



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**El desarrollo de la interlingua y estrategias de
enseñanza**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Lingüística

AUTOR

Yony CÁRDENAS CORNELIO

ASESOR

Félix QUESADA CASTILLO

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Cárdenas, Y. (2016). *El desarrollo de la interlingua y estrategias de enseñanza*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER

1077

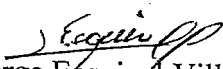
A los cuatro días del mes de agosto de dos mil dieciséis, siendo las 12.30 horas, en el local de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores: Dr. Jorge Esquivel Villafana (Presidente-Informante), Dr. Félix Quesada Castillo (Asesor), Mg. Norma Meneses Tutaya (Informante), Dr. Manuel Miljanovich Regal (Miembro) y Dr. Jorge Valenzuela Garcés (Miembro) para calificar la sustentación de la tesis titulada **El desarrollo de la interlingua y estrategias de enseñanza**, presentada por la señorita Yony Cárdenas Cornelio Bachiller en Lingüística, para optar el grado de magister en Lingüística.


Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, éste acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Art. 61 del Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado por R.R. N° 00301-R-09 del 22 de enero de 2009.

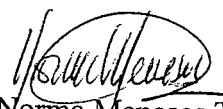
Muy bueno (18)


Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en **Lingüística** a la señorita **Yony Cárdenas Cornelio**.

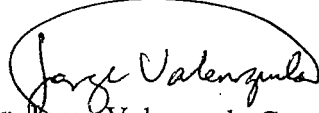
El acto académico de sustentación concluyó a las 2.20 horas.


Dr. Jorge Esquivel Villafana
Presidente-Informante
Profesor Principal T.C.


Dr. Félix Quesada Castillo
Asesor
Profesor Principal D.E.


Mg. Norma Meneses Tutaya
Informante
Profesora Asociada D.E.


Dr. Manuel Miljanovich García
Miembro
Profesor Principal D.E.


Dr. Jorge Valenzuela Garcés
Miembro
Profesor Principal T.C.

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mis queridos padres, Felícitas y Francisco, por su apoyo constante. A mi esposo por estar siempre a mi lado dándome aliento para continuar con mi trabajo, y a mis hijos David y Francis, por ser regalos divinos que el Señor me dio.

Agradecimiento

Mi gratitud y reconocimiento a mis maestros: Mg. Aída Mendoza Cuba, Ph. D. Félix Quesada Castillo y Dr. Gustavo Solís Fonseca por sus enseñanzas, las cuales incrementaron mis conocimientos y mejoraron mi labor docente. De igual manera, deseo brindar mis agradecimientos al Prof. Rolando Rocha Martínez por las sugerencias pertinentes realizadas en el presente trabajo de investigación.

INDICE GENERAL

	Página
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
INDICE GENERAL.....	iv
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
Relación de abreviaciones utilizadas en el presente trabajo de investigación .	viii
EL DESARROLLO DE LA INTERLINGUA (IL) Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	x
INTRODUCCIÓN	x
Capítulo I: Planteamiento del problema	14
1.1 Planteamiento del estudio	14
1.1.1 Identificación del problema	14
1.1.2 Planteamiento del problema	16
1.1.3 Objetivos	17
1.1.4 Interrogantes.....	18
1.1.5 Justificación	19
1.2 Determinación del Marco Teórico	20
1.2.1 Antecedentes (Presentación evaluativa de los estudios).....	20
1.2.2 Estado de la cuestión.....	22
1.3 Marco Teórico.....	24
1.3.1 El modelo de Selinker y la interlingua (IL): posición psicolingüística.	26
1.3.2 William Nemser y la interlingua (IL) (1971). Sobre los dialectos aproximados	32
1.3.3 Caracterización de la interlingua (IL).....	36
Capítulo II:.....	41
Metodología de la recolección de los datos: confirmación de las hipótesis	
Metodología y Técnicas de Investigación Utilizadas	41

2.1	Población.....	42
2.2	Constitución de la muestra.....	42
2.3	Las variables.....	44
2.4	Instrumentos	44
2.5	Ejecución de la investigación.....	46
2.5.1	Constitución de los datos	46
2.5.2	Estrategias utilizadas	48
Capítulo III: Análisis del corpus y los resultados		51
3.1	Análisis y descripción del corpus de la IL.....	51
3.2.	Método del análisis de la muestra.....	57
Capítulo IV: Propuesta de estrategias de enseñanza del Inglés como L2/LE		199
CONCLUSIONES		206
RECOMENDACIONES		209
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....		211
ÍNDICE DE TABLAS		219
ÍNDICE DE FIGURAS		220

RESUMEN

El Objetivo del siguiente trabajo de investigación es analizar la interlingua (IL) producida por los alumnos quienes se encuentran en proceso de aprendizaje del inglés como lengua meta (LM), teniendo el español como lengua fuente (LF). Se utiliza para tal fin, el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE), con el propósito de determinar los errores de interferencia y transferencia que se producen en las dos poblaciones seleccionadas desde un punto de vista fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. Además, se pretende facilitar el aprendizaje del inglés y se provee el Enfoque Comunicativo Holístico del Inglés (ECHI), acompañado con estrategias de enseñanza que evalúan prioritariamente el uso del inglés.

Es un trabajo de investigación cuasiexperimental, ya que considera una población que constituye en grupo experimental, al cual se le apoya en los procesos de aprendizaje, y otro, el grupo de control.

Finalmente, se trata de determinar las causas que provocan tales errores o interferencias y para ello diseñamos instrumentos que nos permitieron recoger las muestras, las mismas que fueron transcritas y utilizadas en el análisis e interpretación de los datos recopilados.

Palabras claves: Error, análisis contrastivo, análisis de errores, interferencias, transferencia, Interlingua, L1, L2, procesos y estrategias

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the Interlingua (IL), material produced by the students who are in the process of learning English as a target language (TL) and who have Spanish as mother tongue (L1). The analysis of errors (AE) and the contrastive analysis (CA) are used in the analysis of the Interlingua (IL) in order to determine the interferences and the errors of transference that are produced by the two selected and representative populations. The errors are analysed from different perspectives such as phonetic and phonological, morphological, syntactic, semantic and lexical points of view. Besides, we pretend to facilitate the learning of English in a short period by providing the Holistic Learning Approach of English (HLAE) accompanied by some teaching strategies that evaluate mainly the use of English.

It is a kind of quasiexperimental research, because we have one group that constitutes the experimental group (EG) to which we help by providing worksheets, designed for this purpose, and another, the controlled group.

Our aim is to determine the causes that provoke such errors or interferences and in order to gain this, we designed instruments that allowed us to pick up the samples, the same that were transcribed and used in the analysis and interpretation of the data gathered in the present research.

Key Words: Error, contrastive analysis, error analysis, interferences, transference, Interlingua, source language (L1), target language (L2), processes, strategies.

Relación de abreviaciones utilizadas en el presente trabajo de investigación

LM: Lengua meta

L2: Segunda lengua o lengua extranjera

LF: Lengua fuente

L1: Lengua nativa

IL: Interlingua

LA: Lengua aproximada

SPE: Abreviatura para el libro *The Sound Pattern of English* (Chomsky & Halle, 1968).

AC: Análisis contrastivo

AE: Análisis de errores

LE: Lengua extranjera

TL: Target language, lengua meta

ECHI-L2: Enfoque comunicativo holístico del inglés como lengua extranjera.

AHI-L2: Aprendizaje holístico del inglés como lengua extranjera

IPA: International Phonetic Alphabet

AFI: Alfabeto Fonético Internacional

MG: Modelo generativo

DE: Descripción estructural

CE: Cambio estructural

G.C. Grupo de control

G. Ex. Grupo experimental

Lista de símbolos utilizados

- * Violación de la regla
- [] Transcripción fonética
- // Para encerrar o transcribir fonológicamente.
- < > Para cerrar grafemas
- { } Para cerrar morfemas
- :
- # Para expresar límite de palabra
- # Unión terminal
- # posición final de palabra
- # – posición inicio de palabra
- / En el contexto de
- // Barra de juntura
- ∅ Morfema cero
- ↗ Entonación ascendente
- ↘ Entonación descendente
- ? Signo de pregunta
- % porcentaje
- + Rasgo positivo binario
- Rasgo negativo binario
- Llega a ser
- ~ Muestra alternancia
- ‘\$ Sílabas acentuadas
- ‘ ’ Para escribir una entrada lexical
- C – C: Entre consonantes
- C¹₂: Coda con dos o más consonantes
- ≠: diferente
- ‘\$ - Inicio sílaba acentuada
- ‘\$ Final sílaba acentuada
- « » Transcripción de fuente y título de libros

EL DESARROLLO DE LA INTERLINGUA (IL) Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se presenta los resultados del estudio de la interlingua (IL) producida por alumnos, cuya lengua materna es el español y que se encuentran en proceso de aprendizaje del inglés como una lengua meta (LM), denominada también lengua extranjera (LE). Para lograr este propósito, se siguen las ideas de *Selinker (1972)* y *Nemser (1971)*, quienes sugieren estudiar, observar y describir la interlingua (IL), a fin de entender los procesos que los aprendices producen en su afán de comunicarse en la lengua meta y de esta manera facilitar el aprendizaje del inglés como lengua meta o lengua extranjera (LM/LE). A partir de la descripción lingüística de la interlingua (IL), se formula una propuesta metodológica con estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del inglés como lengua meta (LM) en un periodo más corto.

En base a la labor docente en la especialidad de inglés, me permito señalar que la *interacción constante* en el salón de clases permite a los alumnos *razonar, reflexionar y comprender* el mundo que les rodea y, a su vez les permite desarrollar «capacidades cognitivas superiores de alta jerarquía» (Chamot y O'Malley, 1994: 53) que les conducen a «desarrollar habilidades de interacción social y de creatividad en el proceso de aprendizaje del inglés» (Chamot y O'Malley 1994: 90-91), lo cual se sustenta en las siguientes citas:

High-level questions are those, which ask students to consider reasons, compare alternatives, find similarities, form opinions, and analyse evidence¹. (Chamot y O'Malley, 1994: 53).

Teach the social skills students need to work effectively together through team-building cooperative activities in which students learn how to work cooperatively and how to value the talents of their heterogeneously chosen team members.² (Chamot y Malley, 1994: 90-91).

¹ Tomado de Chamot, A. (1994: 53)

² Extraído de Chamot, A & O'Malley, M. (1994: 90-91)

La experiencia de aprendizaje individual o personal se nutre y enriquece con el entendimiento personal y luego con la socialización, a través de la *interacción que permite el desarrollo de habilidades en el salón de clases*, y después, a *nivel individual* a través de la *elaboración consciente de las reglas que permiten la comunicación* (Chamot y O'Malley, 1994, pp.90-91). Con la finalidad de verificar estas consideraciones, se han preparado instrumentos formales, a los cuales denominamos prácticas e incluyen actividades tales como cuestionarios mixtos, grabaciones de minidiálogos, producción de pares mínimos contextualizados y producción de oraciones que nos permite observar los problemas de la interlingua (IL), describirlos y proponer algunas soluciones y facilitar una aproximación a la lengua meta.

La aplicación de los dos modelos lingüísticos (Selinker, 1972; y Nemser, 1971) en la descripción de la interlingua (IL) y la propuesta de adaptación y aplicación de estrategias de aprendizaje a la didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se sustenta en el hecho de que la *interacción* entre los estudiantes que están aprendiendo el inglés como lengua meta (LM), *permite y estimula la reflexión metalingüística*, basada en el contraste de las lenguas y a su vez les permite *activar y elaborar estrategias* que le ayuden en la comunicación y que se materializa con el recojo del corpus para su debida interpretación.

La continúa observación y análisis de la interlingua (IL) producida por los alumnos, en su proceso de aprendizaje, a través de la participación en pares o grupos de estudiantes agrupados al azar, conduce al uso práctico y mejora de la interlingua y el *mejoramiento de su sistema y modificación de esquemas conceptuales erróneos o incompletos*. Por eso consideramos que el salón de clases debe ser propicio para el desarrollo de la interlingua (IL).

El proceso de globalización requiere de los estudiantes el manejo del inglés desde un nivel básico (A1-A2), intermedio (B1-B2) y un nivel avanzado (C1-C2)

según el Marco de Referencia Europeo de Aprendizaje de Lenguas. A fin de lograr este objetivo, los centros de idiomas y colegios desarrollan contenidos organizados apropiadamente para el aprendizaje de una lengua en un periodo de 3 años aproximadamente, en la gran mayoría de centros de estudios prestigiosos. A pesar de ello, se puede observar que la gran mayoría de alumnos, entienden el funcionamiento de la lengua, sin embargo, no pueden comunicarse apropiadamente en situaciones reales, ya que raramente se llega a un nivel avanzado de C1-C2, en el uso de la lengua. Por este motivo, se hace necesario la observación y descripción de la interlingua (IL) producida por los alumnos, tanto en la producción oral como escrita, a fin de hallar las causas que impiden a los estudiantes poseer una habilidad comunicativa. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe 1971, pp 24-36)³

Respecto a las siglas que se utilizan en el presente trabajo de investigación, debemos señalar que denominamos lengua fuente (LF) o lengua nativa (LN) a la primera lengua del alumno; respecto a la lengua que se quiere aprender, se la denomina lengua meta (LM), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE); y a las dos las denominamos, segunda lengua o lengua extranjera se las representa de esta manera (L2/LE). La segunda lengua (L2) o el aprendizaje de una lengua Extranjera (LE) son considerados como sinónimos en el presente trabajo de investigación. El análisis de errores lo representamos como (AE) y al análisis contrastivo como (AC). IL sirve para representar la interlingua del alumno.

Respecto a los contenidos desarrollados en el presente trabajo de investigación podemos decir que, en el **primer capítulo**, se aborda el tema sobre la identificación y el planteamiento del problema. Se establece los objetivos, las interrogantes y la justificación del presente trabajo de investigación. Luego se desarrolla el marco teórico, en el cual abordamos los antecedentes, el estado de

³ Esta referencia fue extraída del siguiente enlace, consultada el 23 de enero:
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>.

la cuestión, el marco teórico en el que se sustenta la tesis, la caracterización de la interlingua (IL) y finalmente, se plantea las hipótesis.

En el **segundo capítulo**, se aborda la metodología en la cual se desarrolla la constitución de la muestra, las variables y los instrumentos. Luego presentamos la ejecución de la investigación con los datos obtenidos y las estrategias utilizadas.

En el **tercer capítulo** se ejecuta el análisis del corpus de la IL, se plantea el método de análisis y la estructura del análisis de la interlingua producida por los estudiantes, en el nivel fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y *semántico-lexicales*. Para finalizar este capítulo, presentamos las generalizaciones respecto al análisis realizado.

En el **cuarto capítulo**, se realiza una propuesta de una metodología basada en estrategias de enseñanza del inglés como L2, como resultado de la investigación.

Finalmente, se plantean las conclusiones y las referencias bibliográficas utilizadas en el presente trabajo de investigación, así como también la bibliografía en general. Se adjunta las tablas y figuras utilizadas en el anexo.

Capítulo I:

Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del estudio

1.1.1 Identificación del problema

En la observación, durante un periodo prolongado, en el proceso de aprendizaje del inglés por adolescentes nativos hablantes del castellano (español) se ha evidenciado deficiencias en la aprendizaje de la segunda lengua (inglés), manifestándose en un alto número de errores, sobre todo en los primeros niveles, hecho que prolonga el aprendizaje del inglés, y si lo adquieren está plagado de interferencias de la fonética, la gramática, la morfología, la sintaxis y la semántica del castellano. Esta situación nos exige una identificación de los errores, su explicación y la propuesta de una metodología con estrategias de enseñanza que permitan el aprendizaje óptimo de la segunda lengua en un periodo breve.

Proponemos que la superación de las limitaciones en el aprendizaje eficaz del inglés por los hablantes del castellano (español) consistiría en la elaboración

de una metodología con estrategias de enseñanza a partir de las interferencias manifiestas en la interlingua (ver muestra de i al xii). En la sección 1. 2. se aborda el planteamiento de este tema.

A continuación presentamos la muestra de los errores que ha motivado el problema:

- (i) *Dificultad en la producción de grupos consonánticos (clusters) como /st/ en Street y /rdʒ/, en urge, etc. ya que los alumnos pronuncian los grupos consonánticos con inserción de vocales *[estri:t] o ensordecimiento de la secuencia /3:rdʒ/→*[3:rtʃ] en la palabra ‘urge’.*
- (ii) *Incremento e inserción de secuencias vocálicas indebidas, ‘spider’ [ˈspaɪdə] →*[espider], en posición inicial.*
- (iii) *Problemas sintácticos de orden en la formación de la frase nominal, ‘the flower red’ en vez de ‘the red flower’.*
- (iv) *Errores en la concordancia del nombre con el adjetivo ‘intelligents boys’,*
- (v) *Uso inapropiado del léxico de acuerdo a la situación comunicativa: I am constipated’, por «estar refriado», cuando significa «estoy estreñado».*
- (vi) *Cometen errores en la producción de alomorfos de persona, posesivo, y número. Tienden a ensordecer los alomorfos [z, ɪz] en ‘He reads a book’ /hi: ri:dz ə bu:k/ → *[hi: ri:ds ə bu:k], ‘She washes his clothes’ [ʃi: ˈwɒʃɪz hɪz kləʊðz] → *[ʃi: ˈwɒʃɪs hɪs kləʊðs], ‘There are ten pens in the pencil cases’ [ðeə ɑ: tɛn pɛnz ɪn ðə ˈpɛnsl ˈkeɪsɪz] →*[ðeə ɑ: tɛn pɛns ɪn ðə ˈpɛnsl ˈkeɪsɪs].*
- (vii) *Presentan serios problemas en la sintaxis al no respetar el orden de los constituyentes de una oración en inglés. * ‘work in a bank’ en vez de ‘He works in a bank’.*

- (viii) Hacen uso de cognadas falsas en el habla: * *'He assists to San Marcos University'*, en lugar de *'He attends to San Marcos University'*.
- (ix) Algunos lexemas tales como los gentilicios, nombre de meses, días de la semana y estaciones del año son escritos con letras minúsculas cuando deberían ser escritos con letra mayúscula en inglés: * *I have classes on monday and Peter loves spring. Monday and Spring* deben ser escritas con mayúscula
- (x) Los alumnos presentan problemas en la formación de sílabas, motivo por el cual tienden a insertar vocales extras cuando no debieran hacerlo. Por ejemplo. A la palabra 'worked' [wɜ:kət] insertan una vocal extra *[wɜ:kət].
- (xi) Los alumnos acentúan erróneamente palabras que están aprendiendo. *Champagne* /ʃæm'peɪn/ → *[ʃæmpeɪn]
- (xii) Los aprendices presentan confusión de patrones entonacionales: *what is your name?* La pronuncian con entonación ascendente, en lugar de descendente.

1.1.2 Planteamiento del problema

Hemos observado que los alumnos que están aprendiendo el inglés como L2 cometen una serie de interferencias como producto de la influencia de la lengua fuente (L1) o la lengua meta (LM). A pesar de tener este problema, no contamos con investigaciones que aborden la descripción de la IL en los niveles *fonético-fonológico*, *morfológico*, y *semántico*, en alumnos que están aprendiendo el inglés como L2 y cuya lengua nativa es el castellano. Por lo tanto, consideramos justificado el presente trabajo de investigación de análisis de la IL.

Toda lengua que se aprende es importante en tanto nos sirva como vehículo de comunicación; sin embargo, en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera L2/LE, se ha observado que muchos alumnos muestran interferencias y errores de transferencia que les imposibilita comunicarse apropiadamente, a pesar de dominar la gramática del inglés. La evidencia sugiere que los alumnos no pueden dominar L2 por diversas razones, entre las que podemos mencionar «la cultura diferente o desigual, fracaso en el aprendizaje de la lengua debido a un currículo, una instrucción y un personal inadecuados» (Chamot A. y O'Malley, M. 1994: 4); sin embargo, ninguna de estas razones mencionadas anteriormente nos permiten la descripción de la interlingua (IL) ni la explicación de los procesos de interferencia y transferencia, en el aprendizaje del inglés como lengua meta (LM), motivo por el cual se debe realizar el estudio de la IL.

Habiendo identificado los problemas que se presentan en el aprendizaje del inglés como L2, y existiendo carencia en la descripción de la interlingua (IL) producida por estudiantes cuya lengua fuente es el castellano y quienes pretenden aprender el inglés como lengua meta o lengua extranjera (LM/LE), efectuamos la observación y análisis de los errores como producto de la interferencia de la L1 y L2, a través de la interlingua (IL) producida por los alumnos, la misma que nos permitirá generar o desarrollar una metodología con estrategias de enseñanza que permita el aprendizaje en un tiempo corto.

1.1.3 Objetivos

A fin de poder dar solución a los problemas encontrados en el aprendizaje del inglés como L2, se propone realizar las siguientes acciones.

- (i) Caracterizar la interlingua (IL) de los alumnos hablantes de castellano quienes tratan de aprender el inglés como lengua extranjera o L2.
- (ii) Identificar los errores que los aprendices de la lengua castellana producen en su afán de querer comunicarse en inglés.
- (iii) Describir la interlingua (IL) mediante el análisis Contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE), a fin de consignar los errores de interferencia y transferencia en el componente fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico-lexical.
- (iv) Determinar si las variables independientes como son los niveles sociales de los grupos y la intensidad determinan el desarrollo de la interlingua (IL) en el aprendizaje del inglés.
- (v) Proponer algunas estrategias de enseñanza metodológicas.

1.1.4 Interrogantes

- 1.1.1. ¿Qué errores fonético-fonológicos evidencian los estudiantes que aprenden el inglés como L2?
- 1.1.2. ¿Qué errores morfológicos se explicitan en los estudiantes?
- 1.1.3. ¿Qué tipo de errores sintácticos producen los estudiantes?
- 1.1.4. ¿Qué errores semánticos son los más frecuentes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
- 1.1.5. ¿Cómo influye la variable nivel social y la intensidad en el desarrollo de la interlingua?

1.1.6. ¿Qué soluciones se propone para la eliminación de los errores como efecto de la interferencia?

1.1.5 Justificación

Carencia de estudios sobre la descripción de la interlingua (IL) en casos en la que la lengua fuente es el castellano, y el inglés es la lengua meta (LM).

Abordaje descriptivo de la interlingua (IL) producida por la población estudiantil en situación especial de contacto del castellano y el inglés, el mismo que permitirá derivar conclusiones reveladoras e interesantes con consecuencias metodológicas apropiadas y empíricas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los resultados de la investigación, basados en el análisis y la observación de la interlingua (IL), permitirán la descripción de los errores más comunes para, de esta forma, mejorar la competencia comunicativa con el uso apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés.

El Gobierno a través de Ministerio de Educación está empeñado en el plan de mejoramiento metodológico de la enseñanza del inglés como L2, motivo por el cual el presente trabajo de investigación será de mucha utilidad.

En la actualidad se están realizando nuevas propuestas para el curso de inglés, el mismo que se ha elevado de 2 a 5 horas a nivel estatal. A su vez, la enseñanza de esta lengua es considerada transversal, motivo por el cual el estudio y la descripción de la interlingua se hacen necesarios, a fin de consolidar el aprendizaje

del inglés hasta un nivel comunicativo (C1-C2) del marco de referencia europeo, de ser posible.

1.2 Determinación del Marco Teórico

1.2.1 Antecedentes (Presentación evaluativa de los estudios)

La interlingua es un fenómeno que se presenta por el contacto de lenguas en situación de aprendizaje de una segunda lengua, lo cual produce errores de interferencia cuando la lengua fuente influye en la interlingua (IL) o errores de transferencia cuando la lengua meta (LM) influye a la IL.

En la evaluación respecto a estudios referentes a la interlingua (IL), se detectaron diversos estudios de las lenguas rusa/inglés, serbocroata/inglés, italiano/inglés, chino/inglés pero no hemos hallado estudios sobre problemas de aprendizaje por adolescentes del castellano/ inglés y la descripción de la interlingua (IL), motivo por el cual consideramos relevante realizar el siguiente trabajo de investigación.

Se ha hecho un análisis de los trabajos realizados sobre la interlingua y hemos encontrado que Littlewood (1994: 69-80) aborda el tema de aprendizaje de una lengua extranjera y su importancia en el proceso de enseñanza. Además, describe los procesos que se desarrollan en el aprendizaje de la lengua meta (LM) a partir de la lengua fuente (LF) y observa que se cometen errores de diversa índole en estos procesos. Sin embargo, no contamos con la aplicación del *estudio de AE*, ni la descripción de los *procesos fonológicos* que ocurren cuando se tiene el castellano como lengua fuente (LF) y el inglés como lengua meta.

Rod Ellis (1997: 37-40) aborda el tema del aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva sociocultural y lingüística,

sin llegar a la descripción de *procesos fonético-fonológicos* en el desarrollo de la interlingua (IL). Además, Ellis se interesa por la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua y define a la interlingua (IL) como un proceso intermedio del desarrollo de la lengua.

Vivian Cook (1991: 25-47) también se preocupa sobre el aspecto lingüístico y la adquisición de una segunda lengua y sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra el aprendizaje de una gramática nueva, en el cual se internalizan los componentes de una lengua, igualmente el manejo de universales lingüísticos, comunes a las lenguas.

Lightbown P. y Spada N. (1993: 35-41) profundizan las teorías de aprendizaje de una segunda lengua y a su vez abordan los factores que afectan el aprendizaje de una segunda lengua, entre ellos tenemos la inteligencia, la personalidad, la aptitud, la motivación, las actitudes, los estilos de aprendizaje y la edad apropiada para la adquisición de lenguas que influyen directamente en el aprendizaje de la lengua, sin llegar a hacer una descripción de la interlingua.

Los aspectos no marcados que corresponden a los universales lingüísticos son los aspectos que los alumnos aprenden primero, mientras que lo marcado, aquello que constituye lo peculiar de la lengua, presenta un grado de dificultad de acercamiento a la lengua meta (LM), motivo por el cual debemos estar alertas a los errores que se cometan (Lightbown y Spada, 1993: 35-50)

Haciendo un resumen, podemos decir que los autores mencionados anteriormente abordan aspectos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, pero no nos brindan un estudio y descripción de la IL de los adolescentes, cuya lengua nativa es el castellano y que pretenden aprender el inglés como L2.

1.2.2 Estado de la cuestión

¿Qué aspectos se han abordado y qué tema no se han tratado?
¿Cuáles son los aspectos pendientes? ¿Cuál o cuáles son/es el enfoque específico del presente estudio?

Se detectaron materiales escritos que abordan la interlingua (IL) en el aprendizaje del inglés como lengua meta (LM), desde la perspectiva de la lengua húngara, alemana, rumana, italiana, serbocroata, China. (Nemser, W. 1971: 58 - 59). Sin embargo, no hemos encontrado un material lingüístico que aborde el aprendizaje del inglés desde la perspectiva del hispanohablante, motivo por el cual consideramos justificado el presente trabajo de investigación que dará cuenta de los errores de interferencia y transferencia en el análisis de la interlingua (IL) producido por alumnos que aprenden el inglés como lengua meta (LM).

La carencia de estudios específicos sobre el desarrollo de la interlingua (IL), mencionada anteriormente, y teniendo como base al castellano y como lengua meta el inglés, en una situación especial de contacto, determina la imperiosa necesidad de analizar la lengua utilizada por los alumnos en su afán de querer comunicarse en la lengua meta. De esta manera, es posible analizar la interlingua (IL) a fin de determinar los procesos de interferencia o transferencia que afectan el aprendizaje del inglés en una sociedad hispana, en la cual el castellano es reforzado por el ambiente social, cuando los alumnos dejan el salón, colegio o instituto, mientras que el aprendizaje del inglés se circunscribe al número de horas que se imparte en el salón de clases.

Se hace necesario entender qué factores dificultan el aprendizaje del inglés como LE, toda vez que es evidente la necesidad del aprendizaje en esta lengua, la cual se hace más importante en el mundo globalizado en el cual nos encontramos más conectados, a

través de los medios de comunicación masiva, que requiere el dominio no solo escrito, sino oral para poder entender videos, conferencias en vivo, escuchar y reportar videos observados en YouTube, entre otros.

En nuestro medio, existen estudios sobre procesos de bilingüismo del quechua con el español y del aimara con el español (Escobar, 1972, 1975 y 1978), en los cuales se describen lingüísticamente ambas lenguas y se culmina proveyendo pautas metodológicas para el mejoramiento del aprendizaje del quechua y aimara. Sin embargo, no se aborda el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de la interlingua, tema que se encuentra casi ausente en la bibliografía lingüística peruana.

En el Departamento de Lingüística de la UNMSM y en la Escuela de Posgrado, existen trabajos de investigación que abordan temas referentes a la fonología de diversas variedades del quechua y aimara, prioritariamente, léxicos de lenguas de la Amazonía y de la región andina, fonologías de diversos dialectos del quechua, léxico anglicano en la computación, lingüística del texto, entre otros. Sin embargo, se carece de trabajos que aborden el análisis de la interlingua (IL) y el cambio lingüístico en el desarrollo de la interlingua del inglés, teniendo al castellano como lengua fuente y que dé cuenta de los diversos procesos fonético-fonológicos, morfológicos y sintácticos, por lo que su estudio se hace necesario. (Jakobson, 1996 y Anderson Henning, 1973)

La importancia del desarrollo de la interlingua no es nueva y se halla en fuentes escritas por autores importantes tales como Susan Gass y Larry Selinker (1994), Vivian Cook (1991,1993), Juana Liceras (1996), Lightbown & Spada (1993), Jack Richards (1874) Santos Gargallo (1993), Rod Ellis (1985, 1997,1998), Da Silva H. & Signoret A. (2005), William Littlewood (1994), los cuales abordan el problema de estado del aprendizaje de una segunda lengua,

pero no hallamos una aplicación de la teoría al estudio de una lengua determinada; sin embargo, sostenemos que estas fuentes constituyen una excelente fuente de información, consulta y referencia.

1.3 Marco Teórico

La interlingua (IL) es la lengua que el aprendiz genera y utiliza y se define como la lengua que no es ni L1 ni L2, pero que está constituida por muchas interferencias que se dan como producto de la influencia de la L1 y los procesos de enseñanza de la L2, y que se denominan errores en la lingüística aplicada. Recolectar, identificar, describir y explicar las interferencias nos permitirá dar una propuesta metodológica con estrategias de enseñanza que permitan a los aprendices aprender el inglés (L2) de manera comunicativa en un tiempo corto.

En el presente trabajo de investigación, se sigue los modelos de William Nemser (1971), y Larry Selinker (1972), quienes ofrecen una clasificación de interferencias en el aprendizaje de una L2 y una descripción detallada sobre estrategias psicolingüísticas en el desarrollo de la IL, respectivamente. Estos modelos se abordan con mayor detalle en el marco teórico en 2.3.1. y 2.3.2. Estos permitieron analizar y describir la interlingua en el material producido por los alumnos de manera oral y escrita. De este modo pudimos llenar el vacío que encontramos respecto al desarrollo de la interlingua (IL) en alumnos cuya lengua fuente es el castellano y cuya lengua meta es el inglés.

Los modelos de los autores indicados anteriormente me permiten describir la interlingua (IL), teniendo en cuenta los procesos fonético-fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos, y hallar diferencias tipológicas y cambios lingüísticos en la interlingua, en el aprendizaje del inglés en situación especial de

contacto, desde una lengua fuente del castellano hacia una lengua meta (LM), el inglés (Selinker, 1972: 45-47).

Se utiliza el análisis contrastivo (AC) que nos permitirá contrastar y «encontrar las diferencias entre ambas lenguas» (James Carl (1980: 2), el castellano con el inglés y el análisis de errores (AE) que hará posible la descripción de las interferencias de la interlingua (IL) para tratar de viabilizar una solución a fin de facilitar el aprendizaje del inglés como L2.

Se emplea el análisis contrastivo (AC) para comparar las dos lenguas, la L1 y L2, a fin de «determinar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas y, con este análisis, se podrían señalar las áreas de dificultad y predecir los problemas a los que los estudiantes se enfrentan en el proceso de aprendizaje, utilizando los resultados para la corrección de la programación y las técnicas de instrucción» (Santos Gargallo, 1993: 33).

Finalmente, es innegable que el aprendizaje del inglés como lengua meta es sumamente importante, motivo por el cual es necesario entender las reglas que subyacen a las oraciones (generalizaciones, inferencias, transferencias) en el desarrollo de la interlingua (IL). El presente trabajo de investigación de la interlingua (IL) nos permitirá contribuir con el entendimiento y la sistematización del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De igual manera, hará posible plantear una propuesta de estrategias de enseñanza para el aprendizaje del inglés como lengua meta (L2).

A continuación, se desarrolla de manera sucinta los dos modelos que se utilizan, destacando los aportes que nos permitan hacer el análisis de la interlingua en el presente trabajo de investigación (IL).

1.3.1 El modelo de Selinker y la interlingua (IL): posición psicolingüística.

Selinker (1972) presenta una propuesta psicolingüística, debido a que los alumnos que intentan aprender una lengua «activan las estructuras latentes que se encuentran en el cerebro, motivo por el cual es necesario analizar la IL» (Selinker, 1972: 32).

La interlingua (IL) se define como la lengua que se forma en el proceso de aprendizaje desde la lengua fuente (LF), el castellano, hacia la lengua meta (LM), el inglés. Es una lengua que representa el esfuerzo realizado por el estudiante, a fin de aproximarse a la lengua meta (LM). Es un «dialecto idiosincrático en sí mismo y no constituye, ni forma parte de un grupo social, sino por el contrario es una estructura que representa el esfuerzo individual, a fin de expresarse en el inglés, como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (L/E)» (Corder, 1971: 160). La lengua del niño que adquiere una L1, la lengua del afásico, la lengua del poeta y la lengua del aprendiz de una L2 también constituyen dialectos idiosincráticos.

El análisis lingüístico que pretendemos realizar está apoyado por el modelo de Selinker (1972), ya que nos ofrece la evidencia de cómo el alumno adulto de una LM/L2, trata de expresar un significado en la lengua que está en proceso de aprender. Siguiendo su propuesta, se analizó la IL desde el punto de vista fonético-fonológico, morfológico, semántico y sintáctico (*Hockett, Ch. (1980: 137)*), ya que esta refleja la estructura superficial y es a su vez la unidad de transferencia que debe ser observada, estudiada e interpretada (Selinker, 1972: 45-47).

La interlingua (IL) es usualmente la característica de la lengua producida por el aprendiz adulto, esto es, el alumno que ha pasado la niñez y la pubertad, y por lo tanto, no puede hacer uso del dispositivo de la adquisición de una lengua (DAL) (Tarone, 2006: 747).

El modelo de Selinker contribuye en nuestro análisis, ya que propone realizar identificaciones *interlingüísticas* (que influyen desde la lengua nativa) e *intralingüísticas* (que influyen desde la lengua meta) y que se reflejan en la interlingua (IL). Los alumnos en todo momento utilizan la *prueba y error* hasta lograr una estructura correcta, la cual permitirá entender la psicología del aprendizaje de una segunda lengua (Selinker, 1972: 33).

Si se desea ver si los aprendices continúan cometiendo errores interlingüísticos, se puede seguir la huella de la interferencia de la L1/LF en la IL. De igual manera, sostiene que cuando se observa errores provocados por otras fuentes y no necesariamente por la L1/LF, se está frente a la existencia de errores intralingüísticos (Richards, 1974: 58-59).

Otro aspecto que Selinker observó fue «la diversidad de la interlingua producida por los estudiantes, la misma que no se parece a la producción de los hablantes nativos, por lo que se amerita una observación y descripción del *output* o salida, que los alumnos producen, al tratar de comunicarse en la lengua meta» (Selinker, 1972: 43).

Los cinco procesos psicolingüísticos que son centrales en el desarrollo de la interlingua serán aplicados y observados, a

fin de ver si se cumplen en el desarrollo de la interlingua en el presente trabajo. Estos son los siguientes:

1) Transferencia de la lengua nativa

En el análisis observamos las interferencias que la L1 provoca en la IL en el aprendizaje del inglés como L2.

En el presente trabajo de investigación, se observa la influencia de la L1 en el aprendizaje del inglés como L2, ya que la transferencia de la lengua nativa se manifiesta cuando «el estudiante transfiere las características de la lengua fuente (LF) a la lengua meta (LM) y esto se puede demostrar por la mayoría de errores que se presenta en la interlingua (IL), producto de la influencia de la lengua fuente (LF)» (Selinker, 1972: 37).

Da Silva H. (2005: 116), respecto a la transferencia de la lengua nativa, indica que «sucede cuando las reglas que aparecen en la interlingua (IL) son el resultado del empleo de reglas de la lengua fuente».

En el salón de clases encontramos ejemplos de transferencia: **Pedro has 12 years old*, en lugar de *Pedro is 12 years old*.

2) Transferencia de entrenamiento

Se observa la influencia de los medios y procedimientos didácticos y cómo se manifiestan

estos en la interlingua (IL) en el aprendizaje del inglés como L2.

Da Silva H (2005: 116) indica que la transferencia de entrenamiento «sucede cuando las marcas de la interlingua (IL) son el resultado de los procedimientos didácticos utilizados en la enseñanza de la LM/ LE».

Selinker (1972: 37) menciona que se observa la transferencia de entrenamiento cuando « [...] en el proceso de enseñanza, se crean reglas que no corresponden al funcionamiento lingüístico de la lengua meta (LM)».

En la práctica cotidiana encontramos muchos ejemplos de este tipo. Cuando los aprendices no discriminan el uso de *he* para *él* y *she* para *ella*, siempre se tiende a usar de manera alterna (*he* en lugar de *she* y viceversa), a pesar de la explicación y el esfuerzo de los docentes. Este problema se encuentra aun en los niveles intermedio, ya que los alumnos continúan cometiendo inconsistencias en la producción (Selinker, 1972: 37).

3) Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua

Se observa cómo las expresiones utilizadas por los alumnos en la IL son «el resultado de *procesos cognoscitivos* usados por el aprendiz para aprender LM/LE» (Da Silva, 2005: 116). Un ejemplo de esta estrategia es la *simplificación*, mediante la cual las reglas complicadas quedan reducidas a reglas generales, y se cometen, a veces, oraciones

incorrectas, las mismas que, con el transcurso de los años, se eliminan progresivamente.

En el proceso de aprendizaje, algunos alumnos demuestran haber aprendido la regla y hacen uso de esta, e incluso se comunican en la lengua meta con la ayuda de estrategias de aprendizaje. Los alumnos que desarrollan las competencias comunicativas, ya sea de manera básica o compleja, están haciendo uso de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua (Selinker, 1972: 37).

4) *Estrategias de comunicación en la segunda lengua*

Se observa las estrategias de comunicación que los alumnos utilizan en la IL en el aprendizaje del inglés como L2. Es evidente la realización de esta estrategia, cuando el estudiante omite la comunicación redundante y demuestra haber aprendido algún ítem lingüístico y a su vez puede comunicarse en la lengua meta (L2).

Da Silva H. (2005: 116) sostiene que la estrategia de comunicación se presenta «...cuando las características de la IL provienen de los recursos usados por el individuo que busca compensar su competencia limitada, al comunicarse con un hablante de LM/LE»

Entendemos que las estrategias de comunicación son usadas por el aprendiz para resolver problemas de comunicación cuando la interlingua no es similar a la lengua meta, por lo que tiene que recurrir a una variedad de estrategias de comunicación a fin de

conseguir el entendimiento. Así, por ejemplo, el aprendiz que tiene hambre y quiere comer y no sabe cómo expresarse dirá solamente 'restaurante' para referirse al deseo de comer. Según Selinker (1971: 37), «estas formas lingüísticas están ejemplificando estrategias de comunicación que utiliza el aprendiz para comunicarse en la lengua meta».

5) *Sobregeneralización*

En el presente trabajo, se observa la ultrageneralización o sobregeneralización de las reglas de la lengua meta, mediante la cual el alumno hipergeneraliza una regla más allá de su dominio, sin tener en cuenta las restricciones.

Da Silva H. (2005:16), respecto a la sobregeneralización, manifiesta que las características de la IL «proviene del intento del individuo de aplicar una regla o un rasgo de L2/LE a un contexto en el cual la regla es inadecuada». Por ejemplo, '*He gowed to the museum*'. Observamos claramente que aquí se ha sobregeneralizado la regla del tiempo pasado de verbos regulares para los verbos irregulares.

Estos cinco procesos se observan en el aprendizaje de una lengua meta (LM) y por ende en el desarrollo de la interlingua (IL), la que se define como el conocimiento del estudiante de la lengua meta (LM) en transición, la cual va desarrollándose gradualmente y aproximándose a la lengua meta (LM).

Además de los cinco procesos psicolingüísticos centrales en el desarrollo de la IL, se menciona otro aspecto, la producción de elementos holográficos, palabras que indican una oración (Selinker, 1972: 41).

Las formas holofrásticas, a pesar de estar constituidas por una sola palabra, significan toda una oración. Es característica de los primeros pasos en la adquisición de una lengua (Jain, M. 1969: 41). Por ejemplo

Holofrases	significado
¡Agua!	Deseo agua
Más.	Deseo más

Hemos podido constatar que este proceso se observa en estadios tempranos en el aprendizaje del inglés como L2, cuando los alumnos utilizan una sola palabra para expresar una idea por desconocimiento del funcionamiento del inglés.

1.3.2 William Nemser y la interlingua (IL) (1971). Sobre los dialectos aproximados

William Nemser (1971) se preocupa también por el análisis de la IL, a la cual denomina sistema aproximativo, y sostiene que este sistema aparece en una situación de contacto de lenguas y puede ser clasificado de acuerdo a sus funciones como sigue:

1. La lengua meta (LM) es la lengua en la que los alumnos intentan comunicarse, en este caso el inglés.

2. La lengua fuente (LF) es aquella que actúa como fuente de la interferencia (desviaciones de la norma de la lengua meta). Es normalmente la lengua nativa del alumno, en este caso el español, con la que se procesa la gramática de la lengua meta (L2).
3. Un sistema o lengua aproximado (LA) o lengua temporal es «el sistema lingüístico desviado utilizado actualmente por el alumno que intenta utilizar la lengua meta y varía de acuerdo al nivel de proficiencia o a las variaciones introducidas por la experiencia del alumno, incluyendo aquí la exposición al sistema de la lengua meta y características personales de aprendizaje» Nemser (1971: 55-77).

Nemser (1971) sostiene que, en la identificación específica de la lengua aproximada (LA), la lengua fuente (LF) precede a la LM, y tiene 3 aspectos:

1. El habla del aprendiz en un tiempo determinado es producto del sistema lingüístico internamente estructurado (denominada LA), distinto de la LF y de la LM.
2. La LA del estudiante atraviesa por diversas etapas que van desde las más básicas, cuando el aprendiz intenta comunicarse, hasta los niveles avanzados, cuando el aprendiz utiliza y produce estructuras en la LA, esta vez, más cercanas a la lengua meta (LM).
3. En una situación de contacto, la lengua aproximada de los alumnos, con el mismo nivel de proficiencia, coincide

difícilmente y varía aun más, debido a las diferentes experiencias de aprendizaje.

Siguiendo el modelo de Nemser (1971), «no solo se estudia la IL con referencia a la LF, sino en relación con la LM», esto es se propone un análisis contrastivo (p.56). El habla del aprendiz, de acuerdo con la asunción de Nemser (1971), se organiza estructuralmente siguiendo el orden y la cohesión del sistema, los cuales mejoran a través de la introducción de nuevos elementos, cuando el aprendizaje toma lugar.

Lo más importante de la propuesta de Nemser (1971) es la asunción la cual consiste en afirmar que es importante asumir que «[...] la creencia que la comparación de LF y la LM nos provee la información esencial para las estrategias pedagógicas[...]» p. 57).

Seguimos el modelo de Nemser (1971) y analizamos las interferencias que se presentan en la LF, ya que estas afectan la IL. Las interferencias que menciona Nemser (1971) son las siguientes:

- 1) Interferencias tempranas. Se caracterizan por el *sincretismo*, que se define como la falta de diferenciación de las categorías *fonológicas, gramaticales y lexicales*.
- 2) Interferencias de etapas tardías. Se caracterizan por la aparición de diversos tipos de interferencias, tales como:
 - 2.1. La reinterpretación. Que consiste en derivar conclusiones erradas en el estudio de la L2; por ejemplo, cuando se asume que las consonantes

plosivas del inglés se fonemizan, en todas las posiciones, a un rasgo no distintivo en el inglés.

- 2.2. Hipercorrección. Es una sobregeneralización de la regla: * 'The meat smells freshly' en vez de 'The meat smells fresh'.

Nemser (1971) sostiene que la lengua aproximada (LA) atraviesa cambios estructurales en su camino hacia la lengua meta (LM), pero que difiere de la LM, en el sentido de que la LA no forma normalmente comunidades de habla. De igual manera, los adultos y los niños de las comunidades modelan su habla con *estándares internos*; es decir, con el habla de otros miembros del mismo grupo, mientras que la LA de los aprendices se modelan con *estándares externos*, como el habla de los nativos de la LM (Nemser, 1971, p.59).

Nemser (1971) indica algunas razones para estudiar la LA (Lengua aproximada).

- 1) La investigación de lengua aproximada (LA), según Nemser (1971) « [...] debería ser concreta y además de gran utilidad para el profesor en el planeamiento de la estrategia pedagógica» (p. 60-61).
- 2) Desde la perspectiva de la AC, el lenguaje del aprendiz ya no es una forma anómala de la LM o LF, pero sí un sistema recientemente adquirido por el alumno.

Por lo tanto, el mérito del examen de la lengua aproximada (LA) por sí misma resulta relevante para la teoría lingüística general, la lingüística aplicada (aprendizaje de lenguas), la

poética, y finalmente para víctimas de ciertos tipos de desorden del lenguaje (afasia).

Conclusiones: Aspectos del modelo de Selinker y Nemser que se tendrían en cuenta.

Se observará el cumplimiento de las 5 estrategias psicolingüísticas que Larry Selinker (1972) propone para el desarrollo de la IL y estos son: la transferencia de la lengua nativa (1), la estrategia de entrenamiento (2), la estrategia de aprendizaje de una segunda lengua (3), la estrategia de comunicación (4), y las estrategias de sobregeneralización (5), las que nos permitirán realizar identificaciones interlingüísticas e intralingüísticas de la L1 y de la lengua meta (L2).

Nemser (1971) nos ofrece una clasificación de interferencias tempranas (falta de diferenciación de las categorías gramaticales denominada sincretismo) e interferencias de etapas tardías (presentan diversos tipos de interferencias), y en esta última nos remite a la reinterpretación (cuando se obtienen conclusiones erradas: todas las plosivas del inglés se fonemizan en todas las posiciones). Finalmente la hipercorrección es una sobregeneralización de la regla. Por ejemplo, * 'The meat smells freshly' en vez de 'The meat smells fresh'. Este tipo de datos se han podido observar en el corpus recopilado.

1.3.3 Caracterización de la interlingua (IL)

Habiendo considerado los cinco procesos centrales propuestos por Selinker (1972) en el desarrollo de la IL, es necesario señalar las características de la interlingua (IL); sin embargo, se requiere aclarar que la interlingua (IL) no es la lengua meta, ni la lengua fuente, es la lengua con la que el aprendiz trata de comunicarse en

su aproximación a la lengua meta. La IL recibe diferentes denominaciones tales como estructura psicológica latente (Selinker, 1972), lengua aproximada (Nemser, 1971) y dialecto idiosincrático (Corder, 1971).

Selinker (1972), Tarone (2006), Chamot (1994) y otros autores asumen las siguientes afirmaciones o planteamientos respecto a las características de la IL:

- 1) Permeable. El lenguaje de los aprendices es 'permeable', en el sentido de que las reglas que constituyen el conocimiento de los aprendices operan en cualquier nivel. Es decir, no son fijos, sino por el contrario están sujetos a mejoras (Selinker, 1972: 32-35).

La interlingua (IL) es permeable al *input* lingüístico (aducto), por lo tanto, el alumno que estudia una lengua experimenta sucesivas reestructuraciones que pueden ir a la memoria de corto alcance, en el cual el conocimiento será efímero se almacenará en la memoria de largo aplazo, de la cual el conocimiento podrá ser recuperado cuando el alumno lo necesite, y de ser el caso, puede llegar a la salida lingüística (*outcome*) o al educto, mediante el cual el conocimiento adquirido podrá ser utilizado (Chamot, 1994:12). Es permeable debido a que el conocimiento del aprendiz atraviesa por estados que no son fijos, pero que están abiertos a la mejora y la corrección. La interlingua constituye un sistema *inestable* y permeable a la invasión de nuevas formas lingüísticas.

- 2) Dinámica. La interlingua (IL) está constantemente cambiando. Sin embargo, la interlingua del alumno no salta de un estadio a otro, por el contrario marcha lentamente, revisando los sistemas intermedios para adaptarse a una

nueva hipótesis en el sistema de la lengua meta. Esto sucede cuando se introduce una nueva regla, primero en un contexto y luego en otro y así sucesivamente. Esta nueva regla se difunde gradualmente y se extiende a lo largo de los contextos lingüísticos (Selinker, 1972, pp. 48-49). Este proceso de constante revisión de las reglas es un rasgo inherente en la inestabilidad de la IL, ya que el aprendiz sigue la ley de '*error*' y '*prueba*' hasta conseguir la forma consistente de la LM.

- 3) Sistemática. En el proceso de aprendizaje variable, a pesar de presentar inestabilidad de la lengua, es posible detectar la naturaleza de las reglas que subyacen a la IL del alumno. El aprendiz no selecciona al azar, sino que lo hace de manera predecible (Tarone, 1983: 779).

Los alumnos descubren las reglas que le permite la comunicación; además, internalizan y entienden el funcionamiento de la interlingua. A pesar de la inestabilidad, es posible detectar la naturaleza sistemática de la interlingua de los alumnos (IL).

- 4) Variable. Es otra característica que no puede ser descuidada en ninguna etapa del desarrollo de la interlingua (IL), ya que el aprendiz opera de acuerdo a un sistema de reglas que se ha construido hasta ese momento. La variabilidad es un aspecto muy importante, ya que la actuación o performance es muy variada: en cierta ocasión usa una regla, y en otra, utiliza otra regla diferente hasta encontrar la forma correcta de la lengua meta (Selinker 1972, pp. 37-41).
- 5) Autónoma. La interlingua es autónoma (se rige por sus propias reglas). Es un dialecto idiosincrático, es decir, es

inestable, particular y de difícil interpretación (Corder, 1971), y es un sistema aproximado, un sistema desviado utilizado por el aprendiz en su intento de comunicarse en la LM (Nemser, 1971).

- 6) Fossilizable. Toda lengua en proceso de aprendizaje tiende a fosilizarse o estancarse, si es que no se continúa utilizando o poniendo en práctica lo aprendido. Dejar a medias el proceso de aprendizaje de una lengua, también llevará a la interlingua a la fosilización (Tarone, 2006, pp. 1715-1719). La interlingua puede ser afectada por la fosilización, en el cual el aprendizaje se estanca y a veces se deteriora.
- 7) Individual. La Interlingua es un sistema individual, propio de cada aprendiz. La interlingua describe el progreso individual del aprendizaje de una lengua.

