



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2015-2016

**LA PRONUNCIACIÓN DE LAS CONSONANTES INGLESAS
Y SU DIFICULTAD PARA EL HISPANOHABLANTE: UNA
INVESTIGACIÓN DE CAMPO.**

**THE PRONUNCIATION OF ENGLISH CONSONANTS AND
ITS DIFFICULTY FOR SPANISH SPEAKERS: FIELD
RESEARCH.**

Autor: Lucía González Panero

Director: Francisco Gallardo del Puerto

Julio 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Dña. Lucía González Panero con NIF 72082702-N, estudiante del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria (curso 2015- 2016), como autora de este documento académico, titulado: *La pronunciación de las consonantes inglesas y su dificultad para el hispanohablante: una investigación de campo/The pronunciation of English consonants and its difficulty for Spanish speakers: field research* presentado como Trabajo Fin de Grado, para la obtención del título correspondiente, DECLARO QUE:

Este TFG es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 5 de Julio del 2016

Fdo.:

Resumen

Este trabajo aborda la pronunciación de los sonidos consonánticos ingleses y las dificultades que suponen para el nativo del español que aprende el idioma. En una primera parte, se presenta un análisis contrastivo de las consonantes de ambas lenguas, así como una revisión de estudios sobre la adquisición del componente fonético-fonológico en segundas lenguas. La segunda parte presenta el trabajo de campo realizado con 48 escolares de Educación Primaria que llevaron a cabo una prueba de lectura de palabras inglesas. El análisis de las producciones indicó que los fonemas consonánticos ingleses presentan dificultades de distinto grado para los escolares nativos del español. Los errores que comenten los alumnos se deben principalmente a la influencia fonética de la primera lengua, el castellano. Además se aprecia que la edad influye de distinta manera según la consonante que se analice.

PALABRAS CLAVE: adquisición de una segunda lengua, lengua extranjera, pronunciación, fonemas consonánticos.

Abstract

This study addresses the pronunciation of English consonant sounds and its difficulties for Spanish native learners of English. In the first part, a contrastive analysis of the consonants of both languages, as well as a review of studies on the acquisition of the phonetic-phonological component in second languages is presented. The second part shows the fieldwork carried out with 48 children of Primary School who were administered a word reading test in English. The analysis of the productions indicated that English consonant phonemes present difficulties of different degrees for Spanish native students. The mistakes that students make are mainly due to phonetic influence of the first language, Spanish. In addition, it was observed that the influence of age varies depending on the consonant which is analyzed.

KEYWORDS: acquisition of a second language, foreign language, pronunciation, consonant phonemes.

Índice

Introducción	6
<u>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</u>	7
Estado de la cuestión: marco teórico	8
Conceptos clave	8
Los fonemas consonánticos del inglés	11
Los fonemas consonánticos del castellano	12
Análisis contrastivo de las consonantes del castellano y del inglés	14
Dificultades del hispanohablante con las consonantes inglesas	16
Oclusivas	17
Fricativas	19
Africadas	20
Nasales	20
Laterales	21
Aproximantes	22
Estudios sobre la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas	23
Influencia del factor edad	23
Influencia fonética de la primera lengua	26
Exposición a la segunda lengua	28

<u>TRABAJO DE CAMPO</u>	31
Preguntas de investigación	32
Muestra	32
Instrumento	33
Procedimiento	34
Análisis de datos	35
Resultados	36
Discusión	39
Conclusión	42
Bibliografía	44
Anexos	48

Introducción

El presente trabajo trata sobre la adquisición del inglés en nativos de español. Más concretamente, sobre la pronunciación del inglés y su dificultad.

Para comprender bien los errores fonético-fonológicos que cometen los nativos de español cuando hablan inglés, conviene presentar detalladamente, respecto a cada una de las dos lenguas (español-norma castellana e inglés-RP), los fonemas que ofrecen y sus características a la hora de su producción.

Cuando hablamos, producimos una serie de fonemas, que pueden dividirse en vocálicos o consonánticos. En este documento nos centraremos en los segundos para contrastar las consonantes de ambas lenguas, y ver cuáles de las consonantes inglesas dan más problemas a los hispanohablantes que aprenden el idioma.

De esta manera, el trabajo está dividido en dos partes. La primera, recoge el marco teórico que consiste en una revisión bibliográfica que fundamenta la segunda, esto es, el estudio de campo. En éste, se presentan las preguntas de investigación, definiéndose el método, que incluye el contexto, los participantes e instrumento utilizado para la recolección de datos. A continuación, se describe el procedimiento y el análisis e interpretación de datos. Al final del trabajo se recogen las conclusiones finales.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Estado de la cuestión: Marco teórico

1. Conceptos clave.

Para comprender bien el objetivo de este trabajo, es necesario tener en cuenta una serie de conceptos que se utilizarán a lo largo del mismo.

Cuando hablamos, producimos una serie de sonidos en forma de secuencia llamados **fonemas**, que se pueden dividir en vocálicos y consonánticos.

