la zona alveolar junto con los dientes superiores. De nuevo, hay un cierre u oclusión completa al igual a la [t], pero a diferencia hay vibración de las cuerdas vocales. El siguiente diagrama revela su articulación.

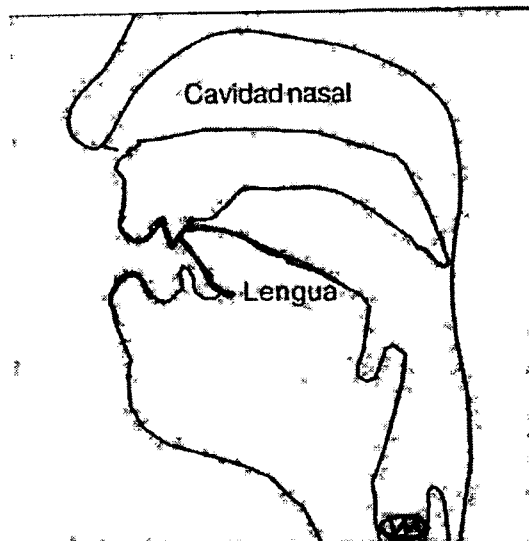
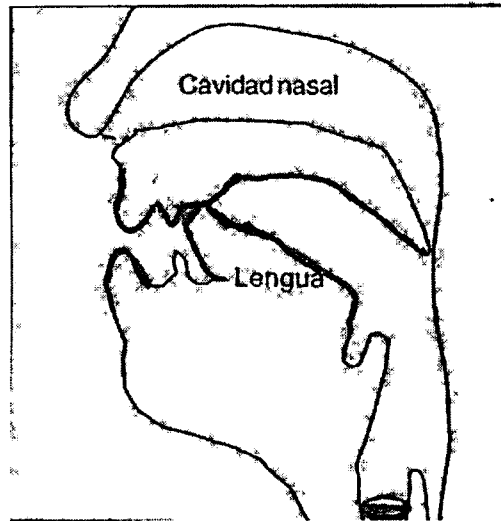


Figura 4.-La articulación de [d].

#### 3.3.4. El fono [s]

El fono [s] es un sonido fricativo alveolar sordo. Igual que el fono [θ] estudiado, el [s] es un sonido fricativo que no se produce con una oclusión total, sino que sólo hay un cierre parcial por el cual sigue escapándose el aire. Esto termina en una fricción audible durante la articulación del sonido. El fricativo alveolar [s] se produce con una fricción considerable, resultado del acercamiento del predorso de la lengua contra los alvéolos.

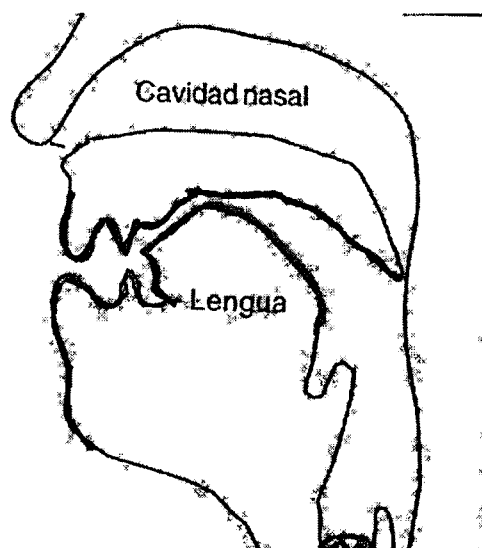
Obsérvese el siguiente diagrama:



**Figura 3. La articulación de [s].**

### **3.3.5. El fono [r]**

La [r] pertenece a uno de los dos sonidos vibrantes del español. La [r] simple que se produce con un solo toque del ápice de la lengua contra los alvéolos. El otro es la [r] múltiple. Para fines de mayor precisión, las vibrantes tienen como punto de articulación que es más bien alveopalatal que alveolar.



**Figura 5.- La articulación de [r].**

Por las definiciones anteriores se comprenderá que el fono [θ] está, por tanto, relativamente cerca, en cuanto a la articulación se refiere, de los fonos [t], [d], [s] y un poco menos cercano al fono [r]. Cuatro de los cinco fonos se consideran obstruyentes, con un cierre parcial o completo del flujo del aire. Además, se articulan todos con el ápice de la lengua cerca de (o tocando) los dientes.

Por otra parte, existen varias diferencias en cuanto a punto y manera de articulación, entre estos fonos, las cuales se enumeran a continuación:

- a) el fono [θ], es fricativa, interdental, mientras que
- b) [t] y [d], son dentales oclusivas
- c) [s] también es distinta por ser alveolar, fricativa, aunque comparte lo fricativo con [θ].
- d) [r] no comparte con [θ] el punto de articulación relativamente cerca, pero sí la continuidad con las demás fricativas.

Estas diferencias son relevantes para el presente estudio porque pueden ayudar a comprender mejor el porqué se les puede dificultar a los estudiantes hispanohablantes del inglés el logro de la pronunciación de la fricativa interdental, motivo principal de este trabajo. Además de que muestran cómo debido a la relativa cercanía, por punto o modo de articulación, es explicable que el fono meta sea sustituido por los otros fonos.

### **3.4. La Hipótesis del Análisis Contrastivo**

El análisis contrastivo (Stockwell, Bowen 1965) es una de las primeras hipótesis con las que se intentó explicar el porqué de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de una lengua extranjera. Ésta plantea que aquellos elementos que son semejantes en la L1 serán fáciles de adquirir en la L2 y que aquellos elementos que sean diferentes causarán mayor dificultad de aprendizaje. Dicha hipótesis fue un intento de explicar las dificultades de adquisición de los aprendices; sin embargo, aunque ayudó a explicar dichas dificultades hasta cierto punto, no pudo explicar muchas de las carencias o situaciones lingüísticas que se suscitaban entre los estudiantes; por citar un ejemplo, para los angloparlantes que adquieren español no explica por qué les cuesta tanto trabajo distinguir entre los verbos *ser* y *estar* o el subjuntivo.

Se vio, por lo tanto, la necesidad de encontrar alguna otra explicación del porqué persistían los errores, especialmente si se toma en cuenta que muchos aprendices buscan entender su aprendizaje de L2 basados en sus conocimientos de una L1 (transferencia). Así, surge entre otras, la hipótesis del diferencial de marcación, en ocasiones traducida como hipótesis de la marcación (Van Patten, 1987, citado en Koike A.D. y Klee A.C.2003; Zampini, 1995).

### **3.5. La hipótesis del diferencial de marcación**

Esta hipótesis planteada por Eckman, quien fue pionero (1977) en el campo, viene a sustituir a la llamada hipótesis de análisis contrastivo puesto que esta última demostró ser muy limitada para explicar los errores de los aprendices de una L2 al utilizar como argumento que sólo aquellas partes de la L2 que fueran distintas a la L1 serían difíciles y las que fueran similares en ambas lenguas no lo serían. Por lo anterior, existe evidencia de que no sólo lo que es distinto en dos lenguas será lo que se dificultará, de aquí nació la consideración por el factor de la marcación, factor que en la Hipótesis del Análisis Contrastivo quedaba de lado. Es decir, la hipótesis del diferencial de marcación es más versátil, en cuanto explica

que no sólo las similitudes o diferencias de una lengua con otra son importantes, sino también los sonidos marcados o no marcados que cada lengua conlleva.

Esta hipótesis es relevante para el presente estudio por varias razones. Entre otras, el hecho de que al haberse desarrollado después de que la Hipótesis del Análisis Contrastivo no proveía suficientes explicaciones para varios problemas, pues viene a ser la hipótesis más cercana o quizá más completa para abordar la problemática que nos ocupa. Además de que, si se observan sus postulados, se podrá apreciar que plantea que aquellos elementos menos frecuentes en una lengua vienen a ser los más marcados; es decir, los más difíciles de adquirir en una L2, por lo tanto, bien puede proporcionarnos una explicación del fono [θ], visto este fono como un fono de los más marcados en la lengua inglesa.

Además de que, ya ha habido estudios que tienen a esta hipótesis como apoyo (Zampini, 1995, trabajó sobre la espirantización de [bdg] por parte de angloparlantes), y esta ha demostrado en los hechos ser una hipótesis que permite explicar problemas fonológicos-fonéticos satisfactoriamente.

### **3.6. La interferencia de la L1**

Se puede explicar la problemática de la adquisición de un idioma desde diversas perspectivas, enfoques y escuelas de pensamiento. Dentro de éstas queremos abordar el problema de la adquisición en su aspecto puramente lingüístico, concretamente en lo fonético nos ocuparemos de ver qué ocurre en la pronunciación del sonido [θ] en los estudiantes de inglés como segundo idioma (L2).

Haciendo un recuento histórico se tiene que considerar, en primer lugar, que cuando se estudia un L2 habrá, en mayor o menor medida un cierto grado de *interferencia* de la lengua nativa (en lo sucesivo L1), según lo expuesto por Lado



(1957), quien al hablar de la interferencia de L2 sobre L1 menciona que aquellos elementos que son similares a L1 serán simples para el aprendiz, mientras que aquellos que son diferentes le serán difíciles. Lo que se está sugiriendo entonces es que un L1 interfiere en el aprendizaje de un L2.

Stockwell y Bowen (1965) por su parte, al realizar un estudio comparativo de los sistemas fonológicos del español y del inglés, señalan que el simple hecho de que un gran número de restricciones en inglés y en español sean diferentes crea la mayor parte de los problemas en el salón de clases (Stockwell, Bowen, 1965:2), con lo cual se nos sugiere, ya de inicio, que los sistemas fonológicos de ambos idiomas al tener diferencias por sus respectivos inventarios fonológicos acarrearán algunos problemas al aprendiz de L2.

Sin embargo, en una propuesta más reciente Eckman retoma el tema de la interferencia de L1 sobre L2 en donde cita estudios realizados por Sciarone en 1970 en los que los hablantes nativos de holandés tuvieron dificultades con los auxiliares del francés, a pesar de que ambos idiomas tienen patrones de auxiliares parecidos. Menciona, asimismo, estudios realizados por Duskova (Ritchie, Bathia, 1996) quien encontró que muchos de los errores que hacían los checos que aprenden inglés no resultaban de las diferencias entre el checoslovaco y el inglés.

Recuérdese que entonces la hipótesis que daba cuenta, o al menos eso intentaba, era la CAH, es decir la Hipótesis de Análisis Contrastivo, la que durante un tiempo sirvió de explicación para 'justificar' el porqué ciertos aprendices no asimilaban algunas partes de un L2, pero las explicaciones que se daban no parecían muy convincentes en todos los casos, ya sea porque no siempre eran del todo claras o porque no daban la explicación esperada. Es decir la CAH no fue suficiente.

Esto ayudó a la formación de una nueva propuesta que fue la Hipótesis del Diferencial de Marcación (MDH) en lugar de la Hipótesis de Análisis

Contrastivo (CAH) existente. La MDH puede explicar entonces más problemas que la CAH; concretamente la MDH dice que:

*“Pueden predecirse los problemas de adquisición que tendrá el estudiante de una lengua extranjera mediante una comparación sistemática de las gramáticas de las lenguas nativa y extranjera y las relaciones de marcación expresadas en la Gramática Universal de tal manera que:*

*a) Los aspectos de la lengua extranjera que difieran de la lengua nativa y que sean más marcados serán difíciles de adquirir.*

*b) El grado de dificultad en la adquisición de los aspectos más marcados en la lengua extranjera corresponderá al grado relativo de marcación.*

*c) Los aspectos de la lengua extranjera que difieran de la lengua nativa pero que sean menos marcados no serán difíciles de adquirir.” (Eckman, 1977: 321)*

Se menciona la MDH en virtud de que nos abre una posibilidad más sobre la ya existente en el análisis contrastivo; esto se vincula con este trabajo en cuanto podría dar cuenta del porqué de las pronunciaciones del fono [θ], o con qué otro fonema lo sustituirán los aprendices de inglés; es decir, nos permite ver, como ya se señaló, un poco más allá de un análisis contrastivo.