Es individual debido a que el proceso de aprendizaje de una lengua es personal, pues cada alumno aprende la lengua de acuerdo a sus habilidades, potencialidades y destrezas personales y el conjunto de reglas que va aprendiendo es entendido por él, y está sujeto a la mejora constante. Su forma de hablar no constituye comunidades lingüísticas.

La IL es afectada por varios factores tales como el conocimiento de la primera lengua; el *input* comprensible que recibimos en la lengua meta; el conocimiento metalingüístico de la lengua meta, entre otros, los que nos permitirán aprender una lengua (Krashen, E., 1985: 2-3).

Es difícil precisar cuán desarrollada es la IL de los alumnos, porque esta forma parte de su marco

cognoscitivo. Sin embargo, es posible estudiar la evidencia de la IL a través de lo que los alumnos dicen o escriben. Además, es complicado indicar cuánta comprensión implícita ha desarrollado el alumno. El uso que los alumnos realicen de la lengua permitirá ver cómo emerge el producto como resultado de construcción de la competencia a través de input comprensible (Ellis, 1997, p. 101-102).

Consideramos que la caracterización de la IL es muy importante para realizar el análisis y comprensión de la producción de la interlingua (IL) a fin de entender el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Capítulo II:

Metodología de la recolección de los datos: confirmación de las hipótesis Metodología y Técnicas de Investigación Utilizadas

El objetivo del presente trabajo de investigación es el análisis de la interlingua (IL); es decir, la producción realizada por los alumnos cuya lengua nativa o lengua fuente (LF) es el castellano y que están en proceso de aprendizaje del inglés como lengua meta (LM).

Se trata de describir los errores de interferencia cuando la LF influencia en la IL y los errores de transferencia cuando la LM influencia en la IL. Los alumnos cometen estos errores en su afán de acercarse a la lengua meta (inglés). Describirlos contribuirá al entendimiento consciente del aprendizaje de una segunda lengua de manera sencilla y coadyuvará a que los docentes que enseñan la lengua y todo usuario que desee aprender la lengua realicen este proceso en un periodo corto.

El procedimiento metodológico seguido para el análisis de la IL es:

- 2.1. La población
- 2.2. La constitución de los datos
- 2.3. Las variables
- 2.4. Los instrumentos
- 2.5. Ejecución de la investigación
 - 2.5.1. Constitución de los datos
 - 2.5.2. Estrategias utilizadas

2.1 Población

El *universo de la investigación* está constituido por los alumnos del quinto año de secundaria, de la Institución Educativa Privada (I. E. P.) Primero de Mayo, del distrito de San Miguel, donde se imparten 486 horas de instrucción durante el año académico 2008; y la Institución Educativa (I. E.) Toribio Seminario, del sector estatal, ubicada en Calle Buenaventura Rey s/n, cuadra 2, localizada en Pamplona Baja, San Juan de Miraflores (SJM), en la cual se imparten 72 horas de enseñanza del inglés durante el año académico escolar.

2.2 Constitución de la muestra

La muestra tuvo una población conformada por **20 alumnos** de la Institución Privada "*Primero de Mayo*", del distrito de San Miguel donde se impartió 486 horas de inglés anual, esta población constituyó el **grupo experimental (Grupo Ex)**.

De igual manera, se contrasta esta población con la del **grupo de control**, constituida por la población de la Institución Educativa (I.E.) estatal Toribio

Seminario, ubicada en Pamplona Baja, del distrito de San Juan de Miraflores (SJM) donde los aprendices reciben 72 horas de instrucción de inglés durante el año académico escolar. Esta población está conformada por **20 estudiantes** elegidos al azar. De esta manera, la población estudiantil está conformada por **40** estudiantes.

Tanto para el **grupo experimental**, como para el **grupo de control** se han seleccionado 12 estudiantes del sexo femenino, y 8 estudiantes del sexo masculino, para así tener una muestra proporcional.

Es un tipo de investigación **cuasiexperimental**, ya que contamos con una población que conforma el **grupo experimental (G. Ex.)** en el cual se aplicaron instrumentos de evaluación formales y prácticas de reforzamiento, y otro **grupo de control (G. C.)** que nos permitió confirmar que la intensidad, que se refiere al mayor número de horas de instrucción que recibe el aprendiz, tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés como L1/LE.

Esta población fue observada durante el año *académico 2008*, periodo en el que se recogen dos muestras representativas del producto lingüístico, que son parte constitutiva del corpus.

Una de las pruebas formales se recogió al inicio, y otra al final del año escolar, a fin de conocer el progreso de los estudiantes.

En resumen, la población está dividida en dos grupos: un grupo *experimental (G Ex.)* conformado por 20 estudiantes del I. E. Privada 'Primero de Mayo', ubicado en San Miguel y otro *grupo de control (GC)*, conformado por 20 estudiantes de la I.E. estatal Toribio Seminario, ubicado en Pamplona Baja, del distrito de San Juan de Miraflores (SJM).

El material recogido constituye el corpus básico que sirve para la interpretación y la descripción lingüísticas.

2.3 Las variables

Se utilizan dos variables en el presente trabajo de investigación, por un lado, la intensidad (1) constituye el mayor número de horas de instrucción de inglés que el alumno recibe, asistiendo a centros educativos privados donde se imparte la instrucción del inglés como L2/LE, sumando un total de 486 horas de instrucción anual, recibidas durante el año académico 2008; mientras que, en el grupo de control, los alumnos recibieron 72 horas de instrucción anual en el colegio estatal durante un año académico escolar.

La segunda variable (2) es el nivel social medio, que en el grupo experimental, permite que los alumnos asistan a instituciones privadas para recibir la instrucción en inglés. Mientras que en el grupo de control, los aprendices, que pertenece al nivel social bajo, asistieron únicamente a la institución estatal en la que se tuvieron pocas horas de instrucción.

Resumiendo las variables asumidas, es posible señalar que usamos la variable de *intensidad* (486 horas durante un año académico escolar) en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control, se impartieron solamente 72 horas durante el año académico. Los aprendices que reciben mayor intensidad provienen del nivel social medio. Por otro lado, los aprendices que reciben pocas horas de instrucción provienen del nivel *social bajo*, debido a que los aprendices asisten solamente al centro educativo estatal donde reciben escasas horas de instrucción formal o adiestramiento.

2.4 Instrumentos

Se utilizaron diferentes tipos de instrumentos que sirvieron para el recojo de la información. Estos son los siguientes:

1) Cuestionario mixto

Contiene preguntas abiertas y de selección múltiple. Está conformado por un subconjunto de preguntas, en las cuales los alumnos proveen la información solicitada, tales como nombre, colegio donde estudian, estudios de reforzamiento de clases de inglés y trabajo de los padres.

2) Instrumentos formales de logros

El diseño de este tipo de instrumentos permite identificar el dominio de la lengua en sus diversos componentes: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. En todo momento, tratamos de describir y contar con un contexto comunicativo que permita el recojo de la lengua natural, tanto en la producción oral como en la comprensión escrita.

Este tipo de instrumento se aplicó dos veces: uno al inicio y otro al finalizar el año escolar, tanto en la I. E. *Primero de Mayo* del distrito de San Miguel, sector privado, así como en la I.E. *Toribio Seminario* de Pamplona Baja, San Juan de Miraflores (SJM).

Las composiciones redactadas por los alumnos y las prácticas nos sirvieron para realizar el análisis fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico.

3) Diseño de prácticas de reforzamiento académico

Este tipo de instrumento se aplicó únicamente al grupo experimental dándole orientación académica, mientras que en el grupo de control, solo se aplicaron las prácticas.

Para el reforzamiento académico se aplicaron prácticas de trabajo conformadas por *pares mínimos*, *producción de oraciones*, *discriminación de sonidos* y *producción de minidiálogos* con metas

comunicativas específicas, los cuales se grabaron y transcribieron a fin de interpretados. En este tipo de instrumentos, los estudiantes pudieron plasmar una producción escrita u oral o una comprensión oral o escrita que provee una información para el análisis de la interlingua.

Las prácticas de trabajo (separatas de refuerzo) para el grupo experimental y de control se han adaptado del libro de Baker A. (2006), Ponsonby M. (1987), Mendoza, A. (2009) y Cárdenas, Y. (2008).

Debido a que los alumnos se involucran en miniconversaciones con metas comunicativas, las prácticas fueron grabadas y transcritas a fin de poder ser interpretadas.

Se elaboraron 16 prácticas para analizar las consonantes y las vocales y se aplicaron 8 prácticas de reforzamiento en el primer semestre; y otras 8, en el segundo semestre.

Solo el grupo experimental recibió reforzamiento y explicación, mientras que el grupo de control solo desarrolló las pruebas y las prácticas.

Precisamente el contraste de ambas muestras permite observar el desarrollo de la interlingua (IL) y detectar los diversos errores que los aprendices cometen en el proceso de aprendizaje del inglés como L2/LE y así disminuir el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés.

2.5 Ejecución de la investigación

2.5.1 Constitución de los datos

Para la obtención de los datos y la conformación de la muestra, se ha seguido el modelo de Selinker, quien sugiere que para realizar el estudio de la interlingua (IL) es necesario abordar aspectos tales como el funcionamiento de la fonética-fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica y contrastarla con la lengua fuente y con la

lengua meta. El estudio de las interferencias con la L1 y L2 nos permitirá entender el proceso de aprendizaje del inglés y, a su vez, describir los diversos procesos fonológicos. Como resultado de este análisis, será posible estructurar una serie de estrategias que nos permitirán aprender el inglés en un tiempo corto, y, de esta forma, se tratará de dar solución a los problemas de la IL vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Selinker, 1972: 45 - 47).

Las prácticas fueron elaboradas teniendo en cuenta los diversos aspectos de una lengua, tales como el funcionamiento de la fonética y fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico.

Respecto a la fonética y la fonología del inglés, las prácticas que se aplicaron dieron como resultado muchas interferencias con las consonantes y vocales en la IL. De igual manera, se han abordado problemas en la pronunciación relacionados con la estructura silábica.

Respecto a la morfología, también se analizaron errores morfológicos en la IL, así como también procesos de interferencias en los niveles semántico o sintáctico. Para estos tres componentes últimos se solicitó a los alumnos redactar composiciones sobre temas que se trabajaron en el salón de clases, a fin de ver el uso de la lengua.

Se analizan las consonantes, las vocales y la estructura silábica en inglés a fin de contrastarlas con las del español en la producción de secuencias consonánticas (*clusters*). La estructura silábica del inglés es también analizada, y se contrasta con la estructura silábica del castellano, a fin de observar algunos problemas y ver cuáles son las estructuras silábicas frecuentes.

También observaremos algunos procesos fonológicos, tales como la asimilación, la elisión, la inserción, el relajamiento y el ensordecimiento en la estructura silábica en la IL.

Se realizó, además, el análisis del nivel morfológico, semántico, sintáctico, y lexical en base a las composiciones producidas por los estudiantes.

2.5.2 Estrategias utilizadas

Se utilizaron las siguientes estrategias en las diversas etapas de la investigación.

1. Después de recoger los materiales, se transcribió el material recogido a fin de realizar la identificación del problema, luego se describió y finalmente se dio una breve explicación del problema.
2. Se realizó el análisis, la interpretación y la descripción de los procesos de cambio lingüístico en el desarrollo de la interlingua desde la lengua fuente del español, hacia la lengua meta (inglés).
3. El trabajo culmina con el análisis, la interpretación y la descripción estructural del corpus haciendo uso de la gramática generativa.
4. El diseño de las prácticas fue sencillo y se evitó usar palabras técnicas, a fin de que los aprendices se involucren en las prácticas. Se realizaron prácticas con las vocales, las consonantes y grupos consonánticos.

5. El diseño de las prácticas que se aplican en los salones fue realizado teniendo en cuenta las recomendaciones sugeridas por Arthur Hughes (2003, pp. 3-11). Entre estas podemos mencionar la confiabilidad, la validez, la practicidad y la economía, entre otras.
6. También se consideran aspectos funcionales del diseño de las prácticas, como las instrucciones claras, la gradualidad en la dificultad de las preguntas, la validez del contenido, la validez de constructo teórico y la validez de encaramiento, además del tiempo de duración que requieren de los instrumentos formales para su ejecución.
7. Se hacen observaciones y seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, aplicando prácticas que nos permitan apreciar el nivel de uso pragmático en la interlingua.
8. Se solicita a los alumnos redactar composiciones basadas en lecturas que se leyeron en el salón de clases y que permitieron la descripción de la interlingua (IL). Estas mejoraron gradualmente, en tanto el educto (input) se fue incrementando poco a poco.

Finalmente, se puede decir que las hipótesis quedarán demostradas debido a que en presente trabajo de investigación se analiza los errores como resultado del contraste de las dos lenguas, el castellano y el inglés. La lengua materna que actuó como fuente de la interferencia y la lengua meta, como fuente de errores de transferencia (L2).

Las variables de intensidad, que constituye el mayor número de horas de instrucción, 486 horas en el grupo experimental, influyó de manera positiva en el aprendizaje del inglés, respecto a 72 horas

que recibió el grupo de control. Los aprendices que reciben mayor intensidad provienen del nivel social medio.

Como resultado del análisis del corpus, se realizará la propuesta del enfoque metodológico comunicativo holístico de la enseñanza del inglés (ECHI).

Por lo tanto las tres hipótesis quedaron demostradas en el presente trabajo de investigación.

Capítulo III:

Análisis del corpus y los resultados

3.1 Análisis y descripción del corpus de la IL

En este capítulo se realiza el análisis de la IL producida por alumnos cuya lengua nativa es el español, quienes están en proceso de aprendizaje del inglés como L2/LE. Para lograr este objetivo, se realiza el análisis de la interlingua (IL) con el apoyo del enfoque contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE), tanto en la producción oral como en la escrita.

Se observó que los alumnos que se encuentran en proceso de aprendizaje del inglés como L2 cometen una serie de interferencias como producto del contraste de las dos lenguas y eso se manifiesta en la IL como errores. Nuestro objetivo es describir los errores que se producen en la IL con el apoyo del análisis contrastivo (AC) que nos permitirá confrontar las dos lenguas y el *análisis de errores* (AE) que nos permitirá determinar incorrecciones (errores) de transferencia de la

L2. A su vez nos permitirá dar una propuesta metodológica a fin de aprender el inglés en un tiempo corto.

Siguiendo las pautas de Selinker (1972) y Corder (1971), se analiza no solo la interlingua (IL), producida por los alumnos, sino también la lengua fuente y la lengua meta en los componentes sugeridos por ambos autores, como son el nivel fonético-fonológico, morfológico, semántico y lexical. (Selinker, 1972: 45-47)

Es menester enfatizar que analizamos la interlingua (IL), lengua que no es la lengua fuente (LF), ni la lengua meta (LM), sino, por el contrario, la lengua en transición hacia la lengua meta. Es un sistema constituido por un conjunto de *estructuras psicolingüísticas* en la mente del estudiante, las cuales se activan cuando se aprende una lengua meta, (LM) en este caso el inglés. (Selinker, 1972, p. 33)

No debemos olvidar que todo estudiante que desea aprender una lengua meta parte del conocimiento de la lengua materna o lengua fuente (LF) e inicia el desarrollo de la interlingua (IL) hacia la lengua meta (LM). El conocimiento intuitivo de su lengua materna, el español, influenciará en el aprendizaje de la L2, y se llevarán a cabo transferencias positivas y negativas desde la lengua fuente (LF). Las transferencias positivas corroboran con el aprendizaje de la lengua meta (LM), pero las transferencias negativas causan interferencias de diverso tipo. Es por esto que debemos realizar el análisis de la IL con el apoyo de AC y AE de las dos lenguas involucradas: el español y el inglés. (R. Ellis, 1997: 51-52)

De igual manera, se observó que los alumnos en la IL, procesan la gramática de L2 con la gramática de la L1.

El Análisis contrastivo permitió «estudiar y comparar los sistemas lingüísticos de dos lenguas, con la finalidad de identificar las diferencias

y similitudes estructurales» entre el español y el inglés (James, 1980: 2-3).

James Carl (1980: 3-4) sostiene que «tanto el análisis contrastivo (AC), así como también el análisis de errores (AE), nos permitirán entender cómo un monolingüe llega a ser bilingüe», lo cual se explica a través del siguiente cuadro propuesto por James Carl.

LF/ L1 → Interlingua (IL) → LM/ L2/LE

Analizamos la IL debido a que esta nos permite ver la evolución de la lengua fuente (L1) hacia la lengua meta (LM) o lengua extranjera (LE).

En las muestras se detectaron procesos fonológicos en las consonantes y las vocales. Entre los procesos más importantes de las consonantes destacan los siguientes: la simplificación consonántica de [p, t, k] y [p^h, t^h, k^h] → [p, t, k]; la neutralización de /t, d/ como en 'pub' y 'pup' en posición final, y el proceso de dentalización de /t, d/ → *[t̪] y [d̪]. Por ejemplo, 'days' /deɪz/ → *[d̪eɪz]; 'time' /taɪm/ → *[t̪aɪm].

Respecto a las fricativas, es posible afirmar que en la producción de estos sonidos se concentró la mayor cantidad de problemas, entre los que destacan el proceso de labialización de /v/ → /b/: 'very' /'veri/ → *['bəri]; el proceso de dentalización de /θ/ → [t̪]: 'mouth' /maʊθ/ → *[m̪aʊt̪], muy común al inicio; el proceso de ensordecimiento de /z/ → [s]: 'zoo' /zu:/ → *[su:]; el proceso de africación de /ʃ/ a [tʃ]: 'shoe' /ju:/ → *[tʃu:]; y el proceso de coronalización de /m/ → [n] en posición final: 'name' /'neɪm/ → *['neɪn].

Luego, se procedió con en el análisis de la IL en la producción de vocales. Una vez recogida la muestra y realizada la transcripción, se detectaron siguientes procesos fonético-fonológicos en las vocales del inglés: el proceso de diptongación de /i:/ → [ei] o [ea]: Ejem. 'key' /ki:/ →

[kei]; el proceso de relajamiento de la /i:/→[i]: 'heel' /hi:l/ →[hil]; el proceso de diptongación de /e/→[je]: 'friend' /frend/→ [frjend]; el proceso de relajamiento vocálico /æ/→[a]: 'pan' /pæn/→*[pan]; el proceso de acortamiento vocálico /ɜ:/→[i]: 'sir' /sɜ:r/→*[sir]. Proceso de relajamiento de /ʌ/→ [u]: 'bug' /bʌg/→*[bug]; el proceso de acortamiento de /ɑ:/→[a]: 'cart' [kɑ:t.]→*[kat] ≠ 'cut'; el proceso de acortamiento de /u:/→ [u]: 'pool' [pu:l] → *[pul]; y el proceso de acortamiento de la /ɔ:/ → [o]: 'cord' [kɔ:d] → *[kord]. Estos son formalizados en el análisis de las vocales en el presente trabajo de investigación.

Luego, se observó el funcionamiento de grupos consonánticos (*clusters*) en la estructura silábica de la IL. Pudimos apreciar que los alumnos tienen problemas con la estructura silábica, debido a que en inglés, la máxima extensión de la estructura silábica es CCC (V) CCCC, strengths: [strenkθs], mientras que en el español, la máxima extensión es de dos consonantes en posición prenuclear y dos consonantes en posición posnuclear CC (V) CC. Esto crea problemas en la producción silábica en la IL. Entre los procesos figuran la inserción vocálica al inicio de la palabra: 'student' ['stju:dnt] →*['estju:dnt], la inserción vocálica a nivel final de palabras, para facilitar la pronunciación del grupo consonántico: worked [wɜ:kt] →*[wɜ:ket], el ensordecimiento de algún segmento en grupo consonántico en posición final de palabra: clubs [klʌbz] →*[klʌps], entre otros.

Respecto a los alomorfos del tiempo pasado {-t, -d, -ɪd}, los alumnos tienden a insertar una vocal: opened ['əʊpənd] →*['əʊpəned], o pronunciar erróneamente el tiempo pasado: rented ['rentɪd] →*['rented].

En el aspecto morfológico se analizaron los alomorfos de tercera persona {-s, -z, ɪz}, en *speaks, reads, washes*. De igual manera, se analizaron los alomorfos de pluralidad {-s, -z, -ɪz}, en *maps, beds,*

boxes, y con los alomorfos de posesión {-s, -z, iz}, en *klark's, friend's, Alice's*. En estos casos tenemos ensordecimiento de la {-z} → {-s}.

Finalmente, se analizaron las composiciones de los alumnos a fin de describir los problemas de interferencia en la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico.

Desde esta perspectiva, se plantea que cometer errores es parte inevitable del proceso de aprendizaje de la L2, y la corrección de errores provee precisamente una clase de evidencia negativa, la cual es necesaria para entender correctamente una regla. (Corder, 1971, p. 170). Consecuentemente, una buena descripción de las oraciones idiosincráticas contribuye directamente al conocimiento de lo que el alumno sabe o no sabe en ese momento de estudio.

Ellis (1994: 69) sostiene que «los errores de la competencia pueden ser por transferencia interlingüística (errores de la L1) y transferencia Intralingüística (errores de la lengua meta). Además, los errores pueden ser también ser inducidos por la instrucción», cuando no se enseña apropiadamente un ítem lingüístico.

A fin de tener mayor exactitud en la pronunciación de las oraciones que están contextualizadas en diálogos en los cuales se usan los diversos fonemas del inglés, se utiliza la grabación y la transcripción *phototransedit*, además del *lingorado*⁴.

Los materiales de refuerzo que se utilizan para el grupo experimental están diseñados de acuerdo con los tipos de ejercicios tales como *pares mínimos, oraciones contextualizadas y minidiálogos*, además de la discriminación de sonidos, los cuales fueron adaptados para el presente trabajo de investigación del libro de Baker, Ann (2006) *Ship or Sheep*, Baker, Ann (2006) *Tree or Three?*, Ponsonby, Mimi (1987) *How*

⁴ Las páginas web de las cuales se extrajeron el repertorio de símbolos, y permitieron realizar la transcripción son la siguientes:
<<http://www.photransedit.com/online/Text2Phonetics.aspx>> y <<http://lingorado.com/ipa/>>.

Now, Brown cow?; Mendoza, Aída (2009) Morfología del Castellano; y Cárdenas, Yony (2008) Fonética y Fonología del inglés I.

Para poder comunicarnos apropiada y satisfactoriamente, se requiere no solo del conocimiento del sistema lingüístico que se descompone en 5 subsistemas: fonético, fonológico, morfofonemático, gramatical y semántico de la lengua (Hockett, 1980, pp. 138-139), sino también saber el uso de los mismos en la comunicación y en un contexto determinado. Consideramos indispensable, por lo tanto, entender y dominar los diversos componentes o subsistemas de la lengua para poder comunicarse satisfactoriamente en un *contexto específico*. En este trabajo de investigación el contexto es el salón de clases, un ambiente formal en el cual se imparte la enseñanza del inglés estándar como lengua meta o lengua extranjera (LM/LE).

Dickerson (1975: 419) sostiene que «la adquisición de la fonología de una segunda lengua es similar al proceso de cambio del sonido en una lengua nativa. Así como los hablantes nativos, los hablantes de una segunda lengua usan un sistema conformado por varias reglas. El acercamiento a la lengua meta se logra a través del cambio gradual usado en un determinado tiempo, usando variantes que más se parecen a la lengua meta en un determinado conjunto de ambientes fonéticos»⁵.

La interlingua (IL) producida por los aprendices recibe diversas denominaciones, tales como sistema aproximado por Nemser (1971), sistema idiosincrático e inestable por Corder (1971) y una estructura psicológica latente, para referirse por primera vez con la terminación *de interlingua (IL)* por parte de Selinker (1972). Esta última es analizada en el presente trabajo de investigación.

⁵ La traducción de la cita original es nuestra: «[...] the acquisition of the phonology of a second language is similar to the process of sound change in the native language. Like native speakers, second-language speakers use a language system consisting of variable rules. Their achievement of the target language comes about through gradual change, by using, over time, greater proportions of more target-like variants in an ordered set of phonetic environments [...]».

Se utiliza el inglés estándar denominado *Received English* de Daniel Jones (1952: 64) en la transcripción del material producido por los alumnos. Se coloca corchetes [] para la transcripción fonética y barras // para la transcripción fonológica.

De igual manera, se observó si los cinco procesos psicolingüísticos que plantea Selinker (1972) en el desarrollo de la IL se cumplen: la transferencia de la L1 que influye en la IL, la transferencia de entrenamiento o los medios didácticos utilizados en la enseñanza que influyen en el desarrollo de la IL, qué estrategias de aprendizaje utilizan los aprendices, qué estrategias comunicativas y finalmente qué procesos de sobregeneralización utilizaron los aprendices.

El material diseñado y aplicado en el salón de clases nos permitió hacer una revisión del uso del sistema fonético-fonológico de las consonantes, vocales, y la estructura silábica en la IL. Una vez transcrita la producción de la IL, se identificaron y describieron los errores. Finalmente, se dio una breve explicación acerca de los procesos que se encontraron.

En la elaboración de las prácticas de reforzamiento, se consideró los siguientes tipos de ejercicios para el recojo de la información: reconocimiento de pares mínimos, lectura de oraciones con [p] y [p^h], y producción de minidiálogos con [p] y [p^h], formulación de la regla de [p] y [p^h] a [p] e información comparativa del grupo experimental y el grupo de control. Un caso concreto es la simplificación fónica del binomio aspirado y oral sin aspiración del inglés en la interlingua.

3.2. Método del análisis de la muestra

Se analiza la producción de la muestra, desde el punto de vista de la forma y el contenido situacional en un ambiente comunicativo que es el salón de clases.

Utilizamos el modelo de investigación cuasiexperimental debido a que podemos aproximarnos a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible manipular y controlar las variables de manera absoluta. Este tipo de investigación es apropiado en situaciones naturales, en las que no se pueden controlar todas las variables de importancia. En este tipo de investigación se cuenta con un grupo experimental y otro grupo de control. El grupo experimental recibe apoyo y orientación, mientras que en el grupo de control solamente se aplican las prácticas.

Antes de iniciar el análisis, es necesario señalar que se estudiará la IL producida por los aprendices en su afán de comunicarse en inglés. Esta lengua particular y peculiar de cada estudiante presenta interferencias de diversa índole y que son material para realizar nuestra pesquisa con el apoyo del análisis contrastivo y el análisis de errores y que finalmente nos permitirá hacer una propuesta de estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje del inglés en un periodo corto.

La presentación gradual de discriminación de pares mínimos, producción de oraciones contextualizadas, minidiálogos contextualizados, nos permiten observar ampliamente los procesos que son sistemáticos. Colocamos en cursiva el elemento que se analiza en la transcripción. Se observan más problemas, pero se focaliza solo el elemento analizado. De esta forma, si una transcripción presenta errores que involucran otra clase natural de sonidos, estos no son considerados, pues el análisis se ciñe a las oclusivas. Para ayudar en la precisión del análisis, se ha colocado en cursiva el sonido evaluado.

Además, se ha observado el comportamiento de los fonemas en la IL siguiendo tres tipos de ejercicios que van desde la discriminación del par mínimo, la contextualización en oraciones y, finalmente, minidiálogos comunicativos.

Entre los pasos que se utilizaron para el análisis de la IL destacan los siguientes: la recolección de la muestra, la identificación de los errores, la descripción de los errores y la explicación de los errores (Corder, 1971: 158 - 171).

- 1) Colección de la muestra. Se realiza la colección de los errores y se evalúa lo que dijo el aprendiz. Si hay interferencias, se analiza lo que el estudiante quiso decir en un determinado contexto. Esta producción representa la gramática propia del estudiante en el desarrollo idiosincrático. Corder (1971: 166) enuncia el siguiente principio: «Cada oración se considera idiosincrática hasta que no se demuestre lo contrario».
- 2) Identificación de los errores. Una vez lograda la muestra se identifican los errores que se presentan en la interlingua.
- 3) Descripción de los errores. En esta etapa, se realizó la descripción lingüística que permitió abordar los errores en los niveles fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico o léxico.

El modelo formal de análisis de errores debe permitir la descripción en términos de comparación bilingüe, y a su vez la elucidación de qué y cómo se aprende una segunda lengua; además, debe permitir explotar el conocimiento de su dialecto con propósitos pedagógicos (Corder, 1971: 169).

- 4) Explicación de los errores. Se trata de explicar las interferencias y las desviaciones que afectan la gramática en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Corder, 1971: 169).

Una vez diseñadas las prácticas, se aplicaron de manera sistemática y organizada a lo largo del año escolar. Estas fueron transcritas a fin de identificar y describir los errores de la IL. Al final de cada proceso,

se ofrece una breve explicación de este. Las prácticas abarcan diversos grados de dificultad, los cuales miden a través de la discriminación de pares mínimos, las oraciones contextualizadas, los ejercicios de discriminación auditiva y los minidiálogos. También incluimos reglas de procesos de cambio y la información estadística respectiva. Esta información se logró después de contabilizar los errores en las muestras recogidas.

Las variables de *intensidad* (mayor número de horas) y el nivel social medio y bajo también son considerados en el presente trabajo de investigación: En el grupo experimental, un alumno que asiste a una institución privada recibe 486 horas desarrolladas en el año académico, frente a un alumno del colegio estatal donde sólo recibe 72 horas durante el año académico.

Respecto al *nivel social medio*, en el grupo experimental (G. Ex.) se ha considerado un grupo social económicamente solvente, que permite que los aprendices asistan a instituciones privadas donde estudian el inglés, frente al grupo de control donde los padres no pagan ninguna pensión de enseñanza. El número de horas que cada alumno recibe en el grupo experimental (486 horas) va a influenciar de manera notoria frente al grupo de control (G. C.) en el cual los aprendices reciben 72 horas de instrucción durante el año académico escolar.

A fin de describir los procesos de la IL, se formalizan las reglas fonológicas, las cuales describen los cambios fonológicos que se presentan en el aprendizaje del inglés como L2/LE. Para la notación de las reglas fonológicas, se presenta un segmento que puede ser insertado, elidido o modificado.

En la reescritura de las reglas fonológicas, las cuales han sido introducidas por Chomsky y Halle (1968), encontramos tres partes (pp. 350-352), expresadas de la siguiente manera:

$A \rightarrow B / C _ D$ y se denomina regla lineal

- 1) A es el sonido que cambia. En esta se especifica los rasgos de los sonidos iniciales y se denomina representación subyacente o fonológica (descripción estructural: DE).
- 2) B presenta el cambio del sonido que ocurrirá en la lengua meta. Se denomina representación superficial o fonética (cambio estructural: CE)
- 3) C – D expresa el contexto en el cual el sonido cambia y se denomina descripción estructural.

Para los procesos fonológicos detectados en la L₁, se utilizan los rasgos que caracterizan a la representación subyacente, con su respectivo valor positivo (+) o negativo (-), pues este representa la ausencia o presencia de los rasgos expresados en la representación subyacente.

La fonotáctica permite determinar los arreglos de los sonidos en la lengua y constatan procesos fonológicos condicionados por la sílaba, tales como el ensordecimiento, la palatalización, la inserción, la diptongación, la monoptongación, la omisión, el relajamiento, la simplificación, la neutralización, la dentalización, entre otros, en el habla normal. También se detectan otros tipos de procesos fonológicos tales como la asimilación, la elisión, entre otros, que constituyen el conocimiento de los aprendices al momento de aprender del inglés como lengua extranjera. (Chomsky y Halle, 1968: 350-352)

La transcripción del material recogido (constituido por los ejercicios de pares mínimos, la producción de oraciones y los minidiálogos contextualizados) se hizo mediante el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) denominado en inglés IPA (*International Phonetic Alphabet*)

conformado a su vez por símbolos fonéticos en la transcripción. Se respetan los acentos simples y se utilizan las barras / / para la transcripción fonológica y corchetes [] para la transcripción fonética.

Se utilizan reglas lineales a fin de apoyar a los docentes que enseñan la lengua inglesa, o a los usuarios que deseen mejorar su pronunciación, pero que no tienen formación lingüística. Las reglas lineales son fáciles de interpretarse, ya que se describen los fonos, el cambio del sonido en la interlingua y el ambiente en el que ocurre el proceso.

Las reglas lineales son de la siguiente forma:

$A \rightarrow B / C - D$ y es posible que estas se apliquen en diferentes estratos.

De esta forma, un proceso común en español es el cambio de oclusivas sonoras /b, d, g/ a aproximantes /β, ð, ɣ/, entre otros contextos, en posición intervocálica. Esta regla quedaría representada de la siguiente manera:

$$\left(\begin{array}{l} + \text{ Consonántico} \\ - \text{ continuo} \\ + \text{ sonoro} \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{l} + \text{ consonántico} \\ + \text{ continuo} \end{array} \right) / V - V$$

Este tipo de regla será el que usaremos para formalizar los procesos de la interlingua.

3.3. Estructura del análisis de la IL

A) Errores intralingüísticos (L1 afecta a la IL)

3.3.1. Nivel fonético-fonológico

- A1. Procesos fonológicos que afectan a las consonantes.
- A 2. Procesos que afectan a las vocales
- A 3. Procesos que afecta a la sílaba

B) Errores interlingüísticos (L2 afecta a la IL)

3.3.2. Nivel morfológico

3.3.3. Nivel sintáctico

3.3.4. Nivel semántico

3.3.5. Nivel Lexical

3.4. Generalizaciones

A) Errores intralingüísticos (L1 afecta a la IL)

3.3.1. Nivel fonético-fonológico

A fin de iniciar el análisis del material producido, presentamos los cuadros fonológicos del inglés y del español, ya que el alumno al iniciar el aprendizaje del inglés como lengua meta o lengua extranjera (LM/LE) usa el conocimiento de la lengua fuente adquirida. Esta influencia provoca errores de diversa índole, que pueden definirse como errores de interferencia (cuando la L1 afecta la IL) o de transferencia (cuando la L2 afecta a la IL).

Estamos seguros de que la interpretación y análisis del corpus contribuirá en el aprendizaje del inglés como LM/LE, puesto que describir la IL y los errores que se producen permitirá el entendimiento del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Se presenta el cuadro fonológico del español, a fin de contrastar el cuadro fonológico del inglés y, de esta manera, encontrar deficiencias en la producción, para hacer los correctivos necesarios a fin de poder superar los errores.

Cuadro de fonemas consonánticos del inglés

Se observa que hay 24 fonemas consonánticos en el inglés, mientras que en el castellano son 19 los fonemas consonánticos. Los alumnos cuya lengua fuente es el castellano tienen que aprender la producción de 5 fonemas consonánticos nuevos en el inglés y eso origina problemas explicitados en la IL.

Punto de art. ⇔ Mod. de Art ↓	Estado glótico	Bilabial	Labiodental	Interdental	Alveolar	Palatoalveolar	Palatal	Velar	Glotal
va	Oclusi	^s sd	p/			t/		k/	
		^s n vvvv	b/			d/		g/	
vas	Fricati	^s d - - -	f/	θ/	s/	ʃ/			h/
		^s n vvvv	v/	ð/	z/	ʒ/			
das	Africa	^s d. - - -				tʃ/			
		^s n vvvv				dʒ/			
es	Nasal	^s n vvvv	m/		n/			ŋ/	
les	Latera	^s n vvvv			l/				
ocales	Semiv	^s n vvvv	w/			r/	j/		

Tabla 1:

Adaptado de Roach, Peter (1989). *English Phonetics and Phonology, A. practical Course*. p. 62, CUP.UK.

Clave : sd= sorda sn= sonora

Los fonemas fricativos del inglés son 9, mientras que el español cuenta con 5 fonemas de este tipo, motivo por el cual los alumnos cometerán errores de distinto tipo en la IL. El problema de ensordecimiento, por ejemplo, va a ser un problema serio en la IL.

Cuadro de fonemas del Español

Rápidamente podemos observar que hay una diferencia de 5 fonemas consonánticos en comparación con el inglés y eso va a generar una serie de problemas en el aprendizaje del inglés como L2/LE. Estos problemas se evidenciarán en la descripción de la IL.

Los alumnos utilizarán variantes lingüísticas que tienen una sola realización en la lengua meta y poco a poco se irán produciendo sonidos más cercanos a la lengua meta (LM), utilizando para este fin, la ley de prueba y error.

Punto de art. → Mod. de Art ↓	Estado glótico	Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva (stops)	sd	/p/			/t/			/k/
	sn	/b/			/d/			/g/
Fricativas	sd		/f/	/θ/		/s/		/x/
	sn						/j/	
Africadas	sd						/tʃ/	
Laterales	sn					/l/	/ɬ/	
Vibrante simple	sn					/r/		
Vibrante Múltiple	sn					/r/		
Nasales	sn	/m/				/n/	/ɲ/	

Tabla 2:

Adaptado de D'introno, Del Teso, y Weston, (1995) *Fonética y fonología actual del español*. p. 118. Ediciones Cátedra, Madrid.

Clave: sd= sordo

sn= sonoro

A.1. Procesos fonológicos que afectan a las consonantes

Una vez transcrito el material grabado de los estudiantes, se detectaron problemas en la interlingua (IL), los cuales se han distribuido de acuerdo con los diversos componentes de la gramática (fonético-fonológico,

morfosintáctico, semántico y lexical) y se clasificaron en errores de transferencia de la lengua, errores interlingüísticos y errores intralingüísticos, de acuerdo con la propuesta de Selinker (1972).

Los fonos de la LF afectan la IL y producen interferencias de diversa índole. Estas se manifiestan en los procesos fonológicos que afectan a las consonantes. Los fonemas de la LM, cuando estos no existen en la LF, se pronuncian como los fonos más cercanos en pronunciación en la LF; por ejemplo, la fricativa labiodental sonora /v/ no existe en el castellano, motivo por el cual el aprendiz la pronunciará como una oclusiva bilabial sonora /b/, este fono es el más parecido a la lengua meta.

A fin de expresar la regla del proceso fonológico que se realiza en la interlingua, planteamos el ambiente en el que este cambio se genera.

- Las oclusivas

En el inglés hay 3 sonidos oclusivos sordos /p, t, k/ que tienen 3 alófonos [p^h, t^h, k^h], los cuales se aspiran en posición inicial o en sílaba acentuada. En la IL, los alumnos tienen a simplificar los alófonos [p^h, t^h, k^h] que se producen con cierta explosión, ya que este fenómeno es nuevo para ellos (Roach, 1989: 28).

Oclusivas del Inglés

Punto de art. ⇨ Mod. de Art ⇩	Bilabial	Alveolar	Velar
Oclusivas	p	t	k
	b	d	g
Alófono	p ^h	t ^h	k ^h
Articulador activo	Labio inferior hacia labio superior	Lámina contra el alveolo	Parte posterior de lengua contra el paladar blando

Tabla 3:

Adaptado de ROACH Peter (1989). *English Phonetics and Phonology, A practical Course*. CUP.UK.

Oclusivas del español

Punto de art. ⇔ Mod. de Art. ↓	Bilabial	Alveolar	Velar
Oclusivas	p	t	k
	b	d	g
Articulador activo	Labio inferior hacia labio superior	Lámina contra el alveolo	Parte posterior de lengua contra el paladar blando

Tabla 4:

Fuente: Adaptado de Quilis A. & Fernández J. (1971), *Curso de Fonética y Fonología Españolas*. C.S.I.C.

Estos son los diversos ejercicios que presentamos en las prácticas para el recojo de la información:

1) Simplificación de [p] y [p^h] → [p] en pares mínimos en la IL.

I. Se le pidió al alumno que lea el par mínimo contextualizado en la oración.

1) Pin/bin Its is a useful *pin*.
 [pɪn, bɪn] * [Its ə 'ju:.sfəl pɪn]
 [Its ə 'ju:.sfəl p^hɪn]

2) Pen/Ben Pen, please.
 [pen, ben] * [pen, pli:z]
 [p^hen, p^hli:z]

II. Simplificación de alófonos oclusivos [p] y [p^h] → [p] en la IL en la producción de oraciones

Se solicita a los alumnos que repitan las oraciones de manera correcta.

3) That *pup* is very noisy.
 *[dət pʌp s 'ber.i 'nɔɪs.i].
 [ðət p^hʌp s 'ver.i 'nɔɪs.i].

4) Rapidity is what we needed.

*[rə.'pi:di.ti z 'wɒt wi 'ni:.diɪd]

[rə.'pʰi:di.ti z 'wɒt wi 'ni:.diɪd]

III) Simplificación de alófonos oclusivos [p] y [pʰ] → [p] en la IL en minidiálogos.

Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

5) Passports, please

(Mr and Mrs Tupman are at the airport. They just have off the plane from Paris)

Official: Passports, please!

*['pɑ:spɔ:ts. pli:s]

['pʰɑ:spɔ:ts. pʰli:z]

Mr. Tupman: Poppy! Poppy! I think I've lost the passports!

* ['pɒ.pi, 'pɒ.pi] /aɪ θɪŋk aɪv lɒst ðə 'pɑ:spɔ:ts]

['pʰɒ.pi, 'pʰɒ.pi] /'aɪ θɪŋk aɪv lɒst ðə 'pʰɑ:spɔ:ts]

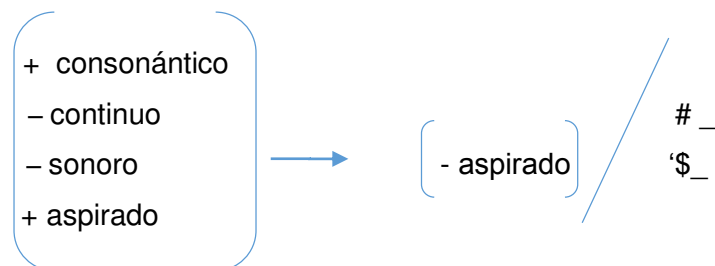
Mrs Tupman: How stupid of you, *Peter!* Didn't you *put* them in your *pocket?*

*['haʊ 'stju:piɪd əf ju, 'pi:təj 'dɪdnt ju 'pʊtðəm ɪn jə 'pɒkɪt?]

['haʊ 'stju:piɪd əv ju, 'pʰi:təj 'dɪdnt ju 'pʰʊtðəm ɪn jə 'pʰɒkɪt?].

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Representación de la regla de simplificación de [p] y [pʰ] → [p]



V) Información estadística de simplificación de [p^h].

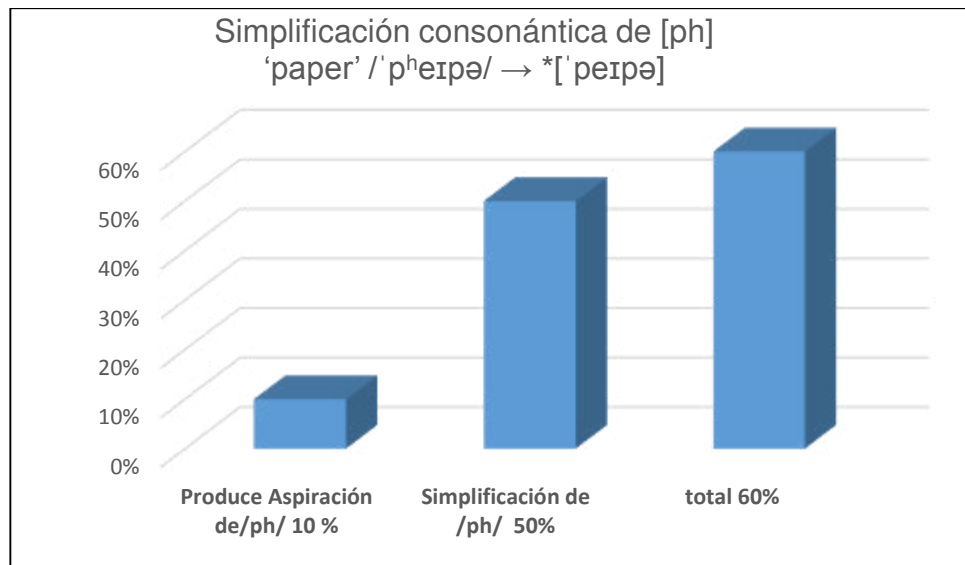


Figura 1:
Simplificación de oclusiva [ph] → [p]. G. experimental

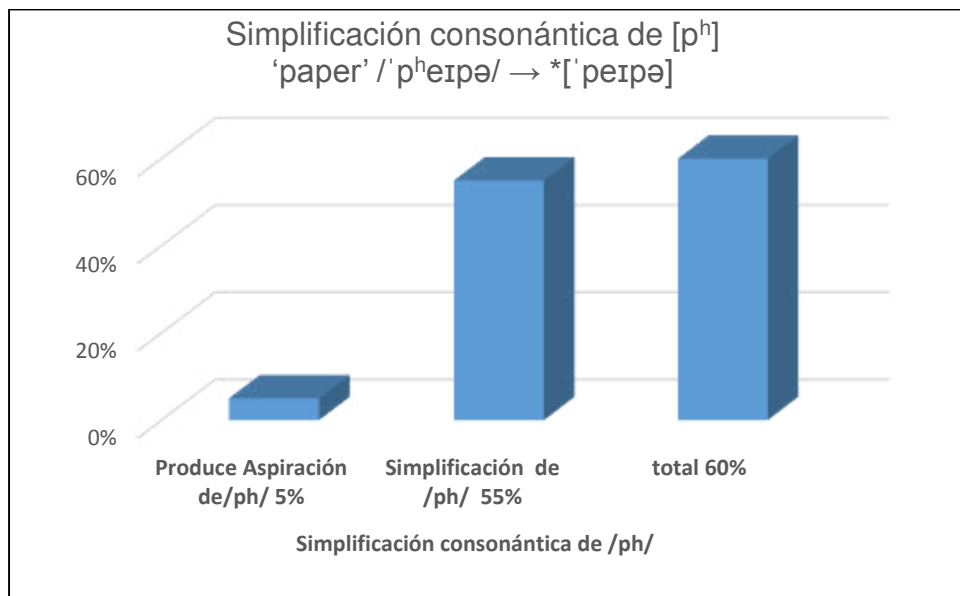


Figura 2:
Simplificación de oclusiva [ph] → [p]. G. de control

Se puede observar que cierto porcentaje de la población de los aprendices del grupo experimental tiene conciencia fonológica respecto a la producción de la aspiración de [t^h] en posición inicial, mientras que en el grupo de control, la población que produce aspiración es mucho menor.

2) Simplificación de los alófonos [t] y [t^h]⇒ [t] en pares mínimos

- I) Escuche atentamente el par mínimo y la oración, luego repita la oración apropiadamente.

Subraye la palabra que escucha y pronúnciela correctamente.

6) Train/ drain Does this train smell?
 [t^hreɪn, dreɪn] *[dəs ðɪs treɪn smel?]
 [dəz ðɪs t^hreɪn smel?]

7) Trunk/ drunk Is there a *trunk* outside?
 [t^hrʌŋk, drʌŋk] *[s ðər ət^hrʌŋk ,aʊt.'saɪd?]
 [z ðər ə t^hrʌŋk ,aʊt.'saɪd?]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

- II) Simplificación de [t] y [t^h]→[t] en producción de oraciones.

Se pide a los alumnos que lean las oraciones.

8) Pass me the teapot, please;

*[pɑ:s mi:də ti: pɒt, pli:z]
 [p^hɑ:s mi:ðə t^hi: p^hɒt, p^hli:z]

9) Take this *train*, Patricia;

*[teɪk ðɪs treɪn, pə.'tri:ʃə]
 [t^heɪk ðɪs t^hreɪn, pə.'t^hri:ʃə]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?*, CUP.

III. Simplificación de [t] y [t^h] → [t] en producción de minidiálogos.

Se solicita a los alumnos practicar el diálogo y luego ejecutarlo frente al salón de clases.

10) In a department store

Customer: *Tins of tomatoes?*

*[tɪnz əv tə'mɑ:təʊs]

[tʰɪnz əv tə'mɑ:təʊz]

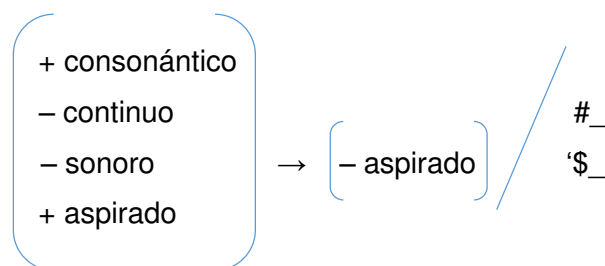
Assistant: *Try the supermarket in the basement.*

*[traɪ ðə 'su:pəmə:kɪt ɪn ðə'beɪsmənt]

[tʰraɪ ðə 'su:pəmə:kɪt ɪn ðə'beɪsmənt]

En lo referente al sonido /t/, podemos precisar que se observa que es un error interlingüístico, ya que la falta de diferenciación de [t] sin aspiración y [t^h] con aspiración no existe en el español afecta la producción de la [t^h] en la IL.

IV. Representación de la regla de [t] y [t^h] → [t]



El proceso de aspiración es nuevo para los aprendices, razón por la cual la producción de este proceso es importante; de lo contrario, el sonido /t/ se confundirá con el sonido /d/, por el punto de articulación, ya que ambos son alveolares.

V. Información estadística sobre simplificación consonántica de [t]

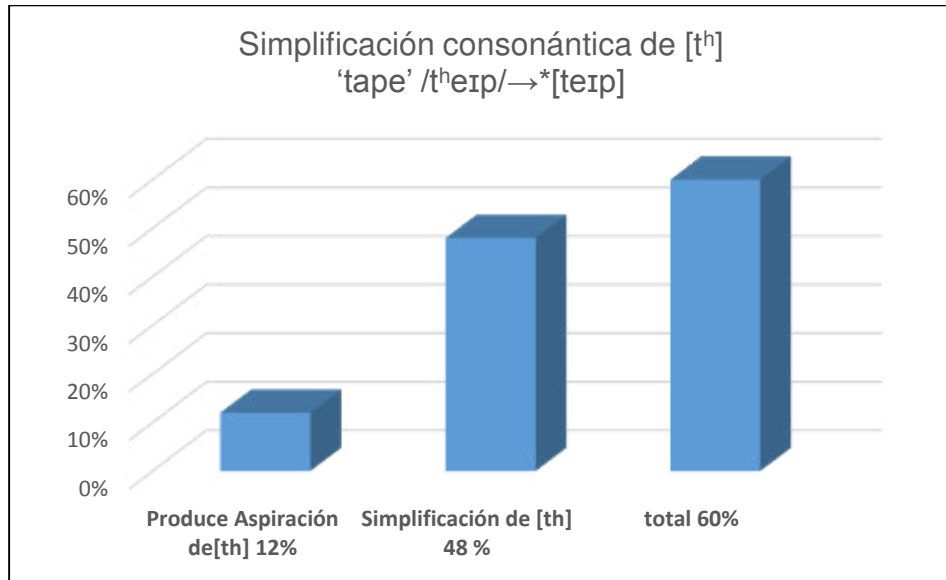


Figura 3:
Simplificación consonántica de [tʰ]. G. experimental

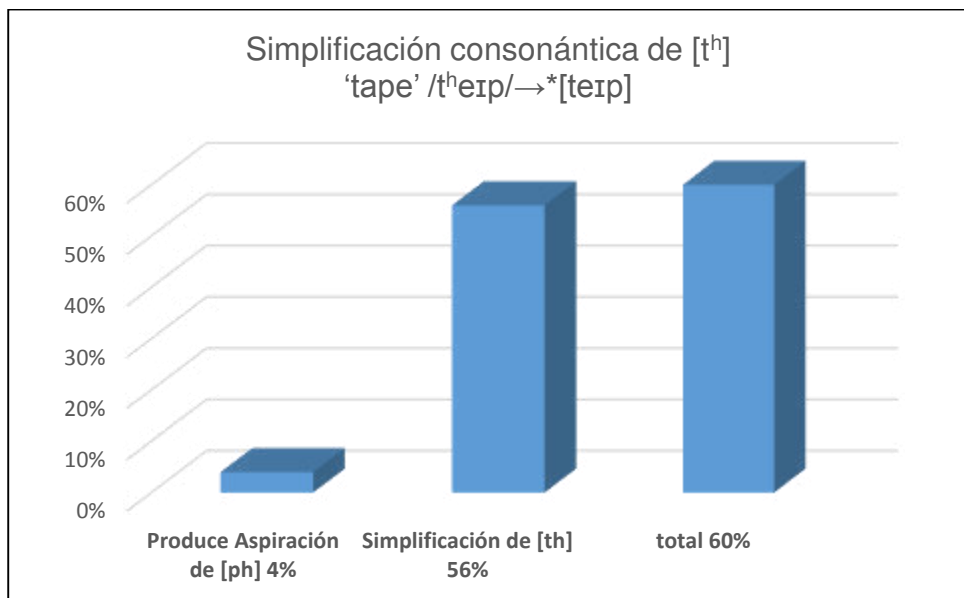


Figura 4:
Simplificación consonántica de [tʰ]. G. de control

Después de practicar la [tʰ], los alumnos pudieron corregirse.