Por lo tanto, los fonemas son los distintos sonidos de una lengua. Tienen valor porque distinguen palabras. Ejemplo: en las palabras “casa” y “cama” se observan dos diferentes, (/s, m/), que hacen que su significado sea diferente. Los fonemas no se pronuncian siempre de la misma manera. Por ejemplo, varían considerablemente según su posición dentro de una palabra. Esto da lugar a los alófonos, que son las diferentes realizaciones de un mismo fonema (Martínez *et al.*, 2002; Parkinson, 1983).

Los grafemas se refieren a la letra o conjunto de letras que representan un fonema. Puede ser que un mismo sonido esté representado por más de un grafema. Ejemplo: el fonema / θ / en especial puede estar representado por las letras c ó z: “cine”, “zoo”.

Las **consonantes** son aquellas unidades de sonido en las que el aire procedente de los pulmones encuentra alguna interferencia que lo interrumpe durante la articulación (Alcaraz y Moody, 1984), a diferencia de las vocales en las que el aire pasa ininterrumpidamente (Gallardo del Puerto, 2005).

Según Marrero (2001) “la percepción de las consonantes es siempre más difícil que la de las vocales. Es probable que la razón para ello resida en la mayor riqueza en componentes armónicos de éstas, así como en su mayor intensidad [...] y, en ocasiones, superior duración.”

Las consonantes se describen habitualmente en términos articulatorios porque implican contactos de los órganos del habla en su descripción (Daniel,

2011). La mayoría de ellas se organizan en clases bien definidas, según diferencias en la articulación (Jones, 1976), como bien se observa a continuación.

En la definición fonológica sólo se tienen en cuenta los rasgos distintivos; en la fonética, que se utilizará en estas páginas, se atienden todas las características articulatorias que intervienen en la producción de un fonema (Quilis, 1997). De este modo, en su **clasificación** se deben tener en cuenta cuatro aspectos diferenciales (Alcaraz y Moody, 1984; Daniel, 2011; Davenport y Hannahs, 2010; Gallardo del Puerto, 2005; Jones, 1976; Martínez *et al.*, 2002):

I. *Cuerdas vocales*: en relación a si vibran o no (sonoridad), las consonantes pueden ser sonoras o sordas.

II. *Velo del paladar*: dependiendo de por dónde se expulse el aire, los sonidos consonánticos se dividen en orales (boca) y nasales (nariz).

III. *Punto de articulación*: entendido como el lugar de obstáculo o aproximación en el paso del aire. Se distinguen (véase en la imagen 1¹):

- ❖ Bilabial: los dos labios son los articuladores primarios.
- ❖ Dental: la lengua articula junto a la cara interna de los incisivos superiores.
- ❖ Labiodental: el labio inferior articula junto a la parte cortante de los dientes superiores.
- ❖ Interdental: la articulación se da con el ápice lengua entre los incisivos.



Imagen 1. Partes del tracto vocal.

¹ Recuperada de <http://www.arthuribanez.com/wp-content/uploads/2014/01/tracto2.jpg>

- ❖ Alveolar: la parte delantera de la lengua articula junto a los alvéolos (entendida como la zona delantera del paladar inmediatamente después de los dientes).
- ❖ Palatoalveolar: la parte delantera de la lengua articula justo detrás de los alvéolos.
- ❖ Palatal: la parte delantera de la lengua articula junto al paladar duro.
- ❖ Velar: la parte trasera de la lengua articula junto al paladar blando (velo).
- ❖ Glotal: la brecha entre las cuerdas vocales es la usada para hacer fricción audible.

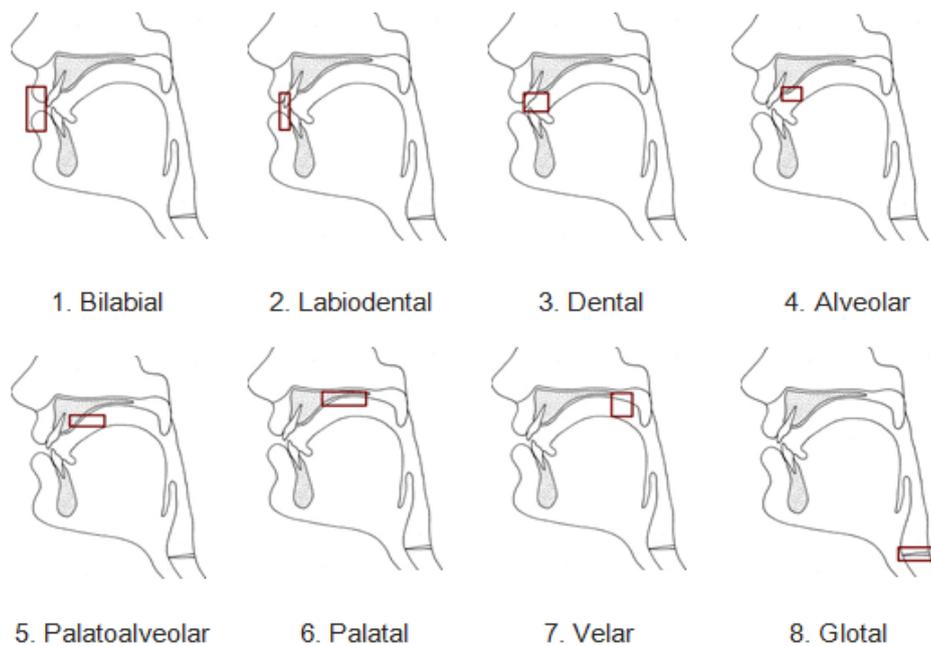


Imagen 2. Puntos de articulación Fuente: Llisterri, 2016².