Además de que, como se ha señalado en los inventarios de las lenguas del mundo, la Base de Datos del Inventario fonológico de la Universidad de California en Los Angeles (UPSID, por sus siglas en inglés) por citar uno en particular, es un hecho que el fono [θ] está entre los más marcados por ser de los menos frecuentes (Maddieson, 1984:48).

No es menos interesante el hecho de que Maddieson, al hablar del número de fricativas por lengua, el número modal es 2, y que existen aproximadamente 20% de las lenguas con ese número, siendo la media de poco más de 4, y en donde solo unas cuantas lenguas tienen más de 8 fricativas (el 6.3%).

### 3.7. La Ley de Implicación

Según Cipollone, Keiser y Vasishth (1998) *los sonidos no comunes tienen la tendencia de ser sustituidos por sonidos comunes* en el desarrollo del lenguaje infantil y en el desarrollo histórico de una lengua. Además reportan haber identificado algunos factores que dan cuenta del porqué de dicha sustitución o bien por qué los sonidos no-comunes son adquiridos en una etapa posterior. Entre otros se apuntan los siguientes: a) Distribución: los sonidos no-comunes tienen menor frecuencia de uso que los comunes; b) Adquisición: Los niños adquieren primero los sonidos comunes y luego los no comunes; c) los sonidos no-comunes tienden a ser menos estables que los sonidos comunes y por eso es probable que se pierdan o cambien con el tiempo. Todo esto lo resumen en lo que denominan una **ley de implicación**. Dicha ley de implicación significa que la presencia de un sonido no-común implica que el sonido común será utilizado en la lengua. Puesto que "existen tendencias de todas las lenguas a que cuando se utilizan sonidos poco comunes, regularmente éstos implican que también se utilizarán otros más comunes, los que se caracterizan por ser distintos sólo por uno o dos rasgos." Por ejemplo, si una lengua utiliza el fono [θ], entonces ya está utilizando los fonos [t] y [s]

El siguiente cuadro es una muestra de algunos de estos sonidos:

**Cuadro 3. Los sonidos comunes y no-comunes**

Sonido no común	Sonido común
[ä]	[a]
[a]	[u]
[x]	[k] o [s]
[s]	[t]
[θ]	[t] ó [s]
[d]	[d] ó [z]

(Adaptado de Cipollone, Keiser y Vasishth , citado en *Language Files*, 1998:127).

Las leyes de implicación antes citadas son sumamente relevantes para el presente estudio debido a que permiten tener una explicación de algunos porqués de las dificultades de adquisición del fono [θ], para los estudiantes mexicanos. Entre otros el hecho de que a) la variedad del español mexicano, al no contar con el fono meta dentro de su inventario fonético, presenta de entrada una menor posibilidad para su adquisición, lo cual no significa que adquirirlo sea imposible; b) precisamente debido a que no existe el fono [θ], la tendencia lógica será a sustituirlo con algún fono que guarde cercanía articulatoria, en este caso, como ya se ha comentado, sería con los fonos [t], [d] o [s] que comparten con el fono meta los rasgos.

### 3.8. Conclusiones

En este capítulo se ha presentado la manera en que se articulan los sonidos cercanos al fono [θ], con lo cual se mostró la cercanía y las razones para su posible sustitución. Adicionalmente se discutieron algunas hipótesis que han intentado explicar la ruta lingüística que siguen algunos aprendices para resolver las dificultades de adquisición de una L2.

Se hizo énfasis en la hipótesis del diferencial de marcación como una de las hipótesis que permite entender mejor y que trata de explicar mejor el problema por el que pasa el aprendiz, en la adquisición de un fono tan marcado en las lenguas del mundo como lo es [θ].

En el capítulo que sigue se presentarán las hipótesis del presente estudio así como la metodología o pasos que se siguieron para poder realizar las pruebas de pronunciación en el que participaron dos grupos de estudiantes y un grupo de control.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Introducción e Hipótesis

El presente capítulo describe la metodología que se utilizó para la realización de este estudio. Primero se plantean las hipótesis de trabajo, las preguntas de investigación; luego se define el lugar de trabajo; enseguida se describen los sujetos que participaron en el estudio, el programa de enseñanza en que se encontraban inscritos y las pruebas que se utilizaron para recabar los datos. Finalmente se sintetiza la manera en que se tabularon; los datos que ahí se encontraron, así como los análisis que se llevaron a cabo, a raíz de los resultados obtenidos.

Enseguida postulamos las hipótesis con que se trabajó en este estudio:

- 1) Los estudiantes hispanohablantes de México tienen dificultad para pronunciar el fono [θ] y esta se manifiesta en forma de los fonos [d] o [t].
- 2) Habrá menos variabilidad respecto al fono [θ] al leer las listas de palabras que si dicho fono se encuentra en un párrafo.
- 3) Los estudiantes mostrarán un mayor porcentaje de logro de la pronunciación meta cuando el fono [θ] aparezca en posición intervocálica puesto que un patrón común del español es el V-C-V.
- 4) La posición en que más se dificultará la pronunciación del fono [θ] será en posición final de palabra.

Las preguntas de investigación que se busca responder son

1. ¿Cuál es el contexto lingüístico que más dificulta el logro de la pronunciación del fono meta?

2. ¿Cómo se distribuyen los fonos sustitutos de [θ] entre los distintos contextos lingüísticos para los grupos de nivel de estudios intermedio y avanzado?

3. ¿Influye el tipo de tarea (lectura de lista de palabras o cuento) sobre el logro de la pronunciación de [θ]?

4. ¿Mejora la pronunciación de los alumnos al cambiar a un nivel de estudios más avanzados?

## **4.2 Lugar**

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas y Letras, en el Área de Cursos Básicos, de inglés, de la Universidad Autónoma de Querétaro, la cual se encuentra en la parte centro del Estado de Querétaro, México.

## **4.3 Descripción de los sujetos**

Participaron en el estudio veinticinco sujetos de los Cursos Básicos de la Facultad de Lenguas y Letras de la U.A.Q. Se eligieron primeramente dos grupos: uno del nivel intermedio y otro de nivel avanzado de inglés, cada uno con once integrantes, respectivamente. También participó un grupo de tres nativos parlantes del inglés, que sirvió como grupo de control.

La mayoría de los sujetos realizaba estudios de una carrera profesional o bien llevaba a cabo sus estudios de inglés a la par de algún trabajo. Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 35 años de edad. La mayoría tenía como mínimo de estudios el nivel preparatoria.

El grupo de control consistía en tres nativos parlantes del inglés, estudiantes universitarios norteamericanos que venían a México a estudiar un curso intensivo de español para extranjeros. También estos alumnos tenían como mínimo de estudios el nivel preparatoria.

#### 4.4 El programa de Cursos Básicos de Inglés

El Programa o Plan de Estudios del Área de inglés de la Facultad de Lenguas y Letras de la U.A.Q. está integrado por siete cursos semestrales, los cuales llevan gradualmente al alumno al manejo del idioma. Dicho plan agrupa tres grandes niveles, que son: Básico, Intermedio y Avanzado. Los cursos básicos constan de diez horas semanales por semestre, o sea que por cada semestre los alumnos reciben aproximadamente un total de 140 horas de instrucción.

El grupo que cursaba el nivel intermedio de inglés había realizado anteriormente tres cursos semestrales de nivel básico, o en su defecto había ingresado a este grupo por medio de un examen de colocación que acreditaba sus conocimientos para dicho nivel, de acuerdo a información proporcionada por la Coordinación del Área de Cursos de Inglés. El grupo tenía un antecedente de estudio promedio en inglés de 420 horas, antes de haber iniciado el nivel intermedio.

A su vez, el grupo de nivel avanzado, en forma semejante, tenía alumnos que o bien habían realizado los tres cursos de nivel básico, más dos de intermedio, o bien había demostrado tener algún nivel precedente por medio de su examen de colocación: es decir, los sujetos de nivel avanzado tenían todos al menos un mínimo de cinco semestres previos de estudios del inglés, lo cual equivale aproximadamente a 700 horas de estudio del idioma.

Los materiales que se utilizaron para los cursos de inglés son variados, pero se apoyan principalmente en libros de texto *Interchange* I, II y III, para nivel básico, *Rising Star* para nivel Intermedio y *First Certificate Star* para nivel avanzado.

Dentro de las estructuras principales que se manejan en los diferentes niveles del Programa de inglés de la Universidad de Querétaro, están el presente,



pretérito y el futuro para los niveles básicos, y los tiempos presente, pasado y futuro perfecto se trabajan a partir de los niveles intermedios, complementándose con una constante práctica y refuerzo en los niveles de avanzado.

Asimismo, se espera que a lo largo del programa los alumnos sean capaces no sólo de expresarse oralmente y por escrito, a través de la redacción de diversos documentos, sino que también se espera que adquieran algunas habilidades específicas como son el sostener una conversación, ser capaz de solicitar ayuda para la resolución de un determinado problema, solicitar aclaraciones de situaciones donde se requiere plantear una queja, expresar desacuerdo sobre un asunto particular, etcétera.

Al consultar los *objetivos generales* del Programa de Inglés de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad de Querétaro, se encontró que por ejemplo, para el Nivel Básico III, antecedente inmediato del nivel intermedio, con los que se trabajó: que dichos objetivos generales expresan que el alumno al terminar el curso podrá:

- a) Sostener una conversación en una entrevista para obtener un empleo.
- b) Dejar, escribir y dar recados en forma verbal.

Y dentro de los *objetivos específicos* se menciona que

- 1) Podrá expresar sus acuerdos y desacuerdos, así como sus gustos y desagradados.
- 2) Podrá comparar y expresar sus puntos de vista acerca de diferentes ocupaciones.

Sin embargo, como podrá observarse, hay un enfoque más sobre la adquisición de la lengua con un rol funcional, sin explicitarse la práctica de la

pronunciación de manera directa, ni del estudio de los distintos fonos de manera sistemática.

La mayor parte de los textos citados utilizan un enfoque comunicativo y funcional, por lo que exigen que tanto docentes como alumnos practiquen las cuatro habilidades del idioma, que son, a saber:

- 1) Comprensión Auditiva
- 2) Expresión Oral
- 3) Comprensión De La Lectura
- 4) Expresión Escrita.

Como se mencionó anteriormente, el plan de estudios de estos cursos no cuenta con un componente que enseñe explícitamente la pronunciación del idioma meta. Sin embargo, hace poco se comenzaron a realizar ejercicios fonéticos de manera complementaria al programa.

Se puede afirmar que la práctica de pronunciación durante la realización de este estudio fue variable debido a que cada profesor realizaba prácticas generales de acuerdo a su propio criterio, a la vez que es difícil hablar, por la misma razón, de una cantidad determinada de horas de práctica de pronunciación en el salón de clase.

Sin embargo, se debe reconocer que el investigador, al ser el profesor a cargo de uno de los grupos bajo estudio, en ese tiempo, realizó en clase ejercicios de pronunciación, también de manera general.

## 4.5 Las pruebas

Para la recopilación de los datos se les pidió a los participantes que realizaran dos pruebas: la primera era una lista y la segunda era un cuento que contenía palabras que incluían el sonido meta. La razón de ser de la lista está en estrecha relación con la hipótesis, con la que expresamente pretende indagar cómo reaccionarían los sujetos ante *una tarea poco natural*, en donde podrían controlar y cuidar con precisión su pronunciación. En cambio, con el cuento se esperaba que, debido a que las palabras con el sonido meta se encontraban en un contexto significativo, los participantes no se enfocaran con tanta precisión en su pronunciación. Esta segunda tarea se consideraba como más natural debido a que el fono estudiado no aparecería ya de manera aislada, como en lista, sino ubicado también en palabras pero con un contexto y, como podrá comprenderse, junto a otras tantas palabras que fonéticamente no tenían nada que ver con el fono meta. Los resultados de las dos pruebas serían comparados con otra de las hipótesis.

La lista contaba con 120 palabras, 100 de las cuales contenían el sonido bajo estudio colocado en cinco diferentes contextos lingüísticos: V\_\_\_V, #\_\_\_V, C\_\_\_#, V\_\_\_C, V\_\_\_# (ver Tabla 1 para ejemplos de estos contextos). Estas palabras eran las que serían evaluadas posteriormente; las otras veinte, aunque se incluyeron eran distintas, es decir, sólo tenían el propósito de no hacer tan evidente que se trataba de una prueba con el fono [θ] a los ojos de los sujetos, ya que el fin de la prueba era ver qué fonos elegían los sujetos al leer las palabras que contenían al fono [θ]. Algunos ejemplos de distractores que se intercalaron fueron "book", "paper," "shoe", "time", etc.