3. Simplificación [k] y [k^h] → [k]

I) Se le pide al alumno que lea el par mínimo contextualizado en pares mínimos.

11) Coat/ goat	It is a hairy coat
[k ^h əʊt, gəʊt]	*[ɪt s ə 'heə.ri 'kəʊt]
	[ɪt s ə 'heə.ri 'k ^h əʊt]

12) Curl/girl	He's got a lovely <i>curl</i> .
[k ^h ɜ:l,gɜ:l]	*[hɪz 'gɒt ə 'lʌ.bli kɜ:l]
	[hɪz 'gɒt ə 'lʌ.vli kɜ:l]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?*, CUP.

II) Simplificación [k] y [k^h] → [k] en producción de oraciones.

Se solicita a los aprendices que lean las siguientes oraciones:

13) That is a nice cart
*[dæt s ə naɪs kɑ:t]
[ðæt s ə naɪs k ^h ɑ:t]

14) It is an old <i>application form</i> .
* [ɪt s ən əʊld ,æ.plɪ'keɪf.ŋ 'fɔ:m]
[ɪt s ən əʊld ,æ.plɪ'k ^h eɪf.ŋ 'fɔ:m]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Simplificación [k] y [k^h] → [k] en producción de minidiálogos.

15) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo de manera contextualizada y actúen frente al salón de clases.

Diálogo: Karen Cook:

Would you like some *cream* in your coffee, Mrs *Clark*?

*[wʊd ju 'laɪk səm kri:m ɪn jə 'kɒfi |'mɪsɪz 'kla:k?]
 [wʊd ju 'laɪk səm kʰri:m ɪn jə 'kʰɒfi |'mɪsɪz kʰla:k?]

Kate Clark: *Call* me Kate, Karen.

*[kɔ:l mi: keɪt | 'kæərən]

[kʰɔ:l mi: kʰeɪt | 'kʰæərən]

Karen Cook: OK... Cream, Kate?

*[ɒk... 'kri:m | keɪt ?]

[ɒk... 'kʰri:m | kʰeɪt?]

Kate Clark: No, *thanks*.

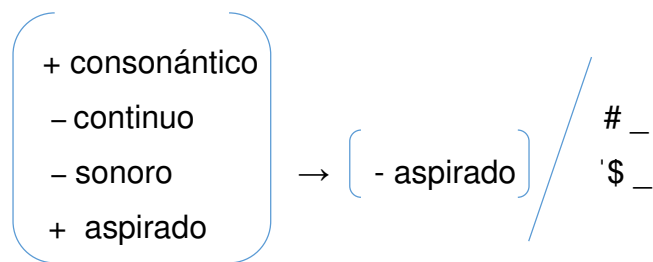
*[nəʊ, teŋks]

[nəʊ, θæŋks]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?*, CUP.

En las oraciones extraídas del diálogo, los fonemas oclusivos /p, t, k/ no se realizan como aspiradas al inicio de palabra o en sílaba acentuada por influencia del español como L1/LF.

IV) Representación de la regla de simplificación de [k] y [kʰ] → [k].



Podemos concluir y decir que la producción alofónica de [p, t, k] y [pʰ, tʰ, kʰ] (Estas últimas aspiradas en inglés) se simplifican en la interlingua (IL), motivo por el cual se debe reforzar constantemente la producción de los sonidos aspirados en inglés.

A pesar de que la comprensión del proceso de aspiración, los alumnos en la interlingua, los alumnos siguen produciendo [p, t, k] no aspiradas

por estar en estado de relajamiento o falta de presión para comunicarse apropiada y correctamente.

VI. Información estadística sobre simplificación consonántica de [k^h]

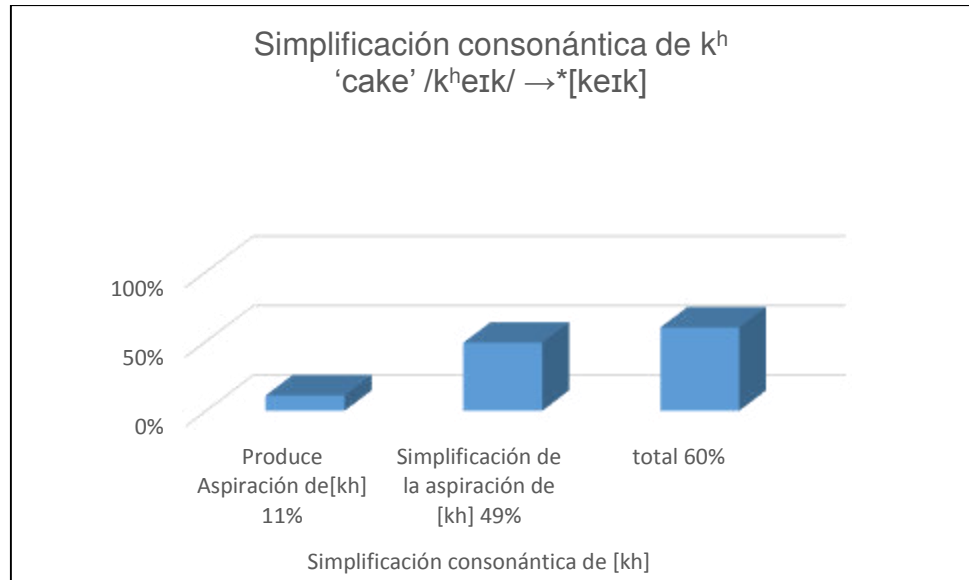


Figura 5:
Simplificación consonántica de [kh]. G. experimental

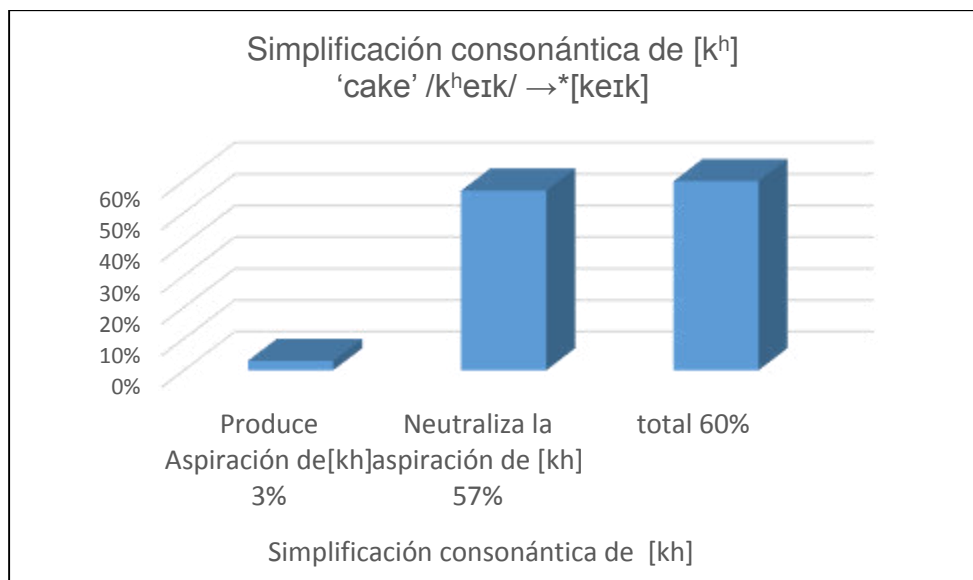


Figura 6:
Simplificación consonántica de [kh]. G. de control

4) Neutralización de /p/ y /b/ en posición final.

En posición inicial se ha observado que los fonemas consonánticos /p/ y /b/ están en contraste y se diferencian; sin embargo, en posición final se neutralizan. Esto quiere decir que la distribución de estos sonidos en español restringe su ocurrencia en contextos que son naturales para el inglés. El oído no distingue plenamente la diferencia de estos dos sonidos en posición final.

16) What a lively pup_i / What a lively pub_i
*['wɒt ə 'laɪvli pʌp] ['wɒt ə 'laɪvli pʌp]
['wɒt ə 'laɪvli pʌp / 'wɒt ə 'laɪvli pʌb]

17) It's a lovely cub_i / It's a lovely cup.
*[ɪts ə 'lʌvli kʌp] [ɪts ə 'lʌvli kʌp]
[ɪts ə 'lʌvli kʌb 'ɪts ə 'lʌvli kʌp]

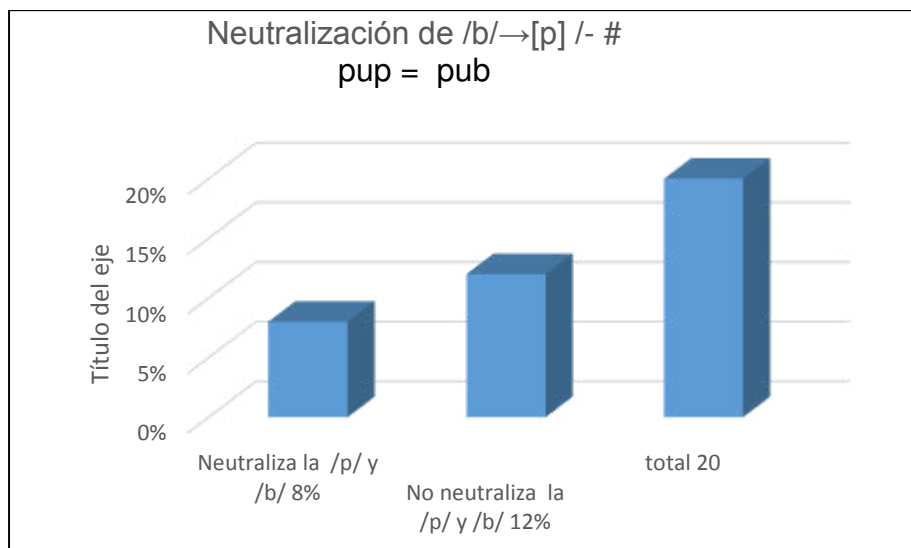
Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?*, CUP.

I) Regla de neutralización /p/ y /b/ en posición final.

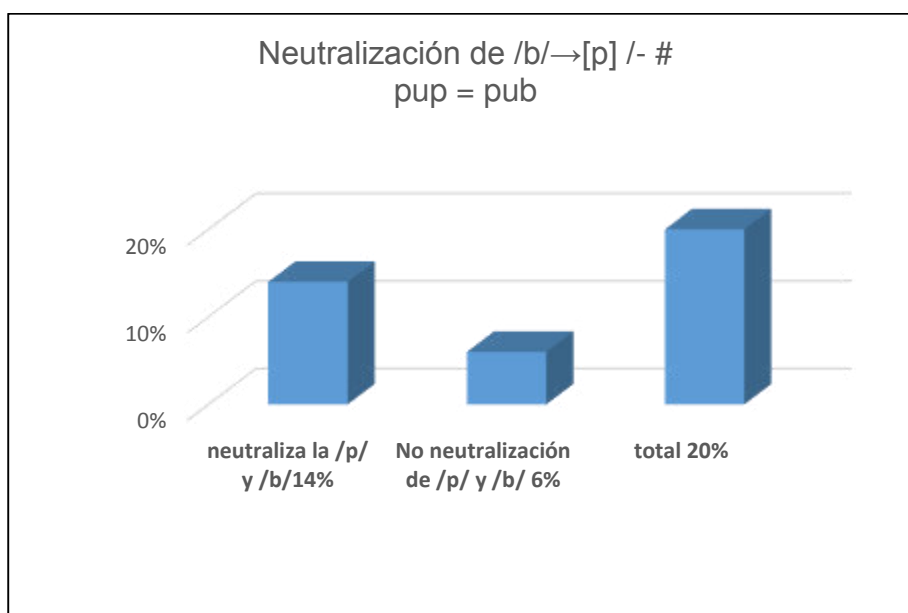
/b/ → [p] / - #

$$\left(\begin{array}{l} + \text{consonántico} \\ - \text{continuo} \\ + \text{sonoro} \end{array} \right) \rightarrow \left(- \text{sonoro} \right) / - \#$$

II) Información estadística sobre neutralización de /p/ y /b/



*Figura 7:
Neutralización de /p/ y /b/.G. experimental*



*Figura 8:
Neutralización de /p/ y /b/.Grupo de control*

A pesar de que la neutralización de /p/ y /b/ en posición final pareciera irrelevante, en inglés es importante debido a que /p/ y /b/ están en contraste y forman par mínimo como en los ejemplos del corpus.

5) Dentalización de /t/ y /d/ → [t̪] y [d̪]

Los sonidos oclusivos coronales en el inglés son alveolares, pero en la IL se articulan con una constricción mayor del articulador y la zona de contacto, puesto que el castellano carece de sonidos oclusivos alveolares.

I) Dentalización /t/ → [t̪] en minidiálogos.

18) Practique y actúen el minidiálogo frente al salón de clases.

Costumer: I want to buy a skirt.

*['aɪ wɒn ʔə baɪ ə skɜːt̪]

['aɪ wɒnʔə baɪ ə skɜːt̪]

Assistant: Skirts are upstairs on the next floor.

*[skɜːt̪s ər ,ʌp 'stɛəz ɒn ðə nekst̪ flɔː]

[skɜːt̪s ər ,ʌp 'stɛəz ɒn ðə nekst̪ flɔː]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?*, CUP.

II) Dentalización de /d/ → [d̪] en minidiálogos

19) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón.

Daisy: This is 2288

*[ðɪs ɪz 't̪wɒbi tuː 't̪wɒbi θriː]

[ðɪs ɪz 't̪wɒbi tuː 't̪wɒbi θriː]

David: Hello Daisy. This is David

*[hə'ləʊ 'deɪzi. ðɪs ɪz 'deɪvɪd]

[hə'ləʊ 'deɪzi. ðɪs ɪz 'deɪvɪd]

Daisy: Oh, Hi, Darling.

*[əʊ, haɪ, 'dɑːlɪŋ]

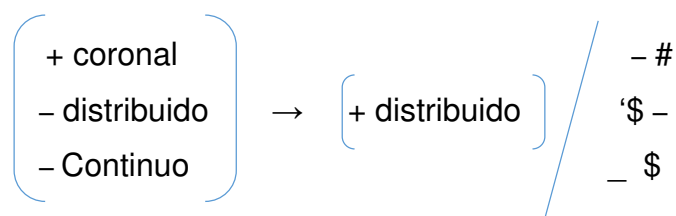
[əʊ, haɪ, 'dɑːlɪŋ]

David: What did you do yesterday, Daisy? You forgot our date;
 *['wɒt dɪd ju ðə 'jestədi, 'deɪzi?] [ju fə'gɒt 'aʊə deɪtɪ]
 *['wɒt dɪd ju ðə 'jestədi, 'deɪzi?] [ju fə'gɒt 'aʊə deɪtɪ]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?*, CUP.

III) Representación de la regla de dentalización de /t,d/

/t, d/ → [t̪, d̪]



IV) Información estadística sobre dentalización de /t, d/ → [t̪, d̪]

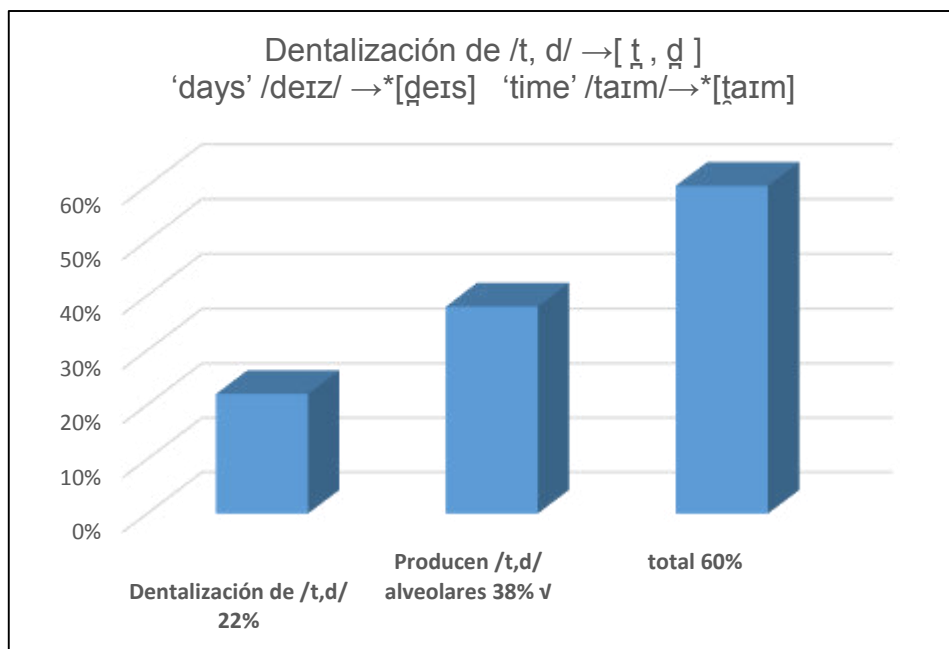


Figura 9:
 Dentalización de /t, d/ → [t̪, d̪]. G. experimental

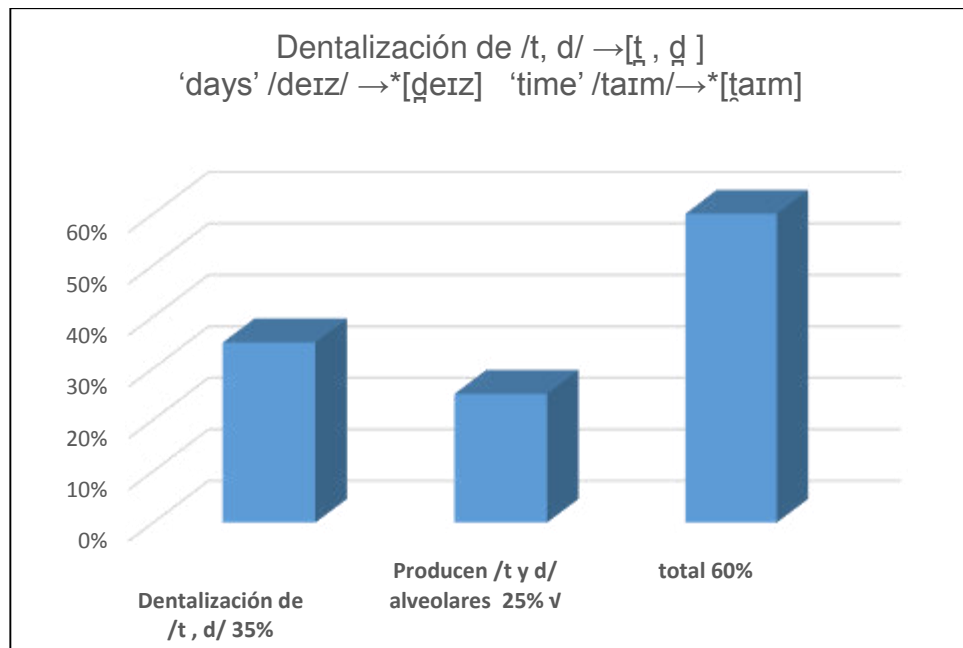


Figura 10:
 Dentalización de /t, d/ → [t̪, d̪]. G. de control

La dentalización de /t, d/ → [t̪, d̪] es un error interlingüístico, debido a que la lengua nativa (L1) está afectando el proceso de aprendizaje del inglés. Es necesario enseñar el cambio de posición de un sonido dental a alveolar.

• Fricativas del inglés

En inglés, existen 9 sonidos fricativos consonánticos, de los cuales, 5 son sonidos fricativos sordos /f, θ, s, ʃ, h/ y 4, sonoros /v, ð, z, ʒ/.

Los alumnos cometen muchos errores en la IL debido a que hay ausencia de los fonemas fricativos sonoros /v, ð, z, ʒ/ en el español. Los aprendices pronuncian lo más cercano a los sonidos que tienen en la lengua española.

Los sonidos fricativos son muy productivos, por lo que se recomienda poner énfasis en la práctica. Los estudiantes se tienen que reajustar de cinco

fricativas del español a nueve fricativas en el inglés. En este caso el problema de sonoridad es apremiante.

Veamos cuáles son los sonidos fricativos del inglés:

Punto Art Mod. Art	Estado cuerdas vocales	Labiodental	Interdental	Alveolar	Posalveolar	Glotal
Fricativas	-----	f	θ	s	ʃ	h
	vvvvv	v	ð	z	ʒ	
Articulador activo		Labio inferior hacia los dientes superiores	Punta de la lengua contra los dientes superiores	Punta de lengua contra el alveolo	Parte pposterior de la lengua contra el paladar duro	Cuerdas vocales

Tabla 5:

Adaptado de ROACH Peter (1989). *English Phonetics and Phonology, A practical Course*. p. 152 CUP. UK.

En el español tenemos 4 sonidos fricativos sordos /f,θ, s, x/ y un solo sonido sonoro /j/.

Punto Art Mod. Art	Estado cuerdas vocales	Labiodental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar
Fricativas	-----	f	θ	s		x
	vvvvv				j	
Articulador activo		Labio inferior hacia los dientes superiores	Punta de la lengua contra los dientes superiores	Punta de lengua contra el alveolo	Parte pposterior de la lengua contra el paladar duro	Cuerdas vocales

Tabla 6:

Adaptado de D'introno, Del Teso, y Weston, (1995) *Fonética y fonología*. p. 118

En el dialecto español americano, debido al problema de seseo, la /θ/ queda reducida a /s/.

Veamos cuáles son los problemas que se presentan en la interlingua (IL).

6) Labialización de la /v/ → [b] en la producción de la interlingua

La producción del sonido /v/ es muy difícil, y los alumnos lo producen como una oclusiva bilabial sonora /b/ en la interlingua. Este es un ejemplo típico de transferencia de la LF, por lo que es necesario enseñar a producir el sonido fricativo labiodental sonoro /v/.

Debemos decir, sin embargo, que en español tenemos < v > como grafema, pero no como fonema. La LF está afectando la IL. Veamos los siguientes ejemplos:

I. Cambio de /v/ a /b/ en pares mínimos

Se solicita a los aprendices que lean el par mínimo contextualizado en la oración.

20) vets/ bets They are good *vets*
[vets, bets] * ['deɪ ə gud *bets*]
 ['ðeɪ ə gud *vets*]

21) van/ban Can you lift the van?
[væn], bæn] * [kən dʒu lɪft de *bæn*]
 [kən ju lɪft ðə *væn*]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

Se evidencia que el sonido /v/ se vuelve bilabial /b/ en la IL debido a la ausencia del fonema /v/ en español, pues existe un grafema <v>.

II) Cambio de /v/ a /b/ en producción de oraciones.

Se solicita al aprendiz que lea las oraciones.

22) We went for a *lovely* walk in the Woods.
* [wi wɛnt fə ə 'lʌbli wɔ:kɪŋ dɪ wʊdz]

[wi wɛnt fə ə 'lʌvli wɔ:kɪn ðə wɒdz]

- 23) The *vet* was very cold and wet.
*[ðə bɛt wəs 'bɛri kɒld ənd wɛt].
[ðə vɛt wɛz 'vɛri k'həʊld ənd wɛt]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Cambio de /v/ a /b/ en miniconversación

- 24) Practique el diálogo contextualizado y actúen frente al salón.

Vivienne: Has the *Vander* family lived here very long, Víctor?

* [həs də bændə'fæmɪli lɪvɪd hɪə 'bɛrɪlɒŋ, 'bɪktɔr?]

[həz ðə vændə'fæmɪli lɪvd hɪə 'vɛrɪlɒŋ, 'vi:ktɔr?]

Victor: Five and a half years, *Vivienne*. We arrived on February.

* [faɪv ənd ə ha:lf 'jɪəz, 'bɪvɪən // wi ə 'raɪv ɒn 'febrʊəri]

[faɪv ənd ə ha:f 'jɪəz, 'vɪvɪən // wi ə 'raɪv ɒn 'febrʊəri]

Vivienne: What a lovely view you have!

* ['wɒt ə 'lɒbli vju: ju hæf]

['wɒt ə 'lʌvli vju: ju hæv]

Victor. Yes. It's fabulous.

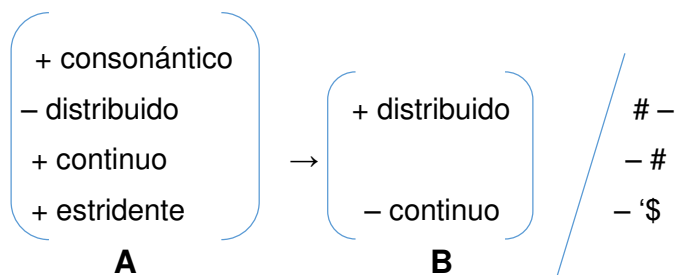
* [jes. its 'fæbʊləs].

[jes. its 'fæbjʊləs]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Regla de labialización de la labiodental /v/ → [b].

'Leave' /li:v/ → /lib/



V) Información estadística sobre labialización de /v/ → [b]

En esta representación, podemos observar que los alumnos saben pronunciar la /v/ constituyen un 28%; sin embargo, un 32% no pronuncia correctamente la /v/ en el grupo experimental, motivo por el que se debe insistir en la práctica y la producción de la /v/.

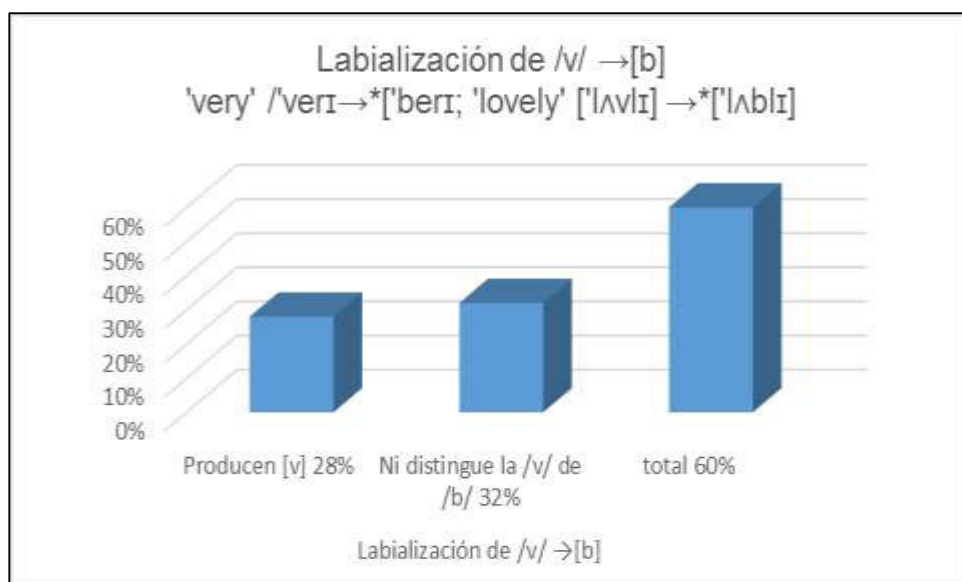


Figura 11:
 Labialización de /v/ → [b]. G. experimental

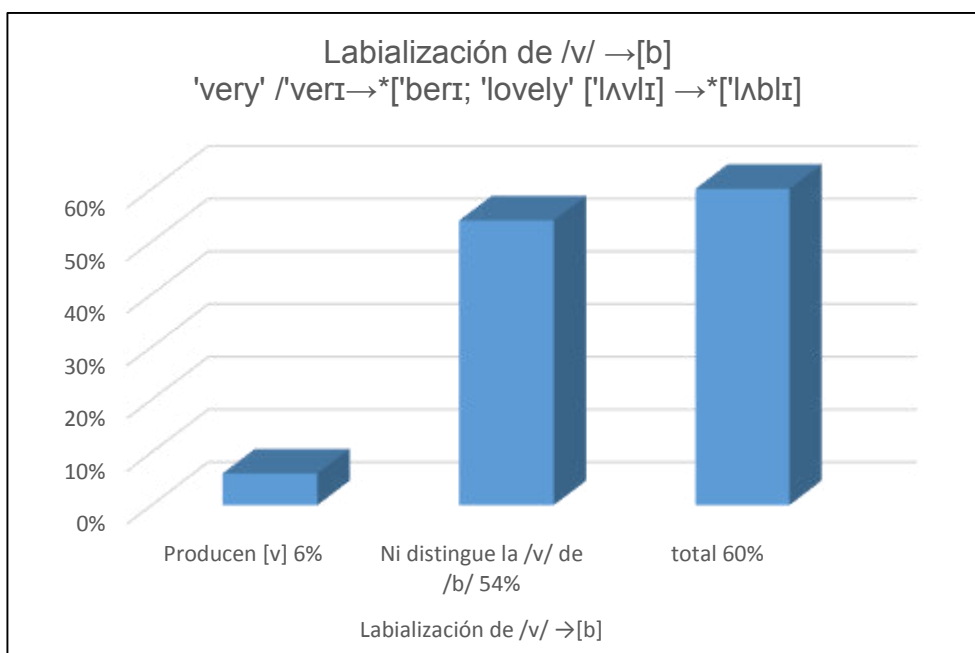


Figura 12:
 Labialización de /v/ → [b]. G. de control

7) Dentalización de /θ/ a [t̪]

El sonido fricativo interdental sordo oral /θ/ del inglés encuentra su contraparte hispana en el dialecto peninsular. No obstante, en el español americano, el sonido en cuestión se articula como /s/. En consecuencia, en el aprendizaje de L2 el sonido interdental del inglés se manifiesta articulatoriamente como /t̪/.

I) Cambio de /θ/ a [t̪] en pares mínimos

Se solicita a los aprendices que lean el par mínimo contextualizado en las oraciones.

25) Mouth/Mouse	What a sweet little <i>mouth</i> ;
[maʊθ, maʊs]	* ['wɒt ə swi:t 'lɪt.l̩ maʊt]
	['wɒt ə swi:t 'lɪt.l̩ maʊθ]

26) Thumb/Sum	Is this a <i>thumb</i> ?
[θʌm, sʌm]	*[ɪz ðɪs ə tʌm?]
	[ɪz ðɪs ə θʌm?]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II) Dentalización de la interdental /θ/ →[t̪] en la producción de oraciones.

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

27) It's a big <i>three</i>
*[ɪts ə bɪg tri:]
[ɪts ə bɪg θri:]

28) The boss sends his <i>thanks</i>
*[ðə bɒs sɛndz ɪz tæŋks]
[ðə bɒs sɛndz ɪz θæŋks]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV. Cambio de la interdental /θ/ →[t̪] en Miniconversación

29) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

Acting out the mini dialogue

Catherine: Samantha Roth is only thirty

*[sə'mæntə rɒt s'əʊnli 'tɜ:tɪ].

[sə'mæntə rɒθ s'əʊnli 'θɜ:tɪ]

Ruth: Is she? I thought she was thirty-three

* [ɪz ʃi:ʔ aɪ tɔ:t ʃi wəz 'tɜ:ti-tri:]

[ɪz ʃi:ʔ aɪ θɔ:tʃi wəz 'θɜ:ti-θri:]

Catherine: Samantha's birthday was last *Thursday*

* [sə.'mæn.təz 'bɜ:t.deɪ wəz lɑ:st 'tɜ:s.deɪ]

[sə.'mæn.θə'z 'bɜ:θ.deɪ wəz lɑ:st 'θɜ:z.deɪ]

Ruth: Was it? I thought it was last *month*

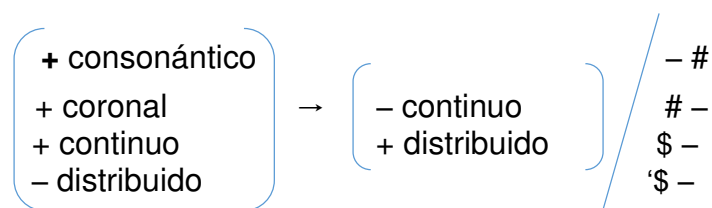
* [wəz ɪt? 'aɪ 'tɔ:t ɪt wəz lɑ:st mʌntʃ]

[wəz ɪt? 'aɪ 'θɔ:t ɪt wəz lɑ:st mʌnθ]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Representación de la regla lineal que formaliza el cambio de /θ/ → [t̥].

/θ/ → [t̥] /- #



Se observa que, en la interlingua (IL), los aprendices cambian el fonema fricativo interdental sordo /θ/, por una oclusiva dental sorda / t̥ /, debido a que la /θ/ es un sonido desconocido en el dialecto castellano de Perú.

IV. Información estadística sobre dentalización de /θ/ ⇒ [t̥]

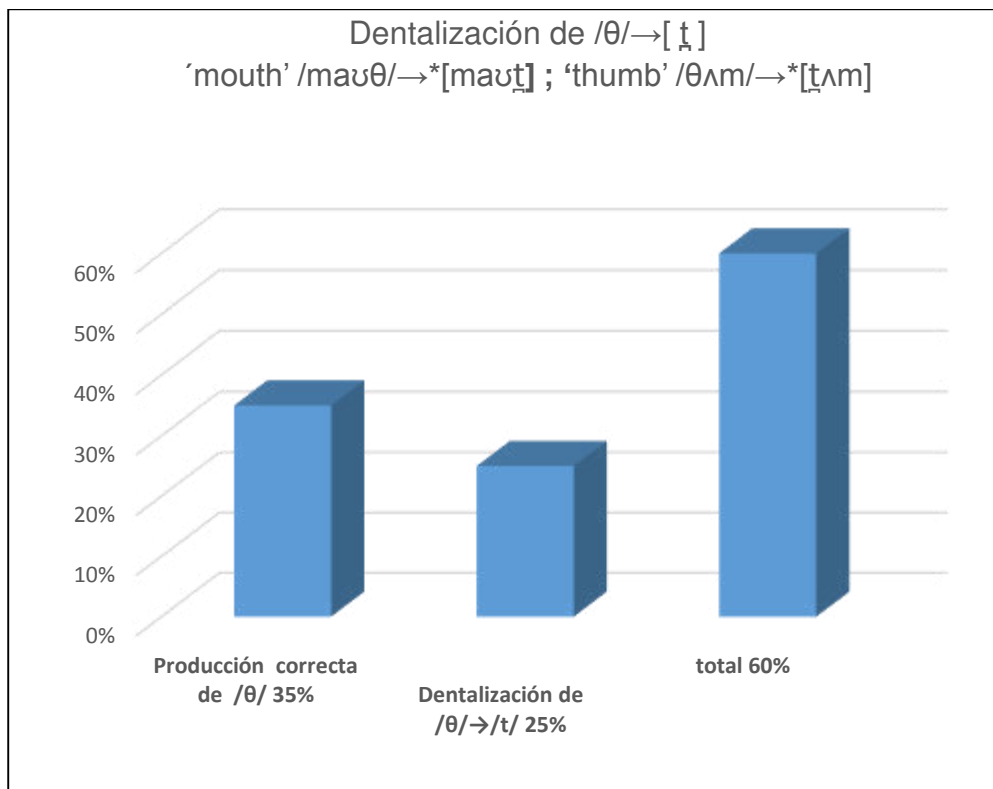


Figura 13:
 Dentalización de /θ/ → [t̪]. G. experimental

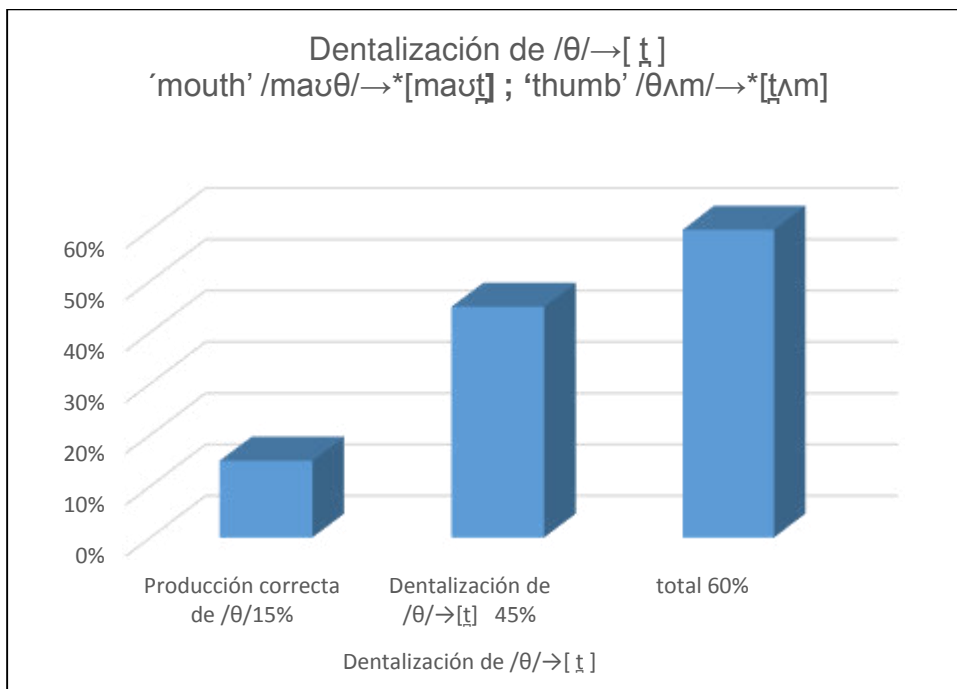


Figura 14:
 Dentalización de /θ/ → [t̪]. G. de control

8) Dentalización de la fricativa interdental sonora a oclusiva dental

sonora: /ð/ → [d̪]

Se solicita al aprendiz que lea el par mínimo contextualizado en la oración.

I) Dentalización de /ð/ a [d̪] en pares mínimos

30) than/Dan	<i>Smith is bigger than Jones</i>
[ðən, dən]	* [smɪt's 'bɪ.gə d̪ən jones] [smɪθ s 'bɪ.gəðən jones]
31) they/Day	<i>They arrived in the morning</i>
[ðeɪ, deɪ]	* [d̪eɪ ə.'raɪvəd̪ ɪn ðə 'mɔ:n.ɪŋ] [ðeɪ ə.'raɪvd ɪn ðə 'mɔ:n.ɪŋ]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II) Dentalización de /ð/ ⇒ [d̪] en producción de oraciones.

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

32) *The shop said 'clothing'.*
* [d̪ə ʃɒp 'seɪd̪ 'kləʊdɪŋ.]
[ðə ʃɒp 'sed̪ 'kləʊðɪŋ.]

33) *They came later than in summer.*
* [d̪eɪ keɪm 'leɪtə d̪ən ɪn 'sʌmə]
[ðeɪ keɪm 'leɪtə ðən ɪn 'sʌmə]

III) Dentalización de /ð/ ⇒ [d̪] en miniconversación.

Practiquen en minidiálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

34) *The hat in the window*

Miss Brothers: I want to buy the hat in the window.

* ['aɪ wɒnt tə baɪ ɹ̥ hæʔ ɪn ɹ̥ 'wɪn.dəʊ.]

['aɪ wɒnt tə baɪ ðə hæʔ ɪn ðə 'wɪn.dəʊ.]

Assistant: There are three hats *together* in the window, madam. Do you want the one with the feathers.

*[ðər ə tri: hæʔs tə 'geðər ɪn ɹ̥ 'wɪn.dəʊ, 'mædəm [də ju wɒnt ɹ̥ wʌn wɪð ɹ̥ 'fe:ðəz?]

[ðər ə θri: hæʔs tə. 'geðər ɪn ðə 'wɪndəʊ, 'mædəm [də ju wɒnt ðə wʌn wɪð ðə 'feðəz?]

Miss Brothers: No. *The other* one.

* [nəʊ ɹ̥i 'ʌðə wʌn]

[nəʊ ði 'ʌðə wʌn]

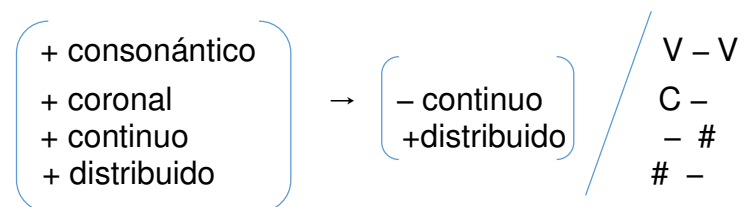
Assistant: *The* small one for three hundred and three euros?

* [ðə smɔ:l wʌn fə tri: 'hʌn.drəd ənd tri: 'jʊə.rəʊs?

[ðə smɔ:l wʌn fə θri: 'hʌn.drəd ənd θri: 'jʊə.rəʊz?]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Representación de la regla de dentalización de /ð/ ⇒ [ɹ̥]



V) Información estadística sobre el proceso de dentalización de

/ð/ ⇒ [ɹ̥]

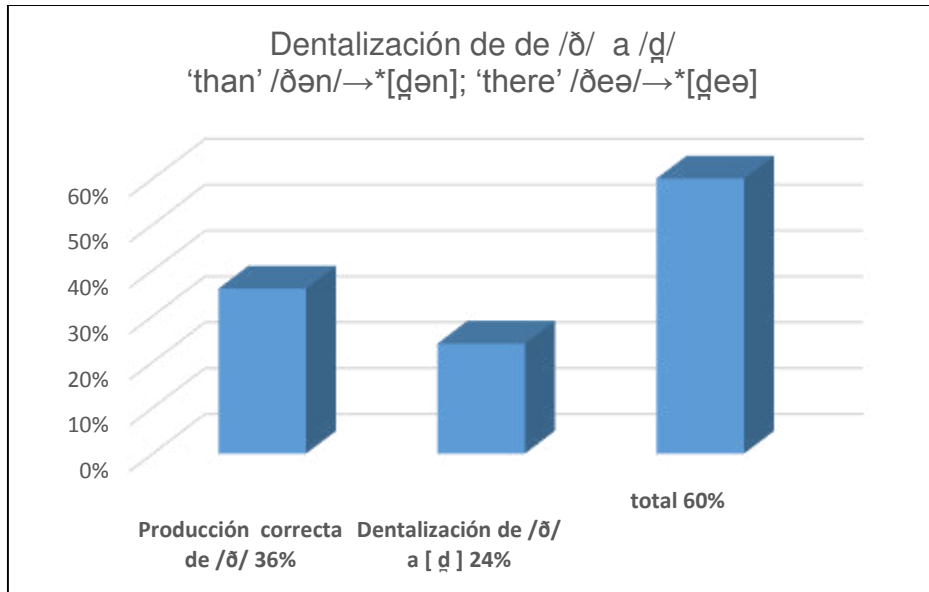


Figura 15:
 Dentalización de /ð/ ⇒ [d̪]. G. experimental

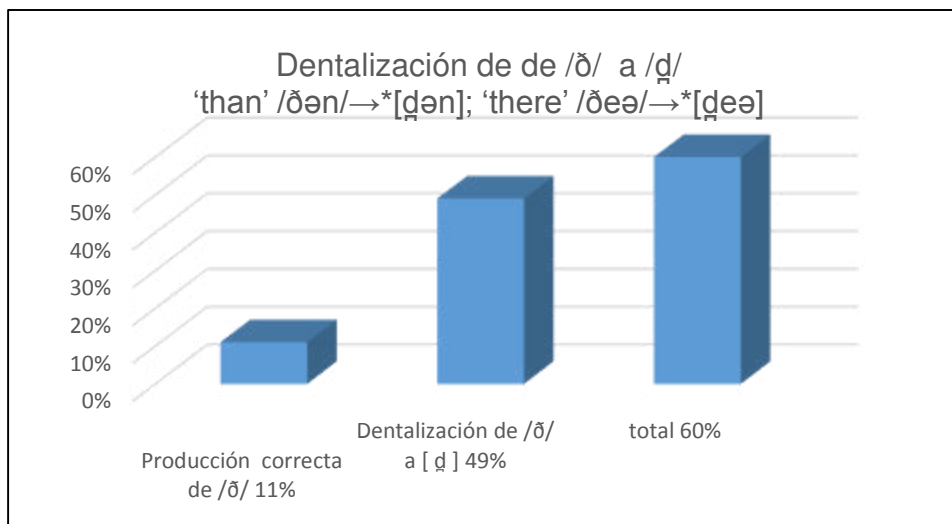


Figura 16:
 Dentalización de /ð/ ⇒ [d̪]. G. de control

9) Ensondecimiento de la alveolar sonora /z/ ⇒ [s]

l) Escuche y practique el siguiente par mínimo contextualizado.

35) Zoo/Sue [zu:, su:]	That zoo was amazing * [dət su:wəs ə.'mɪz.ɪŋ] [ðətzu:wəs ə.'meɪz.ɪŋ]
---------------------------	--

36) Zip/Sip/	Zip it slowly
--------------	---------------

[zi:p, si:p] *[sɪp ɪt 'sləʊ.li]
 [zɪp ɪt 'sləʊ.li]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II) Ensordecimiento de la alveolar sonora /z/ ⇒ [s] en producción de oraciones con /z/.

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

37) What a *prize*!

* ['wɒt ə praɪsɪ]
['wɒt ə praɪzɪ]

38) Let's go to the *zoo* seaside on Saturday, Sue./

* [lets gəʊ tə də su: 'si:said ɒn 'sætədeɪ , su: /
[lets gəʊ tə ðə zu: 'si:said ɒn 'sætədeɪ, su:]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Ensordecimiento de la alveolar sonora [z] → [s] en minidiálogos.

Se solicita a los aprendices que practiquen el dialogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

39) Surprises in the post office

(Zena and Susan work at the post office. They are busy sorting parcels. It's Susan's first day.)

Susan: This *parcel* smells. Mrs. Lazarus.

* [ðɪs 'pɑ:s.əl smels. 'mɪ.sɪs. 'læ.sə.rus.]
[ðɪs 'pɑ:s.əl smelz. 'mɪ.sɪz. 'læ.zə.rəs.]

Zena: Call me *Zena*, *Susan*.

* [kɔ:l mi: 'si:.nə, 'su:s.ən.]
[kɔ:l mi: 'zi:.nə, 'su:z.ən.]

Susan: Yes...*Zena*... *Something's* written on it. What does it say?

* [jes.. 'si:.nə... 'sʌm.θɪŋz 'rɪt.ən ɒn ɪt. 'wɒt dəz ɪt 'seɪ?]
[jes.. 'zi:.nə... 'sʌm.θɪŋz 'rɪt.ən ɒn ɪt. 'wɒt dəz ɪt 'seɪ?]

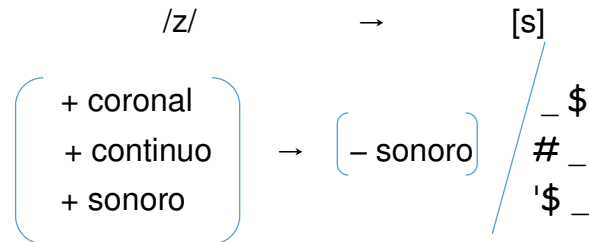
Zena: It says: 'This parcel contains six mice'.

*[ɪt 'ses: ðɪs 'pɑ:s.əl kən. 'teɪns sɪks maɪs]

[ɪt 'sez: ðɪs 'pɑ:s.əl kən. 'teɪnz sɪks maɪs]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP

IV) Regla de ensordecimiento de /z/ por transferencia de L1.



V) Información estadística sobre el ensordecimiento de /z/ a [s]

La fricativa alveolar sonora tiende a ser ensordecida en la interlingua (IL), por lo que enseñar a sonorizar la /s/ sería una buena práctica docente.

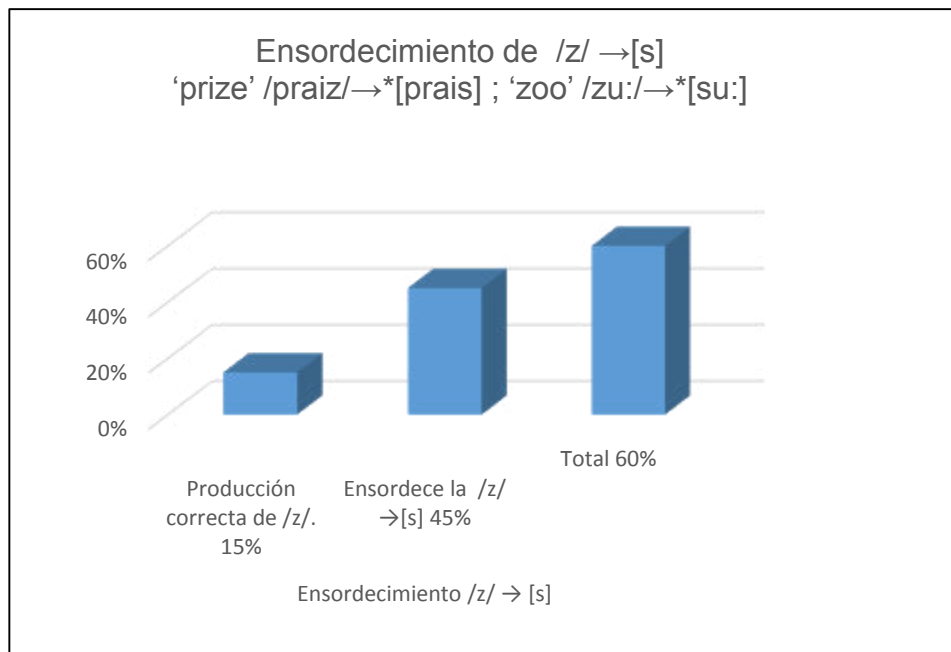


Figura 17:
 Proceso de ensordecimiento de /z/ → [s]. G.experimental

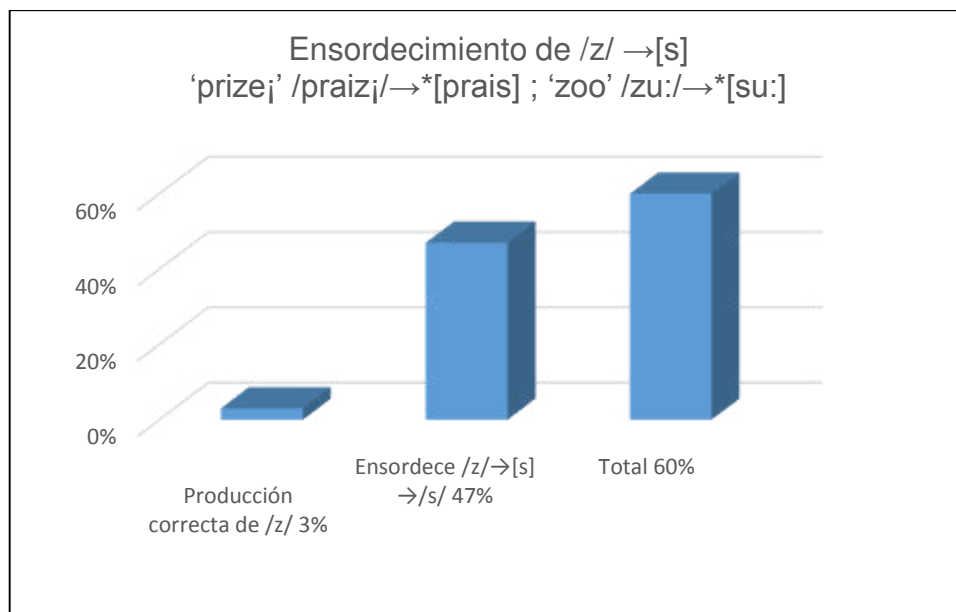


Figura 18:

Proceso de ensondecimiento de /z/ → [s]. G. de control.

10) Africación de la fricativa /ʃ/ ⇒ [tʃ]

I) Africación de la fricativa /ʃ/ en pares mínimos.

Se solicita a los aprendices que lean el par mínimo contextualizado en la oración.

40) C/she She is third.
 [Si: .ʃi:] * [tʃi s 'θɜ:d]
 [ʃi z 'θɜ:d]

41) Shoe /Sue I like these shoe.
 [ʃu:, su:] * ['aɪ 'laɪk ði:z tʃu:]
 ['aɪ 'laɪk ði:z fu:]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II) Africación de la fricativa /ʃ/ ⇒ [tʃ] en oraciones.

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

42) The mice lived in a shack.
 * [ðə maɪs lɪvd ɪn ə tʃæk]
 [ðə maɪs lɪvd ɪn ə ʃæk]

43) He won't shouted like that;

* [hi wəunt 'ʃaʊtɪd 'laɪk θatɪ]

[hi wəunt 'ʃaʊtɪd 'laɪk θatɪ]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Africación de la fricativa /ʃ/ ⇒ [tʃ] en producción de minidiálogos
Practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

44) A special washing machine

Mrs. Marsh: Does this shop sell washing machines?

* [dɛz ðɪs ʃɒp sel 'wɒʃɪŋ mə'ʃi:nz]

[dɛz ðɪs ʃɒp sel 'wɒʃɪŋ mə'ʃi:nz]

Mr Shaw: Yes. This is the latest washing machine.

* [jes. ðɪs ɪz də 'leɪtɪst 'wɒʃɪŋ mə'ʃi:n]

[jes. ðɪs ɪz ðə 'leɪtɪst 'wɒʃɪŋ mə'ʃi:n]

Mrs. Marsh: Is it Swedish?

* [ɪz ɪt 'swɪ:dɪʃ]

[ɪz ɪt 'swɪ:dɪʃ]

Mr Shaw: No, madam. It's English.

* [nəʊ'mædəm. ɪts 'ɪŋɡlɪʃ]

[nəʊ'mædəm. ɪts 'ɪŋɡlɪʃ]

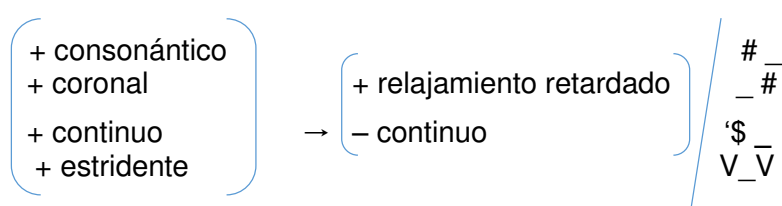
Mrs. Marsh: Could you *show* me how it *washes*?

*[kʊd ju ʃəʊ mi: 'haʊ ɪt 'wɒʃɪs]

[kʊd ju ʃəʊ mi: 'haʊ ɪt 'wɒʃɪz]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Representación del proceso de africación de la fricativa palatal sorda /ʃ/ → [tʃ]



V) Información estadística sobre el proceso de africación de /ʃ/ → /tʃ/

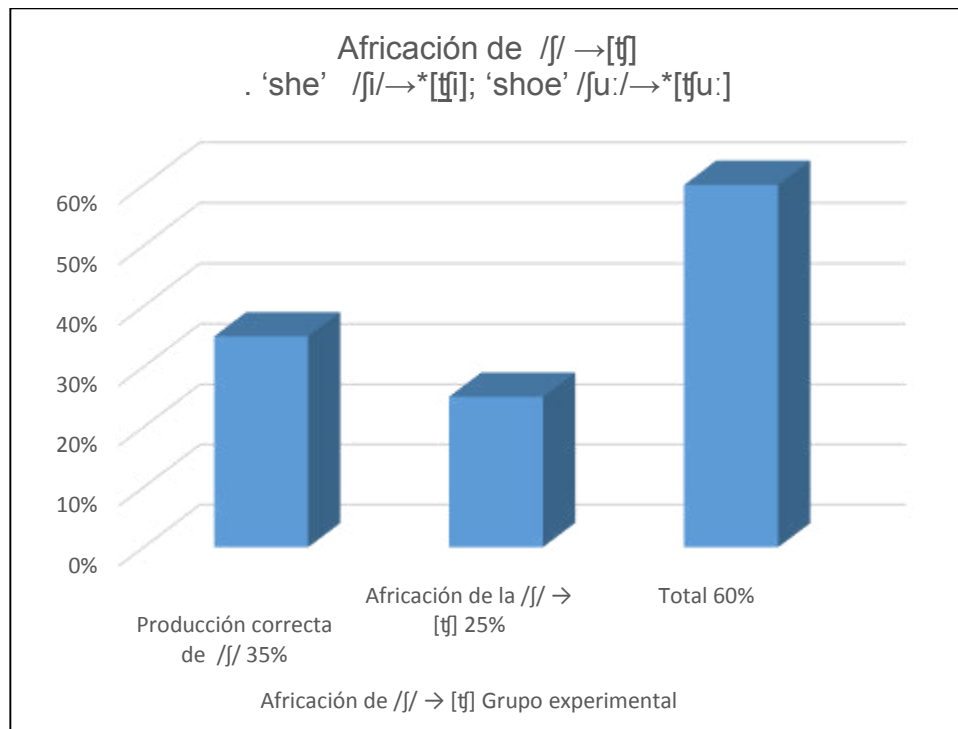


Figura 19:
 Porcentajes de regla de africación de /ʃ/ → /tʃ/. G. experimental

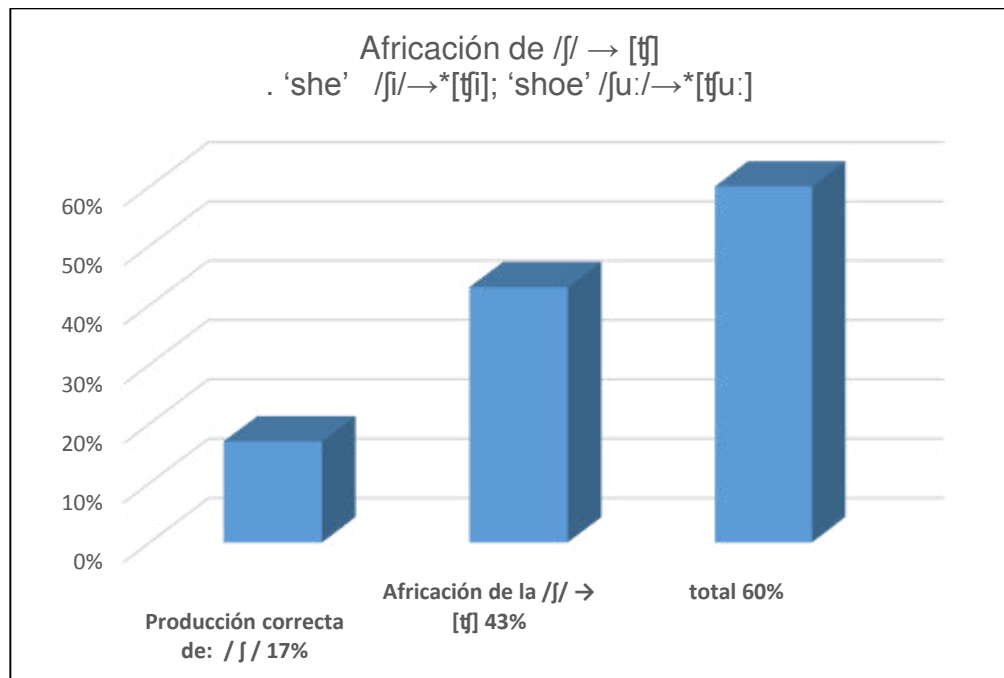


Figura 20:
 Procedimiento de africación de /ʃ/ → [tʃ]. G. de control

En la información estadística anterior, podemos concluir que la africación de la fricativa palatoalveolar sordo a /ʃ/ → [tʃ] es otro error interlingüístico, ya que el aprendiz, al desconocer el fonema /ʃ/, está produciendo lo más cercano a este sonido y en la interlingua (IL) sería el sonido africado palatal sordo /tʃ/.

11) Ensordecimiento de la fricativa palatal sonora /ʒ/ a fricativa palatal sorda [ʃ].

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

I) Ensordecimiento de /ʒ/ → [ʃ] en oraciones.

45) He needs *casual* clothes.

* [hi ni:ds 'kæʃʊəl kloʊðes]

[hi ni:dz 'kæʒʊəl kləʊðz]

46) Have ever been to the *Treasure* Island.

* [hæv 'evə bi:n tə ðə 'treʃə 'aɪlənd]

[hæv 'evə bi:n tə ðə 'treʒə 'aɪlənd]

II) Ensordecimiento de /ʒ/ → /ʃ/ en producción de minidiálogos

47) Practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

What programme do you watch?

A: What do you *usually* watch on Thursdays?

* ['wɒt də 'ju:ʃəli wɒtʃ ɒn 'θɜ:sdeɪs]

['wɒt də ju 'ju:ʒəli wɒtʃ ɒn 'θɜ:zdeɪz]

B: I *usually* watch '*Beige* Island'?

* ['aɪ 'ju:ʃʊəli wɒtʃ 'treʃə 'aɪlənd].

['aɪ 'ju:ʒʊəli wɒtʃ 'treʒə 'aɪlənd]

A: Would you like to watch the fashion show 'Casual Clothes'?

*[wʊd ju 'laɪk tə wɒtʃ də 'fæʃn ʃəʊ 'kæʃʊəl kləʊðz]

[wʊd ju 'laɪk tə wɒtʃ ðə 'fæʃn ʃəʊ 'kæʒʊəl kləʊðz]

B: Ok. I will watch the massage show 'Casual Clothes'?

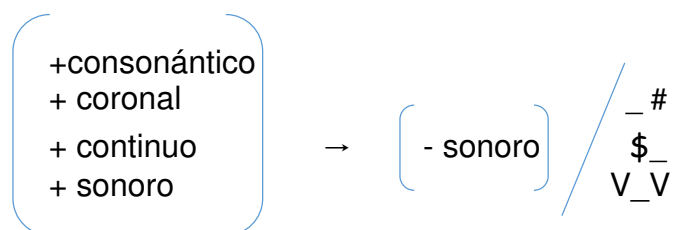
*[,əʊ'keɪ. 'aɪ wɪl wɒtʃ də 'mæ.sɑ:f ʃəʊ 'kæʃʊəl kləʊðz]

[,əʊ'keɪ. 'aɪ wɪl wɒtʃ ðə 'mæ.sɑ:ʒ ʃəʊ 'kæʒʊəl kləʊðz]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Regla de ensordecimiento de la fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ a fricativa palatal sorda [ç].

Representación de la regla de fricativización de /ʒ/ → [ç]



IV) Información estadística sobre ensordecimiento de sonido fricativo palatal sonora /ʒ/ → [ç]

Del cuadro estadístico que tenemos a continuación, podemos deducir que cierta cantidad de alumnos del colegio privado Primero de Mayo pueden producir apropiadamente la /ʒ/, mientras que en el grupo de control la cantidad de producción correcta de la /ʒ/ es menor.

A pesar de no ser tan productiva la /ʒ/ en Inglés, la enseñanza del sonido /ʒ/ debe ser una prioridad, ya que constituye un par mínimo con /ç/, por lo que ambos sonidos deben pronunciarse apropiadamente.

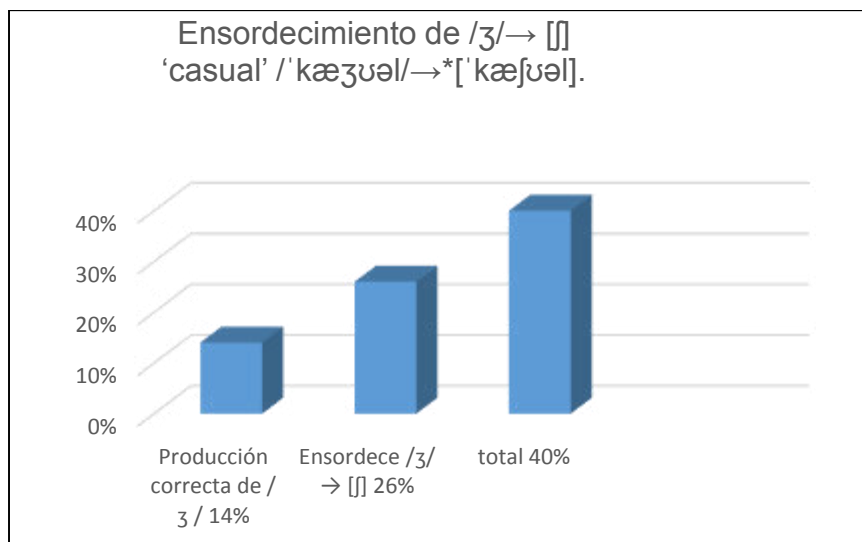


Figura 21:
 Proceso de ensondecimiento de /ʒ/ → [ʃ]. G. experimental.

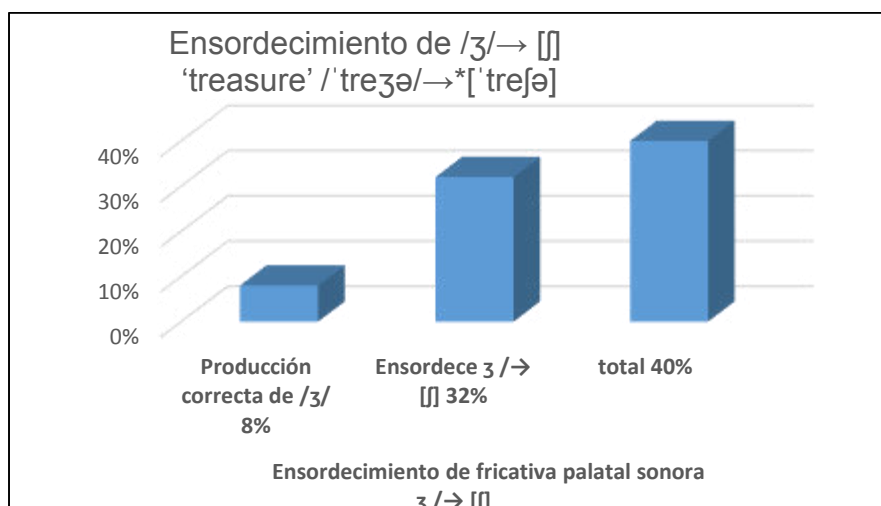


Figura 22:
 Proceso de ensondecimiento de /ʒ/ → [ʃ]. G. de control

- El fonema /h/

El fonema /h/ del inglés presenta producción glotal; sin embargo, en la IL su pronunciación se reduce a \emptyset . Debemos aclarar que, en el español, solo contamos con la <h> como grafema, mientras que en el inglés es un fonema.

Roach (1989) coloca a la /h/ en el cuadro fonológico; sin embargo, la /h/ no es fonema en el español, motivo por el cual se reduce a \emptyset . Es necesario enseñar a los alumnos la pronunciación de /h/ en la IL.

Roach (1989) describe «el sonido /h/ como glotal. Esto significa que hay estrechamiento que produce fricción entre las cuerdas vocales y siempre está precedida de vocal» (p. 50).

Cuando se pronuncia la /h/ de manera aislada, se puede decir que las cuerdas vocales están separadas; sin embargo, cuando va acompañada de vocales, la /h/ adquiere características propias. (Roach, 1989: 50)

Fonológicamente, la /h/ es una consonante que se encuentra en posición inicial y también delante de vocales; sin embargo, cuando se ubica en posición intermedia, como 'ahead' o 'greenhouse', se pronuncia como una fricativa sonora, un poco menos sonora que las vocales (Roach, 1989: 51).

Los aprendices tienden a no pronunciar en la IL, motivo por el cual es necesario explicar la importancia de la pronunciación de la /h/ y preparar prácticas que permitan la pronunciación de este sonido /h/.

A continuación, se detallará lo que ocurre en la interlingua (IL).

12) Elisión de /h/ en la interlingua (IL)

I. Elisión de /h/ a \emptyset en pares mínimos.

Practique el par mínimo contextualizado en la oración.

48) Hold/ fold *Hold* this paper please.
* $[\emptyset\text{ould } \delta\text{is } 'peɪ.pə pli:z]$
[$h\text{əʊ}/\delta\delta\text{is } 'peɪ.pə pli:z]$

49) Heat/feet I like heat on the back.
* $['aɪ 'laɪk \emptyset i:t \text{ on } \delta\text{ə } 'bæk.]$
[$'aɪ 'laɪk hi:t \text{ on } \delta\text{ə } 'bæk.]$

II) Pronunciación de la /h/ $\rightarrow \emptyset$ en oraciones.

Se solicita a los alumnos que lean las oraciones.

50) I love the highlands.
* $['aɪ l\text{v } \delta\text{ə } \emptyset aɪlændz]$
[$'aɪ l\text{v } \delta\text{ə } 'haɪlændz]$

51) She lost her *hearing*.

*[ʃi lɒst hə 'ðɪərɪŋ.]

[ʃi lɒst hə 'hɪərɪŋ]

III) La elisión de /h/ ⇒ ∅ en minidiálogos

52) Practique el diálogo contextualizado y actúe frente al salón de clases.

A horrible accident

Emma: Hi, Holly.

*[∅ aɪ, 'hɒ.li.]

[haɪ, 'hɒ.li.]

Holly: Emma, have you heard? There's been a horrible accident.

*['e.mə, əv ju ɒ ɜ:d? ðeəz bi:n ə '∅ ɒrəb| 'æksɪdənt.]

['e.mə, həv ju hɜ:d? ðeəz bi:n ə 'hɒrəb| 'æksɪdənt.]

Emma: Oh, dear! What's happened?

*[əʊ, dɪə! wɒts '∅æpənd?]

[əʊ, dɪə! wɒts 'hæpənd?]

Holly: Helena's husband has had an accident on his horse.

*['∅ elənəz '∅hɜzbənd ɒz ɒəd ən 'æksɪdənt ɒn ɪz ɒ ɜ:s.]

['helənəz 'hɜzbənd həz həd ən 'æksɪdənt ɒn ɪz hɜ:s.]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

VI) Representación de la regla de elisión /h/ ⇒ ∅

$$\left(\begin{array}{l} +\text{continuo} \\ +\text{bajo} \end{array} \right) \rightarrow \emptyset / \# _$$

VII) Información estadística sobre la elisión /h/ ⇒ ∅

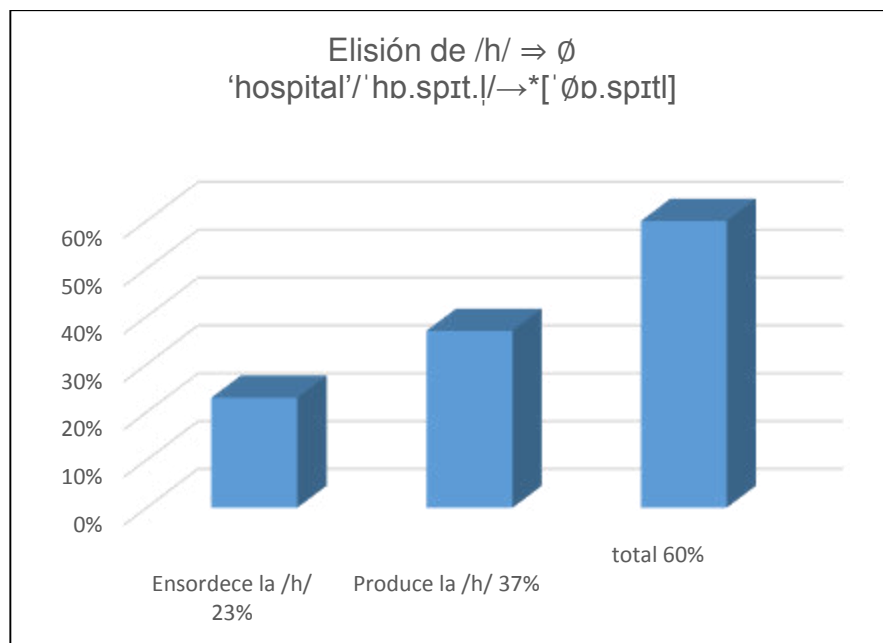


Figura 23:
Elisión de /h/ ⇒ ∅. G. experimental

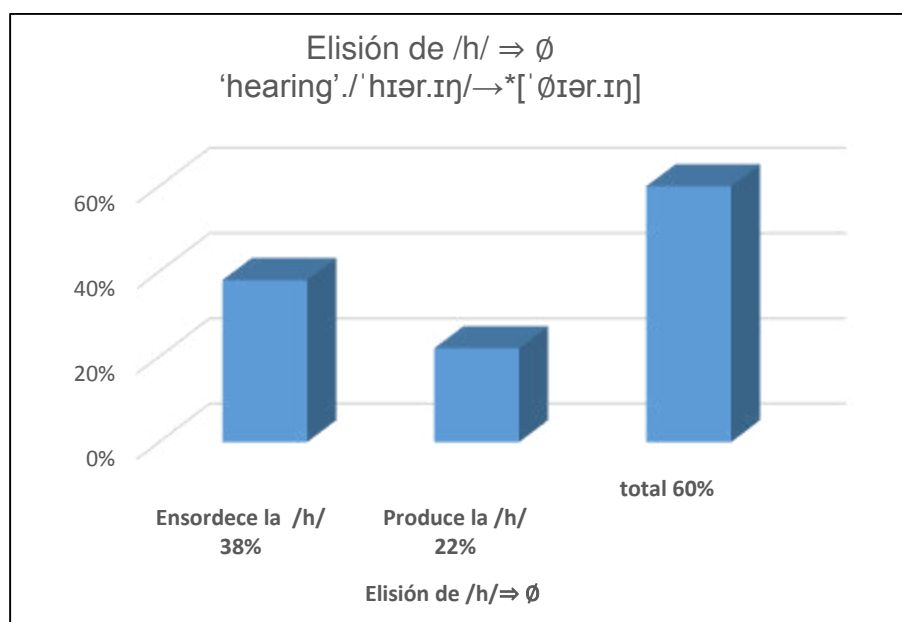


Figura 24:
Elisión de /h/ ⇒ ∅. G. de control

Los alumnos tienden a elidir la pronunciación de /h/ en la IL, debido a que este sonido no existe en la L1. Los aprendices están transfiriendo esa característica de la L1.

- Las africadas.

Roach (1989: 52) sostiene que «hay dos africadas en el inglés /tʃ, dʒ/», mientras que en el español tenemos solamente una africada sorda /tʃ/. En la IL, los alumnos tienden a ensordecen /dʒ/ → /tʃ/, ya que presentan la información de la africada palatoalveolar sorda /tʃ/ como categoría fonológica. Es menester entonces enseñar a los alumnos la sonorización de la africada /dʒ/; esto es, el proceso de sonorización debe ser una prioridad en la IL, ya que contamos con muchos sonidos sonoros en inglés.

Roach (1989: 53) sostiene que hay dos movimientos en la producción de las africadas, el primero para producir los sonidos /t, d/ y luego en vez de cerrarse, los articuladores se separan para producir los sonidos fricativos /ʃ, ʒ/, y se genera con esta combinación de constricciones, los sonidos africados /dʒ, tʃ/ (p. 53).

Punto de articulación	Palatoalveolar
Africadas	/tʃ/
	/dʒ/
Articulador activo	Parte central de la lengua contra el paladar duro

Tabla 7:
Africadas del Inglés.

Adaptado de Roach Peter (1989: p. 53). *English Phonetics and Phonology*.

Punto de articulación	Palatal
Africada	/tʃ/
Articulador activo	Parte central de la lengua contra el paladar duro

Tabla 8:
Africadas del Español

Adaptado de D'introno, Del Teso, y Weston, (1995) *Fonética y fonología actual del español*. p 118

13) Ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ]

I. Ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ] en pares mínimos

Lean el par mínimo contextualizado en la oración.

53) choke/joke	I don't want you to <i>joke</i> .
[tʃəʊk/dʒəʊk]	*[ˈaɪ dəʊnt wɒnt ju tə tʃəʊk.]
	[ˈaɪ dəʊnt wɒnt ju tə dʒəʊk]

54) larch/large.	I want a <i>large</i> tree.
[lɑ:tʃ/lɑ:dʒ]	*[ˈaɪ wɒnt ə lɑ:tʃ tri:]
	[ˈaɪ wɒnt ə lɑ:dʒ tri:]

II) Ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ] en oraciones

Se solicita a los alumnos que lean las oraciones.

55) They gave the *register*.
*[ˈðeɪ geɪv ðə ˈre.tʃɪ.stə.]
[ˈðeɪ geɪv ðə ˈre.dʒɪ.stə.]

56) I like *cabbage* in my salad.
*[ˈaɪ ˈlaɪk ˈkæ.brɪʃ ɪn maɪ ˈsæ.ləd.]
[ˈaɪ ˈlaɪk ˈkæ.brɪdʒ ɪn maɪ ˈsæ.ləd.]

III) Ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ] en miniconversaciones

57) Se solicita a los aprendices que practiquen el minidiálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

The dangerous bridge

Jerry: Just outside this *village* there's a very *dangerous bridge*.

*[dʒəst ,aut.'saɪd ðɪs 'vɪ.lɪʃ ðeəz ə 'ver.i 'deɪn.ʃ ə.rəs brɪʃ]

[dʒəst ,aut.'saɪd ðɪs 'vɪ.lɪdʒ ðeəz ə 'ver.i 'deɪn.dʒə.rəs brɪdʒ]

John: Yes. Charles told me two jeeps crashed on it in January
What happened?

*[jes. tʃɑ:lz təʊld mi: tu: ʃi:ps kræʃt ɒn ɪt ɪn 'ʃ æ.njʊ.ri
wɒt 'hæ.pənd?]

[jes. tʃɑ:lz təʊld mi: tu: dʒi:ps kræʃt ɒn ɪt ɪn 'dʒæ.njʊ.ri
'wɒt 'hæ.pənd?]

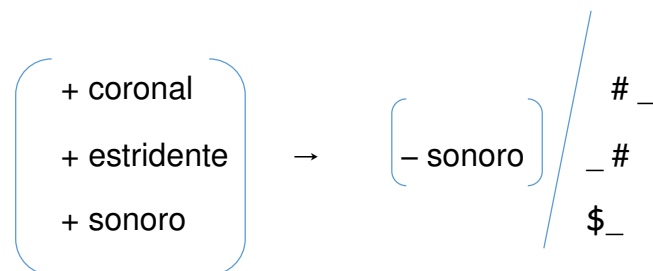
Jerry: Well, George Churchill was the driver of the *larger jeep*,
and he was driving very *dangerously*.

*[wel, ʃɔ: ʃ 'tʃɜ:., tʃɪl wəz ðə 'draɪ.vər əv ðə 'la: ʃ ə dʒi:p,
ənd hi wəz 'draɪv.ɪŋ 'ver.i 'deɪn.ʃ ə.rə.sli.]

[wel, dʒɔ:dʒ 'tʃɜ:., tʃɪl wəz ðə 'draɪ.vər əv ðə 'la: dʒə dʒi:p,
ənd hi wəz 'draɪv.ɪŋ 'ver.i 'deɪn.dʒə.rə.sli.]

Adaptado de : Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Regla de ensordecimiento /dʒ/ → [ʃ]



V) Información estadística sobre ensordecimiento de /dʒ/ ⇒ [tʃ]

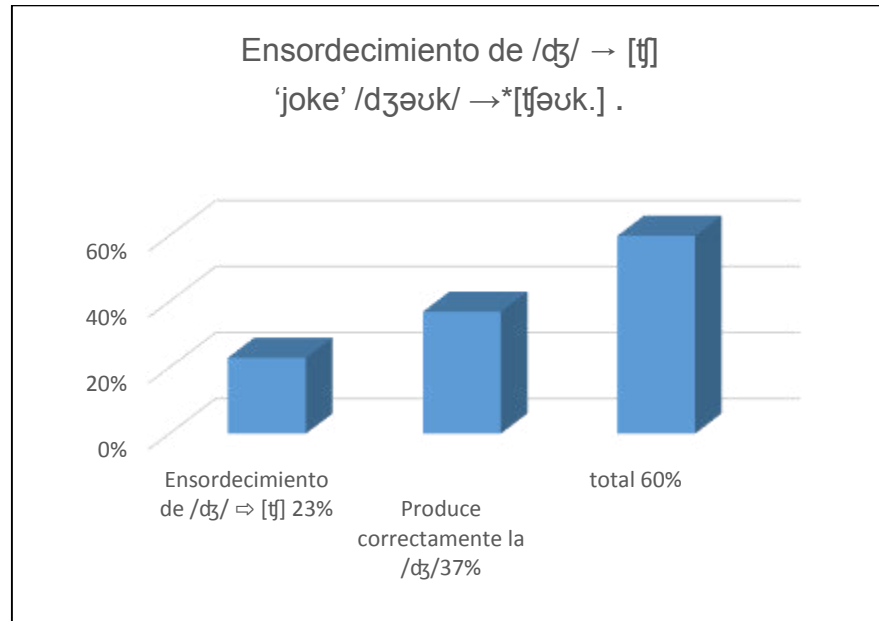


Figura 25:
Ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ] G. experimental

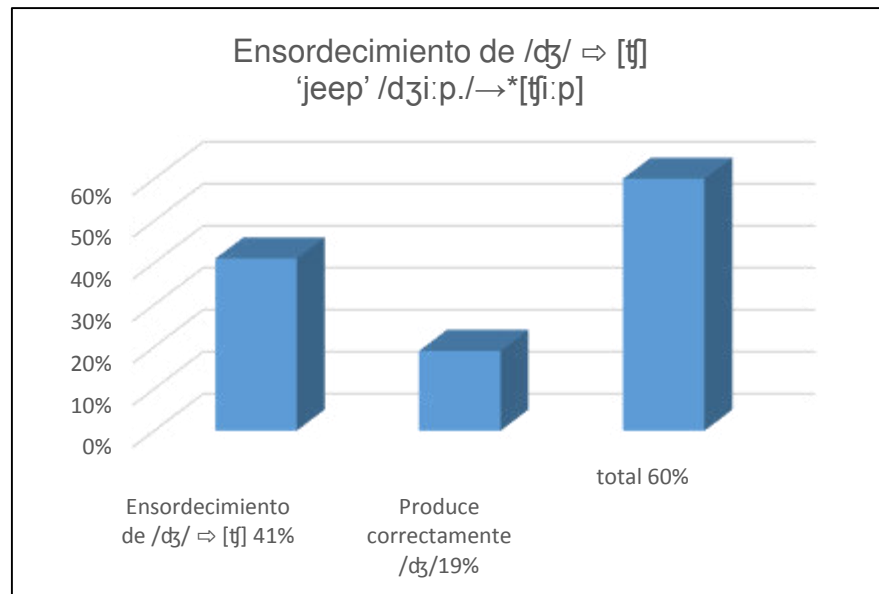


Figura 26:
Ensordecimiento de /dʒ/ ⇒ [tʃ] G. de control

- Las nasales

La característica fundamental de las consonantes nasales es que el aire escapa a través de la nariz. Para que suceda esto la úvula se desprende

e impide que el aire egrese por la cavidad oral. Por otro lado, se aprecia una oclusión total generada por los labios para la /m/; por la lámina de la lengua en la zona alveolar para la /n/; y por la parte posterior de la lengua en el velo del paladar para la /ŋ/. (Roach, 1989, pp. 54-55)

En inglés tenemos tres sonidos nasales (Roach, 1989) /m, n, ŋ/ y en castellano también tenemos tres sonidos nasales /m, n, ɲ/.

Se observó que los alumnos transfieren de la L1 los sonidos nasales bilabiales y las nasales alveolares sin problema. La /ŋ/ no presenta dificultad alguna, ya que el contexto en el que aparece (posición final) no es muy productivo.

Punto de articulación	Bilabial	Alveolar	Velar
Nasal	/m/	/n/	/ŋ/
Activador activo	Labio inferior hacia el labio superior	Corona de la lengua contra el alveolo	Parte dorsal de la lengua hacia el paladar suave

Tabla 9:
Fonemas nasales del inglés

Adaptado de ROACH Peter (1989: 53). *English Phonetics and Phonology, A practical Course*.

Punto de articulación	Bilabial	Alveolar	palatal
Nasal	/m/	/n/	/ɲ/
Activador activo	Labio inferior hacia el labio superior	Corona de la lengua contra el alveolo	Parte dorsal de la lengua hacia el paladar duro

Tabla 10:
Fonemas nasales del español

Adaptado de D'introno, Del Teso & Weston, (1995) *Fonética y fonología actual del español* (p.118).

La /m, n/ ocurre de manera libre en todas las posiciones en inglés (Roach, 1989, p. 56), pero /ŋ/ nunca aparece en todas las posiciones y evidencia una realización restringida (en posición final) en inglés.

14) Proceso de coronalización de /m/ → [n]

I. Práctica con el sonido /m/.

Se solicita que los aprendices lean las oraciones correctamente.

58) He is proud of his *name*.

*[hi z praʊd əv ɪz 'neɪn]

[hi z praʊd əv ɪz 'neɪm]

59) Remember to call your mother

[rɪ'membə tə kɔ:l jə 'mʌðə]

II) La /m/ en oraciones

60) These are not good *manners*.

[ði:z ə nɒt gʊd 'mænəz]

61)) It is *summer*, let's go to the beach.

[ɪt s 'sʌmə | lets ɡəʊ tə ðə bi:tʃ]

III) La consonante /m/ en minidiálogos

Se solicita a los aprendices que escuchen, practiquen y actúen el minidiálogo delante del salón de clases.

62) Mum's muffins

Malcolm: *Mum, may Mitcham come home with me for tomorrow?*

[mʌm | meɪ 'mɪtʃəm kʌm həʊm wɪð mi: fətə 'mɒrəʊ]

Mrs. Maccallum: *Of course, Malcolm. Have I met him before?*

[əv kɔ:s,mə'kæləm. həv 'aɪ met ɪm bɪ'fɔ:]

Malcolm: you *met him* in the *summer*. He is very small.

[ju met ɪm ɪn ðə 'sʌmə. hi z 'veri smɔ:l]

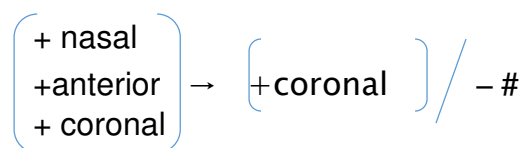
Mrs. Maccallum: Oh, Yes. I *remember Tim*. He is very smart.

[əʊ | jes | 'aɪ rɪ'membə tɪm | hi z 'veri smɑ:t]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

Se ha observado que los aprendices en la IL no tienen problema con la producción de la nasal bilabial sonora delante de vocales, pero sí en posición final. Los aprendices tienden a producir una /n/ en lugar de /m/ en ese contexto; es decir, tienden a coronalizar la /m/, razón por la cual es necesario reforzar la pronunciación correcta de la /m/ en posición final.

IV) Representación de la regla de coronalización de la /m/ → [n] / _



V) Información estadística sobre coronalización de m/ ⇒ [n] / _

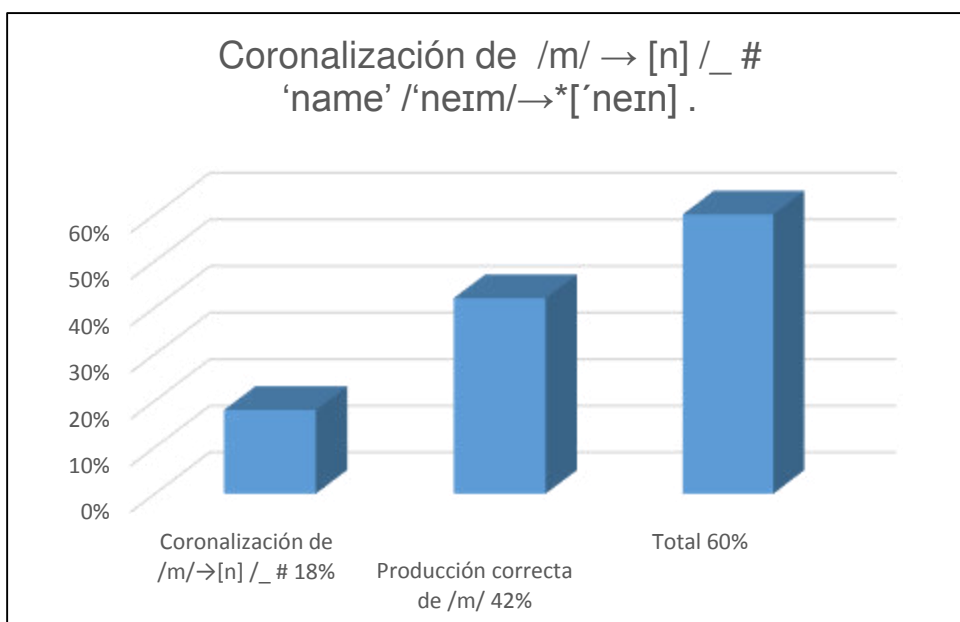


Figura 27:
Coronalización de la /m/ → [n] / _ # . G. experimental

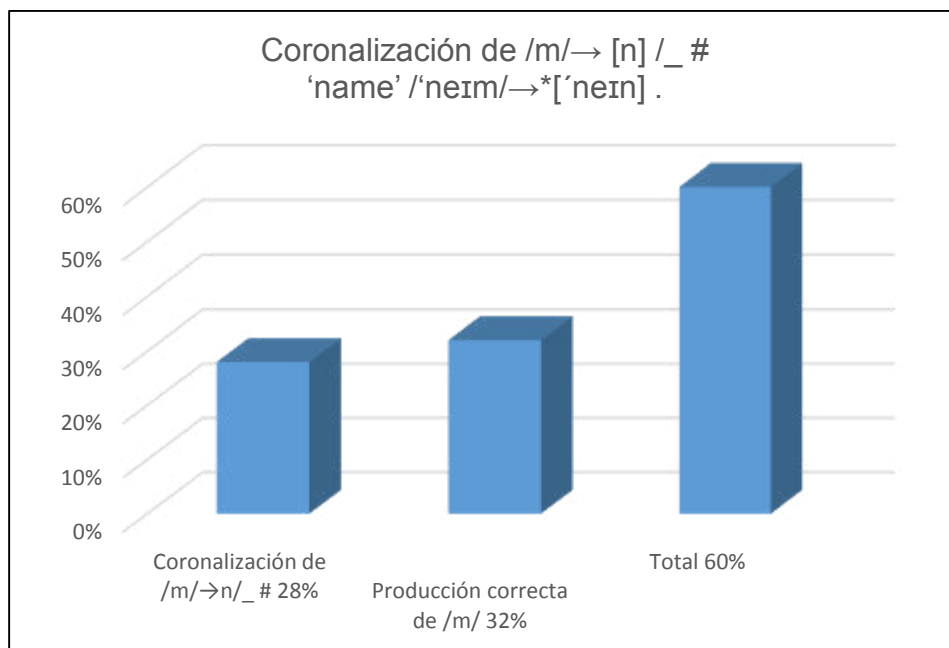


Figura 28:
Proceso de coronalización de /m/ → [n] / _ #. G. de control.

Los alumnos no presentan problemas en la producción de la /m/ del inglés en posición inicial e intermedia en la IL; sin embargo, es preciso señalar que, en posición final, tienden a pronunciarla como /n/.

I) La /n/ en pares mínimos

Se solicita que el aprendiz lea el par mínimo contextualizado en la oración.

63) Nile/ mile	The <i>Nile</i> is very old.
[nail/mail]	[ðə <i>nail</i> z 'veri əʊld]

64) nine/mine	This is <i>nine</i> .
[nain/main]	[ðɪs ɪz <i>nain</i>]

II) La /n/ en oraciones.

Se solicita a los alumnos que lean las oraciones.

65) I *want* to cones, please.
['aɪ wɒnt tu: kəʊnz | pli:z]

66) I will give you *mine*.

['aɪ wɪ ɡɪv ju maɪn]

III) La /n/ en diálogos

Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

67) At an accommodation agency: A conversation between Martin ['mɑ:ɪn] and the manager ['mænɪdʒə].

Martin: Good morning. My name is *Martin Nelson*. Are you the Manager?

*[ɡʊd 'mɔ:nɪŋ | maɪ 'neɪn z 'mɑ:ɪn 'nelzŋ | ə ju ðə 'mænɪdʒə?]

[[ɡʊd 'mɔ:nɪŋ | maɪ 'neɪm z 'mɑ:ɪn 'nelzŋ | ə ju ðə 'mænɪdʒə?]

Manager: Yes, I am. How *can* I help you. Mr. *Nelson*?

*[jes, 'aɪ æm. 'haʊ kæn 'aɪ help ju.'mɪstə.'nelzŋ]

[jes, 'aɪ æm. 'haʊ kæn 'aɪ help ju.'mɪstə.'nelzŋ]

Martin: I want an apartment in central London.

['aɪ wɑnt ən ə 'pɑ:tmənt ɪn 'sentrəl 'lɒndən]

Manager: Certainly, Mr. Nelson. How much rent do you want to pay?

['sɜ:tnli, 'mɪstə.'nelzŋ. 'haʊ 'mʌtʃ rent də ju wɑnt tə peɪ?]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

La producción de la /n/ no presenta ningún problema en posición inicial ni delante de vocal en la IL.

I) La /ŋ/ en pares mínimos

Se les pide a los aprendices que lean los pares mínimos contextualizados en las oraciones.

68) wing/ win What a *wing*
[wing,win] ['wɒt ə **wɪŋ**]

69) thing/thin why this *thing*?
[θɪŋ,θɪn] [waɪ ðɪs 'θɪŋ]

II) La /ŋ/ en oraciones. Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

70) The *ring* was a perfect circle.
[ðə rɪŋ wəz ə pɜːfekt 'sɜːkl]

71) What a terrible *sting*
['wɒt ə 'terəbəl stɪŋ]

72) The exercise in *wrong*.
[ði 'eksəsaɪz ɪn rɒŋ]

III) La /ŋ/ en minidiálogos

Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

73) Noisy neighbours

(Duncan King is lying in bed trying to sleep. Sharon King is standing near the window watching the neighbours)

Duncan King: (angrily). Bang; Bang; Bang; Sharon; What are the Lings doing at nine o'clock in on Sunday Morning?

[bæŋ; bæŋ; bæŋ; 'ʃærən; 'wɒt ə ðə lɪŋs 'duːɪŋ ət naɪn ə'klɒk ɪn ɒn 'sʌndi 'mɔːnɪŋ]

Sharon King: Well, Angus is *talking*, Duncan.

[wel, 'æŋgəs ɪz 'tɔːkɪŋ, 'dʌŋkən]

Duncan King: Yes, but what's the *banging* noise, Sharon?

[jes, bət wɒts ðə 'bæŋɪŋ nɔɪz, 'ʃærən?]

Sharon king: (looking out of the window)

Angus is *standing* on a ladder and *banging* some nails into the wall with a hammer.

['æŋgəs ɪz 'stændɪŋ ɒn ə 'lædər ənd 'bæŋɪŋ səm neɪlz 'ɪntə ðə wɔ:l wɪð ə 'hæmə]. Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

La producción de la /ŋ/ es reducida en inglés y en la interlingua (IL). Los alumnos no tienen problemas con su producción en posición final. Para la transcripción de «/ŋ/ a nivel intermedio, es necesario tener en cuenta si la palabra es monomorfema (*finger*) en la cual la secuencia 'ng' de la palabra es considerada en la transcripción /ŋg/, pero si la palabra que tiene la secuencia 'ng' y es polimorfema (*singer*) se considerará solo la /ŋ/ para la transcripción de la secuencia ng», seguido del siguiente morfema nominalizador {-er}, transcrito como {-ə}. (Roach, 1989, pp. 57-58).

En resumen, podemos decir que cuando en una palabra hay una secuencia de grafemas 'ng', esta se transcribirá como [-ŋg] cuando es monomorfema, mientras que cuando las palabras están conformadas por dos morfemas solo se transcribe la primera de la secuencia 'ng' como el fonema /ŋ/ (*sing*= /sɪŋ/), seguido del segundo morfema nominalizador {-er} que se transcribe como /ə/ {-ə}. Esta es la manera correcta de transcribir estas dos palabras: *finger* [fɪŋgə] y *Singer* [sɪŋə].

- Lateral /l/

En inglés existe un solo sonido lateral /l/; sin embargo, en castellano, tenemos dos: la /l/ alveolar y la /ʎ/ es palatal.

Ponsonby (1987:56) sostiene que «la lateral /l/, en inglés se pronuncia con la punta de la lengua en los alveolos, mientras el aire sale por los costados de la boca, produciendo vibración en las cuerdas vocales».

En el corpus preparado para ver la producción del sonido lateral de /l/, se evidenció que los alumnos producen la /l/ sin ningún problema en la interlingua y demuestran la influencia positiva de la L2.

Sloat, C, Henderson S, and Hoard J. (1978: 40) sostienen que normalmente «la /l/ aparece delante de vocal al inicio, por ejemplo *leap, late* y *lasts*. Se pronuncia colocando el ápice de lengua contra el alveolo, permitiendo que el aire salga por ambos lados de la lengua. El cuerpo de la lengua no está elevado. Este tipo de articulación se denomina /l/ clara»; sin embargo, hay otro sonido que se pronuncia con el dorso de la lengua un poco elevado, a este tipo de /l/ se denomina /ɫ/ oscura y aparece en posición final o después de consonante; por ejemplo, *Little, symbol, eels*, etc.

Underhill (1994) recoge la idea de Sloat et al (1978) y sostiene que el inglés cuenta con una /l/ clara, y otra variante alofónica, la /ɫ/ oscura, que aparece después de vocal. Por ejemplo, *well* /wel/. También se posiciona delante de consonantes; por ejemplo, *told* /təʊl/ y también en la estructura silábica de *metal* /metl/. Esta lateral es denominada /l/ silábica y se presenta más en el habla rápida. (p. 44)

En el aprendizaje de la interlingua, los alumnos transfieren el conocimiento de la L1 en la producción de la /l/ en inglés y no tienen problemas en la producción de la /l/.

Punto de articulación	Alveolar
Lateral clara	[l]
Lateral oscura	[ɫ]
Articulador activo	Punta de la lengua contra el alveolo

Tabla 11:

Fonema lateral del inglés

Tomado de Cárdenas C. Yony (2008) *Fonética y fonología del inglés I*. UNMSM. Facultad de Educación.

78) Early for lunch at the office canteen

Lily: Hello Lesley.

[hə'leɪ 'lezli.]

Lesley: Hello Mrs. Carpello. You're very *early* for lunch. It is *only* eleven o'clock.

[hə'leɪ 'mɪsɪz | <carpello. you're 'veri 'ɜ:lɪ fə lʌntʃ. ɪt s 'əʊnli ɪ'levn ə 'klɒk]

Lily: When I come *late*, there's usually nothing *left*.

[wen 'aɪ kʌm leɪt, ðeəz 'ju:ʒəli 'nʌθɪŋ left]

Lesley: What would *like*, Mrs. Carpello?

['wɒt wʊd 'laɪk, 'mɪsɪz. Carpello]

Fuente: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

Los alumnos no tienen problemas en la producción de la lateral /l/.

Algunas secuencias con /l/ en la escritura no se pronuncian, por lo que los alumnos deben tener en cuenta esta información a fin de no pronunciarlas en el habla. Mencionamos la /l/ silenciosa porque muchos alumnos tienden a pronunciarla en el habla.

- **Las semiconsonantes**

En inglés hay tres semiconsonantes, denominadas también aproximantes /j, w, r/

La /j/ y la /w/

Sloat, C. et al (1978: 42) sostienen que la /j/ y /w/ son aproximantes. La [j] «es una glide palatal y ocurre en las palabras 'yet' y 'yarn' que se produce con la lámina de la lengua en la zona palatal».

Roach (1989: 61) sostiene que han recibido el nombre de semivocales o aproximantes por muchos autores. Ambos sonidos /j/ y /w/ fonéticamente son como las vocales, pero fonológicamente son como las consonantes. Fonéticamente ambos se pronuncian como /i/ y /u/ con un ligero alargamiento, pero a pesar de tener la característica de las vocales se comportan como consonantes en el sistema. Esto se puede ver con los determinantes definidos e indefinidos. Cuando tenemos palabras con 'way' y 'year', los artículos se pronuncian como si fueran consonantes /ðə weɪ, ðə jɪə/ y no como /ði/ que es una forma que se usa cuando las palabras empiezan con vocal.

La /w/ presenta propiedades fonológicas que la aproximan más a una consonante, ya que al contextualizarse al inicio de palabra e interactuar con el determinante indefinido 'a', este último se manifiesta bajo la forma que aparece cuando las raíces inician con consonante. Además, se trata de un sonido sonante, pues la constricción generada hace posible la vibración espontánea de las cuerdas vocales.