Tabla 1

NO. DE POSICIÓN	EJEMPLO	TRANSCRIP. FONETICA	CONTEXTO
UNO	METHOD	[meθəd]	V_____V
DOS	THINK	[θɪŋk]	#_____V
TRES	BARTH	[bɑrθ]	C_____#
CUATRO	BATHTUB	[bɑ:θtʌb]	V_____C
CINCO	MATH	[mæθ]	V_____#

Las 100 palabras de la lista que contenían al fono meta fueron seleccionadas con apoyo de un diccionario inglés-inglés y únicamente se tuvo en cuenta que el fono meta apareciera en una de las cinco posiciones. Del total de cien palabras, la distribución se hizo de la siguiente manera: primero se buscaron veinte palabras con el fono meta para cada una de las cinco posiciones. Luego al integrar la prueba que se les daría a los sujetos, se repartieron alternando dos palabras de un contexto, luego dos con otro contexto, enseguida una palabra de tipo distractor, así sucesivamente hasta complementar las 120 palabras (la lista completa se puede consultar en el Anexo I)

La finalidad de tener cinco posiciones distintas en la lista fue para ver cuál era el efecto del contexto lingüístico sobre la pronunciación.

La segunda parte de la prueba consistió en la lectura de un cuento, el que también contenía varias palabras con el fono meta. La finalidad de esta segunda parte de la prueba era ver cómo respondían los sujetos ante la lectura del fono meta en un contexto más natural, pero principalmente para que respondiera a la hipótesis dos que postula *que habrá menos variabilidad en la pronunciación del fono [θ] al leer las listas de palabras que cuando dicho fono se encuentra en un cuento.*

Al buscar el cuento que se iba a utilizar en la prueba, además de buscar respuesta a una de las hipótesis con una tarea más natural, se buscó que este incluyera palabras con los cinco contextos de interés, los mismos de la lista. Sin embargo no hubo un número equitativo de oportunidades de pronunciación para cada contexto, sino que más bien la misma naturaleza del cuento determinó el que hubiera más posiciones de un contexto que de otro. El fono meta apareció un total de 16 veces.

#### **4.6 Procedimiento**

Es pertinente señalar que los sujetos con los que se realizó éste experimento no sabían de la finalidad del mismo, por razones obvias, y solamente se invitó a quienes quisieron participar voluntariamente.

Para las pruebas se utilizaron grabadoras de alta fidelidad que fueron proporcionadas por el Centro de Autoaprendizaje de la Facultad de Lenguas y Letras, (el TECAAL), para después proceder a tabular los datos.

Finalmente, se procedió a tabular los datos. Al escuchar las lecturas de las listas y los cuentos, se registró la pronunciación en una tabla que indicaba las posibles pronunciaciones esperadas para cada palabra: el fono [θ], el fono [t], el fono [ð], el fono [d], el fono [r], el fono [s], y finalmente la categoría “se pierde”, es decir, cuando al leer los sujetos no pronunciaron ningún fono para el sonido meta, y “otros”. Los sonidos que se esperaba fueran los alternativos; se seleccionaron por dos razones: 1) Como maestro de los grupos, este investigador ha notado que son los fonos que más utilizan los alumnos en lugar del fono [θ]; 2) Por otro lado, se seleccionaron por su similitud articulatoria o acústica con el sonido meta. Finalmente, se tomó registro de aquellos fonos con los que cada sujeto fue sustituyendo al fono meta, en su respectiva hoja de prueba, posteriormente se tabularon todas las pronunciaciones de los tres grupos participantes.

Cabe señalar que para realizar dicha tabulación de las pruebas de lectura, primero se fueron transcribiendo y se utilizó el apoyo, para corroborar, de un nativo hablante del inglés, experto en la materia. Esto permitió una mayor certeza dado que en los casos en que hubo alguna posible duda, se trabajó en equipo para verificarla.

Una vez que se tabularon los datos, se vio la necesidad de llevar a cabo una prueba de  $\chi^2$ , dado que las cifras y porcentajes producto de la tabulación estaban muy parejas y no parecían mostrar de manera clara qué era lo que estaba ocurriendo exactamente con los grupos estudiados. Además de que por esta "aparente equidad" no permitían profundizar en las conclusiones.

Adicionalmente, se vio la necesidad de realizar una tabulación complementaria con el fin de determinar si los fonos contiguos, además de los ya mencionados, ejercían alguna influencia o si arrojaban algún otro resultado, para lo cual se procedió a agruparlos por clases de sonidos.

Antes de llevar a cabo la prueba de  $\chi^2$  se podían observar, sin embargo, tendencias de grupo: por ejemplo el grupo de intermedio mostró un mayor uso del fono [t] que del fono meta, mientras que para el grupo avanzado, esta tendencia estaba invertida, es decir, había un logro mayor del fono meta y luego le seguía el fono sustituto [t].

Se observó que los contextos lingüísticos que restringían más el logro del fono meta, de manera general, eran aquellos en que había contacto con consonante y de manera especial cuando el fono meta aparecía al final de palabra.

El análisis de los fonos contiguos al fono meta se realizó para poder determinar si estos ejercían algún efecto sobre el logro del fono meta, y a fin de tener un orden se agruparon en dos categorías: 1) obstruyentes y 2) sonantes.

Aunque dicho análisis no arrojó resultados de incidencia sobre el fono meta, fue importante realizarlos para despejar la duda de su influencia; en este caso se determinó que no fueron un factor determinante sobre los resultados. Los resultados obtenidos del presente estudio se discuten en el siguiente capítulo.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1 Introducción

En el presente capítulo se exponen los resultados que se obtuvieron de las pruebas de lectura; se hace especial énfasis sobre los resultados de la prueba de lectura de la lista de palabras. Se comparan los fonos a los que recurren los sujetos de los niveles intermedio vs. avanzado vs. grupo de control, al igual que se reportan los fonos con que los grupos no nativo parlantes tienden a sustituir al fono meta, cuando este "se pierde" en las pruebas. Asimismo, se explica por qué hubo necesidad de analizar además de los contextos lingüísticos originalmente planteados, un análisis más de fonos contiguos al fono meta, así como una prueba de Chi<sup>2</sup>. Finalmente se discuten algunos patrones que siguen los sujetos, respectivamente, en la pronunciación.

### 5.2 Resultados generales

En la prueba de la lectura de la lista de palabras, los sujetos tuvieron la oportunidad de pronunciar el fono fricativo interdental sordo [θ] al que en lo sucesivo nos referiremos como "fono meta", cien veces, y por lo tanto, hubo un total de 1100 ocasiones para la aparición del fono en cuestión para cada grupo de aprendices, y 300 ocasiones para el grupo de nativo parlantes. En lo que concierne a la lectura del cuento, hubo 16 contextos en donde se podía pronunciar el fono meta, para un total de 176 ocasiones para cada grupo de aprendices y 48 para el grupo de nativo parlantes.

La Tabla 1 muestra los resultados de la pronunciación del fono meta para los tres grupos en las dos tareas que se les asignaron; dichos resultados se expresan tanto en frecuencias, entre paréntesis, como en porcentajes.



TABLA1. Resumen de la pronunciación de [θ] entre lista y cuento para los tres grupos<sup>4</sup>

Nivel/tarea	Lista	Cuento
Intermedio	(284/1100) 25%	(49/176) 28%
Avanzado	(589/1100) 54%	(105/176) 60%
Nativo parlantes	(259/300) 86%	(40/48) 83%

Se puede apreciar que si comparamos al grupo de intermedio contra el de avanzados, se ve cierto progreso en el logro de la pronunciación del fono meta. Sin embargo, es notorio que aunque el grupo avanzado ha alcanzado un mayor logro de dicho fono, todavía no es comparable con el de los nativos parlantes. De estos últimos, podemos observar que si bien logran el mayor porcentaje de los tres grupos, ni aun en su condición de nativo parlantes logran pronunciar el fono en un cien por ciento.

Cabe señalar que el hecho de manejar el 100% de logro de pronunciación como la meta de todo parlante de una lengua obedece no sólo al ideal de lograr "el máximo de puntos de una prueba determinada", sino que además representa el ideal, al que naturalmente nunca se llega, de la competencia lingüística de un aprendiz de la lengua.

Al hacer un comparativo entre las dos tareas para todos los grupos, la primera observación que salta a la vista es que realmente no existe gran diferencia entre la pronunciación del sonido meta en la lista y el del cuento, para ninguno de

<sup>4</sup> Es importante señalar que tradicionalmente el hablante ideal, o al menos desde la perspectiva chomskiana, el lograr del manejo de una lengua al 100% es utópico no sólo porque dicho dominio de la lengua es pragmáticamente imposible, sino porque para el presente caso los nativohablantes son la referencia, esto explica el porqué no lograron el 100% de la pronunciación del fono meta en la prueba asignada, cuando teóricamente deberían o están en mejor posibilidad de demostrarlo.

los tres grupos. Mientras en el grupo de nivel intermedio se obtuvo un 25% de logro en la pronunciación del fono meta en la lista vs. un 28% en el cuento, para el grupo de nivel avanzado, los resultados fueron muy semejantes: un 54% en la lista y un 60% en el cuento. De la misma manera, el grupo de control fue de 86% y 83%, respectivamente para la lista y el cuento.

No hubo diferencia en los resultados de las dos tareas (compárese por ejemplo el 26% vs el 28% para el nivel intermedio de la Tabla 1), aunque se esperaba que los sujetos cuidaran más su pronunciación en la lista, no ocurrió así, debido a que ambas tareas fueron muy controladas e indudablemente influyó la presencia de la grabadora.

Por esta razón, principalmente, y aunado a que en el cuento no se controló el número de oportunidades para distintos contextos lingüísticos como sí se hizo con la lista, se decidió centrar el resto del análisis sólo sobre los resultados de la lista, descartando así la hipótesis inicial de que el tipo de tarea es un factor que influye en la pronunciación o no del sonido meta.

A continuación se revisarán los resultados de la pronunciación de los distintos fonos por contexto lingüístico entre los tres grupos para la tarea de la lectura de la lista solamente.

### **5.3. Pronunciación por contexto lingüístico.**

#### **5.3.1. Nivel Intermedio**

##### **5.3.1.1 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico - Nivel intermedio**

Para el grupo de nivel intermedio se observa que se sustituye el fono [t] por el sonido meta en todos los contextos, y en un grado mucho menor se pierde el sonido meta y en otras ocasiones se usan otros fonos.

En la Tabla 2 se puede observar la distribución de los distintos sonidos por contexto lingüístico en este grupo; es decir, en cada contexto, se puede observar cuál es la distribución en cuanto al uso de los diferentes fonos estudiado. Cabe mencionar que los fonos [d], [r], [č] y [l] ocurrieron con una frecuencia demasiado baja, por lo tanto fueron colocados en una sola categoría denominada "otros fonos".

**Tabla 2 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico-nivel intermedio.**

Contexto	[θ]	[t]	"se pierde"	"otros fonos" [d,r,s,ð]	Total
V____V	64 29%	143 65%	2 1%	11 5%	220 100%
#____V	82 37%	128 58%	7 3%	3 1%	220 100%
C____#	37 17%	128 58%	53 24%	2 1%	220 100%
V____C	33 15%	152 69%	24 11%	11 5%	220 100%
V____#	64 29%	132 60%	22 10%	2 1%	220 100%
<b>Total</b>	(280/1100) 25%	(683/1100) 62%	(108/1100) 10%	(29/1100) 3%	1100 100%

Para el primer contexto (V \_\_ V), se puede observar que este grupo utiliza el fono meta solamente el 29% del tiempo, mientras produce el fono [t] el 65%. La pérdida del fono y el uso de otros fonos es mínimo, el 1% en el primer caso y el 5% en el segundo. Ahora para el segundo contexto (# \_\_ V), se observa casi el mismo patrón, ya que este grupo logra el fono meta el 37% de las veces, mientras que el fono [t] es producido el 58%. La pérdida del fono o el uso de otros fonos sigue siendo mínimo con 3% y 1%, respectivamente.