Veamos algunos ejemplos del comportamiento de /j/ y /w/ como si fueran consonantes:

The way [ðə 'weɪ]	the orange [ði 'ɔ.rɪndʒ]
The year [ðə jɪə]	the apple [ði æpl]
A window [ə 'wɪn.dəʊ]	an umbrella [ən ʌm'bre.lə]
A wall [ə wɔ:l]	an orange [ən 'ɔrɪndʒ]

Tabla 13:

Ejemplos del comportamiento de /j/ y /w/ como si fueran consonantes

El artículo the /ðə/ se pronuncia así cuando la siguiente palabra se inicia con consonante y aquí vemos que la /w/ se está comportando como consonante, ya que el artículo *the*, delante de consonantes se pronuncia

como /ðə/, mientras que delante de vocal se pronuncia como /ði:/ (Roach, 1989, p. 61)

15) Fricativización de la semivocal palatoalveolar /j/ → [ʒ]

La /j/ aproximante palatal deviene en fricativa alveopalatal a inicio de palabra.

I) Fricativización de la /j/ → [ʒ]

Se les pide a los aprendices que lean los pares mínimos contextualizados en las oraciones.

79) Yolk /Joke	that is a wonderful <i>yolk</i> .
[jəʊk, dʒəʊk]	*[ðət s ə 'wʌndəfəl ʒəʊk]
	[ðət s ə 'wʌndəfəl jəʊk]

80) Use / Juice	There is no <i>use</i> .
['ju:s, dʒu:s]	*[ðə z nəʊ 'ʒu:s]
	[ðə z nəʊ 'ju:s]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II) La /j/ en oraciones

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

81) Let's eat *yolk*

*[lets i:t ʒəʊk]

[lets i:t jəʊk]

82) These were terrible years

*[ði:z wə 'terəbəl 'ʒiəz]

[ði:z wə 'terəbəl 'jiəz]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) La /j/ en minidiálogos

83) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

Not so stupid

John Yee: Excuse me. Did you *use* to live in York?

*[ɪk'skju:z mi: dɪd u 'ʒu:z tə 'lɪv ɪn ʒɔ:k]

[ɪk'skju:z mi: dɪd ju 'ju:z tə 'lɪv ɪn jɔ:k]

Joe Young: Yes.

*[ʒes]

[jes]

John Yee: Did you *use* to be a tutor at the *university*.

*[dɪd ju 'ʒu:z tə bi ə 'tju:tər ət ðə ,ʒu:nɪ'vɜ:sɪtɪ]

[dɪd ju 'ju:z tə bi ə 'tju:tər ət ðə ju:nɪ'vɜ:sɪtɪ]

Joe Young: Yes, for a few *years*.

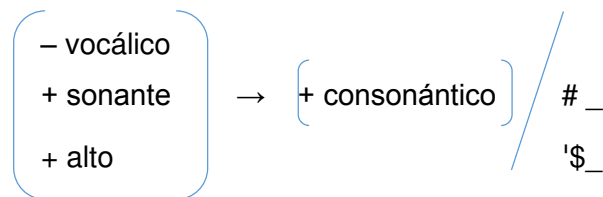
*[ʒes | fər ə fju: 'ʒiəz]

[jes | fər ə fju: 'jiəz]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Representación del cambio de la semivocal /j/ a la fricativa palatal:

/j/ del inglés → /ʒ/



La /j/ es una semivocal dorsal sonora en inglés, pero en español se corresponde con la fricativa posalveolar /ʒ/ que se caracteriza por ser un sonido fricativo palatal sonoro. En la IL, los alumnos pronuncian la /j/ como si fuera un sonido fricativo posalveolar sonoro /ʒ/. La pronunciación

del fonema /j/ se corrigió después de una explicación y práctica respectiva.

V) Representación estadística de Fricativización de la semivocal /j/ → [ʒ].

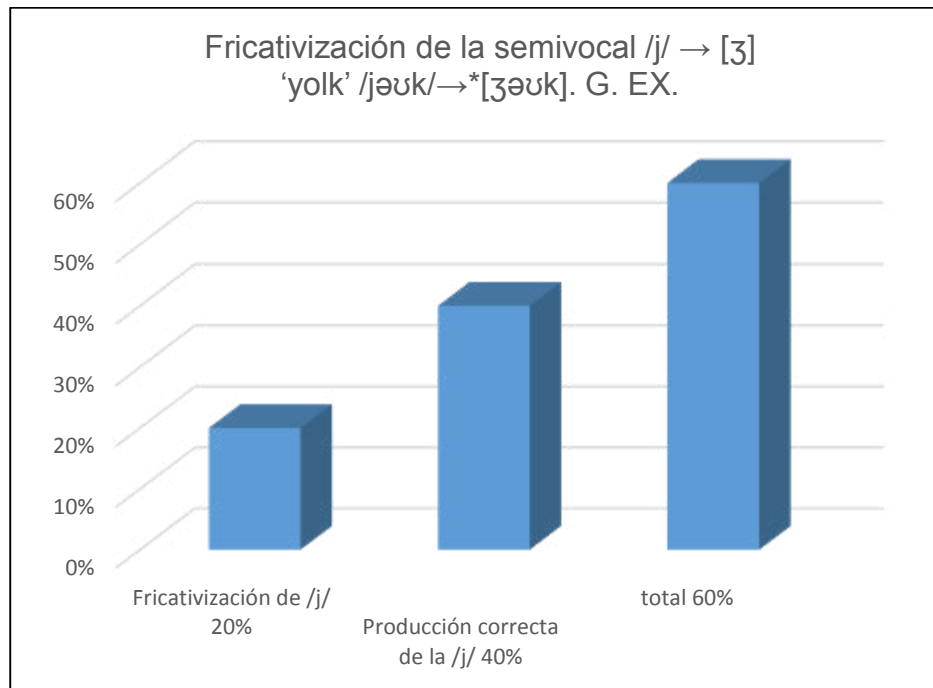


Figura 29:
Fricativización de /j/ → [ʒ] G. experimental.

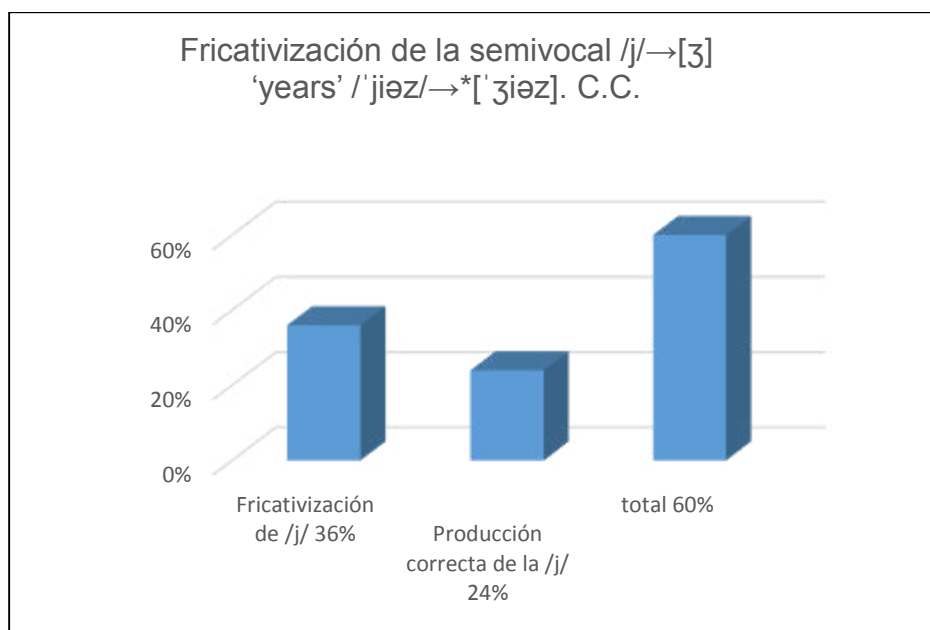


Figura 30:
Fricativización de /j/ → [ʒ]. G. de control

- **La vibrante /r/**

Underhill (1994: 45) sostiene que para producir la /r/, la punta de la lengua se eleva hacia la región de los alveolos, un poco alejada como para no generar fricción en la parte central de la lengua, mientras que la punta de la lengua se curva ligeramente hacia atrás.

El comportamiento de la /r/ en inglés en los diversos ambientes es muy importante. Roach (1989: 45) sostiene que la /r/ tiene dos posiciones muy importantes: al inicio y al final.

- i) Delante de vocal. La /r/ se pronuncia en todos los dialectos delante de vocal: red /red/, arrive / ə'raɪv/, hearing /'hiəriŋ/.
- ii) En posición final. En las siguientes palabras, la /r/ no es pronunciada, por lo que se denomina /r/ no-rótica, y cuando se pronuncia, se denomina /r/ rótica.

ii.1. Dialectos no-róticos: La /r/ no es pronunciada.

car, ever, here, hard, verse, cares

[kɑː, 'evə, hɪə, hɑːd, vɜːs, keəz]

En inglés británico es un dialecto no-rótico.

ii.2. En dialectos róticos: /r/ es pronunciada en posición final.

car, ever, here, hard, verse, cares

[kɑr, evər, hɪr, hɑrd, vers, kerz,]

El inglés americano es un dialecto rótico.

Lo más destacado de esta diferencia de pronunciación o ausencia de pronunciación de la /r/ en posición final es que marcará la diferencia de los dialectos del inglés en el mundo. Los hablantes de dialectos como el británico no articularán la /r/ en posición final, mientras que el dialecto americano sí pronunciará la /r/ en esta posición.

En el presente trabajo de investigación, utilizamos como lengua meta al inglés recibido (*Received English*) que es una lengua estándar entre las variantes dialectales del inglés británico. Los alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera tienden a pronunciar la /r/ en la IL.

En la interlingua (IL), los alumnos tienden a pronunciar la /r/ en posición final.

I. La /r/ en pares mínimos

Se les pide a los aprendices que lean los pares mínimos contextualizados en las oraciones.

84) wrong/ long Is it the *wrong* road.
[rɒŋ , 'lɒŋ] [ɪz ɪt ðə rɒŋ rəʊd]

85) right/light Is it *right*?
[raɪt, laɪt] [ɪz ɪt raɪt?]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II. La /r/ en oraciones

Se solicita a los aprendices que lean las siguientes oraciones:

86) That sentence is *wrong*.
[ðæt 'sentəns ɪz 'rɒŋ]

87) Susan likes *Jerry*.
['su:zən 'laɪks 'dʒeri]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III. La /r/ en minidiálogos.

88) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

A proud parent

Lara: Are the children *grown* up now, *Ruth*?

*[ə ðə 'tʃɪldrəŋgrəʊn up naʊ | ru:θ]

[ə ðə 'tʃɪldrən grəʊn ʌp naʊ | ru:θ]

Ruth: Oh, yes, *Lara Rudy* is the *cleverest* one. She's a *librarian*.

[əʊ | jes | | 'lɑ:ə 'ru:di z ðə 'klevəɪst wʌn | ʃɪz ə laɪ 'brɛərɪən]

Lara: Very *interesting*. What about *Laura*?

['veri 'ɪntrestɪŋ | 'wɒt ə 'baʊt 'lɔ:rə]

Ruth: She's a *secretary* in the central railway station.

[ʃɪz ə ,sekrə'trɪ ðə 'sentrəl 'reɪlweɪ 'steɪʃn]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

La /r/ no presenta problemas en la aproximación de la IL a la lengua meta. Los aprendices tienden a pronunciar la /r/ en posición final. Solo los alumnos que asistieron al Instituto Británico tienden a suprimir en la articulación la /r/ cuando esta se posiciona al final. La /r/ se pronuncia en los otros ambientes sin ningún problema.

- 16) Proceso de espirantización. El sonido /g/ en posición final presenta proceso de espirantización.

La espirantización es un proceso mediante el cual el sonido oclusivo velar sonoro /g/ se convierte en un sonido continuo fricativo en la interlingua. A los alumnos les resulta difícil articular el oclusivo velar sonoro en posición final, por lo que tienden a fricativizarlo.

Se solicita al aprendiz que lea y pronuncie las siguientes palabras.

- l) Ejercicio de discriminación de proceso de espirantización.

89) Se solicita a los alumnos que pronuncien las siguientes palabras:

	Inglés	Español
Egg	/ eg/	*/ ex/
Rag	/ ræg/	*/ rax/
Pig	/pig/	*/pix/
Fig	/fig/	*/ fix/

II) Espirantización de /g/ a [x] en oraciones

Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

90) The pig is eating corn.

*[ðə pɪx s 'i:tɪŋ kɔ:n]

[ðə pɪg z 'i:tɪŋ kɔ:n]

91) The children do not like figs

*[ðə 'tʃɪldrən də nɒt 'laɪk fɪks]

[ðə 'tʃɪldrən də nɒt 'laɪk fɪgz]

IV) Espirantización de /g/ a [x] en minidiálogos.

92) Se solicita que los aprendices practiquen el diálogo y lo ejecuten frente al salón de clases.

Mother: Could you go to market;

[kəd ju ɡəʊ tə 'mɑ:kɪt]

Daughter: Yes, mom. What do you need?

[jes | mɒm | 'wɒt də ju ni:d]

Mother: A kilo of eggs and half a kilo of figs.

*[ə 'ki:ləʊ əv exs ənd hɑ:f ə 'ki:ləʊ əv fɪks]

[ə 'ki:ləʊ əv egz ənd hɑ:f ə 'ki:ləʊ əv fɪgz]

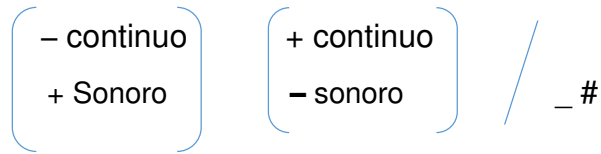
Daughter: Ok. Mom. A kilo of eggs and half a kilo of figs.

*[,əʊ'keɪ | mɒm | ə 'ki:ləʊ əv exs ənd hɑ:f ə 'ki:ləʊ əv fɪks]

[,əʊ'keɪ | mɒm | ə 'ki:ləʊ əv egz ənd hɑ:f ə 'ki:ləʊ əv fɪgz]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

VI) Formulación de la regla de espirantización /g/ → [x]



VII) Información estadística sobre espirantización de /g/ → [x]

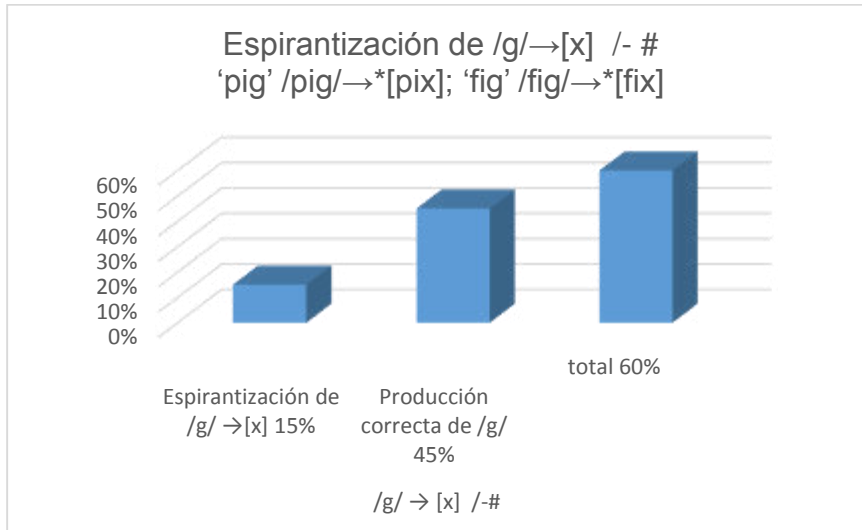


Figura 31:
Proceso de espirantización de /g/ → [x]. G. Experimental

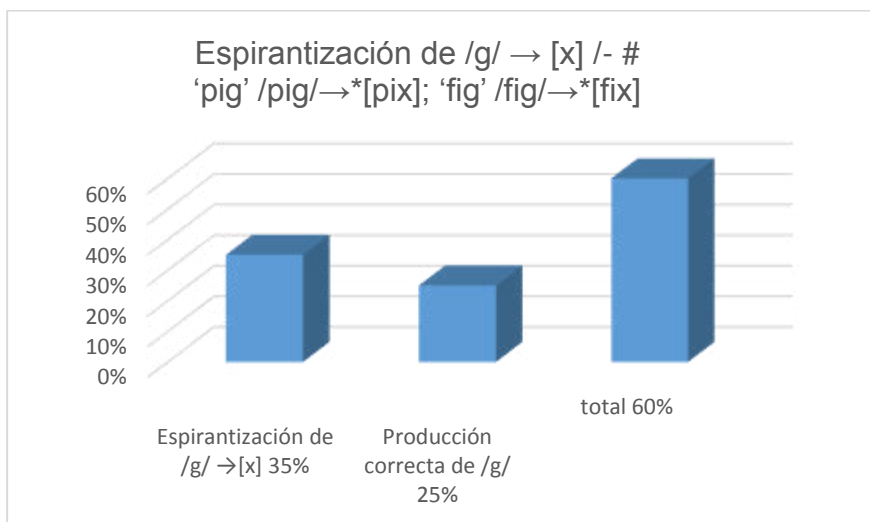


Figura 32:
Proceso de espirantización de /g/ a [x]. G. Control

Sumario de procesos fonológicos que afectan a las consonantes del inglés en la IL

En el aprendizaje de la lengua inglesa se pueden observar los siguientes procesos fonológicos que afectan a las consonantes en la interlingua (IL).

- 1) Procesos de simplificación consonántica de [p^h] y [p] → [p]

Ejem. 'paper' /'p^heɪpə/ → *['peɪpə]

- 2) Proceso de simplificación consonántica de [t^h] y [t] → [t]

Ejem. 'tape' /t^heɪp/ → *[teɪp]

- 3) Proceso de simplificación consonántica de [k^h] y [k] → [k]

Ejem. 'cake' /k^heɪk/ → *[keɪk]

- 4) Neutralización de /p/ y /b/ en posición final

Ejem. In 'pub' y 'pup'. La /b/ y la /p/ están neutralizadas

- 5) Proceso de dentalización de /t, d/ → [t̪] y [d̪]

Ejem. 'days' /deɪz/ → *[d̪eɪz] 'time' /taɪm/ → *[t̪aɪm]

- 6) Labialización de /v/ → [b]

Ejem: 'very' /'veri/ → *['bɛri]; 'lovely' /'lʌvli/ → * ['lʌbli]

- 7) Proceso de dentalización de /θ/ → [t̪]

Ejem. 'mouth' /maʊθ/ → *[mʌʊt̪]; 'thumb' /θʌm/ → *[t̪ʌm]

- 8) Proceso de dentalización de /ð/ → [d̪]

Ejem. 'than' /ðən/ → *[d̪ən]; 'there' /ðeə/ → *[d̪eə]

- 9) Proceso de ensordecimiento o relajamiento de /z/ → [s]

Ejem. 'prize' /praɪz/ → *[praɪs]; 'zoo' /zuː/ → *[suː]

10) Proceso de africación de /ʃ/ a [tʃ]

Ejem. 'she' /ʃi/ → *[tʃi]; 'shoe' /ʃuː/ → *[tʃuː]

11) Procesos de ensordecimiento /ʒ/ → [ʒ]

Ejem. 'casual' /'kæʒʊəl/ → *['kæʃʊəl]; 'treasure' /'treʒə/ → *['treʃə]

12) Elisión de /h/

Ejem. 'hearing' /'hɪər.ɪŋ/ → *['θɪər.ɪŋ]; 'hospital' /'hɒ.spɪt.l/ → *['θɒ.spɪt.l].

13) Proceso de ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ]

Ejem. 'joke' /dʒəʊk/ → *[tʃəʊk]; 'jeep' /dʒiːp./ → *[tʃiːp]

14) Proceso de coronalización de /m/ → [n] en posición final

Ejem. 'name' /'neɪm/ → *['neɪn]

15) Proceso de fricativización de /j/ → [ʒ]

Ejem. 'yolk' /jəʊk/ → *[ʒəʊk]; 'years' /'jɪəz/ → *['ʒiəz]

16) Proceso de espirantización de g → [x] en posición final

Ejem. 'pig' /pɪg/ → *[pɪx]; 'fig' /fɪg/ → *[fɪx]

A 2. Procesos que afectan a las vocales en la IL

Las vocales en inglés

Respecto a las vocales, es menester precisar que los alumnos cuya lengua fuente es el español tendrán que ampliar su rango de producción

de 5 vocales en el sistema hispano, a un sistema conformado por 12 vocales en el sistema del inglés.

Otro aspecto que se debe resaltar es que el inglés cuenta con la categoría suprasegmental de cantidad para las vocales, característica ausente en el español. Enseñar a prolongar las vocales debe ser un aspecto prioritario en inglés.

Los parámetros para describir las vocales del inglés son la altura, anterioridad o la posterioridad, la tensión o el relajamiento y, finalmente, la labialización (redondeamiento) o distensión de los labios, y tensión o relajamiento muscular (Cárdenas Y. 2008, UNMSM, p. 104). La cantidad vocálica es un aspecto fonológico que se encuentra ausente en el español.

Se ha observado que los alumnos cometen errores en lo concerniente al alargamiento de vocales, el adelantamiento, entre otros, en la interlingua (IL), pero se superaron una vez que se aclaró, explicó y practicó la producción de vocales.

De acuerdo con Roach (1989: 13), el inglés se caracteriza por tener 12 vocales, de las cuales 7 son vocales cortas y 5 son vocales largas, las que llevan dos puntos delante de cada vocal. Estas son:

Cinco vocales largas del inglés: /i:/, /ɜ:/, /a:/, /ɔ:/, /u:/

Siete Vocales cortas del inglés: /æ/, /e/, /i/, /ə/, /ʌ/, /ɒ/, /ʊ/

En la IL, los alumnos cometen muchos errores con las vocales largas, por lo que se recomienda hacer prácticas de discriminación, en las cuales los aprendices pueden reconocer tanto las vocales largas como las vocales cortas.

Asumiendo la presentación de vocales que hace Roach (1989) en su libro, este sería el cuadro vocálico en el inglés británico.

Altura ⇒ ↓ Ant/Post	Anterior		Central		Posterior	
	Tensa	Relajada	Neutral	Tensa	Relajada	Tensa
Alto	/i:/	/ɪ/			/ʊ/	/u:/
Medio		/e/	/ə/	/ɜ:/		/ɔ:/
Bajo	/æ/		/ʌ/	/ɑ:/	/ɒ/	
	Distensa	Ligeramente distensa	neutra		Ligeramente redondeada	Redondeada

Tabla 14:
Cuadro vocálico del inglés

Adaptado de ROACH, Peter (1989). *English Phonetics and Phonology*, pp. 13-16.

Las vocales del español

En la lengua fuente se detectan 5 vocales: / a, e, i, o, u/ (Quilis y Fernández (1971: 52).

D'introno, Del Teso y Weston (1995: 88-97) sostienen que las vocales anteriores o palatales se producen en la parte delantera de la cavidad oral y son la [e, i]. Se caracterizan por ser distensas. La sección dorsal de la lengua se aproxima al paladar duro en la articulación de [o, u]. Así, las vocales posteriores son labializadas o redondeadas. Finalmente, si el

dorso de la lengua se encuentra en medio del paladar, se origina la vocal central [a]. Todas las vocales son orales, ya que se producen con el velo del paladar elevado y cerca a la pared faríngea.

De este modo, es posible detectar los siguientes fonemas vocálicos:

[e] Vocal media, anterior, oral, distensa, átona, grave

[i] Vocal, alta, anterior, oral distensa, atona, grave.

[a] Vocal central, baja, oral.

[u] Vocal alta posterior, oral, redondeada

[o] Vocal media, posterior, oral, redondead

	Iniciales Anterior	Centrales Central	Finales Posterior
Cerrada Alta	i		u
Media	e		o
Abierta Bajo		a	

Tabla 15:
Cuadro vocálico del español

Adaptado de D'introno, Del Teso, y Weston, (1995). *Fonética y fonología actual del español*, p. 103

Se observó que los alumnos tienen muchos problemas en la producción de las vocales del inglés en la IL, por lo que se trabajó en la identificación y producción de cada una de las vocales y luego se aplicaron prácticas para superar el problema. Jenkins, J. (2002:1-2) sostiene que se debe «seguir enfatizando la diferencia de vocales largas en el inglés».

En cuanto a las vocales cortas /i/, /e/, /æ/, /ə/, /ʌ/, /ɒ/, /ʊ/, estas tienden a cambiar a /ə/ o /ɪ/ en posición inacentuada, lo cual dificulta la producción de vocales cortas en la IL.

Se debe reforzar la pronunciación de las vocales largas, ya que una mala producción ocasiona serios problemas de entendimiento.

En el análisis de las vocales en la IL, se detectaron los siguientes procesos:

17) Proceso de secuencia vocálica /i:/ → [ei] o [ea]

I) Formación de secuencia vocálica de /i:/ → [ei] o /i:/ → [ea] en palabras.

93) Se solicita a los alumnos que pronuncien las siguientes palabras:

Estudiante

Key [ki:] → * [kei]

Eat [i:t] → * [eat]

Bean [bi:n] → * [bean]

Leak [li:k] → * [Stop it leaking]

II) Proceso de secuencia vocálica de /i:/ → [ei] o [ea] en oraciones

94) like tea every day.

* ['aɪ 'laɪk teə: 'ev.ri deɪ]

['aɪ 'laɪkʰi: 'ev.ri deɪ]

95) Buy some *pea*, please

*[baɪ səm pi: | please]

[baɪ səm pi: | please]

III) Proceso de formación de secuencia vocálica de /i:/ → [ea] en diálogos.

96) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

Mary: What would you like to eat?

*['wɒt wʊd ju 'laɪk tu eat]

['wɒt wʊd ju 'laɪk tu i:t]

Edith: What do you recommend?

*['wɒt də ju ,reko'mend]

['wɒt də ju ,rekə'mend]

Mary: The *meatsandwich* is fresh;

*[ðə *meat* 'sænwiɪdʒ ɪz freʃ]

[ðə *mi:t*'sænwiɪdʒ ɪz freʃ]

Edith: I am going to have the *meat sandwich please*.

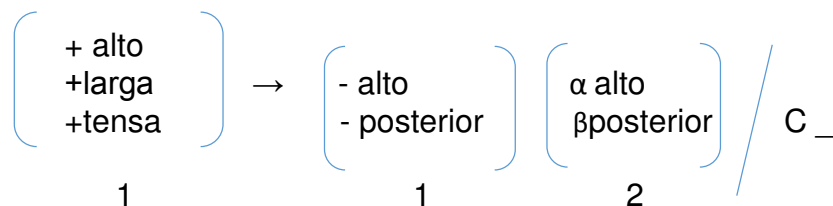
*['aɪ əm 'gəʊɪŋ tə həv ðə *meat*'sænwiɪdʒ *please*]

['aɪ əm 'gəʊɪŋ tə həv ðə *mi:t*'sænwiɪdʒ *pli:z*]

III) Representación de secuencia vocálica de /i:/ → [ei] o [ea]

Key [ki:] → *[kei] y Eat [i:t] → *[eat]

/i:/ → [ei] o [ea]



V) Representación estadística de la producción de secuencia vocálica a partir de la forma /i:/ → [ei] o [ea]

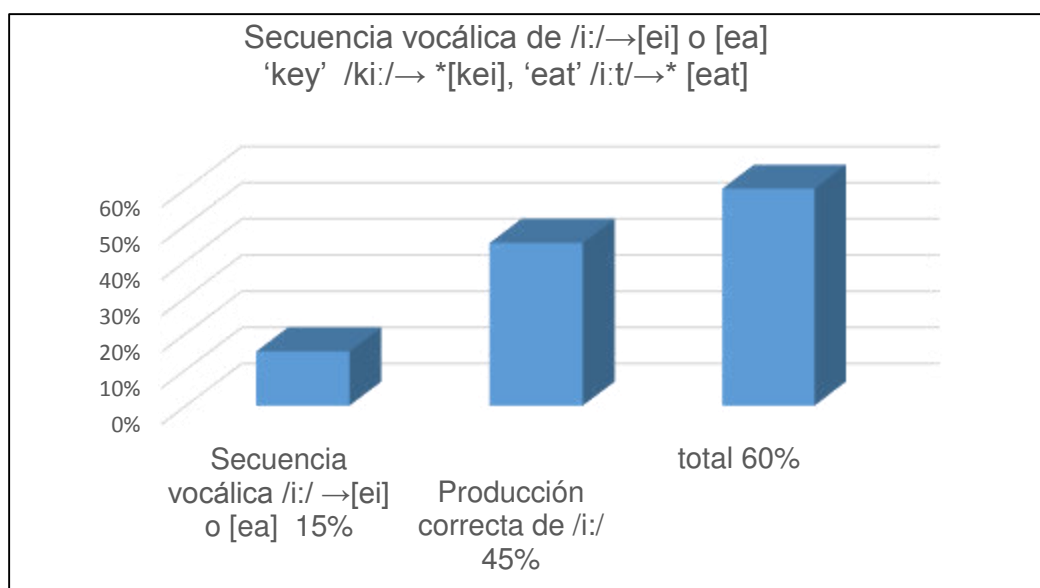


Figura 33:
Secuencia vocálica de de /i:/ → [ei] o [ea]. G. experimental

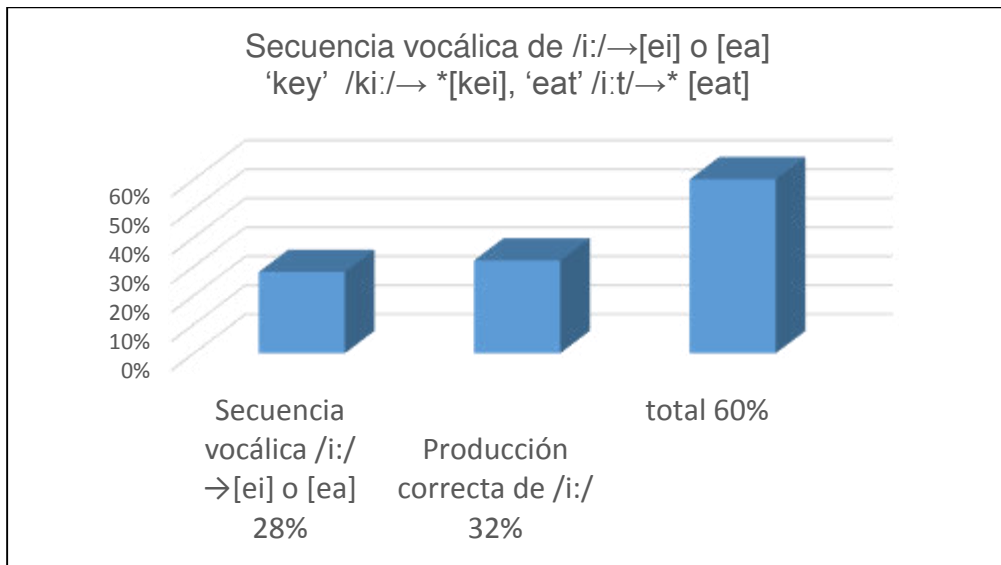


Figura 34:
 Secuencia vocálica de de /i:/ → [ei] o [ea]. G. de control

18) Acortamiento de la /i:/ → [i]

En la interlingua la vocal /i:/ y la vocal /ɪ/ son pronunciadas de igual manera, debido a que en el español solo existe una vocal (la /i/), mientras que en el inglés hay una vocal corta /ɪ/ (*bit* /bɪt/) y otra larga /i:/ (*Beat* /bi:t/). Los alumnos en la IL no discriminan la diferencia entre las palabras 'see', 'tree', 'she', 'sweep', que se pronuncian con la vocal /i:/, y las palabras 'big', 'pig', 'did', 'rig', 'thin', que se pronuncian con la vocal /ɪ/.

l) Acortamiento de la /i:/ → [i] en pares mínimos

Se pide a los aprendices que lean el par mínimo contextualizado en la oración.

97) heel/ hill Do you wear high *heel* shoes.
 [hi:l / hɪl] *[də ju weə haɪ hɪl fuz]
 [də ju weə haɪ hi:l fu:z]

98) sheep/ ship Look out for that *sheep*.
 [ʃi:p / ʃɪp] *[lʊk aʊt fə ðæt ʃɪp]
 [lʊk aʊt fə ðæt ʃi:p]

iii) Acortamiento de /i:/ → [i] en oraciones

Se solicita a los aprendices que practiquen las palabras y las lean en voz alta.

99) The *sheet* is big.

*[ðə *ʃ*i:t s bɪg]

[ðə *ʃ*i:ts bɪg]

100) *Peel* the potatoes, *please*.

*[pi:l ðə pə'tetətəʊz | plɪs]

[pi:lðə pə'tetətəʊz | pli:z]

iv) Acortamiento de /i:/ → [i] en minidiálogos

Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

101) Practique el diálogo y actúe frente al salón.

Christina: What would you like to *eat*, *Peter*?

* ['wʊt wʊd ju 'laɪk tu i:t | 'pi:tə]

['wʊt wʊd ju 'laɪk tu i:t | 'pi:tə]

Peter: Cheese sandwich, *please*.

* [tʃɪz 'sænwɪdʒ | plɪz]

[tʃi:z 'sænwɪdʒ | pli:z]

Christina: What about you, *Janine*?

* ['wʊt ə'bʌt ju | dʒə'ni:n]

['wʊt ə'bʌt ju | dʒə'ni:n]

Janine: A beef sandwich, *please*.

* [ə bi:f 'sænwɪdʒ | plɪz]

[ə bi:f 'sænwɪdʒ | pli:z]

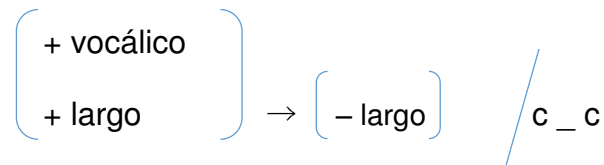
Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

Los alumnos presentan dificultades con el alargamiento de las vocales, motivo por el cual es necesario realizar prácticas que permitan distinguir la característica de la longitud vocálica en la IL, pues el acortamiento en la IL produce cambio de significado, de

manera que es necesario enfatizar la enseñanza de la 'i' larga (en inglés /i:/), y su contraparte contrapuesta, la vocal corta /i/.

sheet ≠ shit; peel ≠ pill; leak ≠ lik; cheek ≠ chick.

v) Representación de la regla de acortamiento de /i:/ → [i]



VI) Representación estadística sobre acortamiento de /i:/ a [i]

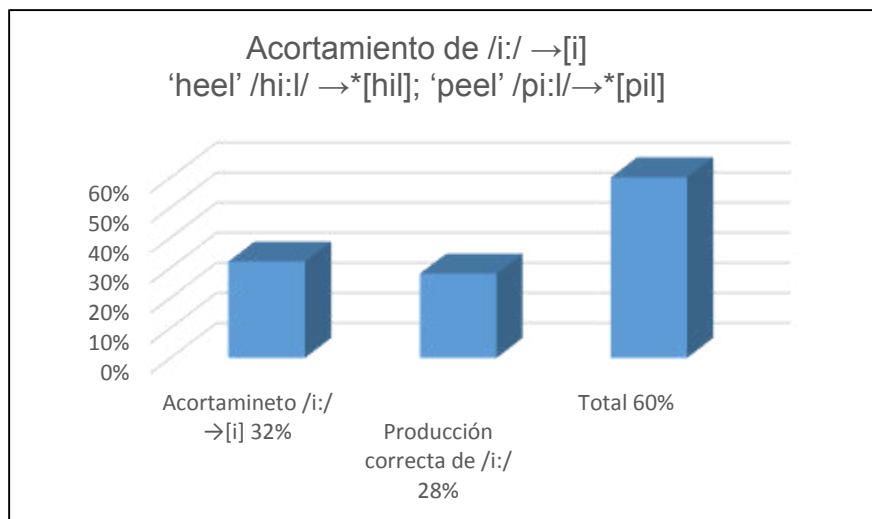


Figura 35:
Secuencia vocálica de /i:/ a [i]. G. experimental

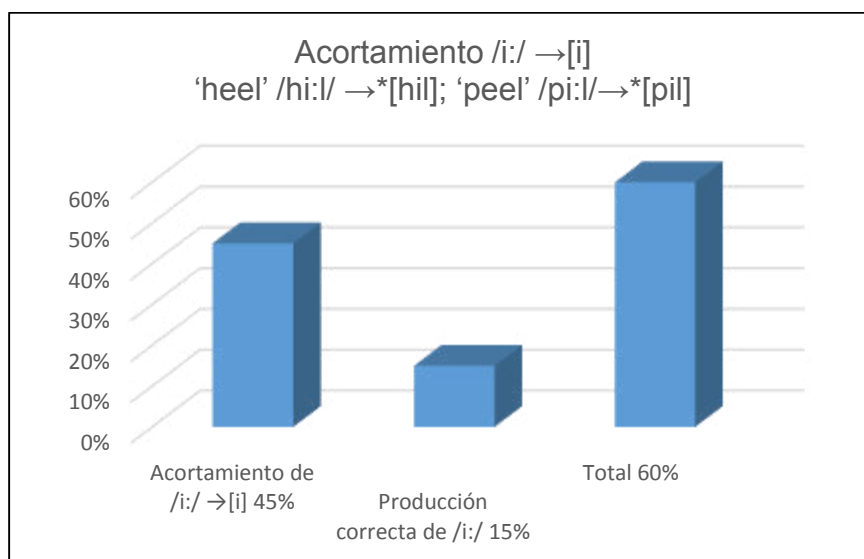


Figura 36:
Secuencia vocálica de /i:/ a [i]. G. de control

19) Proceso de diptongación de e → [je] en diálogos.

102) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo.

Carla: Emma said she had a *friend* Adele.

*[ˈemə ˈsed ʃi hæd ə ˈfrjend əˈdeɪ]

[ˈemə ˈsed ʃi hæd ə ˈfrend əˈdeɪ]

Emma: Ok, really; where is she from?

*[ˌəʊˈkeɪ | ˈrɪəli; weə ɪz ʃi frɒm]

[ˌəʊˈkeɪ | ˈrɪəli; weə ɪz ʃi frɒm]

Carla: Her friend is from Mexico.

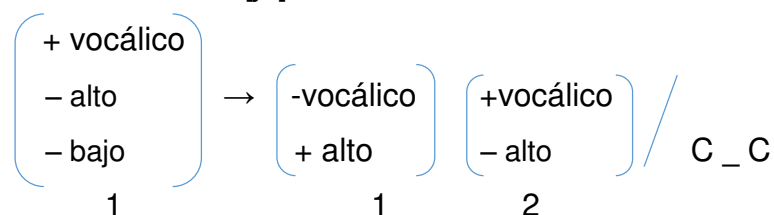
*[hə ˈfrjend z frəm ˈmeksɪkəʊ]

[hə ˈfrend z frəm ˈmeksɪkəʊ]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV) Representación de la regla de diptongación /e/ → [je]

/e/ → [je]



VIII) Representación estadística de /e/ → [je]

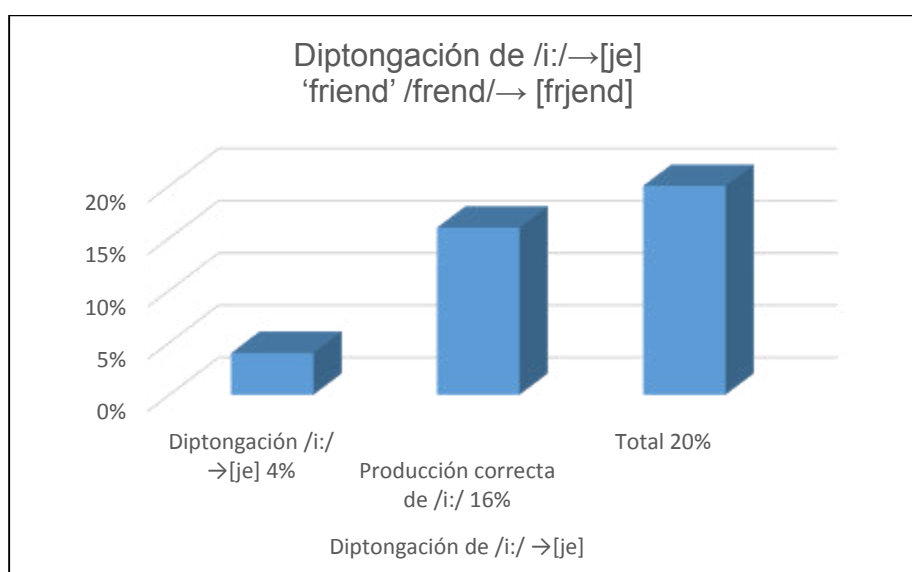


Figura 37:
Representación de /e/→[je]. G. experimental

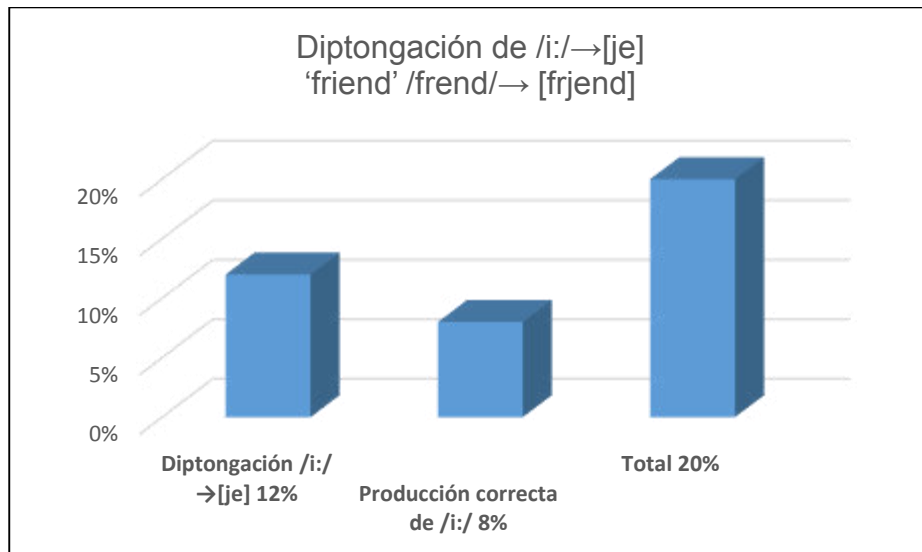


Figura 38:
Representación de /e/→[je]. G. de control

19) Proceso de relajamiento de /æ/→ [a] en monosílabos

I) Relajamiento de /æ/→ [a] en pares mínimos

La vocal anterior baja del inglés /æ/ cambia a la correspondiente vocal central abierta /a/ en la IL, la cual es [- tensa].

Se pide a los aprendices que lean el par mínimo contextualizado en la oración.

103) pan/pen	Can I borrow your <i>pan</i> ?
[pæn, pen]	*[kən 'aɪ 'bɔrəʊ jə pan]
	[kən 'aɪ 'bɔrəʊ jə pæn]

104) Men/man	Look at the <i>man</i> .
[men, mæn]	*[lʊk ət ðəman]
	[lʊk ət ðə mæn]

II) Relajamiento de /æ/→ [a] en oraciones

105) We have *Brad* for lunch.
*[wi həv brad fə lʌntʃ]

[wi hæv bræd fə lʌntʃ]

106) He is a *bad* boy.

*[hi z ə bʌd, bɔɪ]

[hi z ə bæd, bɔɪ]

III) Relajamiento de /æ/ → [a] en minidiálogo

107) Practique el minidiálogo contextualizado.

Doing my álbum

Helen: What are you doing?

[ˈwɒt ə r ju ˈduːɪŋ]

Mary: Practising my new *album*.

*[ˈpræktɪsɪŋ maɪ njuː ˈalbəm]

[ˈpræktɪsɪŋ maɪ njuː ˈælbəm]

Helen: An *album*? That is *fantastic*!

*[ən ˈalbəm | ðæt s fan ˈtæstɪk]

[ən ˈælbəm | ðæt s fæn ˈtæstɪk]

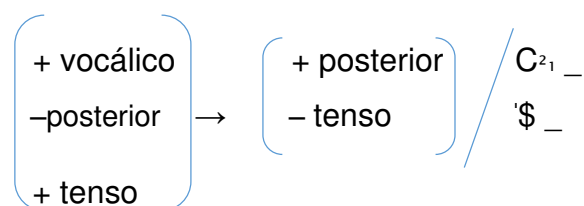
Mary: You must be hungry! Let's buy a sandwich.

* [ju məst bi ˈhʌŋɡri lets baɪ ə ˈsænwɪdʒ]

[ju məst bi j ˈhʌŋɡri lets baɪ ə ˈsænwɪdʒ]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV. Regla de relajamiento de /æ/ → [a]



V. Representación estadística de relajamiento de /æ/ → [a]

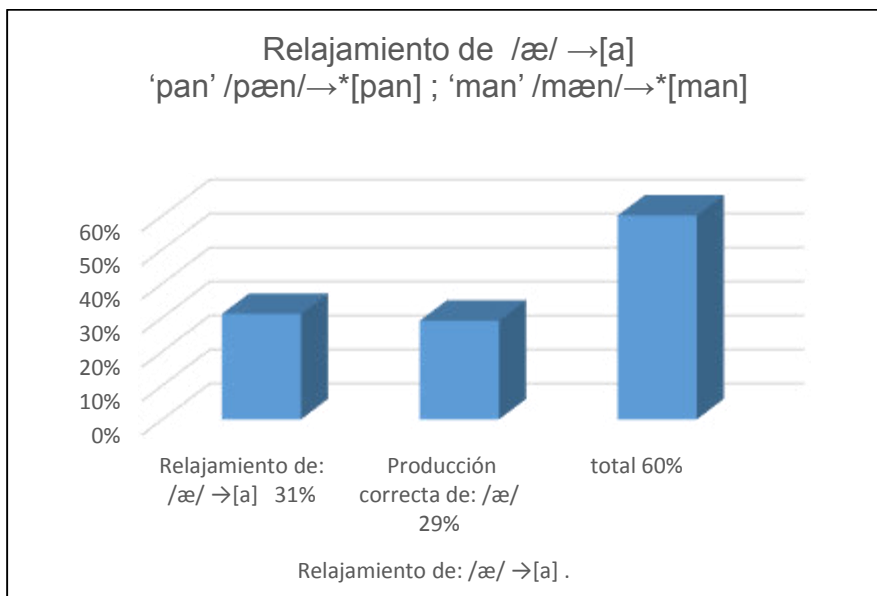


Figura 39:
 Relajamiento de /æ/ → [a]. G. experimental

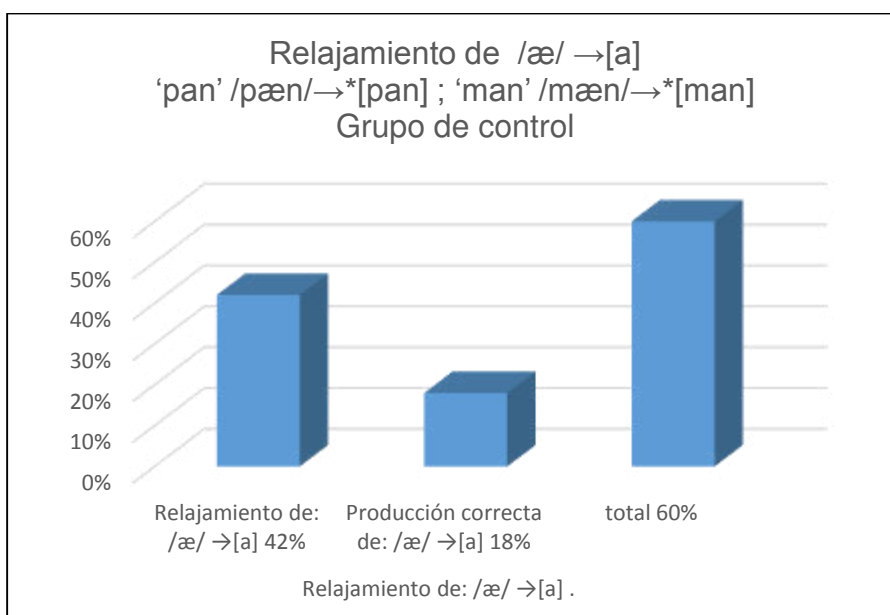


Figura 40:
 Relajamiento de /æ/ → [a]. G. de control

21) Proceso de relajamiento de /æ/ → [a] en polisílabos

El sonido /æ/ no existe en el castellano, motivo por el cual los alumnos en la interlingua (IL) lo confunden con otras vocales sugeridas en las palabras:

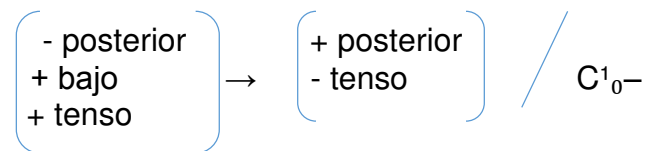
'apple', 'cattle', 'Spanish', 'animal', 'album' que presentan la vocal /æ/. Esta se reemplazará por una vocal /a/, la cual se articula con el dorso por debajo de la posición neutra.

I) Relajamiento de /æ/ →[a] en polisílabos

108) Se solicita a los alumnos que repitan las siguientes palabras.

Spanish	/s'pæ.nɪf/	→	*[s'panɪ]
Animal	/'æ.nɪm.l /	→	*['anmə' l]
Cattle	/'kæt.l /	→	*['Katəl]
Sanding	/'sændɪŋ/	→	*[sandɪŋ]

II. Representación de relajamiento de /æ/ →[a] castellano



III) Representación gráfica de relajamiento de /æ/ → [a] en bisílabos.

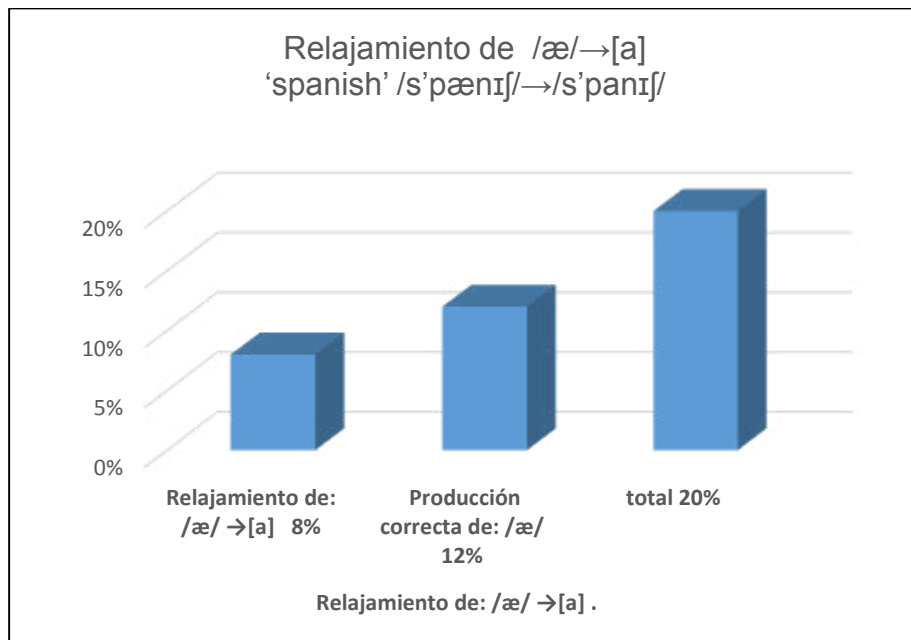


Figura 41:
Relajamiento de /æ/ → [a]. Grupo experimental

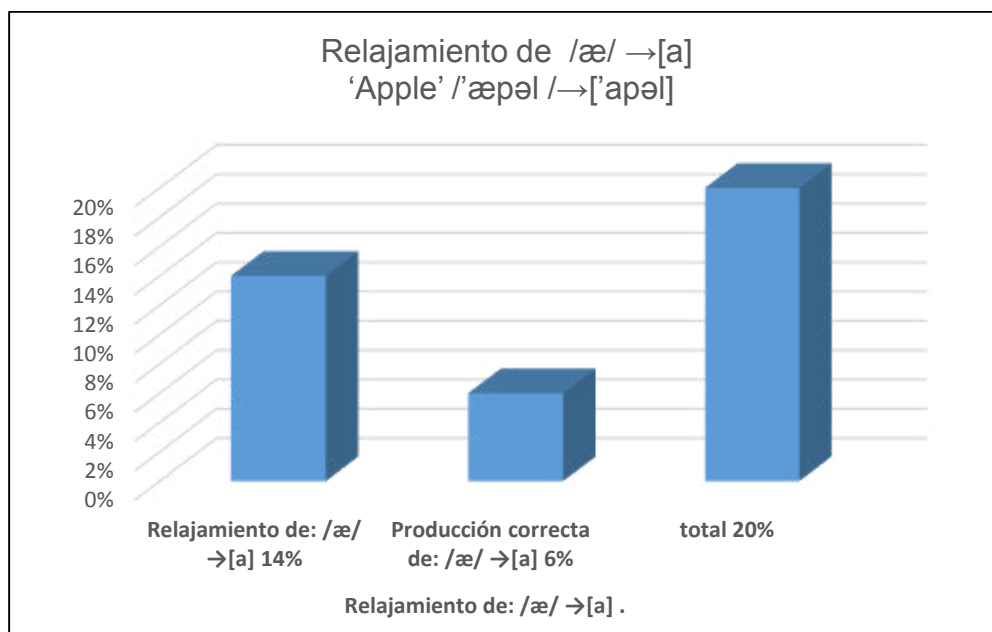


Figura 42:
Relajamiento de /æ/ →[a]. Grupo de control

22) Acortamiento de la vocal /ɜ:/ → [i]

La vocal /ɜ:/, representada por la grafía 'i', que debería pronunciarse como /ɜ:/, se pronuncia como la /i/ en la IL.

l) Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

109) Thank you, *sir*
*[θæŋk ju | *sir*]
[θæŋk ju | sɜ:ɪ]

110) He girl did not come to classes today.
*[ðə *girl* dɪd nɒt kʌm tə 'klɑ:sɪz tə'deɪ]
[ðə *gɜ:l* dɪd nɒt kʌm tə 'klɑ:sɪz tə'deɪ]

111) Se solicita a los aprendices que practiquen el minidiálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases.

110) In a hospital

Colonel Birth: Nurse, I am *thirsty*.

*[nɪrs | 'aɪ əm 'θɪrstɪ]

[nɜ:s | 'aɪ əm 'θɜ:stɪ]

Sir Herbert: Nurse, my hear hurts.

*[nɪrs | maɪ hɪə hɜ:ts]

[nɜ:s | maɪ hɪə hɜ:ts]

Colonel Birth: Nurse Cherman is always dirty.

*[nɪrs <cherman> z 'ɔlweɪz 'dɜ:rtɪ]

[nɜ:s <cherman> z 'ɔ:lweɪz 'dɜ:rtɪ]

112) Representación de la regla de acortamiento de /ɜ:/→[ɪ]

Sir [sɜ:] → [sɪr]

$$\left(\begin{array}{l} + \text{ vocálico} \\ + \text{ largo} \\ - \text{ alto} \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{l} - \text{ largo} \\ + \text{ alto} \end{array} \right) / C - C^2_0$$

IV. Representación estadística de acortamiento de vocal /ɜ:/→ [ɪ]

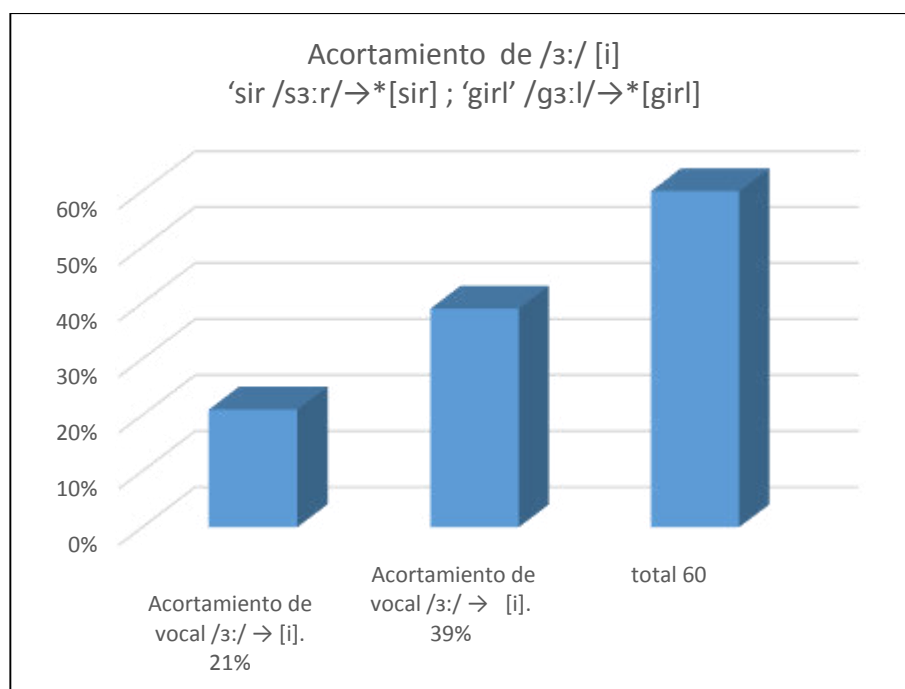


Figura 43:
Acortamiento de vocal /ɜ:/→ [ɪ]. G. experimental.

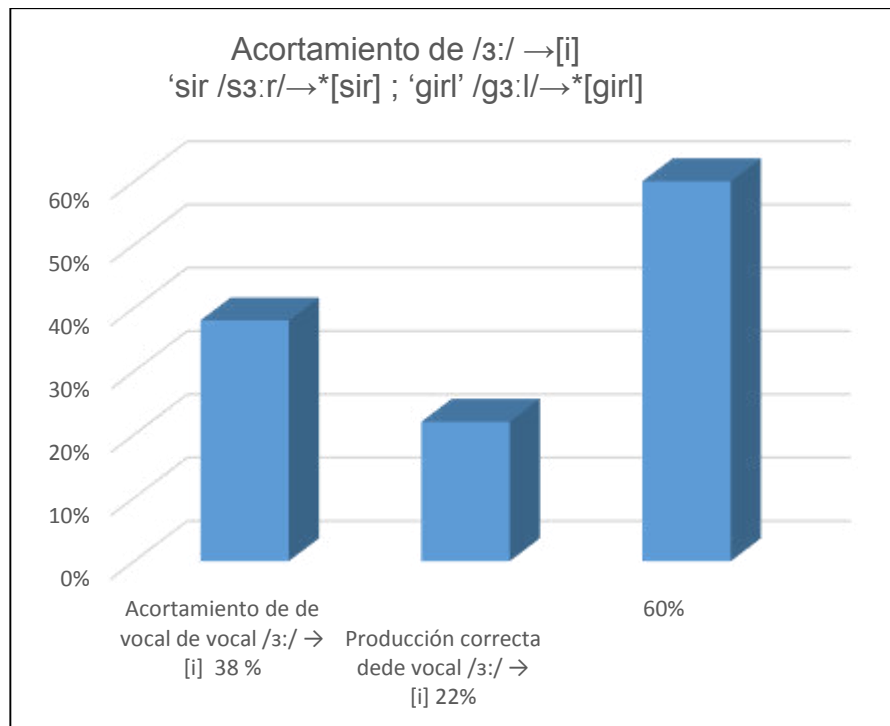


Figura 44:
 Acortamiento de vocal /ɜ:/ → [i]. G. de control

23) Regla de relajamiento de /ʌ/ → [u]

I) Se solicita a los aprendices que lean las oraciones

112) This *hut* is too small.

*[ðɪs *hut* s tu: smɔ:l]

[ðɪs *hʌt* s tu: smɔ:l]

113) There is a black *bug*. *Bug* [bʌg] → *bug*; *cut* [kʌt] → *ku*

*[ðə z ə blæk *bug*]

[ðə z ə blæk *bʌg*]

114) It is dirty *cup*.

*[ɪt s 'dɜ:ti *ku*]

[ɪt s 'dɜ:ti *kʌp*]

115) That is a bad *cut*.

*[ðæt s ə bæd *ku*]

[ðæt s ə bæd *kʌt*]

II) Minidiálogos

116) Se solicita a los aprendices que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clases

Mary: Where's my *cup*?

*[wɛəz maɪ kʌp?]

[wɛəz maɪ kʌp?]

David: Here's in the *cuboard*.

*[hɪə z ɪn ðə 'kʊbəd]

[hɪə z ɪn ðə 'kʌbəd]

Mary: Are there some buns for the breakfast?

*[ə ðə səm bʌnz fə ðə 'brekfəst]

[ə ðə səm bʌnz fə ðə 'brekfəst]

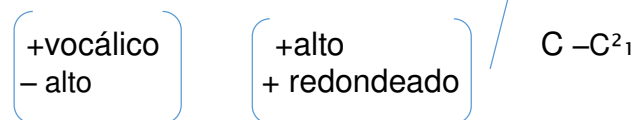
David: Yes, but there are some *bugs* in the plastic.

*[jes | bət ðər ə səm bʌgz wɪð ðə bʌnz]

[jes | bət ðər ə səm bʌgz wɪð ðə bʌnz]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Regla de relajamiento de /ʌ/ → [u]



III) Representación estadística de relajamiento de /ʌ/ → [u]

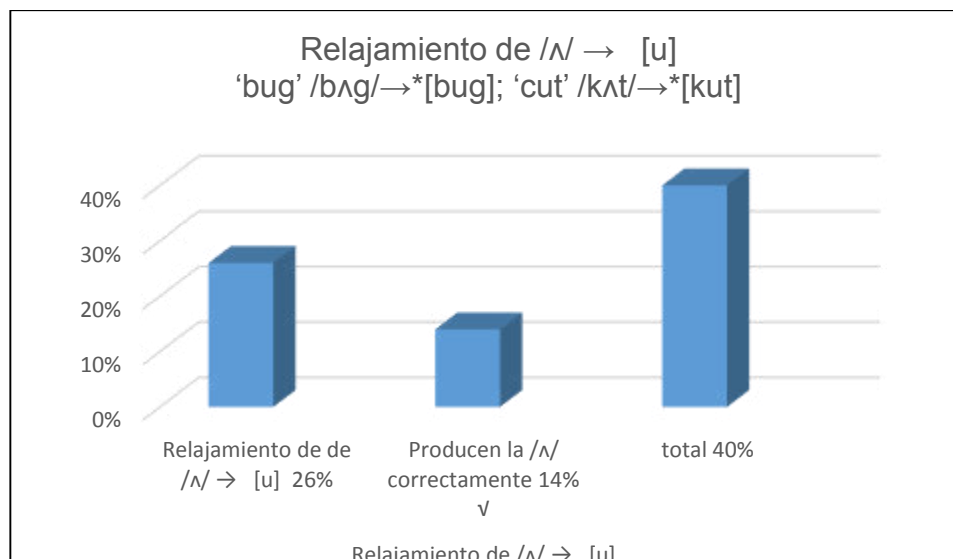


Figura 45:
Relajamiento de /ʌ/ → [u]. G. experimental

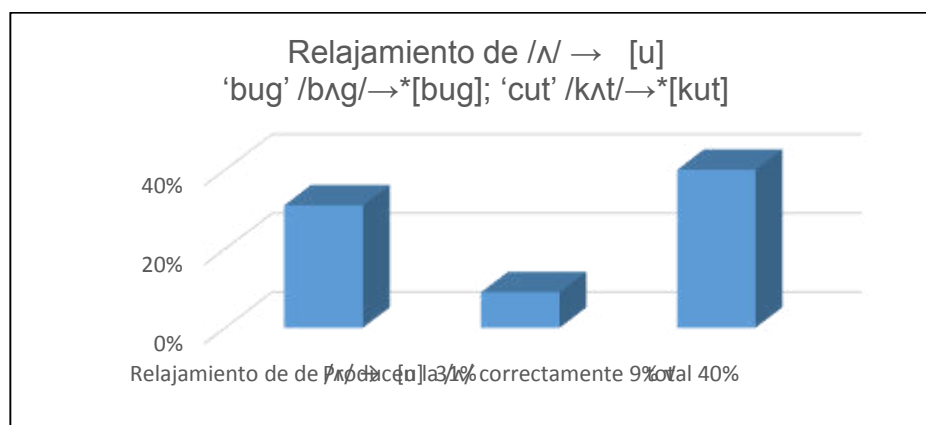


Figura 46:
Relajamiento de /ʌ/ → [u]. Grupo de control.

24) Proceso de acortamiento de /a:/ → [a]

I) Se solicita a los alumnos que lean el par mínimo contextualizado.

117) Cup/ carp kʌp/kɑ:p	What a beautiful <i>carp</i> the fish has. *['wɒt ə 'bjʊ:.təf.ɪ kɑ:p ðə fɪʃ hæz.] ['wɒt ə 'bjʊ:.təf.ɪ kɑ:pðə fɪʃ hæz.]
----------------------------	--

118) Hut/ heart hʌt/hɑ:t	There's a problem with my <i>heart</i> . *[ðeəz ə 'prɒ.bləm wɪð maɪ hɑ:t.] [ðeəz ə 'prɒ.bləm wɪð maɪ hɑ:t.]
-----------------------------	---

II) Se solicita a los aprendices que lean las oraciones.

119) I'll park the *car*.

*[aɪ pɑk ðə kɑr]

[aɪ pɑ:k ðə kɑ:]

120) It's a good farm-*cart*.

*[ɪt s ə gʊd fɑm-kɑt]

[ɪt s ə gʊd fɑ:'m-kɑ:t]

III) Regla de acortamiento de /a:/ → [a] en minidiálogo.

121) Margaret and Alana are at the bar. People are laughing in the garden.

Alana: Have you seen the beautiful barn?

*[hæv ju 'si:n ðə 'bju:təfəl bɑn]

[hæv ju 'si:n ðə 'bju:təfəl bɑ:n]

Margaret: Yes, it is calm and nice. Where is your glass, Alana.

*[jes | ɪt s kɑm ənd naɪs | weə z jə glɑs | a'læne]

[jes | ɪt s kɑ:m ənd naɪs | weə z jə glɑ:s | a'læne]

Alana: Look, they are bringing a cart with someboy.

*[lʊk | 'ðeɪ ə 'brɪŋɪŋ ə kɑ:t wɪð 'sʌmbədi]

Margaret: Yes, someone has got a heart attack.

*[jes | 'sʌm.wʌn həz 'gɒt ə hɑ:t ə'.tæk]

[jes | 'sʌmwʌn həz 'gɒt ə hɑ:t ə'.tæk]

Adaptado de: Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

En este ejercicio, destaca que la vocal larga /a:/, pronunciada erróneamente, provoca cambios en el significado en la IL: *cup* es ≠ de *carp*; *hut* es ≠ de *heart*; *cut* es ≠ de *cart*; *bun* es ≠ de *burn*.

IV) Regla de relajamiento de /a:/ → [a]

$$\left(\begin{array}{l} +\text{vocálico} \\ +\text{largo} \\ +\text{tenso} \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{l} -\text{largo} \\ -\text{tenso} \end{array} \right) \quad / \quad \text{C} - \text{C}^2_1$$

V) Información estadística de acortamiento de /a:/→ [a]

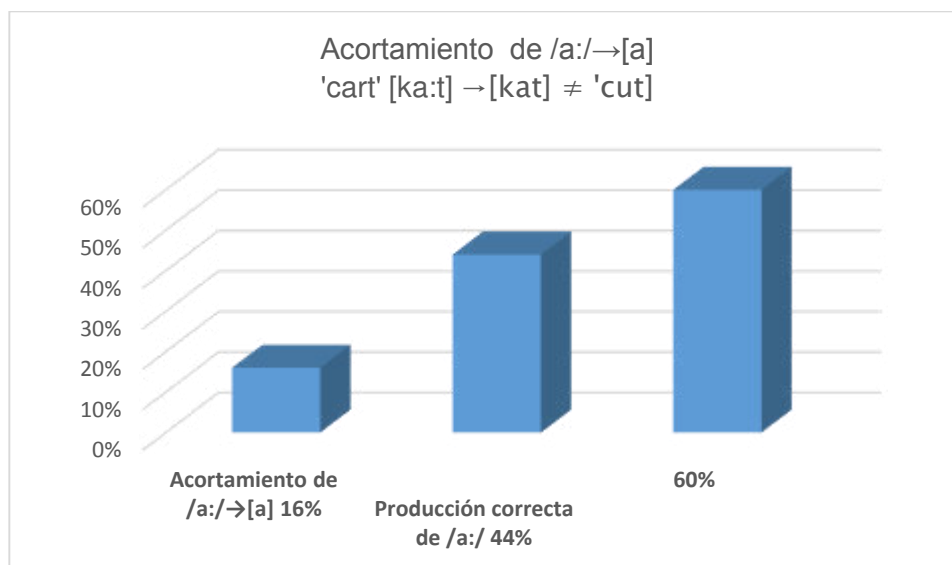


Figura 47:
Acortamiento de /a:/ → [a]. Grupo experimental.

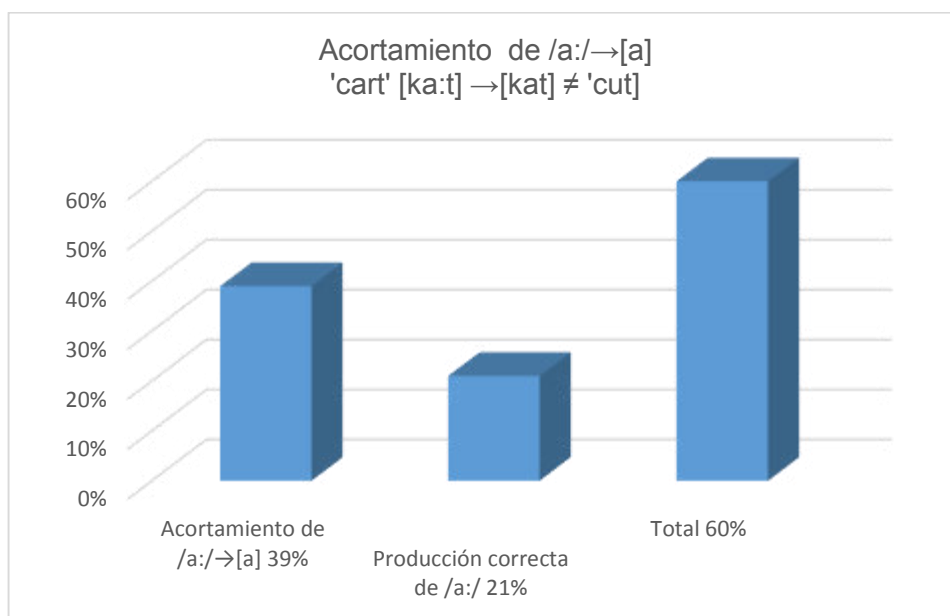


Figura 48:
Acortamiento de /a:/→ [a]. Grupo de control

25) Proceso de acortamiento /u:/→ [u]

I. Acortamiento de /u:/→ [u] en pares mínimos.

122) Pull/ pool	The sign said 'pool'.
pu:l/ pu:l	*[ðə saɪn 'sed pul]
	[ðə saɪn 'sed pu:l]

123) Full/ fool He isn't really a *fool*
 fʊl/ fu:l *[hi 'ɪznt 'ri:li ə fu:l]
 [hi 'ɪznt 'ri:li ə fu:l]

II. Se solicita a los alumnos leer las oraciones contextualizadas.

124) Good morning Luke

Good morning *Luke*.

*[gʊd 'mɔ:nɪŋ luk]

[gʊd 'mɔ:nɪŋ lu:k]

125). The sign said *pool*.

*[ðə saɪn 'sed pu:l]

[ðə saɪn 'sed pu:l]

III. Proceso de acortamiento de /u:/→[u] en diálogo.

126) Se solicita a los alumnos que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clase.

Miss Luke: Good morning, Miss *Luke*.

*[gʊd 'mɔ:nɪŋ | mɪs luk]

[gʊd 'mɔ:nɪŋ | mɪs lu:k]

Girls: Good afternoon Miss *Luke*.

*[gʊd ,ɑ:ftə'nʌn | mɪs luk]

[gʊd ,ɑ:ftə'nu:n | mɪs lu:k]

Lucy: Excuse me, Miss *Luke*.

*[ɪk'skjuz mi: | mɪs luk]

[ɪk'skju:z mi: | mɪs lu:k]

Miss Luke: Yes, *Lucy*.

*[jes | 'lusi]

[jes | 'lu:si]

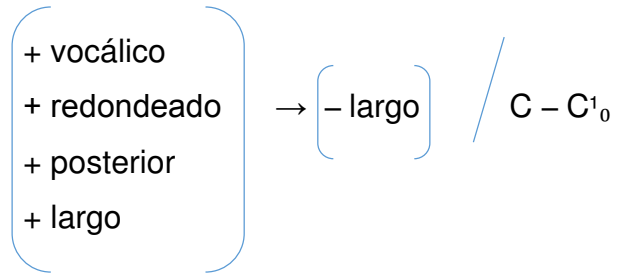
Lucy: There's some chewing gum on your shoes.

*[ðeəz səm 'tʃuɪŋ ɡʌm ɒn jə ʃuːz]

[ðeəz səm 'tʃu:ɪŋ ɡʌm ɒn jə ʃu:z]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

IV. Regla lineal de acortamiento de /u:/→[u]



V. Representación estadística de acortamiento de /u:/→ [u]

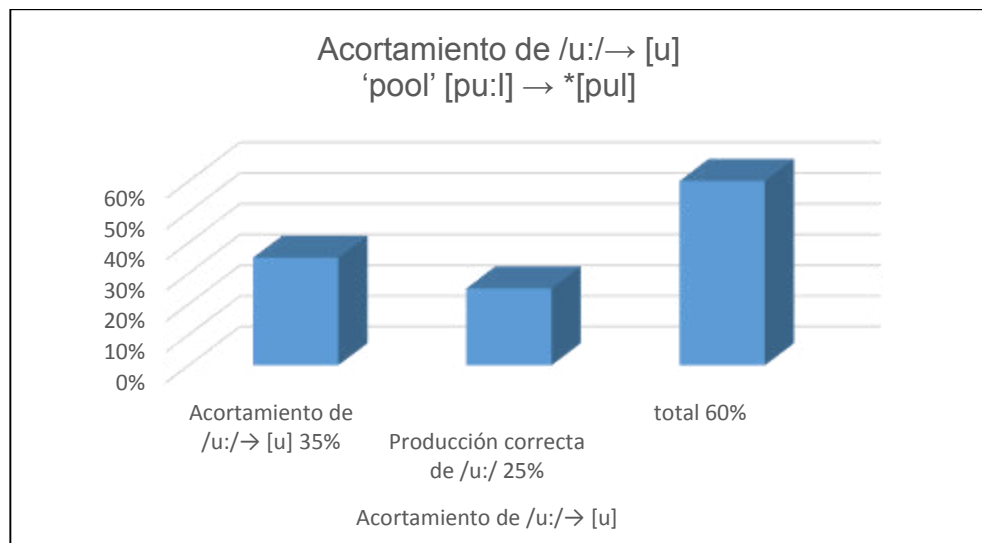


Figura 49:

Acortamiento de /u:/→ [u]. Grupo experimental

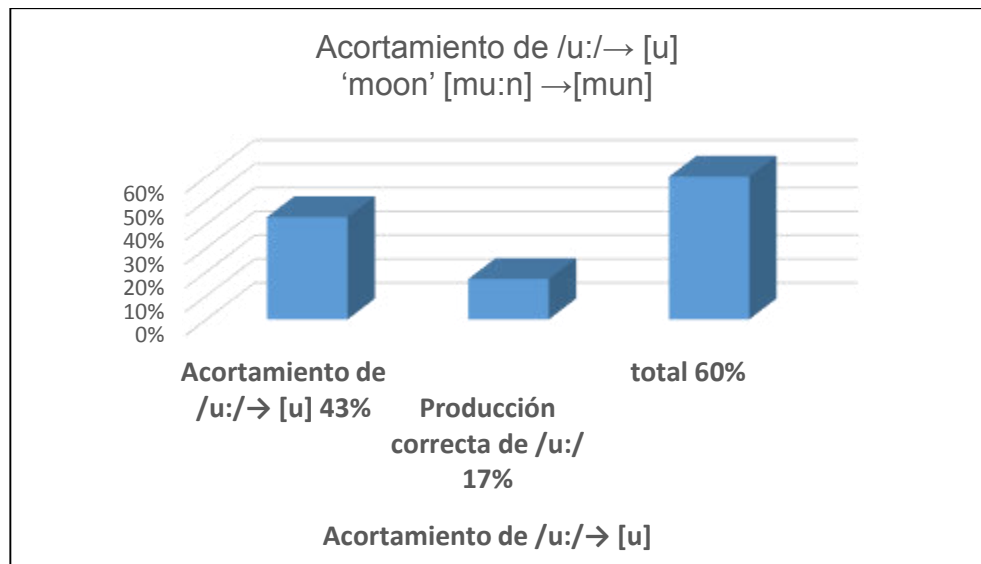


Figura 50:
Acortamiento de /u:/ → [u]. Grupo de control

26) Proceso de acortamiento de la /ɔ:/ → [o]

I) Se solicita a los alumnos repetir las oraciones contextualizadas.

127) This *cord* was in the see.

*[ðɪs kɔd wəz ɪn ðə 'si:]

[ðɪskɔ:rd wəz ɪn ðə 'si:]

128) It's a small *port*.

*[ɪts ə smɔl pɔt]

[ɪts ə smɔ:l pɔ:rt]

II) Regla de acortamiento de /ɔ:/ → [o] en diálogo.

129) Se solicita a los alumnos que practiquen el diálogo contextualizado y actúen frente al salón de clase.

Laura: Have you been to New Port?

*[hæv ju bi:n tə nju: pɔt]

[hæv ju bi:n tə nju: pɔ:rt]

George: Yes, I went shopping and I bought this cord and the forks.

*[jes|'aɪ 'went 'ʃɒrɪŋ ənd 'aɪ 'bɒt ðɪs kɔ:d ənd ðə fɔ:ks]
 [jes|'aɪ 'went 'ʃɒrɪŋ ənd 'aɪ 'bɔ:t ðɪs kɔ:d ənd ðə fɔ:ks]

Laura: Good. Give the cord and the forks to Mr. Short, please.

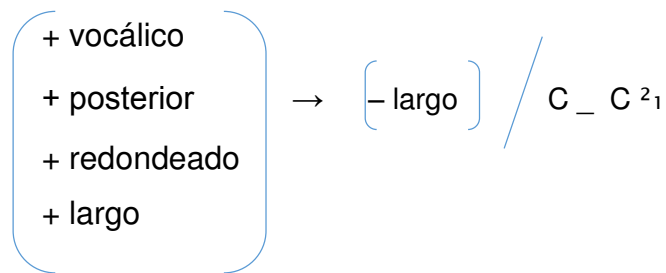
*[gʊd | gɪv ðə kɔ:d ənd ðə fɔ:ks tə 'mɪstə | fɔ:t| pli:z]
 [gʊd | gɪv kɔ:d ənd ðə fɔ:ks tə 'mɪstə |fɔ:t | pli:z]

Laura: No problem ;
 [nəʊ 'prɒbləm;]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

III) Regla de acortamiento de /ɔ:/ → [o]

A continuación presentamos la regla lineal de acortamiento:



IV) Información estadística de acortamiento de /ɔ:/ → [o]

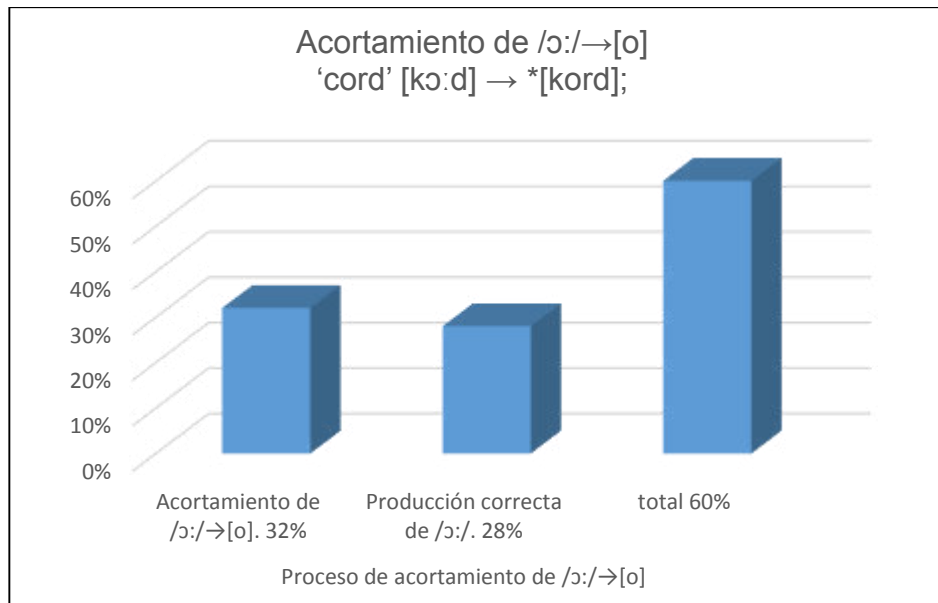


Figura 51:
 Acortamiento de /ɔ:/ → [o]. Grupo experimental.

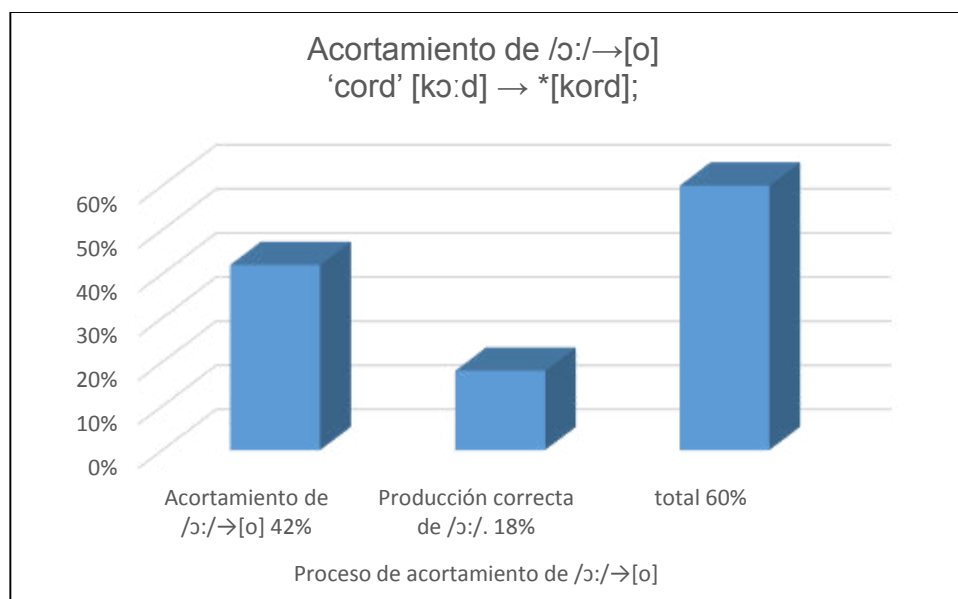


Figura 52:
Acortamiento de /ɔ:/ → [o]. Grupo de control.

27) Proceso de monoptongación de /ei/ → [e]

La diferencia entre el diptongo /ei/ y la vocal /e/ en 'ages', edges' es soslayada en la producción fónica por los alumnos. Estos no pueden moverse desde la vocal /e/ a la vocal /i/ (glide).

I) Procesos de monoptongación en pares mínimos

130) Edge/ age	It's a difficult <i>age</i>
edʒ/eɪdʒ	*[ɪts ə 'dɪ.fɪkəlt edʒ]
	[ɪts ə 'dɪ.fɪkəlt eɪdʒ]

131) Shed/ shade	the dog is the <i>shade</i>
ʃed/ʃeɪd	*[ðə dɒg z ðəʃed]
	[ðə dɒg z ðəʃeɪd]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP

II) Se solicita a los alumnos que repitan las siguientes palabras:

132) Let's sit in the *shade*.

*[lets sɪt ɪn ðə feɪd.]
 [lets sɪt ɪn ðə feɪd.]

133) Adolescence is a difficult *age*.

*[,æ.də.'lesns ɪz ə 'dɪ.fɪkəlt eɪdʒ.]
 [,æ.də.'lesns ɪz ə 'dɪ.fɪkəlt eɪdʒ.]

III) Proceso de monoptongación en diálogo

134) At the railway station

Mr. Grey: That train is *late*. I've been waiting for *ages*.

*[ðæt treɪn z leɪt. aɪv bi:n 'weɪt.ɪŋ fər 'e.ɪdʒeɪz]
 [ðæt treɪn z leɪt. aɪv bi:n 'weɪt.ɪŋ fər 'eɪ.ɪdʒɪz]

Porter: Which *train*?

*[wɪtʃ treɪn?]
 [wɪtʃ treɪn?]

Mr. Gray: The 8.18 to *Baker Street*.

*[ði eɪt. 'eɪ.'ti:n tə 'beɪkər stri:t]
 [ði eɪt. 'eɪ.'ti:n tə 'beɪkə' stri:t]

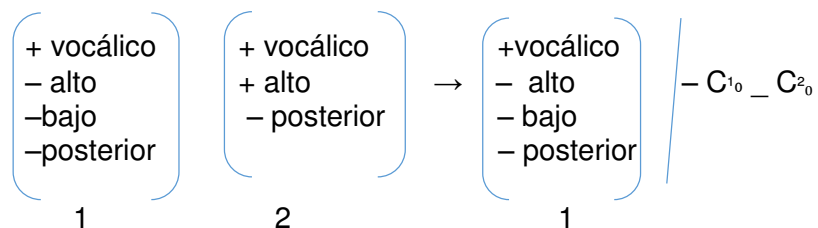
Porter: Ok. It's early, let's *taste* the icecream.

*[ɒk. ɪts 'ɜ:lɪ, lets teɪst ði 'aɪ. skrɪm]
 [ɪts 'ɜ:lɪ, lets teɪst ði 'aɪ. skrɪm]

IV) Regla lineal de monoptongación de /ei/ → [e]

age / eɪdʒ/ → [eɪdʒ] 'edge'

/ eɪ/ → [e] / # -



V) Representación estadística de monoptongación de /ei/ → [e].

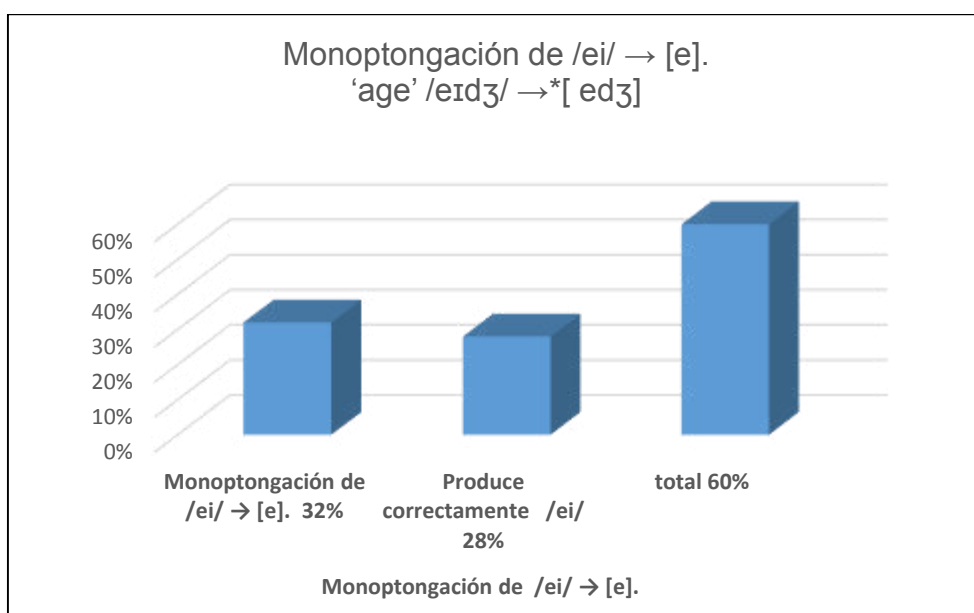


Figura 53:
Monoptongación de /ei/ → [e]. Grupo experimental

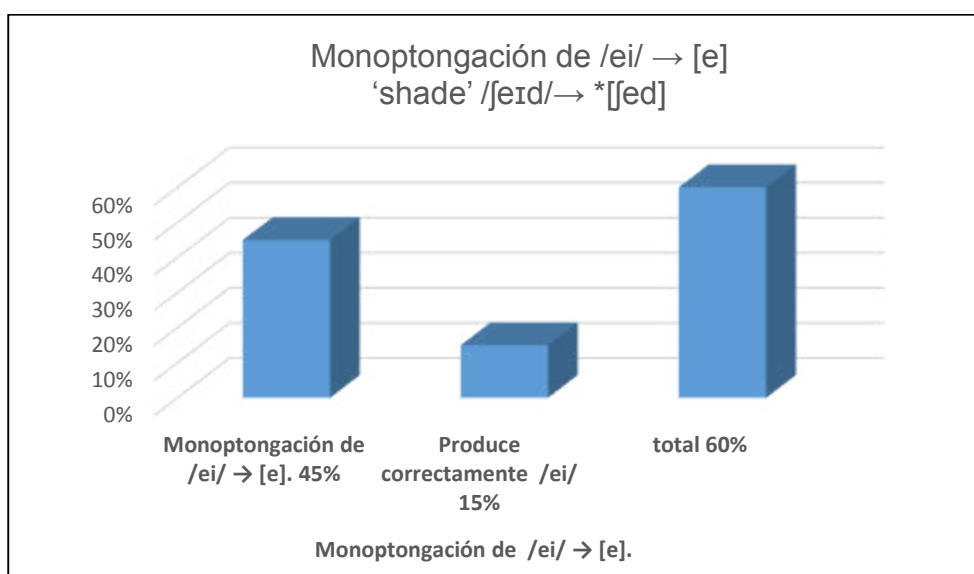


Figura 54:
Monoptongación de /ei/ → [e]. Grupo de control.

28) Falta de relajamiento de la vocal /ə/.

- I. Se solicita a los alumnos que pronuncien las siguientes frases:

135) A photograph of Barbara

*[ə 'fəʊ.tə.grɑ:f of 'bɑ:.brə]

[ə 'fəʊ.tə.grɑ:f əv 'bɑ:.brə]

A glass of water

*[a glɑ:s of 'wɔ:tə]

[ə glɑ:s əv 'wɔ:tə]

A pair of binoculars

*[a peər of bi.'nɒ.kjʊ.ləz]

[ə peər əv bi.'nɒ.kjʊ.ləz]

A book about South América

*[a bʊk ə.'baʊt saʊθ ə.'mer.ɪk.ə]

[ə bʊk ə.'baʊt saʊθ ə.'mer.ɪk.ə]

Adaptado de Baker, A. (2006) *Sheet or Ship?* CUP.

II. Se solicita que practiquen el siguiente diálogo:

136) Can you make a favor?

A) I'm going to the library.

*[aɪm 'gəʊɪŋ tə ðə 'laɪbrəri]

[aɪm 'gəʊɪŋ tə ðə 'laɪbrɪ]

B) Can you buy something for me at the newsagent's?

*[kən ju baɪ 'sʌmθɪŋ fɔr mi: ət ðe 'nju:z eɪdʒənts?]

[kən ju baɪ 'sʌmθɪŋ fə mi: ət ðe 'nju:z,eɪdʒ(ə)nts?]

A) OK. What do you want?

*[.əʊ'keɪ. 'wɒt do ju wɒnt?]

[.əʊ'keɪ. 'wɒt də ju wɒnt?]

B) Some chocolates and a tin of sweets and an address book.

*[səm 'tʃɒkələts ənd ə tɪn əv swi:ts ənd ən ə'dres bʊk]

[səm 'tʃɒkləts ənd ə tɪn əv swi:ts ənd ən ə'dres bʊk]

III. Representación estadística de la producción de /ə/

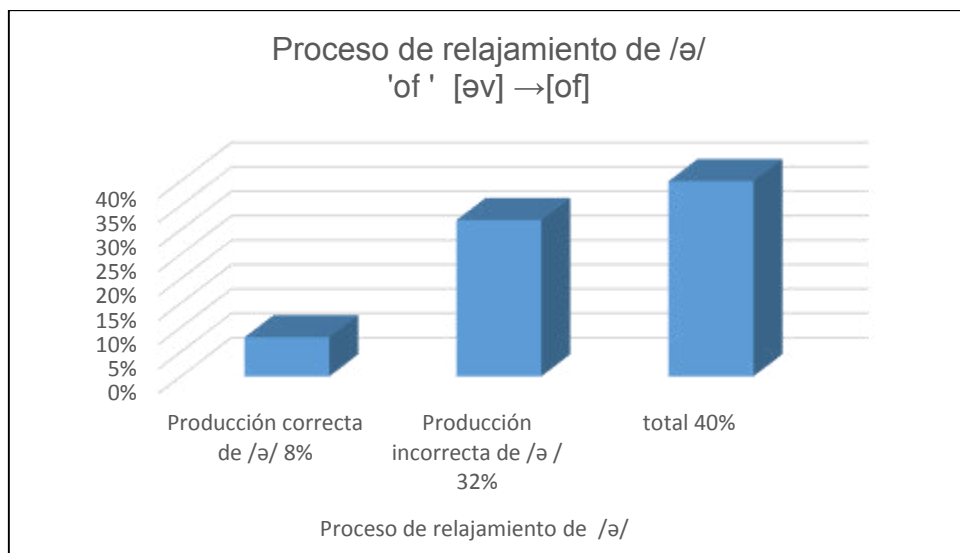


Figura 55:
Producción de la vocal /ə/. G. Experimental

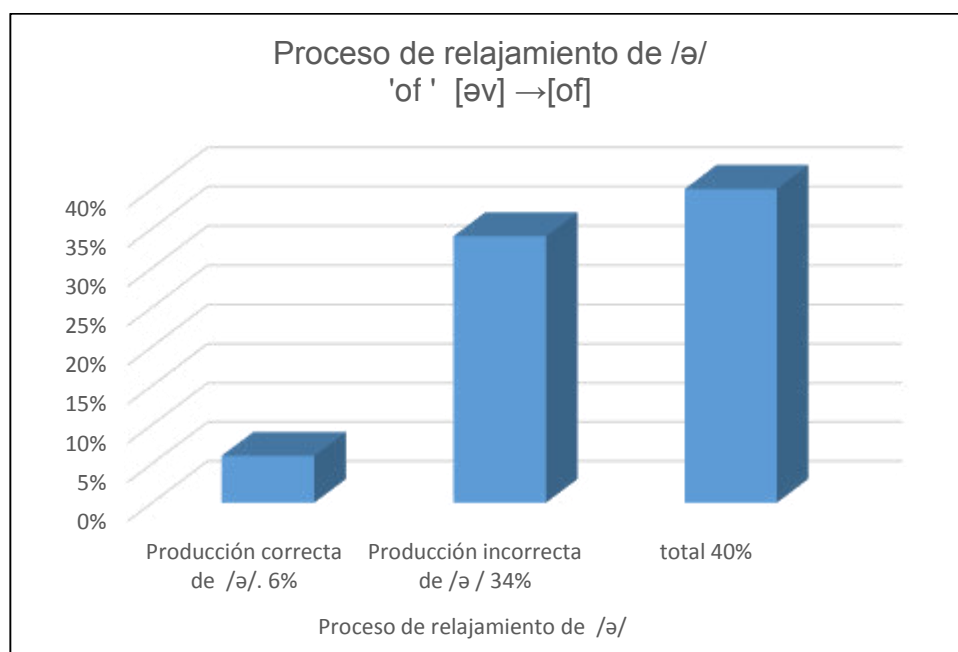


Figura 56:
Producción de la vocal /ə/. Grupo de control

Resumen de errores en la producción de vocales en la IL

17) Proceso de secuencia vocálica de /i:/ → [ei] o [ea].

'key' [ki:] → [kei]

'eat' [i:t] → [eat]

- 18) Acortamiento de la /i:/ → [i], p. ej. 'eat' [i:t] →* [it]
- 19) Proceso de diptongación de /e/ → [je], p. ej. 'friend' → [frend] →* [frjend]
- 20) Proceso de relajamiento vocálico /æ / → [a] en monosílabos,
p. ej. 'apple' ['æpl] →* [apl]
- 21) Proceso de relajamiento /æ/ → [a] en polisílabos,
p. ej. ' Spanish /s'pæni/ → * /s'pani/
- 22) Proceso de acortamiento vocálico de /ɜ:/ → [i]. p. ej. 'sir' [sɜ:] →* [sir]
- 23) Proceso de relajamiento de /ʌ/ → [u]. p. ej. 'cup' [kʌp] →* [kup]
- 24) Proceso de acortamiento de /ɑ:/ → [a], p. ej. 'car' [kɑ:] →* [kap]
- 25) Proceso de acortamiento de /u:/ → [u], p. ej. 'pool' [pu:l] →* [pul]
- 26) Proceso de acortamiento de la /ɔ:/ → [o], p. ej. 'port' [pɔ:'t] →* [pot]
- 27) Proceso de monoptongación /ei/ → [e], p. ej. 'shade' [ʃeɪd] →* [fed]
- 28) Proceso de relajamiento de la vocal /ə/ → [o], p. ej.
'a glass of water' [ə glɑ:s əv 'wɔ:tə] →* [ə glɑ:s əv 'wɔ:tə]

A 3. Procesos que afectan a la sílaba

Procesos fonológicos que afectan a los grupos consonánticos

Los *clusters* son secuencias de varias consonantes en una sílaba (Ponsomby, 1987: 62). Las secuencias consonánticas presentan serios problemas de producción, ya que, en español, de acuerdo a la tipología silábica, solo se permiten dos consonantes como máximo en posición prenuclear o posnuclear, pero nunca más de dos. Si acaso hubiera una tercera consonante, esta pertenecería a otra sílaba.

Las secuencias de consonantes en inglés pueden localizarse al inicio de la sílaba (ejem. /splæf/) o al final de la sílaba (Ejem. /tests/). Debido a su difícil pronunciación, los aprendices tienden a simplificar los grupos

consonánticos o insertar vocales a fin de respetar el patrón silábico del español.

Lo anterior supone que, en la tipología de la sílaba en inglés, se puede aceptar tres consonantes en posición prenuclear y hasta un máximo de cuatro en posición posnuclear en la misma sílaba (P. Roach, 1989, p. 174).

Estas características condicionarán la ocurrencia del proceso de inserción vocálica, a fin de nivelar la producción de la sílaba en la interlingua. Un ejemplo de máxima extensión de la sílaba en inglés es la palabra *strengths* [strenkθs] CCC (V) CCCC.

En la IL, los alumnos colocan vocales extras en los grupos consonánticos a fin de poder pronunciar las sílabas, frases u oraciones. La existencia de tantas consonantes en la sílaba resulta problemática. Algunos de los escollos se desarrollarán a continuación.

29) Proceso de inserción de vocales en la estructura silábica, posición inicial.

Se ha registrado y detectado que los alumnos tienden a añadir una vocal delante de /s/ en las siguientes palabras: *small*, *slow*, *scream*. La razón es que el grupo consonántico con /s/ al inicio nunca aparece en posición inicial en español, y por ello los alumnos agregan la vocal extra al inicio de la palabra. De este modo, *small*, *slow* y *scream* se escucha como *e-small*, *e-slow*, *e-scream*.

Este proceso de inserción vocálica generalmente ocurre en posición inicial, cuando hay secuencias consonánticas. De esta forma, se tiende a insertar una vocal para compensar la falta de núcleo vocálico en el contexto, de acuerdo con las restricciones fonotácticas del castellano.

I. Inserción de vocales en la estructura silábica en minidiálogos

137) Practicar el minidiálogo. Se solicita a los alumnos que se hagan preguntas.

What do you do?

[ˈwɒt də ju du:]

I am a student and I study in this *school*?

*[ˈaɪ əm ə ˈstju:dnt ənd ˈaɪ ˈestʌdi ɪn ðɪs esku:l]

[ˈaɪ əm ə ˈstju:dnt ənd ˈaɪ ˈstʌdi ɪn ðɪs sku:l]

Where were you born?

[weə wə ju bɔ:n?]

I was born in Spain.

*[ˈaɪ wəz bɔ:n ɪn espeɪn]

[ˈaɪ wəz bɔ:n ɪn speɪn]

II) Proceso de inserción vocálica a nivel inicial en grupo consonántico.

138) Se les pide a los alumnos que lean las palabras.

	Inglés	IL
<i>small</i>	/sm ɔ:l/	*/esmal/
<i>student</i>	/stju:ðnt/	*/estjudent/
<i>school</i>	/sku:l/	*/esku:l /

III) Regla de inserción vocálica en la sílaba en posición inicial.

$$\begin{array}{l}
 \text{School [sku:l]} \rightarrow \text{[esku:l]} \\
 \emptyset \rightarrow \text{[e]} \quad / \quad \# - [s] \\
 \emptyset \rightarrow \left(\begin{array}{l} + \text{ vocálico} \\ - \text{ alto} \\ - \text{ bajo} \\ - \text{ posterior} \end{array} \right) / - C^2_1
 \end{array}$$

IV) Representación estadística de inserción de vocal a inicio de palabra.