Para el tercer contexto (C \_\_\_\_ #) el grupo hace uso del fono meta con el 17% del tiempo, mientras que el fono [t] es utilizado el 58%, pero en contraste con los dos primeros contextos en donde no se perdía tanto el fono meta, el porcentaje

se incrementó a un 24%, mientras que para "otros fonos" el porcentaje sigue siendo mínimo con un 1%.

A su vez, para el cuarto contexto (V\_\_\_\_\_C) ,el grupo usó el fono meta el 15% del tiempo, mientras que el fono [t] se utilizó el 69%, la pérdida y el uso de otros fonos aunque pequeña, se incrementó ligeramente con 11% y 5%, respectivamente.

Finalmente, para el quinto contexto (V\_\_\_\_\_#) el grupo utilizó el fono meta el 29% del tiempo, mientras que para el fono [t] lo hizo el 60% del tiempo, para la categoría se pierde y otros fonos fue nuevamente menor con 10% y 1%, respectivamente.

Los resultados demuestran que para este grupo aunque el fono [t] se pronuncia con mayor frecuencia en todos los contextos, el contexto con una vocal favorece una pronunciación ligeramente mayor del sonido meta. Por otro lado, el contacto con una consonante y la posición al final de la palabra promueve ligeramente la pérdida de la pronunciación del sonido. Así, la combinación del contacto con consonante al final de la palabra es el contexto que más promueve una pronunciación nula de cualquier sonido.

### 5.3.1.2 Distribución de cada fono por contexto lingüístico - Nivel Intermedio.

En la siguiente tabla se observa cómo se da el logro de la pronunciación del grupo para cada fono en los distintos contextos lingüísticos, es decir, cuando el alumno hace uso de un fono ¿cómo se distribuye entre los cinco contextos lingüísticos estudiado? En la tabla 3 se va a realizar una lectura vertical que nos permite hacer una lectura comparativa de cómo se distribuye el fono entre los distintos contextos. La distribución de la pronunciación de cada fono entre los cinco contextos lingüísticos confirma los resultados discutidos en el apartado anterior.

**Tabla 3. Distribución de cada fono por contexto lingüístico-Nivel intermedio.**

Contexto	[ θ ]	[ t ]	“se pierde”	“otros fonos” [d,r,s,ð]	Total
V_____V	64 23%	143 21%	2 2%	11 38%	220
#_____V	82 30%	128 20%	7 7%	3 10%	220
C_____#	37 13%	128 18%	53 48%	2 7%	220
V_____C	33 11%	152 21%	24 22%	11 38%	220
V_____#	64 23%	132 20%	22 21%	2 7%	220
<b>Total</b>	(280/280) 100%	(683/683) 100%	(108/108) 100%	(29/29) 100%	1100 100%

Al analizar la pronunciación del grupo intermedio haciendo un análisis comparativo entre contextos, encontramos que se dio una distribución relativamente muy pareja en tres de los cinco contextos respecto al fono meta; siendo éstos de 23% para el primer contexto, 30% para el segundo y 23% para el quinto contexto; mientras en los contextos tres y cuatro, en donde hay contacto con alguna consonante, baja la pronunciación de este fono a 13 y 11% respectivamente. A cambio, la pronunciación del fono [t] es relativamente equitativa con 21%, 20%, 18%, 21% y 20% en los cinco contextos estudiados.

Basado en estos resultados se puede observar que para la pronunciación del sonido [θ] el contacto con una consonante inhibe su logro, mientras que para el de [t] el contexto no tiene efecto.

A su vez, en la categoría "se pierde", el grupo tiene una pérdida del fono meta en forma mínima con 2% y 7% para los contextos uno y dos, mostrando el mayor porcentaje de pérdida en el contexto 3 (C\_\_\_\_\_#) con 48% del tiempo, mientras que los porcentajes para el cuarto y quinto contexto son ligeramente mayores que los contextos uno y dos con 22% y 21%, respectivamente. De nuevo, para la pronunciación nula se observa un efecto del contexto, mayormente al contacto con la consonante y al final de palabra.

Para la categoría "otros fonos" que se muestra en esta tabla, el grupo de nivel de estudios intermedio hace uso de ellos en un mayor porcentaje en los contextos uno y cuatro con 38% en ambos casos, mientras que para los contextos dos, tres y cinco son de 10%, 7% y 7%, respectivamente. Sin embargo, no se puede determinar si el contexto lingüístico es un factor determinante debido a que las frecuencias de este grupo son demasiado bajas.

Estos resultados parecen indicar que no sólo el hecho de que el fono meta aparezca al final de la palabra dificulta la pronunciación para los nativos hablantes del español, sino que también las consonantes tienden a restringir el logro del fono

meta, ya que ligado a este hecho está el de que en este mismo contexto uno de los menores porcentajes del fono meta fue precisamente en el contexto 3 con 13% de logro.

En resumen, se observa que para este grupo de intermedios la sustitución del sonido [t] es mayor para todos los contextos y el contexto no es un factor determinante para su pronunciación. Por otro lado, el contacto con consonante aparentemente sí inhibe el logro del fono meta (en contextos 3 y 4), y el contacto con consonante al final de la palabra es el contexto en donde la pérdida de cualquier realización consonántica (sonido meta u otro) es más frecuente.

A continuación se presentarán y discutirán los resultados para el grupo de aprendices avanzados.

### **5.3.2 Nivel Avanzado**

#### **5.3.2.1 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico - Nivel avanzado.**

La primera observación que puede apreciarse en la tabla 4 de nivel avanzado, si comparamos los datos contra los hallados en el nivel intermedio, es que el lugar del fono principal que era [t] pasa a ser ocupado por el fono [θ]. Es decir, mientras que los aprendices de intermedio no logran la pronunciación del fono meta, sino que más bien lo sustituyen con [t] como primer opción, los alumnos de nivel avanzado logran pronunciar en mayor porcentaje primero el fono meta y luego el fono alternativo, [t].



**Tabla 4 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico-Nivel avanzado**

<b>Contexto</b>	<b>[θ]</b>	<b>[t]</b>	<b>“se pierde”</b>	<b>“otros fonos” [d,r,s,ð]</b>	<b>Total</b>
V____V	128 58%	84 38%	2 1%	6 3%	220 100%
#____V	154 70%	65 30%	0 0%	1 0%	220 100%
C____#	106 48%	81 37%	31 14%	2 1%	220 100%
V____C	80 36%	125 56%	9 4%	6 4%	220 100%
V____#	128 58%	77 35%	15 7%	0 0%	220 100%
<b>Total</b>	(596/1100) 54%	(432/1100) 39%	(57/1100) 5%	(15/1100) 2%	1100 100%

Para el primer contexto (V \_\_\_V), se puede observar que este grupo utiliza el fono meta el 58% del tiempo, siendo de entre todos los fonos el de mayor porcentaje, mientras que el fono [t] es utilizado el 38% de las veces, por su parte, en las categorías "se pierde" y "otros fonos" representan un uso mínimo con 1% y 3%, respectivamente.

En el segundo contexto (# \_\_\_V), el grupo utiliza el fono meta el 70% del tiempo, mientras que para el fono [t] lo hace con 30%, dejando a las categorías restantes "se pierde" y "otros fonos" en 0%.

Esto parece indicar que la posición inicial, junto con el contacto con vocal, favorecen ligeramente el logro del fono meta (70%); obsérvese que no sólo el fricativo interdental y el fono alternativo se llevan el 100% de la distribución total, sino que también de todos los contextos, el contexto dos es donde el grupo muestra el mayor logro del fono meta.

Para el tercer contexto (C \_\_\_#), el grupo hace uso del fono meta el 48% del tiempo, mientras que para el fono alternativo [t] lo hace el 37%; a la vez que el grupo pierde el fono en un 14%, en el que advertimos un incremento notorio, ya que en "otros fonos" sigue siendo mínimo con 1%.

A semejanza del grupo intermedio, el grupo avanzado para el contexto tres (C \_\_\_#), muestra que los factores conjuntos de contacto con consonante del fono meta y la posición final, inciden para que el logro del fono meta baje ligeramente, ya que en el grupo avanzado el fono alternativo [t] compite fuertemente con el fricativo interdental, además de que, producto de estos dos factores, se incrementa la pérdida de cualquier sonido (14%).

En el cuarto contexto (V \_\_\_C), el grupo hace uso del fono meta en un 36%, dándose de esta manera una ligera baja, mientras que para el fono [t] es de 56%, con lo cual se observa un uso ligeramente mayor por parte del grupo de este

fono, siendo mínimos los porcentajes para la pérdida y otros fonos con 4% en ambos casos.

Para el quinto contexto (V\_\_\_\_\_#), el grupo hace uso del fono meta en un 58%, mientras que para [t] lo hace en un 35%, siendo nuevamente mínimos la pérdida y el uso de otros fonos con 7% y 0%, respectivamente. Esto parece corroborar una de las hipótesis en la que se plantea que *al contacto con consonantes y particularmente en posición final, el logro del fono meta tenderá a disminuir*. De hecho, esta misma observación coincide con los datos del grupo intermedio, en donde para el mismo contexto el resultado fue de 24% en la categoría “se pierde”.

Los resultados para este grupo demuestran que el fono meta se logra más que el fono [t] para casi todos los contextos, excepto el cuarto; mostrando así que es la primera opción. Asimismo, a semejanza del grupo intermedio, se observa que al haber contacto del fricativo interdental con una vocal se tiende a favorecer el logro del fono meta ligeramente. A su vez, el fono [t] tuvo una distribución muy pareja para el grupo, y la pérdida del fono meta es mayor cuando este fono hace contacto con consonante y a la vez está al final de palabra.

### **5.3.2.2. Distribución de cada fono por contexto lingüístico-Nivel avanzado**

En la tabla 5 que aparece a continuación se observa cómo se da el logro en frecuencia de la pronunciación del grupo de avanzados para cada fono en los distintos contextos lingüísticos, es decir, cuando el alumno hace uso de un fono, ¿cómo se distribuye entre los cinco contextos lingüísticos bajo estudio? Igual que con el grupo de intermedios, esta lectura vertical nos permite hacer una comparación de cómo se distribuye un solo fono entre los distintos contextos.

**Tabla 5. Distribución de cada fono por contexto lingüístico-Nivel avanzado**

Contexto	[θ]	[t]	“se pierde”	“otros fonos” [d,r,s,ð]	Total
V_____V	128 22%	84 19%	2 4%	6 40%	220
#_____V	154 26%	65 15%	0 0%	1 7%	220
C_____#	106 18%	81 19%	31 54%	2 13%	220
V_____C	80 13%	125 29%	9 16%	6 40%	220
V_____#	128 21%	77 18%	15 26%	0 0%	220
<b>Total</b>	(596/596) 100%	(432/432) 100%	(57/57) 100%	(15/15) 100%	1100

En la Tabla 5 se presentan los datos para una lectura vertical. Con lo anterior, se quiere expresar que la tabla presenta el uso que hace el grupo avanzado en cuanto a cómo se distribuyen las oportunidades de pronunciación de cada fono entre los cinco distintos contextos, es decir, leyendo por columna.

Para este grupo, de manera global a partir de esta tabla, se observa una distribución relativamente pareja de cada fono para todos los contextos.

El grupo avanzado hace uso del fono meta de manera muy pareja, en los contextos uno, dos y cinco con 22%, 26% y 21%, respectivamente, mientras que para los contextos tres y cuatro, el logro del fono meta baja ligeramente con un 18% y 13%, respectivamente.

Los datos del comportamiento de este grupo, a partir de la tabla anterior, demuestran que el fono meta es promovido en forma pareja para todos los contextos; lográndose una ligera mejoría cuando hay contacto con vocal y siempre y cuando no exista contacto con otra consonante que no sea el mismo fono meta.

A su vez, para el fono alternativo [t], el grupo muestra, de manera equiparable al fono meta, una distribución también muy pareja con 19%, 15%, 19%, 29% y 18%, respectivamente. Observándose en el cuarto contexto (V\_\_\_C), un ligero incremento, con respecto a los otros contextos.

Sin embargo, esta vez se puede apreciar que el fono alternativo está más cercano al fono meta, si tomamos por ejemplo los contextos uno y cinco con 22%, 19% y 21%, 18%, respectivamente.

Por otra parte, también se ve que el grupo avanzado en los contextos tres y cuatro logra el fono meta en proporción ligeramente inferior a los contextos uno, dos y cinco, siendo estos de 22%, 26%, 18%, 13% y 21%, respectivamente. Estos datos coinciden con la observación que anteriormente se hacía de este grupo en el sentido de que al contacto con consonantes parece disminuir el logro del fono meta.

Se puede observar que para este grupo de avanzado en el contexto tres (C\_\_\_#) en donde al disminuir los porcentajes en los fonos [θ] y [t], esto se refleja en un incremento en la pérdida de cualquier otro fono, es decir, se dio un 54% en la categoría "se pierde". Siendo este resultado mayor a la pérdida en otros contextos, si se toman por ejemplo los contextos uno y dos en donde la pérdida fue de 4% y 0%, respectivamente; quizá se deba decir que en estos últimos contextos hubo contacto del fono meta con vocales.

Además, cabe señalar que en el contexto cuatro, la disminución en la pronunciación de los fonos principales al parecer se vio reflejada en un incremento

en la categoría "otros fonos", ya que ésta se disparó hasta alcanzar el 40%, en el contexto cuatro.

Sin embargo, dicho porcentaje (40%) no es muy importante puesto que si se observa la proporción de la categoría "otros fonos", la suma total es de 15 de 1100, lo cual demuestra que no es muy importante ya que este grupo no sustituye en gran cantidad con otros fonos; es decir, la proporción con respecto al total no es importante ( $15/1100 = 1.36\%$ ).

Asimismo, se debe señalar que muchas veces hay resultados o tendencias que si bien la estadística no puede corroborar, sí se pudo observar que para el estudio que nos ocupa, que conforme había contacto con vocales el logro del fono meta tiende a ser mayor, mientras que si el contacto es con consonantes, éste tiende a disminuir.

Al parecer, la razón de estas tendencias se debe a que cuando el fono meta está entre consonante y al final de palabra (C\_\_\_#), no sólo al aprendiz se le dificulta por el factor de contacto con consonante, sino que esta dificultad se acentúa debido al factor de posición final; es decir, pareciera que cuando los dos factores ocurren al mismo tiempo, se da una especie de sinergia, pero en detrimento del logro de la pronunciación. En resumen se observa que cuando se da este tercer contexto el resultado es una tendencia a que se pierda el fono meta.

A su vez, cuando el contexto es de contacto con una vocal y una consonante (V\_\_\_C), la tendencia fue más bien a reemplazar el fono meta con [t]. Esto pareció deberse al hecho de que el contacto con consonante por sí solo influye pero hasta cierto punto, pero no sólo al no darse la lectura en posición final de palabra, sino que si todavía se da un contacto con una vocal, entonces el aprendiz parece responder con el fono alternativo [t].

Lo anterior tiene cierta lógica debido en primer lugar a que en el sistema fonológico del español, por una parte, no favorece los grupos consonánticos al final de palabra y, por la otra, aun cuando en el español se permite una sola consonante al final estos se dan, por lo regular ocurre que se pierde o se da una elisión. Ejemplos en el español mexicano: *pared* se oye como [paré], o bien como [pader], *reloj*, termina escuchándose como [reló], *universidad* como [universidá], etc.

Se puede concluir que para este grupo el fono meta es preferido para los contextos uno, dos y cinco, sobre el fono sustituto [t]. Queda demostrado por lo que se observó de este grupo avanzado, que al no haber contacto con consonantes se tiende a promover ligeramente el logro del fricativo interdental y que aunque [t] es la segunda opción después de [θ], la coincidencia de que el fono meta se encuentre en contacto con consonante y al final de palabra favorece el que se pierda la pronunciación de [θ].

Los datos demuestran asimismo que el grupo de avanzado ha alcanzado un mayor dominio del fono meta no sólo por su condición de avanzado, sino porque a pesar de seguir la misma lógica de comportamiento que los aprendices de intermedio, el contacto con vocales tiende fuertemente a favorecer el logro del fono meta; la razón que se encontró de la preferencia por el fono alternativo [t], en vez de otro fono, se debe a la cercanía en cuanto a la articulación de los dos fonos.

Enseguida se discutirán los resultados para el grupo de nativo hablantes, comenzando por la distribución de todos los fonos por contexto lingüístico.

### 5.3.3 Nativo hablantes

#### 5.3.3.1 Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico - Nativo hablantes.

Para este grupo, en términos generales se puede apreciar un uso predominante del fono meta, como era de esperarse. Se observa, en la tabla 6, que dicho uso es generalizable a los distintos contextos lingüísticos.

**Tabla 6. Distribución de todos los fonos por contexto lingüístico- Nativo hablantes.**

Contexto	[θ]	[t]	“se pierde”	Total
V____V	55 92%	1 2%	4 6%	60 100%
#____V	53 87%	1 2%	6 11%	60 100%
C____#	42 71%	17 27%	1 2%	60 100%
V____C	51 84%	4 7%	5 9%	60 100%
V____#	58 97%	0 0%	2 3%	60 100%
<b>Total</b>	(259/300) 86%	(23/300) 8%	(18/300) 6%	300 100%

La tabla 6 muestra que para el primer contexto (V\_\_V), el grupo de nativo hablantes utilizó el fono meta un 92%, siendo ese un uso predominante, mientras que para los fonos [t] y “ se pierde” fueron porcentajes mínimos con 2% y 6%, respectivamente.



Para el contexto dos (#\_\_\_V), el grupo prefirió el fono meta principalmente con un 87% del tiempo, mientras que para el resto de los fonos fue nuevamente un uso mínimo con 2% y 11%, respectivamente.

Es interesante observar que para este grupo, en el contexto dos (#\_\_\_V) la pérdida del fono meta se incrementa ligeramente (11%) en posición inicial de palabra, pese al contacto con vocal; esto podría explicarse porque los nativos hablantes tienden a “relajar” la pronunciación del fono meta al iniciar cualquier palabra.

En el contexto tres (C\_\_\_#), el grupo mostró seguir teniendo preferencia por el fono meta al ser este de 71%, sin embargo, para el fono alternativo [t], se incrementó el uso un poco al ser de 27%, pero no así para la categoría “se pierde” la cual sigue siendo un porcentaje mínimo con 2%.

Esto confirma los resultados de los grupos anteriores respecto a la coincidencia de que el contacto con consonante y la posición final de palabra inhiben el logro del fono estudiado, ya que de los cinco contextos investigados, fue en el tercero en donde se aprecia que para este grupo se eleva la preferencia por el fono [t].

A su vez, para el contexto cuatro (V\_\_\_C), el grupo utilizó de manera semejante a los contextos uno y dos, al fono meta mostrando un uso del 84% del tiempo, mientras que este fue mínimo para los otros contextos, si bien se incrementó relativamente, con 7% y 9%, respectivamente.

Finalmente, en el quinto contexto (V\_\_\_#), el grupo volvió a preferir al fono meta con un 97% de uso, mientras que para los otros fonos los porcentajes siguieron siendo mínimos con 8% y 6%, respectivamente.

Los datos anteriores confirman los hallazgos para los grupos intermedio y avanzado, de que al contacto con vocales se tiende a favorecer el logro del fono meta.

### 5.3.3.2 Distribución de cada fono por contexto lingüístico-Nativo hablantes

Tabla 7

Contexto	[θ]	[t]	“se pierde”	Total
V____V	55 21%	1 4%	4 22%	60
#____V	53 21%	1 4%	6 33%	60
C____#	42 16%	17 74%	1 6%	60
V____C	51 20%	4 18%	5 28%	60
V____#	58 22%	0 0%	2 11%	60
<b>Total</b>	(259/259) 100%	(23/23) 100%	(18/18) 100%	300

En la Tabla 7, del grupo de control, se observa que según la distribución del fono meta en los distintos contextos, los nativos muestran un uso equitativo de dicho fono con 21% para los dos primeros contextos y de 16%, 20% y 22% para el resto de los contextos, si bien dicho porcentaje baja relativamente en el tercer contexto (C\_\_#), en donde se da contacto del fono meta con consonantes, siendo de 16% de uso del total.

Se puede apreciar que el hecho de que el fono meta sea mayor con respecto a los otros fonos utilizados por el grupo era de esperarse, de acuerdo al comportamiento mostrado en la tabla, en su condición de nativo hablantes.

A su vez, la distribución del fono alternativo [t] que mostró este grupo, si bien fue baja en términos generales, de acuerdo a la primer tabla de este grupo, mostró una distribución relativamente pareja entre los contextos uno, dos, cuatro y cinco con 4% para los contextos uno y dos y 18% y 0% para los contextos cuatro y cinco, mostrando dicho grupo un mayor uso del fono alternativo en el contexto tres (C\_\_\_\_#), en donde se observa que se da un contacto del fono meta con consonantes.

Finalmente, en la categoría "se pierde", el grupo muestra una distribución relativamente pareja para los contextos uno, dos, cuatro y cinco con 22%, 33%, 28% y 11%, respectivamente, a excepción del tercer contexto (C\_\_\_\_#), en donde se ve una leve baja con un 6%.

Se puede concluir, a partir de estos resultados mostrados en ambas tablas, que para este grupo si bien es evidente un uso predominante del fono meta, todavía no logra un 100% de veces el fono meta. Así como el que de entre todos los fonos sustitutos al fono meta, el fono [t] sigue siendo el fono alternativo.

#### **5.3.4 Conclusiones de Pronunciación por Contexto Lingüístico**

Por otra parte, se pudieron observar tendencias de grupo o por nivel. Para el grupo intermedio, en una vista general de todos los fonos, en una primera instancia se podría señalar de manera global que hay distribuciones muy parejas. Sin embargo, la Tabla 2, tras una observación más cuidadosa del grupo muestra que:

a) el fono preferido para sustituir al fono meta es [t], de entre toda la gama de fonos sustitutos.

b) En el contexto 3 (C\_\_#), es uno de los porcentajes donde menos se logró el fono meta (17%), así como en el contexto 4 (V\_\_C) con un logro del fono meta del 15% se da un contacto con consonante, pero a la vez, si se sigue la lectura del renglón respectivo, se podrá apreciar que si bien en la hilera del fono sustituto [t] por estar muy pareja no nos permite explicar mucho de lo que ocurre, sí se encuentra una explicación en la pérdida del fono, ya que es en este renglón donde se tiende a elevar más dicha pérdida con 24% y 11%, respectivamente.

A su vez, para el grupo avanzado, al realizar un análisis semejante al del grupo intermedio, se puede observar en la Tabla 5 lo siguiente:

a) En contraste con el grupo intermedio, la tendencia del grupo avanzado es la de lograr primeramente el fono meta, antes que preferir o recurrir al fono sustituto [t].

b) Además, viendo la distribución del fono por cada contexto lingüístico, se puede apreciar que, de manera coincidente con el grupo anterior, es en los contextos 3 y 4, donde menos se logra el fono meta, pero a la vez; esto se explica por el contacto con consonantes, en la columna del fono sustituto dos de los porcentajes que más se elevan son precisamente el 3 y 4 con 19% y 29%, respectivamente.

Sin embargo, pese a que se puede ver un cierto patrón por nivel, como acaba de describirse anteriormente, surgió la duda de qué efectos podrían estar en juego entre un fono y un contexto lingüístico específico.

Por lo tanto, se procedió a realizar una prueba de  $\chi^2$  para buscar algún indicativo de los datos anteriores, por una parte, y para poder definir con mayor

claridad si es que había influencia de algún contexto lingüístico sobre un fono determinado.

Enseguida se analizarán y discutirán los resultados de  $\chi^2$  para los tres grupos estudiados.

## 5.4 Resultados de la Prueba Chi<sup>2</sup>

Las Tablas de Chi<sup>2</sup> que aparecen a continuación muestran los contextos específicos tanto para no nativo hablantes como para los nativo parlantes, en que hubo influencia de una variable sobre la otra, es decir, de un contexto específico sobre un fono determinado.