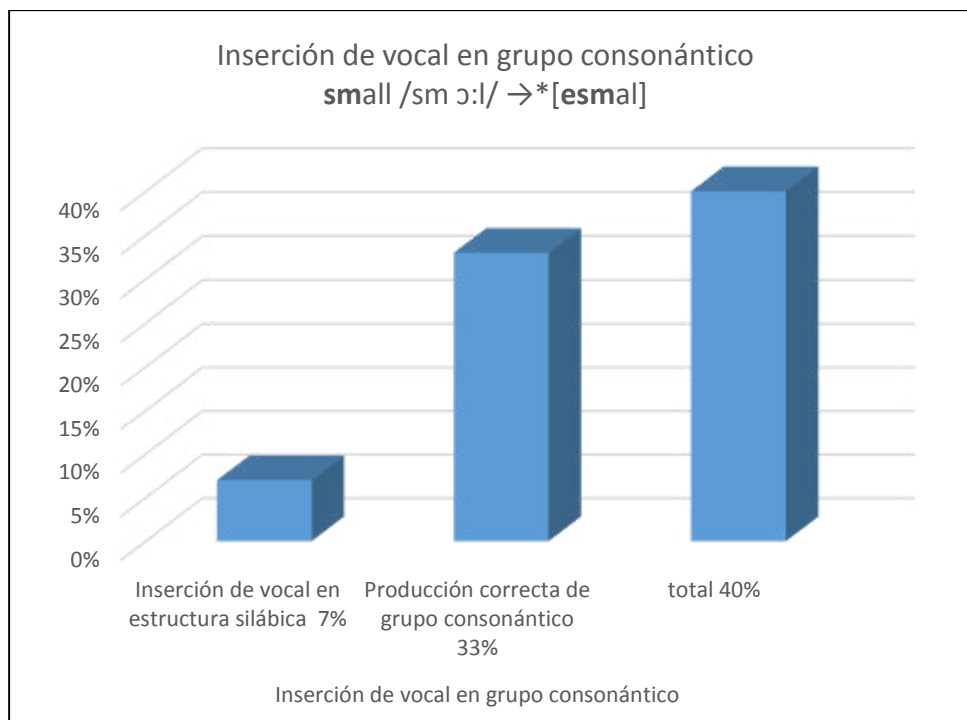


Figura 57:
Inserción de vocal en grupo consonántico. G. experimental

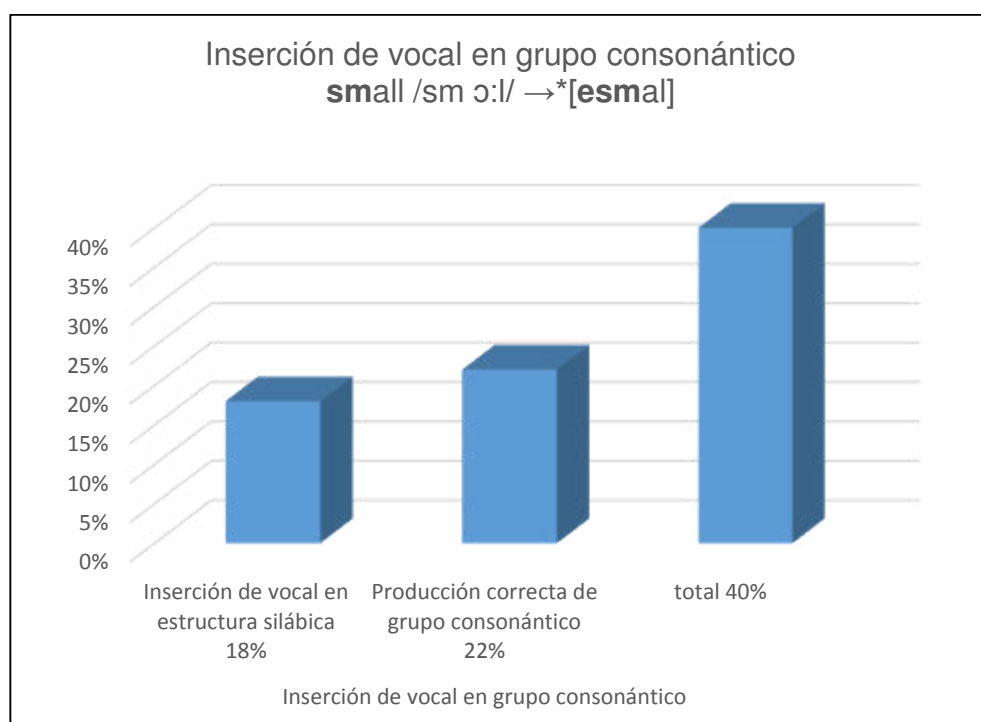


Figura 58:
Inserción de vocal en grupo consonántico. G. de control

A medida que se desarrollaron las prácticas, los alumnos pudieron superar la inserción de vocal delante del grupo consonántico.

30) Proceso inserción de vocal para facilitar la pronunciación del grupo consonántico en posición final.

Cuando los grupos consonánticos son varios, y de difícil pronunciación, los alumnos en la IL tienden a insertar vocales seguidas de consonantes en posición final. Por ejemplo, los pasados de los verbos 'played, 'worked, en las oraciones deberían pronunciarse *[pleɪd, wɜ:kət]*; sin embargo, los alumnos tienden a producir la secuencia consonántica de la siguiente manera **[pleyed, wɜ:kət]*.

I) Proceso de inserción de vocal en oraciones en grupo consonántico

139) The cook baked a cake for the children.

**[ðə kʊk beɪket ə keɪk fə ðə 'tʃɪldrən]*

[ðə kʊk beɪkt ə keɪk fə ðə 'tʃɪldrən]

140) My father worked a lot yesterday

**[maɪ 'fɑ:ðə wɜ:kət ə lɒt 'jestədeɪ]*

[maɪ 'fɑ:ðə wɜ:kt ə lɒt 'jestədeɪ]

Worked /wɜ:kt/ → **[wɜ:kət]*

wɜ:kt → ** wɜ:kət* / - #

II) Regla de inserción /e/. Baked [beɪkt] → **[beiket]*

$\emptyset \rightarrow [e] / C_C$

$\emptyset \rightarrow \left(\begin{array}{l} + \text{ vocálico} \\ - \text{ alto} \\ - \text{ bajo} \\ - \text{ posterior} \end{array} \right) / C_C$

IV. Presentación estadística inserción para facilitar la pronunciación del grupo consonántico en posición final.

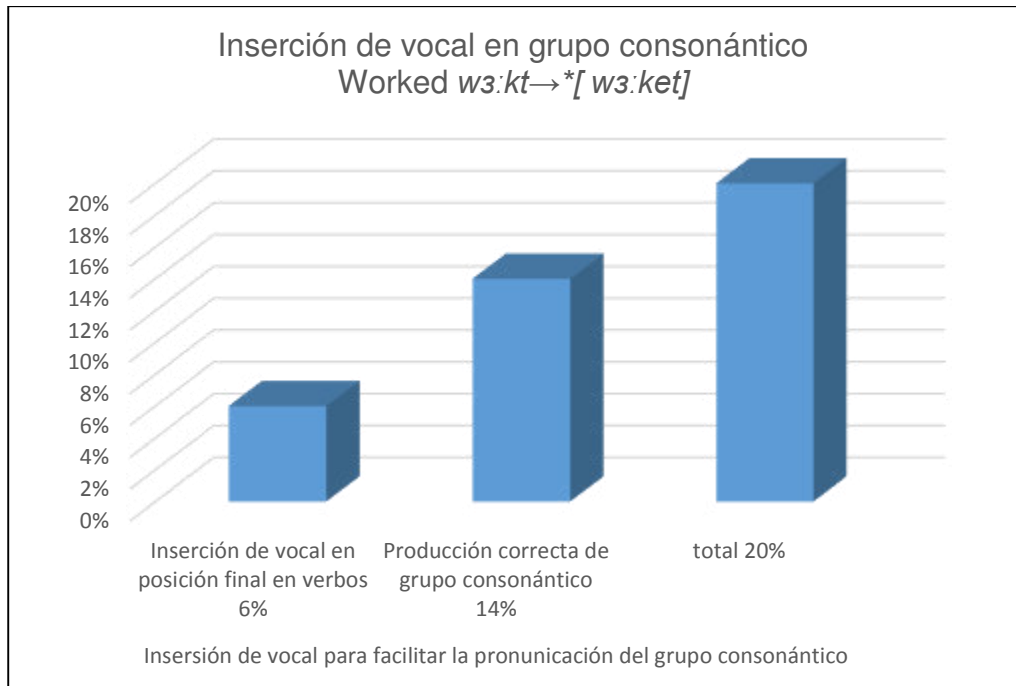


Figura 59:
Inserción de vocal en grupo consonántico. G. Ex.

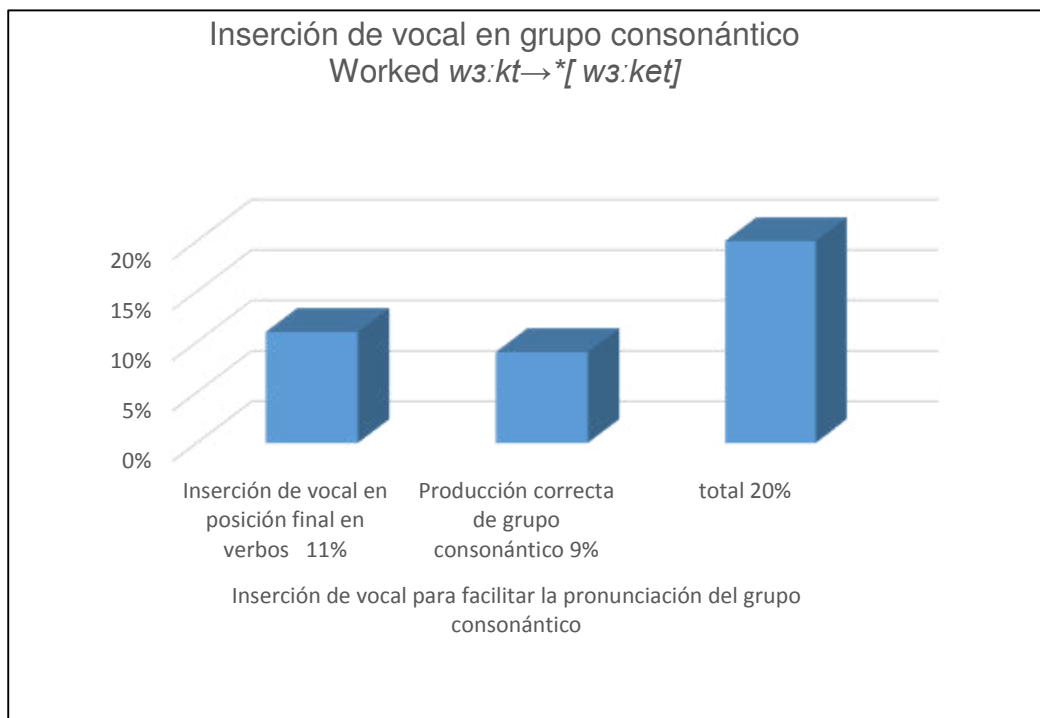


Figura 60:
Inserción de vocal en grupo consonántico. G.control

31) Ensondecimiento de grupo consonántico en posición final.

I) Ensondecimiento de grupo consonántico sonoro en oraciones.

Clubs /kɪʌbz/ → *[kɪʌps]

141) They opened many clubs in the city.

*[ˈðeɪ ˈəʊ.pənd ˈmen.i kɪʌps ɪn ðə ˈsɪ.ti]

[ˈðeɪ ˈəʊ.pənd ˈmen.i kɪʌbz ɪn ðə ˈsɪ.ti]

142) There are many jobs for the students.

*[ðə ə ˈmen.i dʒɒps fə ðə ˈstju:dnts]

[ðə ə ˈmen.i dʒɒbz fə ðə ˈstju:dnts]

Drugs [drʌgz] → *[drʌks.]

143) The boys are consuming drugs.

*[ðə ˈbɔɪz ə kən. ˈsju:m.ɪŋ drʌks.]

[ðə ˈbɔɪz ə kən. ˈsju:m.ɪŋ drʌgz.]

II) Ensordecimiento de grupo consonántico sonoro en diálogo.

144. Se solicita a los alumnos que practiquen el diálogo y lo ejecuten frente al salón de clases.

road /rəʊdz/ → [roads]

Student: Let's watch the TV, miss;

*[lets wɒtʃ ðə ˈti: ˈvi: | missɪ]

[lets wɒtʃ ðə ˈti: ˈvi: | missɪ]

Teacher: Yes, we have to see the roads made by Romans

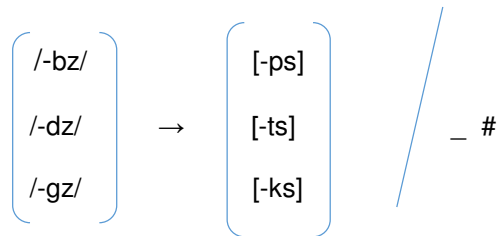
*[jes | wi həv tə ˈsi: ðə rəʊts ˈmeɪd baɪ ˈrəʊmənz]

[jes | wi həv tə ˈsi: ðə rəʊdz ˈmeɪd baɪ ˈrəʊmənz]

Tomado de Yony Cárdenas (2008) *Fonética y Fonología del Inglés I*, p. 100-101.

III) Formulación de la regla lineal de ensordecimiento

Habiendo observado los ejercicios del 141 al 143, podemos establecer la regla de ensordecimiento de de los siguientes grupos consonánticos /-bz/ (clubs), /-dz/ (roads) y /-gz/ (grugs).



Regla de ensordecimiento de grupo consonántico sonoro.



V. Representación estadística de ensordecimiento de grupo consonántico

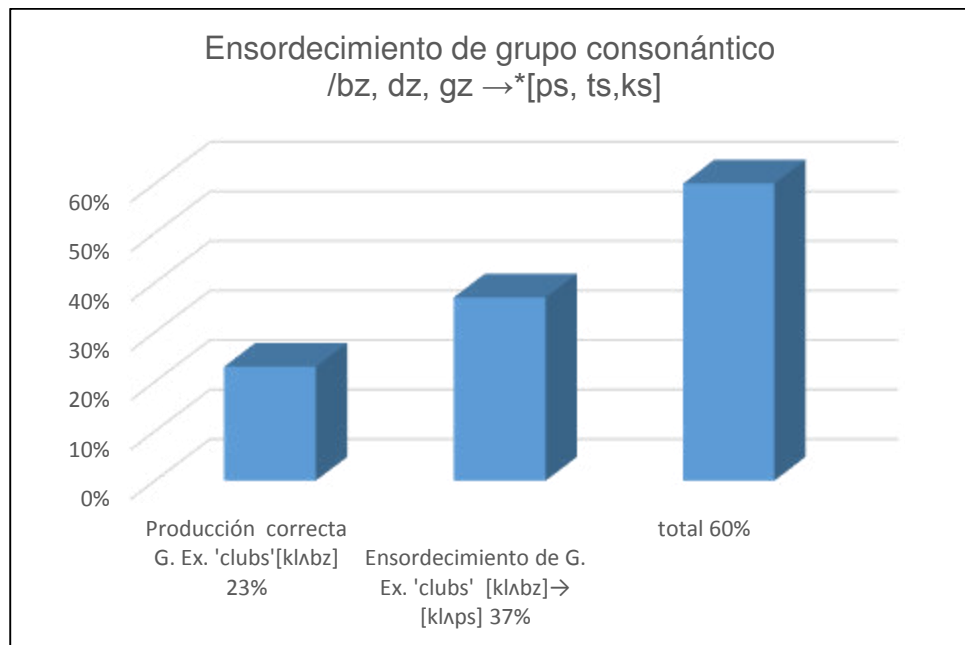


Figura 61:
Ensordecimiento de grupo consonántico. G. Experimental

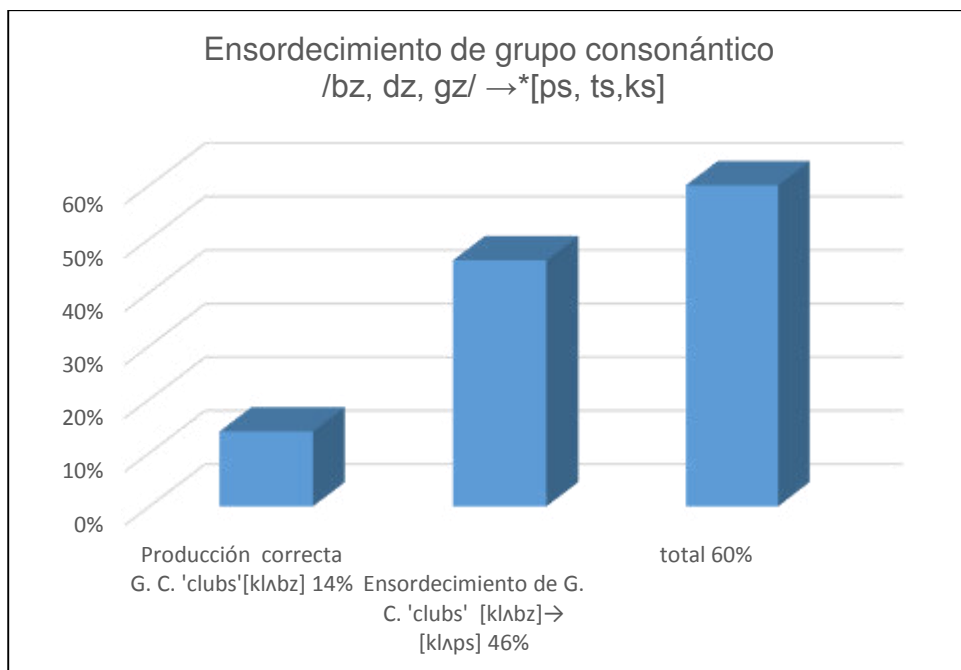


Figura 62:
Ensondecimiento de grupo consonántico. G. Control

Conclusiones de los procesos que afectan a los grupos consonánticos.

A continuación, se presenta la lista de los procesos que afectan a los grupos consonánticos:

29) Procesos de inserción vocálica en el grupo consonántico

Ejem. 'Student' → 'estudent'

30) Proceso de inserción vocálica para facilitar la pronunciación del grupo consonántico en posición final. Worked [wɜ:kt] → * [wɜ:ket].

31) Ensondecimiento de grupo consonántico (Clusters) en posición final.

Clubs /klɒbz/ → *[klɒps]

Roads /rəʊdz/ → *[rəʊts]

Drugs /drʌgz/ → *[drʌks]

Resumen General de procesos fonético-fonológicos producidos en la IL

A. Errores interlingüísticos

3.3.1. Componente fonético-fonológico

A.1. Procesos que afectan a las consonantes.

Errores en la producción de consonantes en la IL

- 1) Proceso de simplificación consonántica de [p] y [p^h] → [p]
Ejem. 'paper' /'p^heɪpə/ → *['peɪpə] p. 70
- 2) Proceso de simplificación consonántica de [t] y [t^h] → [t]
Ejem. 'tape' /t^heɪp/ → *[teɪp]
- 3) Proceso de simplificación consonántica de [k] y [k^h] → [k]
Ejem. 'cake' /k^heɪk/ → *[keɪk]
- 4) Neutralización de /p/ y /b/ en posición final.
Ejem. In 'pub' y 'pup'. La /b/ y la /p/ están neutralizadas
- 5) Proceso de dentalización de /t, d/ → *[t̪] y [d̪]
Ejem. 'days' /deɪz/ → *[d̪eɪz] 'time' /taɪm/ → *[t̪aɪm]
- 6) Labialización de /v/ → /b/
Ejem: 'very' /'vɛri/ → *['bɛri]; 'lovely' /'lʌvli/ → *['lʌbli]
- 7) Proceso de dentalización de /θ/ → [t̪]
Ejem. 'mouth' /maʊθ/ → *[maʊt̪]; 'thumb' /θʌm/ → *[t̪ʌm]
- 8) Proceso de dentalización de /ð/ → [d̪]
Ejem. 'than' /ðən/ → *[d̪ən]; 'there' /ðeə/ → *[d̪eə]
- 9) Proceso de ensordecimiento de /z/ → [s]
Ejem. 'prize' /praɪz/ → *[praɪs]; 'zoo' /zu:/ → *[su:]
- 10) Proceso de africación de /ʃ/ a [tʃ]
Ejem. 'she' /ʃi/ → *[tʃi]; 'shoe' /ʃu:/ → *[tʃu:]

- 11) Proceso de ensordecimiento /ʒ/ → [ʒ]
Ejem. 'casual' /'kæʒʊəl/ → *['kæʃʊəl]; 'treasure' /'treʒə/ → *['treʃə]
- 12) Elisión de /h/ a ø
Ejem. 'hearing' /'hɪər.ɪŋ/ → *['øɪər.ɪŋ]; 'hospital' /'hɒ.spɪt.l/ → *['øɒ.spɪt.l]
- 13) Proceso de ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ]
Ejem. 'joke' /dʒəʊk/ → *['tʃəʊk]; 'jeep' /dʒi:p./ → *['tʃ i:p]
- 14) Proceso de coronalización de /m/ → [n] en posición final
Ejem. 'name' /'neɪm/ → *['neɪn]
- 15) Fricativización de /j/ → [ʒ]
Ejem. 'yolk' /jəʊk/ → *['ʒəʊk]; 'years' /'jɪəz/ → *['ʒɪəz]
- 16) Proceso de espirantización de g → [x]
Ejem. 'pig' /pɪg/ → *['pɪx]; 'fig' /fɪg/ → *['fɪx]

A. 2. Errores en la producción de vocales en la IL

- 17) Proceso de secuencia vocálica de /i:/ → [ei] o [ea]
Ejem. 'key' /ki:/ → *['kei], 'eat' /i:t/ → * [eat]
- 18) Acortamiento de la /i:/ → [i]
Ejem. 'heel' /hi:l/ → *['hil]; 'peel' /pi:l/ → *['pil]
- 19) Proceso de diptongación de /e/ → [je]
Ejem. 'friend' /frend/ → *['frjend]
- 20) Proceso de relajamiento vocálico /æ/ → [a] en monosílabos
Ejem. 'pan' /pæn/ → *['pan] ; 'man' /mæn/ → *['man]
- 21) Proceso de relajamiento vocálico /æ/ → [a] en polisílabos
Ejem. 'spanish' /s'pæniʃ/ → *['s'panɪʃ]

- 22) Proceso de acortamiento vocálico /ɜ:/ → [ɪ]
Ejem. 'sir' /sɜ:r/ → *[sɪr]; 'girl' /gɜ:l/ → *[gɪrl]
- 23) Proceso de relajamiento de /ʌ/ → [u]
Ejem. 'bug' /bʌg/ → *[bug]; 'cut' /kʌt/ → *[kut]
- 24) Proceso de acortamiento de /ɑ:/ → [a]
Ejem. 'cart' [kɑ:t.] → [kat] ≠ 'cut'; 'heart' hɑ:t.] → *[hat] ≠ 'hot'
- 25) Proceso de acortamiento de /u:/ → [u]
Ejem. 'pool' [pu:l] → *[pul]; 'moon' [mu:n] → * [mun]
- 26) Proceso de acortamiento de la /ɔ:/ → [o]
Ejem. 'cord' [kɔ:d] → *[kord]; 'forks' [fɔ:ks] → *[foks] ≠ fox
- 27) Proceso de monoptongación /ei/ → [e]
Ejem. 'age' /eɪdʒ/ → *[edʒ]; 'shade' /ʃeɪd/ → *[jed]
- 28) Producción de relajamiento de la vocal /ə/
A glass of wáter [ə glɑ:s əv 'wɔ:tə] → *[a glɑ:s of 'wɔ:ter]

A.3. Errores en la formación silábica en la IL

- 29) Proceso de inserción de vocales en la estructura silábica (posición inicial)
Ejem. Small → /smɔ:l/ → *[esmɔ:l]
speak → /spi:k/ → *[espi:k]; School /sku:l/ → *[esku:l]
- 30) Proceso de inserción de vocal para facilitar la pronunciación del grupo consonántico en posición final
Ejem. 'worked' [wɜ:kt] → *[wɜ:ket]
Stopped /stopt/; → *[stopet]
- 31) Ensordecimiento de grupo consonántico (*Clusters*) en posición final
Ejem. dogs /dɒgz/ → *[dɒks]

jobs /dʒɒbz/ →* [dʒɒps]
roads /rəʊdz/ →* [rəʊts]
pens /penz/ →* [pens]

B. Errores intralingüísticos

3.3.2. Nivel morfológico.

Uno de los aspectos más notorios en el nivel morfológico es la producción errónea de los alomorfos de tercera persona {s, z, ɪz}. Los alumnos tienden a ensordecir los alomorfos de pluralidad {-z} y {-ɪz} en la IL. Los pronuncian con ensordecimiento {-s} y cambio de vocal {-es}, cuando debería ser {-z} y {-ɪz}, respectivamente. La producción del alomorfo {-s} se realiza de manera correcta.

1) Alomorfos de tercera persona

145. Se solicita a los alumnos que lean los siguientes verbos contextualizados.

{-s}

{-z}

{-ɪz}

He speaks <i>English</i> .	He bangs <i>the door</i> .	She dances.
She writes <i>a poem</i> .	She reads <i>abook</i> .	He brushes his teeth.
Henry works here.	He hangs the clothes.	She washes her face.
The snow melts.	She brings the suitcase.	She engages the boys.

Adaptado de BAKER, A. (2006). *Tree or three? CUP*.

Respecto a la formación de la tercera persona, existen tres alomorfos para marcar la tercera persona: {-s}, {-z} y {-ɪz}. En la interlingua (IL), los alumnos tienden a ensordecir los morfemas de persona {-z} y {-ɪz}. Respecto a la tercera persona, se tiende a pronunciar la tercera persona como {-es} en lugar de {-ɪz} y la {-z} se pronuncia como {-s}. Por ese motivo, se debe enseñar la pronunciación de la tercera persona {-z}, y de la {-ɪz} de manera prioritaria.

Mendoza, A. y Cuba M. (2009) nos proveen las siguientes reglas para la producción de alomorfos de tercera persona (pp. 66-67).

Regla n. °1. Si el último sonido es una sibilante sorda no-sibilante, se marca la tercera persona con {-s}.

Ejem. He speaks three languages.

[hi: spi:ks θri: 'læŋgwɪdʒɪz.]

Regla n. °2. Si el último sonido del verbo es una consonante sonora no sibilante, una vocal o una sílaba, el morfema de tercera persona toma la forma de la sibilante {-z}. Los alumnos en la interlingua tienden a ensordecer {-z} y la {-ɪz} como en los siguientes ejemplos.

Ejem. He robs on a regular basis.

[hi: rɒbz ɒn ə 'rɛɡjʊlə 'beɪsɪs]

*[hi: rɒps ɒn ə 'rɛɡjʊlə 'beɪsɪs]

Regla n. °3. Si el sonido final del verbo es una sibilante, se agrega una {-iz}.

Ejem. He splashes the water.

[hi: 'splæʃɪz ðə 'wɔ:tə.]

*[hi: 'splæʃɪs ðə 'wɔ:tə.]

En la IL, los aprendices tienden a ensordecer la {ɪz} y a cambiar la i a e.

Alomorfos de pluralidad

El morfema de pluralidad en el inglés se marca a través de tres alomorfos {-s, -z, iz}, los cuales están condicionados fonéticamente. Veamos algunos ejemplos:

146). Se solicita a los alumnos que pronuncien las siguientes oraciones contextualizadas que contienen sustantivos en plural.

{-s}

{-z}

{-iz}

They are maps.

He makes his beds.

Throw the boxes.

He has many coats.

They are new flags.

The branches are green.

He reads books. They are clean rooms. She has big eyelashes.
Wash the plates. We need new strings. I like the sketches.

Adaptado de Medoza, A. y Cuba M. (2009)

Los alumnos tienden a ensordecen el alomorfo {-z} y el alomorfo {-iz} en la IL y tienden a pronunciarse como {-es}.

Mendoza, A. y Cuba, M. (2009: 54-56) indican las siguientes reglas para los morfemas de pluralidad.

Regla n.º 1. Si el último sonido del sustantivo es sordo, no sibilante, se forma el plural con el alomorfo {-s}. Ortográficamente este sonido se representa con una consonante /s/. Los aprendices pronuncian el alomorfo {-s} correctamente.

Ejem. The maps are big.
[ðə məps ə bɪg]

Regla n.º 2. Si el último sonido de la palabra es sonoro, no sibilante, se forma el plural añadiendo el alomorfo {-z}. Los sonidos sonoros son /b, d, g, v, m, n, ŋ, l/.

Ejem. The rooms are clean.
*[ðə ru:ms ə kli:n]
[ðə ru:mz ə kli:n]

Regla n.º 3. Si el último sonido es sibilante, se forma el plural añadiendo el alomorfo {-iz}.

Ejem. The hunters killed the foxes.
*[ðə 'hʌntəz kɪld ðə 'fɒksɪz]
[ðə 'hʌntəz kɪld ðə 'fɒksɪz]

2) Alomorfos de posesión

Los alomorfos de posesión presentan problemas en la pronunciación en la IL, motivo por el cual es necesario enseñarles la sonorización de los alomorfos {-z, -iz}.

El alomorfo de posesión {-s} se pronuncia sin ningún problema.

147. Se solicita a los alumnos que lean las oraciones en las cuales se indican la posesión.

{-s}	{-z}	{-iz}
It's Pet's.	They are my friend's.	They're Alice's.
They're Clark's.	It is Alfred's.	The bench is the Church's.
It's the cook's.	Which is the man's?	It's Rex's.
It is Jeff's.	I'm sure, it's Tom's.	It's the Boss's.

Medoza, A. y Cuba M. (2009: 52-53) indican las siguientes reglas para los morfemas de posesión:

Regla n.º 1. Si el poseedor se expresa con el sonido sordo al final del nombre, se forma el posesivo con el sonido sordo /s/.

Ejem. The cooks' car was stolen.

[ðə kʊks' kɑ: wəz 'stəʊləŋ]

Regla n.º 2. Si el poseedor es un sonido sonoro (consonante, vocal o silábica), la posesión se indica a través de un sonido sonoro {-z}.

Ejem. This is my friend's car.

[ðɪs ɪz maɪ 'frendz kɑ:]

Regla n.º 3. Si el último sonido de la palabra es un sonido sibilante, entonces se agrega {-iz}.

Ejem. This car is George's.

[ðɪs kɑ: z 'dʒɔ:dɪz]

En la interlingua, los alumnos ensordecen el alomorfo de posesión {-z} y {-iz}, por lo que es necesario tener mucha práctica respecto a la posesión de la tercera persona {-z} y {iz}.

Respecto al alomorfo {-iz}, en la interlingua los alumnos tienden a pronunciar como {-es}, cuando debería ser {-iz}.

3) Alomorfos de tiempo pasado

El alomorfo del tiempo pasado se representa con una 'ed' en los verbos regulares en la escritura. Sin embargo, la pronunciación el tiempo pasado {-ed} en el habla es incorrecta, ya que los alomorfos son {-t, -d, -ɪd}.

148. Se solicita a los alumnos que lean los siguientes verbos contextualizados en oraciones.

Pronuncie el pasado de los siguientes verbos

{-t}	{-d}	{-ɪd}
He pronounced the poem.	He opened the door.	He rented the house.
He closed the windows	He opened the bottle.	She waited here.
He washed his pants	He listened to the radio.	He limited the time.
He looked at the sky.	They answered fast.	He treated him badly

Adaptado de BAKER A. (2006). *Tree or three? CUP*.

Regla n.º 1. Con excepción de la /t/ final, todos los verbos terminados en sonido sordo toman la /t/ para formar el pasado.

Ejemplo Look looked [lʊkt] * [lʊket]

Regla n.º 2. Con excepción de la /d/ final, todos los verbos terminados en sonido sonoro toman la {-d} para mostrar el pasado.

Ejemplo. Opened [ˈəʊpənd] * [ˈəʊpəned]

Regla n.º 3. Si el último sonido del verbo es una oclusiva alveolar [t] o [d] el alomorfo que le corresponde es [-ɪd].

Ejem. Limited [ˈlɪmɪtɪd] → * [ˈlɪmɪted]

Medoza, A. y Cuba, M. (2009) indican las siguientes reglas para los morfemas de tiempo pasado (pp. 68-70).

En la interlingua, los alumnos tienden a pronunciar el pasado [ɪd] como [ed].

Ejem- hated [heitɪd]. → * [heited]

Análisis de la producción escrita realizada por los alumnos.

Las oraciones se extrajeron de las composiciones producidas por los alumnos y se colocaron en paréntesis el número de la composición de donde se extrajo el ejemplo.

149) *‘He worked in a hospital? (Comp. 5)

Tipo de error: sobregeneralización

Para expresar una oración en tiempo pasado, se utiliza el auxiliar ‘did’, seguido del verbo en la forma simple. En el ejemplo se evidencia que falta el auxiliar ‘did’ y el verbo en forma simple. Por desconocimiento, el alumno usa una estrategia comunicativa que consiste en usar la inflección interrogativa. Desde el punto de vista morfológico el verbo en tiempo pasado es incorrecto. Lo que se necesita es el marcador del tiempo y el verbo en la forma simple.

Una versión mejorada podría ser ‘Did he work in a bank?’

150) * ‘There are importants books on diet’ (Comp 3).

Tipo de error: concordancia

Morfema flexivo de número incorrecto

No hay concordancia de número y género entre el adjetivo y el nombre en inglés. Es una transferencia negativa desde la lengua fuente, puesto que en el español sí se marca este tipo de concordancia.

La versión mejorada es ‘*there are important books on diet*’.

151) *'I eat two piece of bread in the breakfast' (Comp. 6).

Tipo de error: Concordancia de número (morfológico)

Debe haber concordancia de 'two' con 'pieces of bread'.

El cuantificador numeral 'two' debe concordar con 'pieces' y luego modificar al sustantivo colectivo 'bread'. Es un tipo de error morfológico, ya que se observa ausencia de marcación de número 'two' y 'pieces'.

La oración debería ser: *'I eat two pieces of bread in the breakfast'*.

152) *'Have a cup of tea or coffe with two sandwich for breakfast,' (Comp. 16).

Tipo de error: Morfológico y concordancia.

Falta concordancia en el cuantificador numeral 'two' y el sustantivo al que modifica 'sandwiches'. La versión mejorada es: *Have a cup of tea or coffee with two sandwiches for breakfast, please.*

153) *'My friend has losed his appetite' (Comp. 15).

Tipo de error: sobregeneralización

Los verbos irregulares no marcan el pasado con '-ed'. Hay un error de *sobregeneralización*. Es necesario memorizar la lista de los verbos irregulares, a fin de utilizarlos correctamente en el tiempo pasado. Además, la acción pertenece a una idea pasada, por lo que el tiempo debe ser pasado. La versión mejorada es *'My friend lost his appetite'*. Se observa confusión entre las estructuras en el tiempo pasado y el presente perfecto. *'My friend lost his appetite'* o *'my friend has lost his appetite'*.

154) *'In the Saturday sometimes taked a shower' (Comp. 16).

Tipo de error: semántico

Podemos percibir varios problemas. Se utiliza 'on' con los días de la semana. Delante del adverbio de frecuencia 'sometimes' debe ir el sujeto que realiza la acción; además, requiere que el verbo esté en tiempo presente, debido a que la oración indica un hábito o costumbre. El orden de las estructuras es aceptable y permite la inteligibilidad del significado de la oración.

No se requiere de marcación de tiempo pasado de 'take'. La oración mejorada quedaría así: 'On Saturday, I sometimes take a shower'.

- 155) * 'She writes. She reads. He brushes.
 [ʃi 'raɪts] [ʃi ri:dz] [hi 'brʌʃɪz]

Producción del estudiante:

- [ʃi 'raɪts] *[ʃi ri:ds] *[hi 'brʌʃɪs]

Tipo de error: morfológico

Los alomorfos de tercera persona {-z} y {-ɪz} que se caracterizan por ser sonoros en posición final son ensordecidos en la IL. El alomorfo de persona {-s} no presenta problema en la producción en la IL.

- 156) 'coats flags branches'
 [kəʊts] [flægz] ['brɑ:ntʃɪz]

Producción del estudiante

- * [kəʊts] *[flægs] *['brɑ:ntʃɪs]

Tipo de error: morfológico

Los alomorfos de pluralidad {-z} y {-ɪz}, que se caracterizan por ser sonoros en posición final, son ensordecidos en la IL, de esta manera *{-s} y {-ɪs}. El alomorfo plural {-s} se pronuncia de manera correcta.

- 157) * Clark's, friend's, church's
 ['kla:ks, ['frendz], ['tʃɜ:tʃɪz]

Producción del estudiante

* ['kla:ks, ['frends], ['tʃɜ:tʃes]

Tipo de error: morfológico

Los alomorfos de posesión {-z} y {-ɪz} son ensordecidos por los alumnos en la IL. El alomorfo de posesión {-s} se pronuncia apropiadamente.

158) looked, opened, rented

[lʊkt] , ['əʊpənd] , ['rentɪd]

Producción del estudiante:

* [lʊket] , *['əʊpəned] , *['rented]

Tipo de error: morfológico

Los alomorfos de tiempo pasado {-t}, {-d} y {-ɪd} presentan problemas en la IL. Los aprendices tienden a insertar una vocal a fin de pronunciar el pasado, de este modo *looked* y *opened*, los cuales se transcriben [lʊkt] y ['əʊpənd], se pronuncian * [lʊket] y *['əʊpəned]. Mientras que el alomorfo {-ɪd} de *rented* ['rentɪd] tiende a ser cambiada por 'e': *['rented].

Los alumnos entienden el funcionamiento del tiempo pasado, pero la automatización en la comunicación demora.

3.3.3. Nivel sintáctico

159) * 'Actually, nobody suffer anorexia in school'. (Comp. 1)

Tipo de error: sintáctico y léxica

'Actually' se traduce erróneamente como 'actualmente' y la traducción de la oración sería 'Actualmente nadie sufre de anorexia en el colegio',

'Nowadays' es la palabra que debería usarse en lugar de 'actually'.
'Actually' es un cognado falso.

Además de este error se detecta la falta de preposición 'from' que acompañe al verbo 'suffer from'. Finalmente, 'in school' destaca dentro del colegio y debería ser 'at school' en el colegio de manera genérica.

Una versión mejorada sería: 'Nowadays, nobody suffers from anorexia at school'.

- 160) *'The peruvians teachers work in the school. They can help you with bulimia'. (Comp. 5)

Tipo de error: concordancia

En este ejemplo, el estudiante respeta el orden de los constituyentes sintagmáticos propios de inglés, pero no sabe que en esta lengua hay ausencia de marcación de número entre el adjetivo y el sustantivo. Es un ejemplo de transferencia negativa, ya que la marcación de número entre el sustantivo y el adjetivo es propia del castellano y afecta el idioma Inglés. Además hay necesidad de colocar un relativo después de 'teachers'. Una versión mejorada es 'peruvian teachers who work at school can help you with bulimia'.

- 161) *'This ill are caused for stress and pressure of the society'. (comp. 13)

Tipo de error: morfosintáctico

El orden de los constituyentes en la oración es correcto, pero el manejo de adjetivo 'ill' es incorrecto. No se necesita un adjetivo sino un sustantivo 'illness'. Los estudiantes en la IL no discriminan el adjetivo 'ill' del sustantivo 'illness', a pesar de ser una palabra que se forma por derivación: /ill/ adj. → /illness/ n. La enfermedad está en singular y debe concordar con el

adjetivo en singular. La versión mejorada es 'this illness is the cause for stress and pressure in the society'.

162) * 'The anorexia star with a strict diet can be affect the body' (Comp. 2).

Tipo of error: sintáctico

El verbo debería tener el sufijo de tercera persona *starts*; sin embargo, el aprendiz confunde 'starts' con 'star' que significa 'estrella' y no el verbo "starts" que se requiere en esta oración. El artículo definido especificador "the" no es necesario. Tampoco se requiere una estructura pasiva en la oración. La oración reformulada queda así: *Anorexia that starts with a strict diet can affect the body.*

163) * 'Anorexia, consist in make a lot of exercise, and eat a few of food'.
(Comp. 9)

Tipo de error: Sintáctico (formación incorrecta de oraciones)

Después de preposición, se escribe el verbo en la forma gerundio (-ing). La estructura debería ser '*consist in making*', seguido de 'many exercises' en la forma plural. Se recomienda el uso de '*many*' en lugar de '*a lot of*': El segundo verbo '*eat*' debe ir también en gerundio. La versión mejorada de la oración sería '*anorexia consists in making many exercises and eating little food*'.

164) * 'Listen music or play computer'. (Comp. 5)

Tipo de error: sintáctico

El verbo '*listen*' requiere de la partícula '*to*'. Es otro calco lingüístico, ya que en español no se necesita la partícula '*to*'. '*I listen to music or play computer*' es una forma mejorada con el sujeto incluido, ya que no se puede obviar el sujeto en la oración en inglés.

165) * 'This eating disorders are very dangerous'. (Comp. 2)

Tipo de error: Sintáctico, uso incorrecto de demostrativo

Se puede observar que el orden de la estructura es correcta, pero el uso del demostrativo 'this' al inicio es incorrecto debería estar en plural para concordar con 'disorders'. El concepto del demostrativo 'this' no es claro. Imaginamos que el estudiante quiso decir: 'These eating disorders are very dangerous'.

166) * 'Have you ever ate food and throw up?'. (Comp. 16)

Tipo de error: fosilización

Esta oración está en presente perfecto y requiere de los verbos en el participio pasado 'eaten' y 'thrown up' como se puede apreciar en el ejemplo: Have you ever eaten food and thrown up? Los aprendices creen que la forma pasada 'ate' del verbo 'eat' es necesaria y desconocen que se necesitan el participio pasado.

167) * 'My friend eat cokie that is not good for health'. (Comp. 18)

Tipo de error: sintáctico y morfológico

El orden de los constituyentes es correcto, pero el verbo no lleva la marca de tercera persona, necesaria en inglés, ya que se trata de 'my friend' (he), tercera persona. El sustantivo debe estar en plural, o debe concordar con 'a cokie': La versión mejorada es 'my friend eats cokies that are not good for health'.

168) * 'Bulimia, consist in eat a lot and them throws out. (Comp. 09)

Tipo de error: sintáctico y morfológico

Nuevamente después de la preposición *in*, se escribe el siguiente verbo con la terminación 'ing'. La estructura prepositiva debería ser 'consist in' seguido de los verbo 'eating' y 'throwing': 'Bulimia consits in eating a lot and then throwing up' es una versión mejorada. El pronombre objeto 'them' debe cambiar con el adverbio 'then'.

169) * 'Is very funny to stop eating. (Comp. 14)

Tipo de error: Falta el sujeto neutro en la oración.

En el español no necesitamos indicar al pronombre neutro. La oración debería ser escrita de esta manera: 'It is very funny to stop eating'.

170) * 'Last weekend wasn't very special'. (Comp. 20)

Tipo de error: omisión de sujeto

Falta el sujeto impersonal que puede estar representado por 'it', I. La oración quedaría así: 'Last weekend, it wasn't very special'.

171) * 'I studied my English course because on Sunday have an exam on anorexia'. (Comp. 20)

Tipo de error: omisión de sujeto

Falta el sujeto en la segunda parte de la oración y el desplazamiento del adverbio de tiempo al final de la oración. Una versión mejorada sería: 'I studied my English course because I have an exam on anorexia on Sunday'.

172) *'The anorexia and bulimia are a transtornos of the alimentición habits because theyproduce a terrible trobles phypical'. (Comp 14)

Tipo de error: concordancia de sujeto y predicado

En este ejercicio el aprendiz ha colocado la frase 'a transtornos of the alimentación habits' en español, por descocimiento. Además, el adjetivo debe modificar de manera prenuclear. Una versión mejorada de la oración sería 'anorexia and bulimia are eating habit disorders becuase they produce terrible physical troubles.

173) *'After 11º o'clock, going to church with my family'. (Comp. 19)

Tipo de error: omisión de sujet

El orden de los constituyentes es correcto, pero falta el sujeto que ejecute la acción y el verbo ser o estar. El sujeto debería colocarse delante del verbo 'going' y el artículo delante de 'church'. La versión mejorada quedaría como sigue: 'After 11° o'clock, I am going to the church with my family'.

- 174) * 'The anorexia and bulimia is very bad because is bad in the body and in the head'. (Comp. 18)

Tipo de error: concordancia de sujeto y verbo

En este caso el sujeto no concuerda con el verbo: 'Anorexia and bulimia are'. El pronombre que hace referencia a '*anorexia and bulimia*' es 'they' que debe colocarse inmediatamente después de 'bad'. El verbo 'affect' completa la semántica del sujeto y la necesidad del objeto. 'They affect the body and head', El artículo especificar 'the' no es necesario.

La versión mejorada sería 'anorexia and bulimia are very bad because they affect the body and the head'.

- 175) * 'These problems is caused by the person, because he or she think that he is putting on weight and he decide no eat'. (Comp. 17)

Tipo de error: concordancia sujeto y verbo

La versión mejorada sería '*these problems are caused by the person who thinks she is putting on weight so she decides not to eat*'. Observamos falta de concordancia de sujeto con el verbo: These problems are caused. El conector 'because' es incorrecto ya que no hay una aclaración en el segundo segmento. La oración requiere del pronombre relativo 'who', el conector 'so' y finalmente la partícula de negación 'not'.

- 176) * 'When he eat something, but after that he introduce his finger in his mouth and the eaten food go back, this is an example of anorexia'. (Comp. 16)

Tipo de error: concordancia de sujeto y verbo.

La versión mejorada es *'one example of anorexia is when the person eats something, but after that he introduces his finger into his mouth and the eaten food goes back'*. El alumno trata de definir la enfermedad de la bulimia. El primer problema de interferencia es que los verbos *'eat'*, *'introduce'* y *'go'* no están en la tercera persona *'eats'*, *'introduces'* and *'goes'* respectivamente. La preposición *in* debería cambiarse por *'into his mouth'*. El aprendiz no discrimina la diferencia de *'in'* e *'into'*. En español ambos se traducen de igual manera, pero en el inglés tiene un uso más especializado: *in* significa 'en, dentro de', e *into* significa 'movimiento hacia dentro'.

3.3.4. Nivel semántico

Las oraciones que se analizan se extrajeron de las composiciones desarrolladas por los alumnos y se encuentran en el anexo. Se ha analizado las estructuras resaltantes de cada párrafo.

Los alumnos realizaron una lectura sobre la bulimia y la anorexia en el salón de clases con la ayuda del profesor y se les informa que se solicitará una composición en el examen.

De esta forma, a nivel semántico se detectaron los siguientes problemas en la interlingua (IL)

- 177) * *'Henry pulled my friend's legs because his girlfriend suffers from anorexia'* (Comp. 4).

Los alumnos traducen esta oración de manera literal: *'Henry jaló las piernas de mis amigas porque su enamorada sufre de anorexia'*.

En esta oración no procede la traducción literal, pero sí la semántica.

La traducción mejorada de la oración sería: *'Henry le tomó el pelo a su amigo porque su enamorada sufre de anorexia'*

- 178) * 'There are important books on diet. They were written for doctors' (Comp. 3).

La preposición 'for' se traduce 'por' y es utilizada erróneamente en la oración. La preposición 'for' se traduce como "por" y 'para', seguido del beneficiario. El estudiante debe diversificar el uso de 'for', además de aprender el uso de 'by' para que la oración sea correcta: 'They were important books on diet'. 'They were written by doctors'. Además se puede obviar la presencia del segundo pronombre 'they' en la segunda oración y colocar 'that' en su lugar: "*There are important books on diet that were written by doctors*". Ambas oraciones con 'for' o 'by' son correctas, pero el significado varía, debido a que destaca la persona que escribió el libro o el que se beneficiará de la lectura del libro.

- 179) * 'Some of they do a diet, but others don't want to do a diet and start vomiting' (Comp 1).

Se puede observar claramente que el aprendiz no distingue el verbo 'do' y el verbo 'make'. En esta oración se debe usar 'make' 'hacer' una actividad y no *do* que también significa 'hacer', pero 'hacer' intelectual. Además se utiliza la expresión "to be on a diet" en esta estructura. Hay problema con el pronombre sujeto 'they', ya que la forma correcta debe ser el pronombre objeto 'them'. La oración formulada de mejor manera es '*some of them are on a diet, but some others don't want to be on a diet and start vomiting*'.

- 180) * 'Do you are a hairdresser and anorexia' (Comp. 19)

'Ser' y 'estar', con los otros verbos y auxiliares 'do' o 'does', no pueden estar juntos. Ambos se encuentran en estructuras diferentes, pues son excluyentes. Una mejor versión sería: *Are you a hairdresser and anorexic*.

3.3.5. Nivel lexical

181) * 'Actually, nobody suffer anorexia in school'. (Comp. 1)

'Actually' se traduce erróneamente como 'actualmente nadie sufre de anorexia en el colegio, 'nowadays' es la palabra que debería usarse en lugar de 'Actually'. 'Actually' es un cognado falso.

182) * His teacher assit to the auditorium for the conference on anorexia. (comp. 12)

En esta oración el aprendiz quiere expresar la idea de 'assist' en el sentido de 'asisitir a la conferencia sobre anorexia', pero para expresar la idea de 'asistir', tenemos la palabra 'attend' en inglés. *Assist* significa apoyar, contribuir con algo. El verbo debería ir en tercera persona 's' y la preposición debería ser 'to' en lugar de 'for'. La versión corregida sería: '*His teacher attends to the conference on anorexia in the auditorium*'.

183) * '[...]people want to lose weight and then they are sick, fever, dihydratation,[...]. (Comp. 13)

En la oración la escritura de 'dihydratation' es incorrecta debido a que debería escribirse 'dehydrate'. Una versión mejorada sería *People want to lose weight, but after being on a diet for so many years, they get sick, have fever and finally end up dyhydrated*. Falta discriminar el verbo y el sustantivo dyhadrate and dyhidration.

184) * 'The anorexia is a sick *psicologia* because the person *thik* with look fat.(Comp. 17)

Psychology es la palabra correcta para 'psicología'.

Think es la palabra correcta para 'thik'.

Debería utilizarse el sustantivo derivado de sick la forma derivada de sick que es sickness en la oración.

Una versión mejorada sería *Anorexia is a psychological sickness because the person think of idea of being fat.*

185) * '... They produce a terrible troubles physical'. (Comp. 14)

Error con el vocabulario 'troubles' →* troubles.

Versión versión 'they produce terrible physical troubles'.

186) * 'Can you give my notes'. (Comp. 10)

Error con el vocabulario notes en lugar de 'marks' o notas de curso.

187) * 'Today we are going to do a reinforce on anorexia. (Comp 15)

Error con el vocabulario 'reinforce' que significa 'reforzar', pero en el contexto se necesita el nombre 'reinforcement' que es un sustantivo.

188) * 'We need to actualized books on anorexia'. (Comp. 2)

'Actulized' is una cognada falsa en lugar de 'updated'. La versión correcta sería 'we need updated books'.

Grupo de Control

Para verificar las características del grupo, se constituyó la población integrada por adolescentes de la institución privada Primero de Mayo, donde los alumnos tienen seis horas semanales de clases de inglés y un refuerzo de diez horas de inglés al asistir a instituciones especializadas (haciendo un total de 486 h. durante un año académico), confirmándose que el tiempo, la dedicación y el nivel social son factores que determinan el aprendizaje adecuado en un menor tiempo posible. En cambio el grupo de control (G.C.), constituido por jóvenes adolescentes de la institución educativa Toribio Seminario de San Juan de Miraflores y con solo 2 horas a la semana, y haciendo un total de 72 h. anual, revela una diferencia abismal en la adquisición del inglés como L2. El mayor número de errores fue cometido por el grupo de control; sin embargo, el grupo experimental, a pesar de estar mucho mejor, todavía está en proceso de acercamiento a la L2.

Los alumnos del G.C. tienen un manejo de la lengua precaria y un conocimiento pobre del sistema fonético-fonológico, morfológico y lexical por la cantidad de errores que cometieron en la presente investigación.