Es importante señalar que no hubo cifras suficientes para correr las pruebas con los datos de “otros fonos” y por lo tanto, estos fonos no aparecen en estas tablas.

### 5.4.1 Nivel Intermedio

Tabla 8 de Chi<sup>2</sup> de Nivel intermedio

Contexto	[ θ ]	[ t ]	“se pierde”	Total
V_____V	64 1.60	143 0.70	2 17.26	220
#_____V	82 11.25	128 0.77	7 10.12	220
C_____#	37 7.01	128 0.87	53 43.76	220
V_____C	33 8.57	152 2.62	24 0.40	220
V_____#	64 0.86	132 0.35	22 0.00	220
<b>Total</b>	(280/280) 100%	(683/683) 100%	(108/108) 100%	1100 100%

Para el nivel intermedio el análisis de  $\chi^2$  se trabajó con 8 ocho grados de libertad y un nivel de confianza del 99%, esto dio un límite de 20.09, el cual para este grupo mostró ser rebasado únicamente en el contexto tres, C\_\_\_\_#, concretamente en la columna “se pierde el fono”; lo cual muestra que para este grupo existe una relación entre dicho contexto y el que se pierda el fono meta.

Por lo anterior, para este grupo se confirma la hipótesis de que al contacto con consonantes se tiende a perder más el fono meta y en posición final de palabra.

En concordancia con el dato anterior, se recordará que independiente a este análisis de  $\chi^2$ , para el grupo de intermedio existe una preferencia por sustituir al fono meta por el fono alternativo en todos los contextos, por una parte, mientras que por la otra, se debe tomar en cuenta que este resultado (de mayor uso del fono sustituto [t] en el contexto tres) no es producto únicamente del contacto con consonante, sino que también se deben considerar la influencia, quizá simultánea, de otros factores, tales como la manera en que se incrementó el número de “pérdidas”, junto con el mayor uso de “otros fonos”.

Además de que se debe revalorar el hecho de que el español no sólo no permite la pronunciación de grupos consonánticos al final de palabra, sino que por cercanía articulatoria ( la [t] es oclusiva dental, mientras que [θ] es una fricativa interdental) es explicable que los estudiantes mexicanos del inglés recurran al fono [t] tanto porque éste existe en su lengua materna, como por compartir varios rasgos fonéticos con el fono meta, como son: 1) ambos son [-son], [-sont] [+adel] y [+cor], léase menos sonoro, menos sonante, más adelantado y más coronal, respectivamente , 2), si bien se diferencian porque el fono [θ] es [+ cont], mientras que [t] es [-cont], es decir, más continuo y menos continuo, respectivamente; además de que [θ] es un sonido mucho más marcado en las lenguas del mundo.

En resumen, para el grupo de intermedios, el análisis de  $\chi^2$  confirmó claramente que el único contexto en donde existe una influencia sobre el fono es

el tercero, lo cual se traduce en confirmar totalmente que la hipótesis de que al contacto con consonante y al final de palabra sería el contexto que más se dificultaría el logro del fono meta para los aprendices de inglés.

A continuación se discutirán y analizarán los resultados de Chi<sup>2</sup> para el grupo de Avanzados.

#### 5.4.2 Nivel Avanzado.

**Tabla 9 de Chi<sup>2</sup> para el grupo de Nivel avanzado.**

<b>Contexto</b>	<b>[θ]</b>	<b>[t]</b>	<b>“se pierde”</b>	<b>Total</b>
V_____V	128 0.82	84 0.00	2 7.64	220
#_____V	154 9.44	65 5.65	0 11.50	220
C_____#	106 1.47	81 0.44	31 33.03	220
V_____C	80 11.99	125 18.58	9 0.44	220
V_____#	128 0.43	77 1.34	15 1.09	220
<b>Total</b>	(596/596) 100%	(432/432) 100%	(57/57) 100%	1100

Bajo los mismos parámetros que el grupo anterior, el grupo avanzado mostró que el límite permitido sólo fue rebasado en el tercer contexto (C\_\_\_\_#), con 33.03, es decir, en este contexto el grupo mostró que existe una relación entre las variables del tercer contexto y la categoría “se pierde”.



Por lo anterior, ambos grupos de no nativo parlantes coincidieron en la misma celda o el mismo contexto tres (C\_\_\_\_#), donde hay influencia de dicho contexto sobre la pérdida del fono.

En síntesis, con este nuevo dato, queda demostrado, una vez más, que a los aprendices se les dificulta pronunciar el fono meta en aquellas palabras en donde existe un ambiente lingüístico de contacto con consonantes y al final de palabra, como ocurrió en el diseño de este tercer contexto.

Haría falta entonces, ver qué resultados arrojó el mismo análisis para el grupo de nativo hablantes, para poder establecer un comparativo. A continuación se analizarán y discutirán los resultados de Chi<sup>2</sup> para los nativo hablantes.

#### **5.4.3 Nativo hablantes**

Como veremos en las siguientes dos Tablas los nativo parlantes, si bien sólo son un grupo de control, también mostraron un punto de influencia del contexto lingüístico sobre los fonos, que terminaron agrupados como “no theta”, y que no son sino la agrupación del fono alternativo y la categoría “se pierde”.

**Tabla 10 Chi<sup>2</sup> de los Nativo hablantes**

<b>Contexto</b>	<b>[ θ ]</b>	<b>[ t ]</b>	<b>“se pierde”</b>	<b>Total</b>
V_____V	55 0.19	1 2.81	4 0.04	60
#_____V	53 0.02	1 2.81	6 1.60	60
C_____#	42 1.85	17 33.42	1 1.87	60
V_____C	51 0.01	4 0.07	5 0.54	60
V_____#	58 0.74	0 4.06%	2 0.71	60
<b>Total</b>	(259/259) 100%	(23/23) 100%	(18/18) 100%	300

Esta Tabla de Chi<sup>2</sup> del grupo de los nativo hablantes mostró que también en el tercer contexto (C\_\_#), con un 33.42, en la intersección con el fono [t] es donde se da una influencia de las variables. Esto significa que dicho contexto está influyendo para que el fono alternativo [t] sea un reflejo de la dificultad que existe, aun para los nativo parlantes en la pronunciación del fono meta.

Sin embargo, dado que hubo algunas celdas con frecuencia menor a cinco, se dio la necesidad de reagrupar los fonos [t] y “se pierde” en uno solo, surgiendo así lo que se denominó “fonos no theta”, quedando así eliminada dicha sospecha estadística.

Por la razón anterior, una vez hecho el análisis de Chi<sup>2</sup> correspondiente, se hizo la siguiente Tabla para los nativo parlantes.

**Tabla 11 Chi<sup>2</sup> del grupo de Nativo hablantes**

<b>Contexto</b>	<b>[ θ ]</b>	<b>NO-[ θ ]</b>	<b>Total</b>
V____V	55 0.19	5 1.24	60
#____V	53 0.02	7 0.17	60
C____#	42 1.85	18 11.71	60
V____C	51 0.01	9 0.07	60
V____#	58 0.74	2 4.68	60
<b>Total</b>	<b>259</b>	<b>41</b>	<b>300</b>

El grupo de los nativo hablantes muestra por los resultados de esta Tabla que con 4 grados de libertad y un nivel de confianza del 99% y con un límite de 11.14, el único contexto que lo rebasa es el tercero, con lo cual se confirma que existe una relación entre dichas variables, a saber, que dicho contexto incide en que los sujetos "pierdan" el fono meta o bien que lo sustituyan con [t].

Estos resultados, si comparamos a los tres grupos, también muestran que el ser o no nativo parlantes no influye para que sea el contexto tres el que más se les dificulte para la pronunciación.

En conclusión, se confirma que también para el grupo de nativo hablantes es el contexto tres (C\_\_#) donde existe una influencia de dicho contexto sobre el logro del fono meta, a semejanza de los grupos de no nativo hablantes.

Así, la sospecha planteada en las hipótesis de que en un ambiente lingüístico en donde existan más consonantes, o en contacto con consonantes, tiende a dificultar más la pronunciación del fono meta a los aprendices, a diferencia de si el contexto lingüístico es intervocálico o en contacto con alguna vocal, queda confirmada.

Aunado al trabajo estadístico anterior se realizaron otras tabulaciones para buscar la posible influencia sobre el contexto lingüístico de las consonantes y vocales contiguas al fono meta, dado que este factor, no se había contemplado en el diseño del experimento, podría ayudar a comprender mejor la influencia del contexto lingüístico sobre el logro del fono meta o cualesquier otro que se produjera durante la lectura de las palabras bajo estudio.

A continuación se discuten los hallazgos del análisis de los fonos contiguos del fono meta.

### **5.5 Análisis del tipo de consonantes en contacto con [θ]**

Con la finalidad de averiguar si había un patrón común al estar agrupados los fonos por clase, se procedió a realizar un análisis del tipo de consonantes contiguas al fono bajo estudio, para ver si el tipo de consonante, obstruyente o sonante, contribuían al logro de la pronunciación de [θ].

A continuación se muestran varias tablas de los fonos contiguos al fono meta, para cada nivel. La agrupación se hizo con base a la clase de fonos existentes. Es decir, se agruparon por clases de fonos en dos grupos: a) obstruyentes y b) sonantes, que aparecen después del fono meta y antes.

Los fonos obstruyentes que se encontraron en el contexto \_\_\_\_C son [p,b,t,f]. Los fonos sonantes en el mismo contexto fueron [l, r]. Los obstruyentes

que aparecen en el contexto C\_\_\_\_\_ fueron [g] y [f], y los sonantes en este contexto fueron [r,w,l,n].

La Tabla 12 muestra las frecuencias y porcentajes para el logro de la pronunciación de [θ] antes de consonantes obstruyentes.

**Tabla 12 Fonos obstruyentes que promueven la pronunciación de [θ]\_\_\_\_\_C**

<b>FONO/ NIVEL</b>	<b>[p] "toothpaste"</b>	<b>[b] "mothballs"</b>	<b>[t] "bathtub"</b>	<b>[f] "truthful"</b>
Intermedio	(0/11) 0%	(4/33) 12%	(3/11) 27%	(19/66) 29%
Avanzado	(0/11) 0%	(8/33) 24%	(5/11) 45%	(30/66) 45%
Nativos	(2/3) 67%	(8/9) 89%	(3/3) 100%	(18/18) 100%

Una vez que se analizaron los fonos contiguos al fono meta, no se encontró realmente un patrón claro de si pudiera o no estar influyendo en el fono meta. Lo anterior se desprende del hecho de que no hay porcentajes dominantes para ninguna obstruyente. Lo que equivale a decir que no hay un patrón común dado lo irregular de los resultados.

Para el grupo de intermedio se observa que para los fonos [p,b,t,f], los porcentajes fueron 0%, 12%, 27% y 29%, respectivamente.

A su vez para el grupo de avanzado se observa que para los mismos fonos los porcentajes fueron 0%, 24%, 45% y 45%, respectivamente.

Finalmente, para el grupo de los nativo hablantes los porcentajes no fueron menos irregulares: 67%, 89%, 100% y 100%, respectivamente.

En resumen, el análisis de los fonos obstruyentes en el contexto \_\_\_\_C contiguos, no aportó mayores datos que los resultados ya obtenidos para cada grupo anteriormente.

A continuación se discuten los resultados de los fonos sonantes para los tres grupos en el contexto \_\_\_\_C.

**Tabla 13 Fonos sonantes \_\_\_\_C que promueven la pronunciación de [θ]**

<b>FONO/ NIVEL</b>	<b>[l] “faithless”</b>	<b>[r] “bathroom”</b>
Intermedio	(4/77) 5%	(2/11) 18%
Avanzado	(28/77) 36%	(4/11) 36%
Nativos	(14/21) 67%	(3/3) 100%

Tampoco para el grupo de fonos sonantes en el contexto \_\_\_\_C se observa un patrón que permita una interpretación útil: para los intermedios fue nuevamente irregular con 5% y 18% para [l,r], respectivamente. Mientras que para los avanzados fue de 36% en ambos fonos. Para los nativos fue de 67% y 100%, respectivamente. Así, tampoco hubo una aportación adicional a los resultados ya obtenidos.