Veamos ahora algunos errores resaltantes que encontramos en las composiciones, material que se adjunta en el anexo.

Las interferencias o transferencias que destacan en en el aspecto sintáctico son las siguientes:

Nivel sintáctico

189) * 'My friend has a blouse red color and a pant color black' (Comp. 1)

En la oración podemos observar la influencia de L1 en la interlingua. La modificación de adjetivo es posnuclear respecto del nombre, como ocurre en el castellano: blouse red color, pant color black.

Desconocen que el uso de '*pant*' debe ser en plural en inglés.

190) * 'My films favory is taxi driver'.(Comp 1)

Tipo de error: Interferencia lexical

Se observa desorden en el orden de los constituyentes en la oración. Es un caso típico de calco de la lengua fuente (L1). El adjetivo debe anteponerse al sustantivo. Además el léxico '*...favory...*' es un calco y transferencia negativa de la L1 para la palabra '*favorite*' en inglés. La versión mejorada de la oración es '*my favorite film is 'Taxi driver*'.

191) *' My best friend milagros wearing a nice dress'. (Comp. 2)

Tipo de error: omisión, escritura de nombre propio

Rápidamente podemos observar que falta el verbo auxiliar '*is*' en la oración y el nombre propio Milagros está escrito con minúscula. La versión correcta sería '*my best friend Milagros is wearing a nice dress*'.

192) * 'He has 14 year ols?' (Comp. 3)

Tipo de error: Interferencia de L1

Podemos observar otro calco de la L1. En castellano, utilizamos el verbo 'tener' para expresar la edad, pero en inglés se utiliza el verbo ser o estar. Una versión mejorada sería '*he is 14 years old*'.

193) * 'His mother is sick' (Comp. 3) (para referirse a la madre de la amiga).

Tipo de error: uso incorrecto de posesivo

No se distinguen el significado de his/her, debido a que *his* y *her* coalecen en su significado en el castellano, para ambos la traducción es 'su', mientras que en el inglés *his*, 'su, de él', se utiliza para referirse a un hombre, mientras *her*, 'su, de ella', se usa para referirse a una mujer.

194) * 'He is a famous director the film.' (Comp. 4).

Tipo de error: Orden sintáctico.

Los modificadores preceden al nombre. El orden de la oración es incorrecta, pues debería ser: 'He is a famous film director.'

195) * 'I met there some Germans' (Comp. 4).

Tipo de error: Interferencia orden sintáctico.

Se puede observar una interferencia desde la lengua madre. El error que se percibir es de orden sintáctico de palabras en la construcción de la oración. El verbo 'met' conocer implica la existencia de un objeto directo y no un adverbio de lugar. La versión mejorada de la oración es '*I met some Germans there*'.

196) * 'The party is very happy and informal'. (Comp. 4)

Tipo de error: léxico inapropiado.

Se puede apreciar el uso incorrecto del adjetivo 'happy' que modifica 'a party', una fiesta puede ser excelente, fabulosa, estupenda, pero no 'happy'

197) * 'I have seen another my friend' (Comp. 6)

Tipo de error sintáctico

De igual manera se puede observar que hay un error de orden sintáctico en las palabras. Es un tipo de error por interferencia de la lengua materna. La oración correcta sería 'I have seen another friend of mine'. Los alumnos en la IL, no respetan el orden sintáctico de los constituyentes SVO.

198) * 'For me the film most beautiful is Titanic'. (comp. 7)

Tipo de error: sintáctico

Se aprecia un error presistémico porque los alumnos todavía no dominan el ordenamiento de oraciones básicas. La oración mejorada es '*Titanic is the most beautiful film for me*'.

199) * 'In my friend party come a lot of people' (Comp. 8)

Tipo de error: sintáctico

Se observa alteración de los elementos sintácticos en la oración y desconocimiento del posesivo. Una versión mejorada podría ser 'a lot of people came to my friend's party'.

200) * 'he was an green eyes very pretty'. (Comp. 9)

Tipo de error: sintáctico, desconocimiento de sujeto y determinante.

Observamos desconocimiento del uso del determinante indefinido 'a' y uso incorrecto del sujeto 'she' que es confundido con 'he'. Una versión correcta es '*She has green eyes and is very pretty*'.

201) * 'This is essential to have a life happier'. (Comp.15)

Tipo de error: sintáctico

Es un típico problema de transferencia de orden estructural desde la lengua materna. Vemos que esta estructura es un calco de la estructura del español en el inglés: vida feliz. En inglés debería ser '*happy life*'.

202) * 'She is fat, but she use a biutiful shirt'. (Comp. 14)

Tipo de erro: sintáctico, lexical

Le preposición '*but*' está usada incorrectamente, puesto que las oraciones no son contradictorias. El verbo '*use*' es incorrecto, debería ser '*wear*' con ropas o indumentarias. La versión correcta es '*She is fat and wears beautiful clothes*'. '*Shirt*' es indumentaria de varón.

203) 'Samantha is slim and green eyes'. (Comp. 14)

Tipo de error: omisión de verbo

Falta el verbo en la segunda oración, la versión correcta es '*Samantha is slim and has green eyes*'.

Los alumnos del grupo de control cometieron demasiados errores en el aprendizaje del inglés debido a las pocas horas de instrucción.

Se caracterizó por ser un inglés precario.

3.4. Generalizaciones

El análisis de la IL nos permite establecer las generalizaciones más resaltantes en los diversos aspectos que se observaron en la interlingua (IL).

Las variables de *intensidad (486 horas anual)*, que se define como el mayor número de horas dedicadas al aprendizaje del inglés y el *nivel social medio, económicamente solvente*, que permitió que los aprendices asistan a instituciones especializadas, han influenciado de manera notoria en el desarrollo de la IL, frente al grupo de control que pertenecía al estrato

socioeconómico bajo y en el cual la intensidad era solamente 72 horas anual.

Generalizaciones respecto a la fonética-fonología. En lo que concierne a este componente, podemos mencionar algunos problemas resaltantes:

- 1) Entre el 10% a 12% de la población del grupo experimental tiende a producir la [p^h, t^h, k^h] como [p, t, k] en la IL. Este porcentaje se explica como influencia de la L1 en la IL, ya que no se conoce el proceso de aspiración en el español. A los aprendices, a pesar de asistir a una institución donde se desarrolla mayor número de horas de instrucción en inglés, les falta la producción de aspiración en el grupo experimental. En el grupo de control, el conocimiento del proceso de aspiración es menor y bordea entre 3% y 5% de la población, debido a las pocas horas de instrucción en inglés. El cuadro ilustra el porcentaje de dominio de los sonidos oclusivos aspirados o no aspirados en el grupo experimental y en el grupo de control.

Proceso fonológico	Grupo experimental		Grupo de control	
	Produce aspiración	Desconoce aspiración	Produce aspiración	Desconoce aspiración
Simplificación consonántica	p ^h : 10% t ^h : 12% k ^h : 11%	p: 50% t: 48% k: 49%	p ^h : 5% t ^h : 4% k ^h : 3%	p: 55% t: 56% k: 57%

Tabla 16:
Sonidos oclusivos aspirados y no aspirados

- 2) Hemos observado que /p/ y /b/ no presentan problemas en su producción en posición inicial y media; sin embargo en posición final, cierta cantidad de alumnos (8%) neutraliza la /p/ y /b/ en el grupo experimental. En el grupo de control, la cantidad que neutraliza es mayor (14%): Menos alumnos tienden a neutralizar en el G. Ex. respecto al G. C. La falta de distinción entre estos dos sonidos provoca problemas de entendimiento, ya que en esta posición, la /p/ y la /b/ forman un par mínimo: pub y pup.

- 3) La dentalización de la /t/ y /d/ → [t̪] y [d̪] es común en la IL. Un buen porcentaje (22%) del grupo experimental dentaliza la /t/ y la /d/, mientras que el 38% sí pronuncia adecuadamente. La cantidad de dentalización en el grupo experimental es mayor (35%). El proceso de dentalización se superó después de aplicar las prácticas de reforzamiento sobre el punto de articulación.

- 4) La labialización de la /v/ → [b] es un problema serio en la IL. Encontramos un 28% de la población experimental que distingue la /v/ y la pronuncia correctamente mientras que el 32% no la pronuncia adecuadamente. En el grupo de control, la población que labializa la /v/ → [b] es un 54% y escasamente el 6% pronuncia correctamente la /v/. Observamos claramente que este ejemplo es un proceso de transferencia de la L1. Entender el proceso de corrección del punto de articulación labiodental para la /v/ es rápido, pero la automatización en la comunicación requiere de más tiempo, por lo que se debe seguir reforzando.

Proceso fonológico	Grupo experimental		Grupo de control	
Labialización de /v/→[b]	Produce la /v/ correctamente	Labializa la /v/→[b]	Produce la /v/ correctamente	Labializa la /v/→[b]
	/v/: 28%	/v/→[b] : 32%	/v/: 6%	/v/→[b] : 54%

Tabla 17:
Labialización de la /v/.

- 5) Otro problema que se observó en la IL es el problema de dentalización de de la interdental /θ/→*[t] y /ð/→*[d]. Es notorio observar que los aprendices pronuncian los sonidos nuevos con los sonidos más cercanos a la L1, por este motivo se produce la dentalización. El porcentaje que produce correctamente la /θ/ es el 35%, mientras que para la /ð/ es el 36% en el grupo experimental. En el grupo de control, la producción correcta de /θ/y /ð/ es menor. Es necesario continuar con el proceso de aprendizaje del inglés en lo referente a la fricativa interdental /ð/ y /θ/. Se puede observar que en la interlingua (IL) el dominio de /θ/y /ð/ está en proceso de acercamiento a la L2.

Proceso fonológico	Grupo experimental		Grupo de control	
Dentalización de la fricativa interdental /ð/→[d] y /θ/→ [t]	Producción correcta de la interdental /θ/ : 35%	Dentaliza la /θ/→ [t] 25%	Producción correcta de la interdental /θ/: 15%	Dentaliza la /θ/→ [t] 45%
	Producción correcta de la / interdental /ð/ :36%	Dentaliza la /ð/→ [d] 24%	Producción correcta de Interdental /ð/:11%	Dentaliza la /ð/→ [d] 49%

Tabla 18:
Dentalización de la /ð/

- 6) También se detectó el proceso de ensordecimiento de /z/→[s] muy generalizado en la IL, ya que predomina la población que no sabe producir correctamente la /z/ (45%) en el grupo experimental, solo el 15% la pronuncia correctamente. En el grupo de control, solo el 3%

pronuncia correctamente la /z/. Se debe seguir incentivando la práctica de la pronunciación correcta de la /z/, ya que en el inglés esta constituye un fonema, mientras que en el español es solo un grafema. El resumen estadístico del comportamiento de la /z/ nos sugiere continuar reforzando la sonoridad de la /z/.

Proceso fonológico	Grupo experimental		Grupo de control	
Ensondecimiento de la /z/.	Produce la /z/ alveolar /z/: 15%	Ensondece la /z/ → [s] 45%	Produce la /z/ alveolar /z/: 3%	Ensondece la /z/ → [s] 57%

Tabla 19:
Ensondecimiento de la /z/

- 7) La fricativa /ʒ/ tiende a ensondecirse /ʒ/ → *[]]. En la población experimental el porcentaje de aprendices que pronuncia correctamente la /ʒ/ es (14%), y el que ensondece es 26%. En el grupo de control solo el 8% produce correctamente, mientras que el 32% ensondece /ʒ/. Ambas poblaciones tienen que seguir mejorando la producción correcta de esta fricativa palatal sorda y sonora /ʃ/ y /ʒ/ → en la IL.

- 8) La fricativa /ʃ/ tiende a africansarse → /tʃ/, debido a que el sonido /ʃ/ es desconocido en el castellano, por lo que los aprendices tienden a pronunciar como /tʃ/, conocido en la L1. En el grupo experimental, la producción correcta de /ʃ/ es 35%, mientras 25% tienden a africansar la /ʃ/.

- 9) El sonido africansado /dʒ/ también tiende a ensondecirse /dʒ/ → [tʃ] en el grupo experimental (23%), mientras que el grupo de control se tiende a

ensordecen la africada /dʒ/ en un 41%. Se produce este ensordecimiento debido a que en español se tiene únicamente la /tʃ/.

- 10) Las laterales y nasales no presentan problemas en posición inicial y media; sin embargo, en la interlingua es difícil pronunciar la /m/ en posición final, por lo que generalmente se coronaliza /m/→*[n]. La gran mayoría (42%) sabe pronunciar la /m/ y solo un 18% coronaliza la /m/ en el grupo experimental. El grupo de control necesita mucha más práctica, ya que el 28% de la población coronaliza la /m/.

- 11) La espirantización de /j/→/[ɟ] yellow ['jeləʊ] →*['ʒeləʊ] y el proceso de espirantización pig' /pig/→*[pix]; se superaron mediante las prácticas que se aplicaron y las explicaciones que se dieron en el grupo experimental, confirmándose que los medios didácticos de enseñanza también influyen en el aprendizaje de la L2.

- 12) Un problema en la producción de vocales en la IL es el acortamiento, debido a que los aprendices tienden a acortar la longitud de las vocales largas del inglés (/i:/, /ɜ:/, /a:/, /ɔ:/, /u:/), motivo por el cual se debe insistir en su práctica. La población que tiende a acortar las vocales largas es menor en el grupo experimental, mientras que el grupo de control es mayor. Jenkins J. (2002: 1-2) plantea que se debe seguir contrastando las vocales cortas y las vocales largas ya que contrastan fonológicamente. La cantidad de horas de instrucción (intensidad) contribuye con la buena producción de los sonidos vocálicos largos y cortos.

Vocales del inglés	Grupo experimental		Grupo de control	
Acortamiento /i:/ → *[i] 'heel' /hi:l/ → *[hil]	Acorta 32%	Producción correcta 28%	Acorta 45%	Producción correcta 15%
Acortamiento /a:/ → *[a] 'cart' [ka:t.] → [kat]	Acorta 29%	Producción correcta 31%	Acorta 39%	Producción correcta 21%
Acortamiento /ɜ:/ → *[i] 'sir' /sɜ:r/ → *[sir]	acorta 21%	Producción correcta 39%	Acorta 38%	Producción Correcta 22%
Acortamiento /u:/ → *[u] 'pool' [pu:l] → *[pul];	Acorta 35%	Producción correcta 25%	Acorta 43%	Producción correcta 17%
Acortamiento /ɔ:/ → *[o] 'cord' [kɔ:d] → [kord];	Acorta 32%	Producción correcta 28%	Acorta 42%	Producción correcta 18%

Tabla 20:

Cuadro comparativo de vocales

- 13) La vocal /ə/ que aparece en posición inacentuada ha demostrado ser difícil en la pronunciación, ya que los alumnos en la IL tienden a pronunciarlas como otras vocales y no a relajarla.
- 14) Distinguir las vocales cortas /e, æ, ɪ, ə, ʌ, ɒ, ʊ / también resultó un desafío.

Generalidades respecto a la estructura silábica

- 15) Respecto a la estructura silábica, los aprendices del inglés como L2 tienden a insertar vocales extras a nivel inicial y también en posición final; sin embargo, los alumnos aprendieron a pronunciar los grupos consonánticos progresivamente.
- 16) Los aprendices tienden a ensordecen alguna secuencia del grupo consonántico, sin embargo, los errores en la IL fueron disminuyendo a medida que se incrementó el número de clases recibidas en la institución educativa y en los centros de aprendizaje de inglés, además de las explicaciones que se recibieron en el grupo experimental.

- 17) La intensidad o mayor número de horas de instrucción en el aprendizaje del inglés influye en el entendimiento y el uso del inglés en la comunicación.

Generalidades respecto al nivel morfológico

- 18) Se tiende a elidir la marca de tercera persona en el verbo en el tiempo presente.
- 19) No discriminaron los diversos alomorfos de persona {-s, -z, -IZ}, número {-s, -z, -iz}, posesivo {-s, -z, -iz}, y tiempo pasado {-t, -d. Id}. Además, tienden a ensordecer los alomorfos sonoros {-z}, insertar o cambiar los alomorfos de tiempo pasado.
- 20) Se desconocen los procesos de derivación y flexión (adjetivo a nombre, marcas de persona en los verbos) en la interlingua.
- 21) En la morfología del inglés, en la producción de los alomorfos de persona {-s, -z, iz-}, los aprendices presentaron problemas al producir los alomorfos {-z, iz-}, ya que los alumnos tienden a ensordecer la fricativa alveolar sonora.
- 22) Los alumnos utilizan los determinantes demostrativos de manera incorrecta en la interlingua.

Generalidades respecto al nivel sintáctico

- 23) Se invierte el orden de modificación de sustantivo con el adjetivo, siguiendo la estructura del español, lo cual provoca interferencias por calco de la L1: red book →* book red.
- 24) Se tienden a obviar el uso de auxiliares al formar oraciones interrogativas en cualquier tiempo. Ver ejemplo n.º 149.

- 25) Presenta problemas de interferencias de la L1 al tratar de coordinar el adjetivo y el sustantivo en género y número. Los adjetivos siempre van en posición prenuclear en la lengua inglesa. Ver ejemplo n.º 150.
- 26) Los alumnos tienden a omitir el verbo en la forma 'ing' después de preposición. Ver ejemplo n.º 152.
- 27) Se utiliza la preposición 'on' con los días de la semana en inglés, sin embargo en la IL los alumnos usan la preposición 'in'. 'In Monday' es un calco lingüístico. Ver ejemplo n.º 154.
- 28) Los aprendices tienden a omitir los sujetos cuando hablan o escriben en la IL. Escriben el predicado verbal y omiten el sujeto de la oración, como en la siguiente oración 'listen music or play computer' (ver ejercicio n.º 193). Los pronombres impersonales también tienden a ser omitidos, como en el ejemplo '...is very funny to stop eating' (ver ejercicio n.º 169). En el castellano se tiende a suprimir el sujeto, debido a que la desinencia del verbo lleva la marca de persona, tiempo, número o persona y este conocimiento está afectando la IL.
- 29) El verbo 'to be' forma un grupo muy diferente a todos los verbos, y nunca pueden ir ambos en la misma estructura simple. La presencia del 'to be' excluye la presencia de otros verbos.
- 30) Se tiende a elidir el sujeto de las oraciones coordinadas o subordinadas. En el castellano se tiende a suprimir el sujeto, debido a que la desinencia del verbo lleva la marca de persona. Cuando no hay sujetos personales se debe colocar el sujeto neutro 'it'.
- 31) Se tiende a utilizar el determinante 'the' delante de nombres propios.

Generalidades respecto al nivel semántico

- 32) Se distinguen diversas clases de traducción: simple o traducción de lexema a lexema, complejas que requieren de una traducción semántica y no una traducción de la suma de las palabras que los contiene.
- 33) Las preposiciones 'by' y 'for' son utilizadas incorrectamente. 'By' va seguida de un agente, mientras que 'for' requiere de una persona beneficiaria: 'The book was written by them' es diferente a la oración 'the book was writtem for them'. Los aprendices no discriminan el diferente uso de 'by' y 'for' en la IL.
- 34) No discriminan el uso de 'do' para acciones que requieren el uso del intelecto y 'make' para acciones que requieren acciones al hacer las cosas: 'do homework', y 'make exercises'.
To take a shower '*tomar un baño*' es personal y no grupal.

Generalidades respecto al nivel Lexical

- 35) Las cognadas falsas interfieren en el proceso de construcción de las oraciones.
- 36) Los alumnos tienen problemas en el uso de ciertos lexemas, mientras que en el grupo de control se detectaron muchos lexemas mal escritos.
- 37) Los alumnos del grupo de control cometen muchos errores en el uso de los lexemas, respecto del grupo experimental.

Capítulo IV:

Propuesta de estrategias de enseñanza del Inglés como L2/LE

Después de haber realizado el análisis de las interferencias y la clasificación de diversos tipos de errores producidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del inglés como L2/LE, y que se manifiestan en la interlingua (IL), se propone el enfoque *comunicativo holístico* del inglés (ECHI) como lengua extranjera, priorizando los aspectos pragmáticos y comunicativos del inglés (Brumfit, 1979: 183). Entendemos que una enseñanza holística implica el uso del inglés para la comunicación, en el cual la enseñanza de la gramática se desarrolla de manera indirecta y escondida a través de las estructuras que se hallan en los contenidos seleccionados, además deben estar basadas en la experiencia de los estudiantes. Los errores que los alumnos cometan al comunicarse son abordados, explicados y practicados para mejorar la comunicación. La observación de la IL no permitirá detectar los errores y superarlos. Corder (1967: 19) sostiene que debemos dar una nueva dimensión a la discusión sobre errores como resultado de la transferencia en el aprendizaje de L2, ya que proveen un inventario de las áreas difíciles, las cuales llamarán la

atención a los docentes y así podrán apoyar a los aprendices del inglés como L2.

Realizamos la propuesta debido a que se ha observado que la gran mayoría de profesores de inglés a nivel secundario evalúan prioritariamente el uso de la gramática (1), pero no el uso de la gramática para comunicar algo (2). En la primera, los alumnos no tienen ninguna meta comunicativa, mientras que, en la segunda, los alumnos tratan de comunicarse o tienen una intención para comunicarse en la L2.

Sabemos que en casos en los que se enfatiza únicamente el uso de la gramática, los alumnos no podrán utilizar lo que saben en el proceso de comunicación: sabrán mucho acerca del funcionamiento de la lengua, pero se verán imposibilitados de poder comunicarse.

Consideramos que, a través del enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI), los alumnos tienen la meta comunicativa de transferir lo que entendieron a sus compañeros. Este esfuerzo es positivo, ya que se profundiza la comprensión y el entendimiento de la estructura gramatical y el contenido para el desarrollo de la capacidad de comunicación (Chamot, 1994:18-19).

En el enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI), se evalúa el uso contextualizado de la lengua en el cual los alumnos son protagonistas, y para conseguirlo es necesario que el profesor contribuya con el entendimiento contextualizados de los contenidos seleccionados, a fin de que puedan finalmente entender, guardar, transmitir y transferir la información que se encuentran en los diversos contenidos transversales seleccionados. En todo momento, se debe permitir que los aprendices entiendan el *texto y el contexto* en que se realiza la comunicación (Chamot, 1994: 20-22).

Cuando se tiene el enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI), los aprendices irán regulando, utilizando las reglas gramaticales y produciendo los sonidos fonético-fonológico más próximos a la lengua meta, utilizando la ley de

prueba y error, hasta lograr la producción de sonidos apropiados de acuerdo al contexto.

Es necesario que los docentes de inglés contribuyan con el entendimiento de la variabilidad de la IL y corrijan a los alumnos las diversas variantes lingüísticas hasta producir correctamente los sonidos lingüísticos en la lengua meta. Solo el material que se entienda será utilizado por el aprendiz, por lo que es necesario cuidar los procesos mentales utilizando material significativo. «La variación lingüística es una consecuencia directa de la necesidad de comunicarse en una variedad de situaciones y con diverso tipo de gente» (Brumfit, 1979: 39), motivo por el cual la enseñanza del inglés debe ser contextualizada, esto es utilizando diversos tipos de contextos y una vez se detecten los errores en la comunicación, estos deben ser abordados y corregidos a fin de mejorar cada vez la comunicación (Opp-Beckman et al (2006: 11-18).

El aspecto *fonético-fonológico* debe ser abordado con precisión y claridad, desde el inicio, con un lenguaje sencillo y sobre todo práctico, ya que el estudiante debe aprender el funcionamiento y uso de la L2. La enseñanza del funcionamiento de la lengua debe ser a través de *situaciones comunicativas (contextualizada)*, ya que los aprendices de una segunda lengua superponen a nivel mental gramáticas que corresponden a otros contextos utilizados en la L2. Una vez detectados los errores, estos deben ser abordados inmediatamente a fin de poder ser corregidos y utilizados en la comunicación. De esta manera el conocimiento formal y la habilidad práctica contextualizada van juntas (Locke, 1693: 168).

Integración de los componentes de la lengua

Con el enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI), la *gramática (1)*, la *fonética-fonología (2)*, el *léxico (3)*, las *habilidades (4)* y las *funciones (5)* de la lengua se dan de manera integral y con una meta comunicativa. Se debe integrar los cinco componentes para poder alcanzar una comunicación holística e

integradora, ya que la meta de la enseñanza del inglés es la comunicación. Separar estos componentes en aspectos gramaticales aislados y atomizados no nos conduce al uso de la lengua, sino al dominio acerca del funcionamiento de la lengua. (Brumfit, 1984)

La enseñanza de las *habilidades* receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) deben *integrarse, contextualizarse*, maximizando su interrelación. Esto es, si se desarrolló una lectura, se recomienda conectar la actividad con la producción e interpretación y llegar hasta la comunicación oral o escrita, de ser posible.

Sesión de aprendizaje con el enfoque comunicativo holístico (ECHI)

Se sugiere que la sesión de aprendizaje inicie negociando el significado de las palabras nuevas y el vocabulario pertinente para desarrollar exitosamente la sesión de aprendizaje. El *vocabulario* podrá ser propuesto por los profesores o ser solicitado por los alumnos. Si se tiene el significado de las palabras nuevas, es lógico que los alumnos puedan entender el *contenido* del material seleccionado. Además, el aprendizaje del vocabulario con las colocaciones respectivas es una forma práctica de ir familiarizándose con el tema.

La enseñanza de la *gramática* se desarrollará en base a los errores que los alumnos cometan en los ejercicios de actuación y en las lecturas desarrolladas. La gramática debe ser expuesta de manera clara y con muchos ejemplos, a fin de que entiendan el funcionamiento del ítem lingüístico. Se debe tener una actitud positiva frente a los errores porque es un aspecto importante en el aprendizaje de una lengua. La superación de los mismos permitirá la comprensión de la gramática para la comunicación.

Se sugiere pensar siempre en las *funciones* de la lengua, motivo por el cual es necesario pensar en *situaciones consistentes con el uso*. De esta manera, se

debe enseñar a redactar cartas, solicitar permiso para ir de excursión, redactar un *currículo vitae*, solicitar una beca de estudio, solicitar reserva en un hotel, discusión sobre temas controversiales, solución de problemas, debates simulados, etc.

Debe desarrollarse lecturas de diverso género, a fin de entender las características y la organización de cada una de ellas. Es decir, deben prepararse materiales de distinto género (discursivo, narrativo, descriptivo, instructivo, entre otros).

El docente debe *monitorear* a los grupos a fin de hacer entender a los alumnos el contenido que compartirán con sus compañeros.

La relación interpersonal debe *ser afectiva*, ya que la lengua es un medio de expresión con el cual se explicitan valores y juicios acerca de unos y otros (Chamot, A. y O'Malley M., 1994: 63).

Selección de Contenidos

La enseñanza del inglés debe cubrir las necesidades de aprendizaje individual y personal de nuestros alumnos debido a que solo así se podrá lograr su atención y una *participación vivenciada*, basada en las experiencias y con el uso de texto.

Los contenidos seleccionados deben reflejar el interés de los alumnos a fin de llamar su atención. La meta de la clase es hacer que los alumnos asimilen *los contenidos* encontrados en los diversos materiales seleccionados y utilicen esta información para poder transmitirla en el salón de clases.

La enseñanza del inglés *debe ser* instrumental, ya que el sistema de signos lingüísticos debe ser aprendido para utilizarlo, motivo por el cual saber las metas y los intereses de los alumnos es sumamente importante.

Estrategias de enseñanza

En el enfoque comunicativo holístico (ECHI), se evalúa el uso del inglés en la comunicación. Entre estas estrategias de enseñanza y evaluación en el aprendizaje del inglés proponemos las siguientes:

Exposiciones sobre diversos temas (tipo conferencia)

Se asigna a los aprendices un tema determinado por *diverso tipo de texto*, quienes tienen que investigar, exponer, desarrollar, compartir y comunicar a la audiencia sobre la información obtenida, mientras el docente toma nota de los errores más comunes, sin interferir. Luego el aprendiz comunica esta nueva información al salón de clases con interacción activa de la audiencia a fin de establecer el vacío de información.

Evaluación de actuación (improvisación en reporte)

Inmediatamente después de leer algún tema seleccionado, los alumnos deben reportar sobre el tema específico, sin ninguna investigación previa. Antes de realizar la actividad es necesario monitorear a cada alumno a fin de contribuir con la comprensión del tema. (Opp-Beckman et al, 2006: 113-109)

Lectura, registro y resumen del tema desarrollado

Los alumnos seleccionan un tema, leen y realizan un resumen del material y registran la información pertinente en una cartilla. Esta información incentivará y fomentará la lectura de los alumnos en el salón de clases, puesto que la

información sobre los temas leídos y los libros seleccionados están al alcance de los alumnos en el salón de clase. (Opp-Beckman et al, 2006: 105)

Uso de portafolio

Los aprendices, al preparar el portafolio, presentan toda la producción escrita sobre los diversos temas abordados. Los alumnos al final del curso, deben compartir todas sus experiencias en la elaboración del mismo. (Opp-Beckman et al, 2006: 106)

Reflexión y comentario sobre lo aprendido

Se solicita a los alumnos que comenten y compartan sobre lo que aprendieron en el salón de clases. (Opp-Beckman et al, 2006: 10)

Dramatizaciones

Se debe solicitar que los alumnos realicen dramatizaciones y adaptaciones sobre temas aprendidos en clase y realicen evaluación de las estrategias que utilizaron (Chamot A. (1999:1007-108)

Estamos seguros que si se utiliza y pone en práctica el enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI) y se aplican las estrategias de enseñanza holística, los alumnos aprenderán del inglés como L2/LE en un tiempo corto y en forma exitosa.

CONCLUSIONES

- 1) La interlingua (IL) es un tipo de lengua producida por los aprendices de una segunda lengua. Aplicado al caso del hablante del castellano en el proceso de aprendizaje del inglés, la interlingua (IL) está constituida por el inglés básico producido por el hablante del castellano, quien se encuentra en proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2). La interlingua (IL) tiene como característica el presentar el fenómeno denominado, por la teoría del contacto de lenguas, interferencia, que es la base para identificar los errores que producen los aprendices de la segunda lengua, en este caso el inglés.
- 2) La interlingua (IL), que es el resultado del contraste de dos sistemas que entran en acción al querer aprender una L2, nos permitió detectar los diversos tipos de errores que se dan como producto de la influencia de la L1 o de la L2.
- 3) La interlingua (IL), material producido por los alumnos, se describió gracias al análisis contrastivo (AC) que nos permitió contrastar ambas lenguas, el castellano y el inglés, y se pudo verificar que la causa de las dificultades en el aprendizaje de la L2/LE es la *interferencia* de la lengua materna del aprendiz y que se manifiesta a través de errores de diversa índole.
- 4) La observación de la interlingua (IL) permitió la identificación de los diversos tipos de errores frecuentes que se dan en proceso de aprendizaje del inglés y se manifiestan en la fonética-fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico, debido a que ambas lenguas presentan diferencias tipológicas.
- 5) Se pudo observar que la interlingua (IL) en las etapas tempranas se caracterizó por el secretismo y la presentación de errores *interlingüísticos*, como resultado de transferencia de la lengua nativa (L1) y se manifestaron a través de las estrategias, tales como la *neutralización de oposiciones* en el

sistema fonético-fonológico, el uso de *estructuras sencillas*, el uso de *estructuras no marcadas*, el *uso de frases hechas*, entre otras. Los errores en etapas tardías se caracterizaron por presentar errores *intralingüísticos como resultado de la influencia de la L2 en la IL* y se manifestaron a través de las estrategias, tales como la *sobregeneralización*, la *hipercorrección*, la *inferencia*, el *parafraseo*, entre otras. Los errores fueron superándose progresivamente en tanto se acercaban a la lengua meta, a medida que iban adquiriendo la habilidad de organizar las estructuras con el orden y la cohesión de la lengua meta. Selinker (1972) y Nemser (1971)

- 6) Gracias al análisis de errores (AE), se ha estudiado la producción real de los aprendices a través de la interlingua (IL) en la producción oral y escrita, además se valoraron los errores como un paso obligatorio para el aprendizaje y apropiación de la L2/LE.
- 7) Otros aspectos tales como la intensidad, que es el mayor *número de horas* dedicadas al estudio de la lengua meta (486 h /anual) en el grupo experimental, en contraposición a 72 horas anual en el grupo de control y el *nivel social medio o bajo* influyeron en el aprendizaje de la L2, quedando demostrado que ambas variables son determinantes en el aprendizaje del inglés como L2, ya que los alumnos del grupo experimental acertaron más en la producción de los diversos fonemas consonánticos, así como también en la morfología y en la sintaxis.
- 8) La observación de la IL nos permitió constatar las características inherentes de la IL, de ser permeable, dinámica, sistemática, variable, etc. y se pudo observar que con el monitoreo y la aplicación de las prácticas en el salón de clases, la interlingua fue mejorando gradualmente en los alumnos.
- 9) Efectivamente, la observación de la IL nos ha permitido entender el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y a su vez hacer una propuesta *metodológica del enfoque comunicativo holística del inglés (ECHI) con estrategias* de enseñanza cognitivas apropiadas que ayuden a los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés en un tiempo corto, y a

su vez permitan a los docentes superar las trabas en la enseñanza del inglés como lengua meta (LM). El uso del enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI) permitirá el desarrollo de la interlingua (IL) y la corrección inmediata de los errores que se cometan a fin de permitir la comunicación en la L2 en un corto plazo (Ver unidad V).

- 10) Finalmente, estamos seguros de que es posible la superación de los errores identificados en la IL, gracias al uso del enfoque comunicativo holístico del inglés (ECHI) y el uso de estrategias apropiadas propuestas mientras se ayude a superar los errores que se observaron en la comunicación.

RECOMENDACIONES

Después de haber analizado exhaustivamente la IL producida por los alumnos, considero que es necesario hacer las siguientes recomendaciones, a fin de mejorar la enseñanza del inglés:

- 1) Elaborar ejercicios que permitan el contraste fonológico de los sistemas del español y el inglés a fin de distinguir los sonidos que caracterizan a cada lengua, utilizando pares mínimos, lectura de oraciones y ejecución de minidiálogos.
- 2) Diseñar prácticas que permitan diferenciar las consonantes fricativas sordas y sonoras del inglés y las fricativas de la lengua española.
- 3) Se deben identificar sonidos con las palabras en etapas iniciales a fin de familiarizarse con el sistema fonético-fonológico del inglés.
- 4) Promover el uso de perfiles faciales que contribuye con el entendimiento de la producción correcta de los sonidos y sin la utilización de términos técnicos que complican la producción correcta de los sonidos.
- 5) Describir los procesos fonológicos de manera sencilla, a fin de mejorar la pronunciación es importante, ya que si los alumnos entienden los procesos, los utilizarán de manera apropiada en la comunicación.
- 6) Un problema serio es la sonorización en el sistema inglés, por lo que se debe realizar muchas prácticas a fin de aprender el rasgo sonoro de los fonemas del inglés. Este proceso es muy productivo en inglés, motivo por el que los alumnos deben ser conscientes de este proceso.
- 7) Elaborar prácticas que permitan distinguir los sonidos vocálicos largos y cortos, versus los sonidos vocálicos de la lengua española, utilizando para tal fin pares mínimos y diálogos, se puede contrastar las vocales largas de las cortas en los ejercicios diseñados.

- 8) Describir y contrastar vocales tónicas, átonas y reducidas del inglés, versus las vocales tónicas y átonas del español permitirá a los aprendices diferenciar y reconocer la entonación de las oraciones mientras se comunican.
- 9) Contrastar los sonidos consonánticos explosivos del inglés, versus los sonidos consonánticos no explosivos de la lengua española permitirán mejorar la IL y plasmarlos en las diversas prácticas comunicativas.
- 10) Diseñar prácticas que permitan contrastar la estructura silábica del inglés (CCC) V (CCCC) versus la estructura silábica del español (CC) V (CC) y la problemática en la producción de secuencias consonánticas (*clusters*) a nivel de sílaba, permitirá la producción correcta de la palabras, frase, oraciones y minidiálogos en la comunicación.
- 11) Elaborar ejercicios que permitan contrastar las vocales cortas de las largas, ya que la duración es un rasgo suprasegmental en el inglés.
- 12) La producción de sonidos fricativos sonoros versus sordos permitirá la producción apropiada de los alomorfos del tiempo presente, los alomorfos posesivos y los alomorfos del plural (*Works, reads, dances; Maria's, Carlos' books, Joneses' children; y books, rulers, boxes*), y que los alumnos producen sonidos sordos en los ambientes donde debería producirse sonidos sonoros.
- 13) Se debe utilizar diversas estrategias comunicativas, tales como las exposiciones, el juego de roles, el registro de lectura, la práctica de minidiálogos, la discusión de temas controversiales, el uso del portafolio, la lectura y el pensamiento crítico sobre diversos temas, etc.
- 14) Analizar la producción oral y escrita del inglés a fin de clasificar los errores que se presentan en la interlingua (IL) y sobre todo tener la meta comunicativa del inglés.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Anderson J. (1973). *Aspectos estructurales del cambio lingüístico*. Biblioteca Románica Hispánica Gredos. Editorial Gredos. Madrid.
- Baker A. (2006). *Sheep or sheep? An Intermediate Pronunciation Course for Students of English*. CUP. Third edition.
- Baker A. (2006). *Tree or three? An Elementary Pronunciation Course*. Cambridge University Press (CUP). Third edition.
- Brumfit, C. & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. OUP.
- Brumfit, C. (1984). *The Communicative Methodology in Language teaching*. CUP.
- Cárdenas, Y. (2008). *Fonética y fonología del inglés I*. UNMSM. Lima-Perú.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. MacMillan. Printed in Great Britain.
- Cook, Vivian. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold.
- Corder S. P. (1971). *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. En IRAL (*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*), Vol IX (2), May 1971, published by Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Corder S. P. (1967). *The Significance of Learners' Errors*. En IRAL (*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*), Vol. V (4), 1967, published by Julius Groos Verlag, Heidelberg. p. 19- 29.

- Chamot Uhl, A. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Addison Wesley Longman, Inc. 249 pág.
- Chamot, A. & O'Malley, M. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Addison Wesley Publishing Company. 340 pág.
- Chomsky N. & Halle M. (1968). *Sound Pattern of English*. New York.
- Da Silva G. & Signoret A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- D'introno, del Teso & Weston, (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Dickersen (1975). *The Variability of Second Llanguage Learners*. OUP.
- Ellis, Rod, (1997). *Second Language Acquisition*. OUP.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. OUP.
- Escobar, A. (1972). *El reto al multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- Escobar, A., Matos J. & Giorgio, A. (1975). *Perú: ¿País bilingüe?* Instituto de Estudios peruanos.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima-Perú.
- Hockett, Ch. (1980). *Curso de lingüística moderna*. Traducción y adaptación al español de Emma Gregores y Jorge Alberto Suárez. 4ª ed. Buenos Aires: Eudeba. [Original: *A Course in modern linguistics*; Nueva York: Macmillan, 1958 y 1962 (4ª ed.).]
- Hughes, Arthur (2003). "Testing for Language Teachers". CUP.

- Jain, Mahavir (1969). *Error Analysis of an Indian English Corpus*. Unpublished paper. University of Edinburgh.
- James, Carl (1980). *Contrastive Analysis*. Longman. 209 pp.
- Jacobson, P. (1996). Constituent Structure. In *Concise Encyclopedia of Syntactic Theories*. Cambridge: Pergamon.
- Jenkins, J. (2002). *Global English and the Teaching of Pronunciation*.
- Jones, Daniel (1952). *An outline of English Phonetics*. CUP. p. 64)
King's College, London. UK.
- Krashen S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman Group. UK Ltd.
- Lado (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press (Traducción al español lenguas y culturas, Madrid, Paraninfo.
- Larsen D. & Freeman & H. Long, M (1991). *An introduction to Second Language Research*. Longman. London and New York.
- Lenneberg (1967). *Biological Foundations of Language*. New York. Longman Group Limited.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages are learned?* Oxford University Press. OUP. 135 pp.
- Littlewood William (1994). *Foreign and Second Language Learning*. CUP.
- Locke, John (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. London, Awnsham and John Churchill (cited from Axtell, 1968).

- Mendoza C. y Cuba M. (2009). *Morfosintaxis del inglés*. UNMSM.
- Nemser, W. (1971). *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. En IRAL (*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*), Vol IX (2), pp. 55-63.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language learning*. CUP. XII + 210
- Opp-Beckman L. y Klinghammer, S. University of Oregon (2006). *Shaping the way we teach English: Successful Practices around the World*.
- Ponsonby, Mimi (1987). *How Now, Brown cow? A course in the Pronunciation of English*. Prentice Hall International Group. UK.
- Quilis, A. & Fernández, J. (1971). *Curso de fonética y fonología españolas*. Consejo Superior de Investigaciones Lingüísticas (C.S.I.C.). Madrid.
- Roach, Peter (1989). *English Phonetics and Phonology, a Practical Course*". Cambridge University Press. UK.
- Richards, Jack. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman Group Limited.
- Santos, Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid. Schmidt, W. *Grundfragen der Dutchmen Grammatik*, Berlin.
- Saussure F. de, (1959). *Course of general linguistics*. Mc Graw Hills. New York.
- Selinker L. (1972). *Interlanguage*. En IRAL (*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*), núm. 10 (3), pp. 229-31.

Sloat, C., Henderson, S. and Hoard, J. (1978). *Introduction to Phonology*. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.

Tarone, E. (2006). Interlanguage. Publicado en Vol. 4. pp. 1715-1719, Elsevier Ltd.

Tarone E. (1983). On the Variability of Interlanguage System. *Applied Linguistics*, pp. 285-295.

Underhill A. (1994). *Sound Foundations, Living phonology*. Heinemann English Language Teaching.

Diccionarios

Richards J.; Platt, J; y Platt, H. (1992). *Language Teaching and Applied Linguistics*. pp. 422. Longman, Third Edition.

Richards J, & Schmidt R. (2002). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman, Third Edition.

Weblografía

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (1971). Council of Europe. pp 273. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. pp. 24-36.

Websites

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

<http://www.photransedit.com/online/text2phonetics.aspx>

<http://lingorado.com/ipa/es/>

Bibliografía

Booker Malcolm (1975). *Sound Right*. Longman.

Cook, G. (1998) *Discourse*. Oxford University Press (OUP).

Corder S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. OUP.

Coseriu E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia: El problema de cambio lingüístico*. Editorial Gredos. 1973.

Coulthard, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman.

Dale P. & Poms L. (1985). *English Pronunciation for Spanish Speakers: Vowels*. Prentice Hall. Inc.

Ellis, Rod (1997). *SLA Research and Language Teaching*. OUP.

Frías (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*, Ann Arbor:

Fuentes Rodríguez Catalina, "Lingüística y análisis del discurso", Arcos/Libros. 1999.

Gass, S. y Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krashen S. (1988). *Theory of Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.

Labov (1972). *The Social Motivation of Sound Change*. CUP.

Lane Linda (1993). *Focus on pronunciation, principles and practice for effective communication*. Longman.

- Liceras, Juana (1996). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Editorial Síntesis.
- Liceras, Juana (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática Universal*". Editorial Síntesis.
- Littlewood W. (1994). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. CUP.
- Mainueneau, Dominique (1995). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. OUP, Hachette.
- Martinet A. (1984). *Economía de los cambios lingüísticos*. Biblioteca Romántica Hispánica. Editorial Gredos. 1984.
- Martinet, A. (1975). *Evolución de las lenguas y reconstrucción*. Editorial Gredos, 1975.
- McCarthy M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and Cognition*. Massachusset Institute of Technology (MIT). MIT Press.
- Prator C. & Jr. Wallace R. (1985). *Manual of American English pronunciation*. Printed in the United States of America.
- Sampson, G (1975). *The Form of Language*. Weidenfield & Nicholson.
- Selinger, Herbert W. Selinger, Shohammy Elana. (1990) *Second language research methods*.
- Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman. London. Longman Group UK Limited.

Shane, Sanford. (1979). *Introducción de la fonología generativa*. Prentice-Hall, Inc., Englewood cliffs, New Jersey. Calabria, Barcelona.

TRIM, John (1990). *English Pronunciation Illustrated*. CUP. University of Michigan Press.

Vaughan-Rees Michael (1994). *Rhymes Rhythm, a poem-based course for English pronunciation*. Macmillan Publishers. 1994.

Weinreich Uriel (1963). *Language in Contact*. La Haya: Mouton & Co.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Adaptado de Roach, Peter (1989). English Phonetics and Phonology, A. practical Course. p. 62, CUP.UK. Clave : sd= sorda sn= sonora	64
Tabla 2: Adaptado de D'introno, Del Teso, y Weston, (1995) Fonética y fonología actual del español. p. 118. Ediciones Cátedra, Madrid. Clave: sd= sordo sn= sonoro.....	65
Tabla 3: Adaptado de ROACH Peter (1989).English Phonetics and Phonology, A practical Course. CUP.UK.....	66
Tabla 4: Fuente: Adaptado de Quilis A. & Fernández J. (1971), Curso de Fonética y Fonología Españolas. C.S.I.C.....	67
Tabla 5: Adaptado de ROACH Peter (1989). English Phonetics and Phonology, A practical Course.p. 152 CUP. UK.....	81
Tabla 6: Adaptado de D'introno, Del Teso, y Weston, (1995) Fonética y fonología. p. 118.....	81
Tabla 7: Africadas del Inglés.....	102
Tabla 8: Africadas del Español.....	103
Tabla 9: Fonemas nasales del inglés.....	106
Tabla 10: Fonemas nasales del español.....	106
Tabla 11: Fonema lateral del inglés	113
Tabla 12: Fonemas laterales del español	114
Tabla 13: Ejemplos del comportamiento de /j/ y /w/ como si fueran consonantes	116
Tabla 14: Cuadro vocálico del inglés	128
Tabla 15: Cuadro vocálico del español	129
Tabla 16: Sonidos oclusivos aspirados y no aspirados.....	191
Tabla 17: Labialización de la /v/.....	192
Tabla 18: Dentalización de la /ð/	192
Tabla 19: Ensordecimiento de la /z/	193
Tabla 20: Cuadro comparativo de vocales	195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Simplificación de oclusiva [ph] → [p.] G.experimental.....	69
Figura 2: Simplificación de oclusiva [ph] → [p]. G. de control	69
Figura 3: Simplificación consonántica de [th]. G. experimental	72
Figura 4: Simplificación consonántica de [th]. G. de control.....	72
Figura 5: Simplificación consonántica de [kh]. G. experimental	75
Figura 6: Simplificación consonántica de [kh]. G. de control.....	75
Figura 7: Neutralización de /p/ y /b/.G. experimental	77
Figura 8: Neutralización de /p/ y /b/.Grupo de control	77
Figura 9: Dentalización de /t, d/ → [t̪, d̪]. G. experimental	79
Figura 10: Dentalización de /t, d/ → [t̪, d̪]. G. de control.....	80
Figura 11: Labialización de /v/ → [b]. G. experimental.....	84
Figura 12: Labialización de /v/ → [b]. G. de control.....	84
Figura 13: Dentalización de /θ/ → [t̪]. G. experimental.....	87
Figura 14: Dentalización de /θ/ → [t̪]. G. de control.....	87
Figura 15: Dentalización de /ð/ ⇒ [d̪]. G. experimental	90
Figura 16: Dentalización de /ð/ ⇒ [d̪]. G.de control	90
Figura 17: Proceso de ensordecimiento de /z/ → [s]. G.experimental	92
Figura 18: Proceso de ensordecimiento de /z/ → [s]. G. de control.	93
Figura 19: Porcentajes de regla de africación de /j/ → [tʃ]. G. experimental	95
Figura 20: Procedimiento de africación de /j/ → [tʃ]. G. de control.....	95
Figura 21: Proceso de ensordecimiento de /ʒ/ → [ʃ]. G. experimental.	98
Figura 22: Proceso de ensordecimiento de /ʒ/ → [ʃ]. G. de control.....	98
Figura 23: Elisión de /h/ ⇒ ∅. G. experimental	101
Figura 24: Elisión de /h/ ⇒ ∅. G. de control.....	101
Figura 25: Ensordecimiento de /dʒ/ → [tʃ] G. experimental.....	105
Figura 26: Ensordecimiento de /dʒ/ ⇒ [tʃ] G. de control	105
Figura 27: Coronalización de la /m/ → [n] _ # . G. experimental	108
Figura 28: Proceso de coronalización de /m/ → [n] / _ #. G. de control.	109
Figura 29: Fricativización de /j/ → [ʒ] G. experimental.....	119
Figura 30: Fricativización de /j/ → [ʒ]. G. de control.....	119
Figura 31: Proceso de espirantización de /g/ → [x]. G. Experimental	124

Figura 32: Proceso de espirantización de /g/ a [x]. G. Control	124
Figura 33: Secuencia vocálica de de /i:/→[ei] o [ea]. G. experimental	131
Figura 34: Secuencia vocálica de de /i:/→[ei] o [ea]. G. de control	132
Figura 35: Secuencia vocálica de /i:/ a [i].G. experimental.....	134
Figura 36: Secuencia vocálica de /i:/ a [i]. G. de control	134
Figura 37: Representación de /e/→[je]. G. experimental	136
Figura 38: Representación de /e/ →[je] . G. de control	136
Figura 39: Relajamiento de /æ/ →[a]. G. experimental	138
Figura 40: Relajamiento de /æ/→ [a]. G. de control	138
Figura 41: Relajamiento de /æ/→ [a]. Grupo experimental	139
Figura 42: Relajamiento de /æ/ →[a]. Grupo de control.....	140
Figura 43: Acortamiento de vocal /ɜ:/→ [i]. G. experimental.	141
Figura 44: Acortamiento de vocal /ɜ:/ → [i]. G. de control	142
Figura 45: Relajamiento de /ʌ/ → [u]. G. experimental.....	144
Figura 46: Relajamiento de /ʌ/ → [u]. Grupo de control.	144
Figura 47: Acortamiento de /a:/ → [a]. Grupo experimental.	146
Figura 48: Acortamiento de /a:/→ [a]. Grupo de control.....	146
Figura 49: Acortamiento de /u:/→ [u]. Grupo experimental	148
Figura 50: Acortamiento de /u:/→ [u]. Grupo de control.....	149
Figura 51: Acortamiento de /ɔ:/ → [o]. Grupo experimental.	150
Figura 52: Acortamiento de /ɔ:/ → [o]. Grupo de control.....	151
Figura 53: Monoptongación de /ei/ → [e]. Grupo experimental.....	153
Figura 54: Monoptongación de /ei/ → [e]. Grupo de control.....	153
Figura 55: Producción de la vocal /ə/. G. Experimental	155
Figura 56: Producción de la vocal /ə/. Grupo de control	155
Figura 57: Inserción de vocal en grupo consonántico. G. experimental.....	159
Figura 58: Inserción de vocal en grupo consonántico. G. de control.....	159
Figura 59: Inserción de vocal en grupo consonántico. G. Ex.	161
Figura 60: Inserción de vocal en grupo consonántico. G.control.....	161
Figura 61: Ensordecimiento de grupo consonántico. G. Experimental.....	163
Figura 62: Ensordecimiento de grupo consonántico. G. Control.....	164