A continuación se discuten los resultados obtenidos a partir de los fonos obstruyentes que aparecen en el contexto C\_\_\_\_. En el contexto C\_\_\_\_ hubo solo dos obstruyentes [g] y [f], que a continuación se pueden observar su efecto sobre la pronunciación del sonido meta.

**Tablas de los fonos obstruyentes, antes de [θ] que promueven su pronunciación.**

**Tabla 14 Obstruyentes, contexto C\_\_\_\_ que promueven la pronunciación de [θ]**

<b>FONO/ NIVEL</b>	<b>[g ] "strength"</b>	<b>[ f ] "fifth"</b>
Intermedio	(3/11) 28%	(2/11) 18%
Avanzado	(2/11) 18%	(4/11) 36%
Nativos	(1/3) 33%	(2/3) 67%

En resumen, para ningún grupo se observa un patrón útil de datos. Por ejemplo para el grupo intermedio en los fonos [g,f] fue de 28% y 18%, respectivamente. Mientras que para los avanzados, para los mismos fonos fue de 18% y 36%, respectivamente. Finalmente, para los nativos no fue menos irregular con 33% y 67%, respectivamente.

A continuación se discute los resultados para los sonantes que aparecen en el contexto C\_\_\_\_\_.

**Tabla 15 Sonantes que promueven la pronunciación de [θ].**

FONO/ NIVEL	[r] "Barth"	[w] "growth"	[l] "wealth"	[n] "seventh"
Intermedio	(19/88) 22%	(3/11) 27%	(2/33) 6%	(7/66) 11%
Avanzado	(45/88) 51%	(8/11) 73%	(19/33) 58%	(32/66) 49%
Nativos	(6/24) 25%	(3/3) 100%	(9/9) 100%	(6/18) 33%

En esta tabla de sonantes tampoco se observa un patrón útil de los datos, ya que estos fueron nuevamente irregulares. Para los intermedios, en los fonos [r,w,l,n] fueron de 22%, 27%, 6% y 11%, respectivamente. Por último, para los nativos fue de 25%, 100%, 100% y 33%, respectivamente.

Se puede concluir, a partir del análisis de las tablas de los fonos contiguos, que en ningún grupo se detectó influencia alguna sobre el fono meta, debido, como ya se explicó, a lo irregular de los resultados, pero que hacía falta realizar dicha exploración para no dejar lugar a dudas, de qué influencia podría haberse dado.

Por lo tanto, las conclusiones que se señalaron a partir del análisis de  $\chi^2$  y de las tablas anteriores para todos los grupos, siguen siendo válidas.

### **5.6 Patrones observados en los resultados**

De acuerdo a la hipótesis del diferencial de marcación de Eckman, se observaron los siguientes patrones, los cuales se explican a continuación siguiendo un orden ascendente, es decir, comenzando por el grupo de intermedio, hasta llegar al grupo de control. Se menciona esta hipótesis como el contexto que



nos permite entender en qué sentido se habla al hacer este análisis de patrones; es decir, cómo influyó el hecho de que el fono bajo estudio sea tan marcado en la lengua meta, en este caso el fono [θ] del inglés para los estudiantes mexicanos.

Entenderemos por patrón el hecho de tomar un orden determinado en los cinco contextos lingüísticos que se utilizaron en la lista de palabras. En primer lugar, en el grupo de intermedio, pudo observarse un patrón de pronunciación que muestra que como regla general, cuando logran pronunciar exitosamente el fono meta, los estudiantes siguen esta ruta

La ruta anterior se sintetiza así;

#----V→V---V, V---#→C----#→V----C

Lo anterior significa que los estudiantes comienzan con 1 (#----V), es decir cuando el fono meta aparece al principio de palabra seguido de vocal-, lo que tiene bastante lógica dado que en el español el patrón silábico C---V es común, luego le siguen los contextos V---V y V---#, como los segundos más propicios. Sin embargo, la parte más difícil se da en el 4to. Paso: C----# lo cual tiene mucho sentido bajo la óptica de la hipótesis del diferencial de marcación dado que los contextos más marcados vienen a ser aquellos en los que se tiene menos porcentaje de logro, aunado a que los grupos consonánticos no son un patrón muy favorecido en el español. Por último está el patrón con V----C, en donde una vez más la presencia de un grupo consonántico dificulta el logro del fono meta.

Para el grupo de nivel avanzado, aunque hubo un mayor logro del fono meta respecto al comportamiento del grupo intermedio, al analizarlo a la luz de la hipótesis del diferencial de marcación, encontramos que pese a haber ascendido a un nivel de estudios mayor, los estudiantes siguen experimentando dificultad con

el fono meta por la misma razón de lo marcado del fono, si bien parecen haberse percatado de la importancia de la pronunciación.

Aunado a las razones antes expuestas, la interferencia de la lengua materna, en este caso del español, sigue siendo todavía fuerte, esto lo reflejan en que su sonido sustituto preferido sigue siendo [t]; el patrón o ruta que siguen los estudiantes de avanzado queda así

#----V→V---V, V----#→C----#→V----C

Si bien ambos patrones en apariencia son idénticos como ruta que siguen los no nativo hablantes, es preciso mencionar que existen algunas diferencias dignas de mencionar, como por el ejemplo el hecho de que el contexto #----V, tuvo para el grupo de nivel intermedio, menor logro (30%), mientras que para el grupo avanzado fue mayor (70%), aunado a que en la categoría "se pierde" el mayor porcentaje coincide para ambos grupos al ser de 48% y 14%, respectivamente.

En suma, existen varios factores que influyen en el logro de la pronunciación del fono [θ] entre los estudiantes mexicanos que aprenden inglés en la U.A.Q. En este trabajo quedó demostrado que los principales son lo marcado del fono [θ], la interferencia de la lengua materna, el hecho de que los aprendices siguen con la tendencia generalizada de sustituir sonidos no-comunes por sonidos comunes y que el español posee un patrón silábico que no favorece los grupos consonánticos al final de palabra, todo lo cual dificulta la pronunciación a los estudiantes del idioma inglés como L2.

A continuación se van a retomar las hipótesis planteadas para el presente estudio con la finalidad de revisar cuáles encontraron apoyo y cuáles no.

Para la primera hipótesis que postula que "los estudiantes hispanohablantes de México tienen dificultad para pronunciar el fono [θ] y éste se

manifiesta en forma de los fonos [d] o [t]", se encontró que efectivamente ambos fonos son utilizados por los aprendices de inglés como L2, pues la dificultad a que se enfrentan los estudiantes ha quedado de manifiesto, no sólo por el aspecto de articulación, sino que también se demostró una clara preferencia, en especial del grupo de nivel intermedio, por el uso del fono sustituto [t], y aunque el grupo de nivel avanzado también lo utilizó, la dificultad sigue manifiesta; es decir, esta hipótesis se confirma.

Respecto a la segunda hipótesis que postula que "habrá menos variabilidad respecto al fono [θ] al leer las listas de palabras que si dicho fono se encuentra en un párrafo", quedó demostrado que hubo un porcentaje de logro ligeramente mayor en la lectura del cuento que en la lista de palabras (28% y 26%, respectivamente), si bien se podría acotar que no hubo gran diferencia entre los resultados de una y otra tarea; queda, por tanto, rechazada esta hipótesis pues para un futuro estudio haría falta, como ya se explicó, un control perfectamente equitativo del número de oportunidades de pronunciación para el cuento.

A su vez, la tercera hipótesis postula que "los estudiantes mostrarán un mayor porcentaje de logro de la pronunciación meta cuando el fono [θ] aparezca en posición intervocálica puesto que un patrón común del español es el V-C-V" ; se confirmó que tanto para el grupo de intermedio como para el grupo avanzado no es este el contexto más productivo, sino el segundo en cuanto a logro de la pronunciación (23% y 22%, respectivamente), siendo en realidad el contexto #\_\_\_V, en el que se observa un mayor porcentaje de logro para ambos grupos con 30% y 26%, respectivamente.

Finalmente, respecto a la cuarta hipótesis que postulaba que la posición en que más se dificultará la pronunciación del fono [θ] será en posición final de palabra", se confirmó para ambos grupos que efectivamente es en el tercer contexto (C\_\_\_\_#) donde más se dificulta, habiendo un logro de 13% y 18% respectivamente

En el siguiente Capítulo se comentan las conclusiones a que se llegó con el presente estudio, a manera de puntos específicos.

## 6. CONCLUSIONES

De los diversos análisis realizados y discutidos anteriormente, en particular en el Capítulo de Resultados, se desprenden las siguientes conclusiones:

a) Se confirmó que la tarea tuvo poco efecto sobre el desempeño de los aprendices en la pronunciación del fono interdental sordo, ya que como se pudo apreciar, no hubo mucha variación de una tarea a otra (lista de palabras o cuento).

b) Si bien el nivel de estudios de los alumnos, como era de esperarse, debió de ser un factor que influyera sobre los resultados, de los tres factores analizados, no fue el de mayor peso, pero sí quedó en claro que a medida que los alumnos avanzan de nivel se esfuerzan por tener una pronunciación más cuidadosa.

c) El contexto lingüístico tres (C\_\_\_\_\_#), demostró ser el factor de mayor influencia para que los alumnos de todos los niveles, ya que quedó claro por el presente estudio que en un contexto de contacto con consonantes y aunado a estar en posición final de palabra, es cuando más se les dificultará el logro del fono [θ].

d) Podemos afirmar que la Hipótesis del Diferencial de Marcación de Eckman ayudó a mostrar lo importante que es el que un elemento lingüístico cuando éste es más marcado, como es el caso del fono [θ]), ya que este hecho puede dificultar su adquisición por parte de un aprendiz de L2.

e) Tras haber revisado los fonos sustitutos para [θ] y haber visto el punto de articulación, así como los factores mencionados en los puntos a-d, resulta razonable que para los nativos hablantes de español de México como aprendices

del inglés como L2, el fono preferido sea [t], como lo demostró el comportamiento de los grupos intermedio y avanzado.

f) El hecho de que algunos aprendices recurran a los fonos sustitutos [t] y [d] pone de manifiesto que independientemente de su nivel de estudios, los alumnos van llegando al logro del fono meta como *por etapas de aproximación*; sorprendió que no utilizaran el fono [s] cuando es un sonido que comparte con el fono meta ciertos rasgos tales como ser sordo y continuo.

g) Al igual que como se ha reconocido en otras investigaciones, conviene recordar que al aprender una L2, los adultos son parecidos a los niños en cuanto a que estos últimos tienden a sustituir sonidos no comunes por sonidos comunes, como una estrategia para resolver “el problema de pronunciación”, e incluso en inglés mismo, los niños aprenden primero los sonidos más comunes para luego, poco a poco, llegar a manejar los menos comunes (marcación).

h) Quizá sería necesario realizar un trabajo complementario a este que incluyera una tarea natural, como conversación libre, para que independientemente de la frecuencia del fono [θ], se pudiera comparar cómo responden los aprendices en un contexto menos controlado.

i) A partir del presente trabajo se puede elaborar una propuesta de ejercicios fonéticos para apoyar el Programa de Inglés de la F.L.L., para de esta manera enriquecer los ya existentes.

## Bibliografía

- Archibald J. 1998. Second language phonology, phonetics and typology. *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, 189-212.
- Azevedo M. M. 1992. *Introducción a la Lingüística*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Barrutia R. y T. D. Terrell. 1982. *Fonética y Fonología Españolas*. New York: John Wiley & Sons.
- Broselow E., S. Chen y C. Wang. 1998. The emergence of the unmarked in a second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, 261-281.
- Carlisle R. S. 1998. The acquisition of onsets in a markedness relationship: A longitudinal study second language acquisition. *Second Language Acquisition* 20:2, 245-260.
- Cipollone N., S.H. Keiser y S. Vasisht. 1998. *Language Files*. Columbus: Ohio State University Press.
- Dickerson L. 1975. The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly* 9: 401-407.
- Dickerson L. y W. Dickerson. 1977. Interlanguage phonology: Current research and future directions, en S. P. Corder y E. Roulet (eds.), *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins*. Págs. 18-30. Neufchatel: Libraire Droz.

- Eckman F. 1996. A functional-typological approach to second language acquisition theory, en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language*. Págs. 195-211. San Diego: Academic Press.
- Ellis R. 1988. The effects of linguistic environment on the second language acquisition of grammatical rules. *Applied Linguistics* 9: 3, 257-274.
- Flege E.J., M.E. Frieda, C.A. Walley y A.L. Randazza. 1998. Lexical factors and segmental accuracy in second language speech production. *Second Language Acquisition* 20:2, 155-188.
- Fletcher P. y M. Garman. 1979. *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenberg J. 1966. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements, en J. Greenberg (ed.) *Universals of Language* Págs.73-113. Cambridge, M.A: MIT Press.
- Hualde J.I., A. Olarrea y A.M. Escobar. 2002. *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge: CUP.
- Koike A.D. y A.C. Klee. 2003. *Lingüística Aplicada. Adquisición del Español como Segunda Lengua*. Austin, Texas: John Wiley & Sons Inc.
- Lado R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lubbers M.1995. *Interlanguage Variability of the Spanish Subjunctive Mood*. Tesis Doctoral. Michigan State University.



- Machón Ruiz R. M. 1985. Estudios de Interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 55-75.
- Maddieson I. 1984. *Patterns of Sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Major C. R y C.M. Faudree. 1996. Markedness Universals & the acquisition of voicing contrasts by Korean speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition* 18:1, 69-87.
- Major C. Roy. 1998. Interlanguage phonetics and phonology. *Studies in Second Language Acquisition* 20:2, 131-137.
- Martínez L.E., Vargas R.A.I., Vázquez B.C.A y Zavala G.J. 1997. *Problemas that Spanish speakers from Mexico face in pronouncing the English /θ/ sound*. Tesina de Técnicas de Investigación de la Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ritchie C. W. y K.T. Bhatia. 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. Syracuse, New York: Academic Press.
- Stockwell R. y J. D. Bowen. 1965. *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tarone E. 1983. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*. Oxford University Press 4: 2, 142-164.

- Tarone E. 1985. The interlanguage continuum, en Hastings, F. Eckman, L. Bell, G. Krukar y R. Rutkowski (eds.), *Current Approaches to Second Language Acquisition Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*, págs. 31-40. Bloomington, Indiana: Indiana Linguistics Club.
- Young R. 1988. Variation and the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 10:3, 281-301.
- Young R. 1993. Functional constraints on variation in interlanguage morphology. *Applied Linguistics* 14: 76-97.
- Zamora S. 1999. Sistema Consonántico del Español  
Sección La Lengua Española . Sitio Internet  
(<http://www.geocities.com/szamora.geo>)
- Zampini M. 1996. Las relaciones de marcación en la adquisición de /b d g/ en el español y en el inglés como segunda lengua, en Z. Estrada Fernández , M. Figueroa Esteva y G. López Cruz (eds.), *III Encuentro de Lingüística en el Noroeste, Tomo III: Interdisciplinas Lingüísticas*. Págs. 341-353. Hermosillo: Editorial Unison.

## ANEXO I

Muestra de las pruebas de las dos tareas aplicadas a los alumnos de este estudio.

Prueba I. A. Lista de palabras

B. Cuento

### REVISION DE PRONUNCIACION DE LAS LISTAS DE PALABRAS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

PALABRA	[θ]	[s]	[t]	[ð]	[d]	otro fono (especificar)
1 math						
2 bath						
3 thales						
4 thane						
5 nothing						
6 mathematics						
7 bathtub						
8 ruthless						
9 hearth						
10 worth						
11 path						
12 wreath						
13 thank						
14 thankful						
15 toothache						
16 catholic						
17 truthful						
18 youthful						
19 fourth						
20 fifth						
21 with						
22 myth						
23 thatch						
24 Thursday						
25 Matthew						
26 tether						
27 mothballs						
28 toothless						
29 growth						
30 seventh						

<b>PALABRA</b>	<b>[θ]</b>	<b>[s]</b>	<b>[t]</b>	<b>[ð]</b>	<b>[d]</b>	<b>otro fono (especificar)</b>
31 Ruth						
32 Beth						
33 thaw						
34 thunder						
35 method						
36 Cathy						
37 southbound						
38 toothpaste						
39 tenth						
40 Barth						
41 Seth						
43 booth						
44 theater						
44 thud						
45 mythology						
46 cathedral						
47 pathfinder						
48 faithful						
49 wealth						
50 stealth						
51 wraith						
52 both						
53 theft						
54 thorn						
55 methodology						
56 gothic						
57 toothbrush						
58 bathroom						
59 health						
60 birth						

PALABRA	[θ]	[s]	[t]	[ð]	[d]	otro fono (especificar)
61 moth						
62 tooth						
63 theme						
64 thorax						
65 rethink						
66 pathetic						
67 mouthful						
68 bathless						
69 nineteenth						
70 strength						
71 teeth						
72 south						
73 theology						
74 third						
75 methane						
76 pathology						
77 motheaten						
78 unfaithful						
79 garth						
80 rebirth						
81 wrath						
82 truth						
83 thermos						
84 thin						
85 mythical						
86 Katherine						
87 pathless						
88 bathless						
89 fourteenth						
90 ninth						
91 youth						
92 mouth						
93 thing						
94 think						
95 methodical						
96 marathon						
97 faithless						
98 boothless						
99 thirteenth						
100 perth						

## READING TEST

(TO BE APPLIED IN A CLASSROOM, ONE STUDENT AT A TIME)

*Directions : Read the following text out loud and as carefully as you can. You will be recorded in a tape, so do your best ! Thanks for your valuable cooperation.*

Our ways to growth in Mexico

“ Next time I thought about my country it just was too much” said Mr. Thwistle, as he regretted watching the news on TV.

Mr. Twist, as he called himself, was a hard-working man who lived on seventh Avenue in the slums (poor areas) of Mexico city. He had always believed that if he and his friend Beatriz, Beth, as he renamed her, really wanted to have things go better, they should organize their neighbors for the coming elections. He didn't doubt that if all the youth participated there was definitely a good chance for Mexico's growth.

It had been a rebirth of ideas every time he considered our problems.

It had been just another day, but nothing could be done; He knew that to carry out his plans he just needed to be a little methodical, he was definitely convinced of that.

Suddenly, he got up, he had forgotten he had an athletic competition in an hour, near the park where he always used to train himself. “What a memory !”, he told himself.

He was not a catholic, but with a little luck, he believed he would soon have wealth, he would always be youthful: he was a man of dreams, someone who wanted to forget life for a while, just to live a little bit more relaxed...

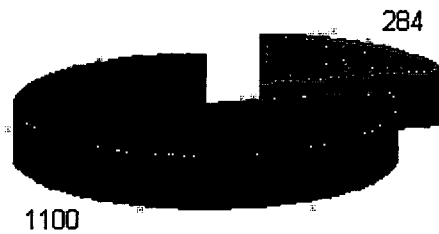
## ANEXO II

### ANEXO DE GRAFICAS

A continuación se anexan algunas gráficas a manera de ilustrar y a la vez permitir al interesado en este estudio tener una rápida comprensión de los resultados y hallazgos logrados; si bien debe decirse que sólo aparecen aquellas gráficas que parecen más representativas de los hallazgos.

Las gráficas que aparecen hacen referencia únicamente a la tarea: lista de palabras; las del cuento no aparecen por las razones ya expuestas.

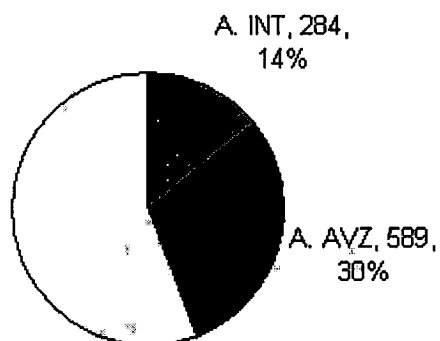
GRUPO INTERMEDIO  
NO. DE ACIERTOS



GRUPO AVANZADO  
NO. DE ACIERTOS



## GRAFICA COMPARATIVA DE ACIERTOS POR GRUPO



A continuación se presenta un ejercicio, que a manera de muestra se podría incorporar a los Programas de los Cursos de Lengua, idioma inglés de la U.A.Q.

No está por demás decir que estos ejercicios deberán practicarse en clase tres veces por semana, es decir cuando menos. Se sugiere, asimismo, que se diseñen ejercicios no sólo para los fonos típicamente nuevos para los hispanohablantes, como lo es el caso de theta, sino de los obstruyentes, los aspirados, etc., de tal forma que ya desde los primeros niveles de estudio el aprendiz se vaya familiarizando tanto con sus símbolos fonéticos, como con su pronunciación.

Al final de esta propuesta se da una bibliografía adicional, para aquellos especialmente interesados en los ejercicios fonéticos, y más específicamente en algún fono en particular.



## **ANEXO III**

### **Propuesta de Ejercicios complementarios a los Cursos de Inglés de la F.L.L.**

#### **Introducción**

Como se apunta en la introducción de este estudio, uno de los frutos que se esperaba lograr era el de aportar algún tipo de ejercicios fonéticos que permitieran al aprendiz del inglés como L2, mejorar en su pronunciación. Quizá esta aportación sería, sin embargo, muy limitada, si se quedara únicamente en el fono interdental sordo [θ], que se trabajó, por lo que aprovechando ambas, la experiencia docente y la investigación misma se procede enseguida a sugerir algunos ejercicios de refuerzo para los docentes interesados.

Es importante que el docente, de manera preferente, sea quien dirija estos ejercicios, aunque con un poco de apoyo el alumno bien podría realizarlos de manera independiente; se debe reconocer asimismo, que al estar realizando el presente estudio, llegó a manos del investigador un material diseñado para mejorar la memoria visual y auditiva del aprendiz de italiano como L2 (Magos Jaime, conferencia en la UAQ-2004), por lo que se decidió retomar varias de las técnicas propuestas, y es, a la fecha, un nuevo proyecto de trabajo de equipo el elaborar material didáctico a manera de un manual, pero encaminado a la enseñanza de la fonética del inglés.

Por las consideraciones anteriores, resultará comprensible que los ejercicios propuestos son un apoyo importante que habrá que realizar introduciéndolos primero a los alumnos con una pequeña explicación de:

- 1) cómo se articulan, para luego pasar a 2) la realización de los ejercicios en sí.

## **Justificación de los ejercicios fonéticos**

Las explicaciones de cómo articular los fonemas son cruciales para la correcta pronunciación de los sonidos, por lo cual nadie mejor que el docente para exponer la manera de realizarlos. También ha de citarse que se debe tener cuidado de que los sonidos de interés aparezcan en las tres posiciones, es decir, inicial, media y final, así como en posición intervocálica e interconsonántica en las palabras, ya que como se vio en este trabajo, es importante promover la pronunciación en los contextos para así favorecer de manera más equilibrada el logro de fonos nuevos.

No está por demás decir que una vez practicados los ejercicios en palabras deberá de buscarse reforzar o extender la identificación de dichos sonidos a frases, luego a enunciados, y así hasta llegar a la denominada práctica libre o *free speech*, a la cual regularmente se llega en los niveles de estudios más avanzados.

## **Ejercicios para algunos fonos del inglés**

En los ejercicios que aquí se presentan, se trabajan los fonos por parejas; buscando así que el estudiante pueda contrastarlos, además de hacer más interesante el ejercicio de comprensión auditiva.

Será importante también considerar el hecho de trabajar todos los sonidos del inglés sin excepción, es decir incluyendo tanto consonantes como vocales e incluso los diptongos.

*Instrucciones.- Escucha la lista de palabras siguientes y coloca una (√) en el cuadro del fono que representa el sonido que corresponde a cada palabra.(Estas listas las puede leer el mismo docente).*

1.- Fonemas [θ] y [ð]

Ejemplo:

Palabra	[θ]	[ð]
method	(√)	
catholic		
father		
bath		
mother		
thought		
seventh		

2.- Fonemas [i:] y [ɪ]

Ejemplo:

palabra	[i:]	[ɪ]
bit		(√)
bitter		
pity		
with		
see		
diphthong		
devil		

### 3.- [au] vs. [əu]

Ejemplo:

palabra	[au]	[əu]
about	(√)	
round		
so		
mouth		
mambo		
louder		
southern		