IV. Modo de articulación: en relación a la forma o nivel de cierre en los órganos articulatorios, que puede ser total o parcial.

- ❖ Oclusivas: el cierre es completo.
- ❖ Fricativas: la aproximación es de contacto, produciéndose un estrechamiento y posterior fricción entre los órganos articulatorios.

² La clasificación articulatoria de los sonidos del habla. Recuperado de http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/Llocs_articulacio_Singh79.jpg 15/03/2016

- ❖ Africadas: se produce una oclusión seguida de una fricción,
- ❖ Nasaes: cierre completo en la boca (velo del paladar) escapando el aire por la nariz.
- ❖ Laterales: aproximación parcial en la boca, saliendo el aire por uno o ambos lados de la boca.
- ❖ Aproximantes: los órganos bucofonatorios se aproximan pero no lo suficiente para producir una fricción audible.

Una vez visto los aspectos fonéticos-fonológicos más generales, pasamos a presentar los fonemas consonánticos que ofrecen cada una de las dos lenguas objeto de estudio de este trabajo (español-norma castellana e inglés-RP), así como sus características a la hora de su producción.

2. Los fonemas consonánticos del inglés.

Los sonidos consonánticos del inglés RP son 24 (véase en tabla 1) y se clasifican de la siguiente manera:

Fonema	Clasificación	Ejemplo
/p/	Oclusiva bilabial sorda	“ p aper” (papel)
/b/	Oclusiva bilabial sonora	“ b ody” (cuerpo)
/t/	Oclusiva alveolar sorda	“ t ale” (cuento)
/d/	Oclusiva alveolar sonora	“ d ay” (día)
/k/	Oclusiva velar sorda	“ c offee” (café)
/g/	Oclusiva velar sonora	“ g ate” (puerta)
/f/	Fricativa labiodental sorda	“ f ary” (hada)
/v/	Fricativa labiodental sonora	“ v oice” (voz)

/θ/	Fricativa interdental sorda	“thief” (ladrón)
/ð/	Fricativa interdental sonora	“this” (esto)
/s/	Fricativa alveolar sorda	“son” (hijo)
/z/	Fricativa alveolar sonora	“zero” (cero)
/ʃ/	Fricativa palatoalveolar sorda	“shoe” (zapato)
/ʒ/	Fricativa palatoalveolar sonora	“genre” (género)
/h/	Fricativa glotal sorda	“hair” (pelo)
/tʃ/	Africada palatoalvelar sorda	“chair” (silla)
/dʒ/	Africada palatoalvelar sonora	“jam” (mermelada)
/m/	Nasal bilabial sonora	“moon” (luna)
/n/	Nasal alveolar sonora	“name” (nombre)
/ŋ/	Nasal palatal sonora	“finger” (dedo)
/l/	Lateral alveolar sonora	“lake” (lago)
/r/	Aproximante post-alveolar sonora	“rock” (roca)
/j/	Aproximante palatal sonora	“you” (tú)
/w/	Aproximante labiovelar sonora	“west” (oeste)

Tabla 1. Fonemas consonánticos del inglés. Recuperado de Gallardo del Puerto, 2005.

3. Los fonemas consonánticos del castellano.

Por su parte, el castellano cuenta con 19 sonidos consonánticos que se clasifican en (véase en tabla 2):

Fonema	Clasificación	Ejemplo
/p/	Oclusiva bilabial sorda	“perro”
/b/	Oclusiva bilabial sonora	“bueno”
/t/	Oclusiva dental sorda	“tapa”
/d/	Oclusiva dental sonora	“dedo”
/k/	Oclusiva velar sorda	“casa”
/g/	Oclusiva velar sonora	“gato”
/f/	Fricativa labiodental sorda	“faro”
/θ/	Fricativa interdental sorda	“cine”
/s/	Fricativa alveolar sorda	“sala”
/j/	Fricativa palatal sonora	“yerno”
/x/	Fricativa velar sorda	“gente”
/tʃ/	Africada palatoalveolar sorda	“chopo”
/m/	Nasal bilabial sonora	“metal”
/n/	Nasal alveolar sonora	“noche”
/ɲ/	Nasal palatal sonora	“piña”
/l/	Lateral alveolar sonora	“letra”
/ʎ/	Lateral palatal sonora	“llave”
/r/	Vibrante simple alveolar sonora	“loro”
/r̄/	Vibrante múltiple alveolar sonora	“rosa”

Tabla 2. Fonemas consonánticos del castellano. Recuperado de Gallardo del Puerto, 2005.

4. Análisis contrastivo de las consonantes del castellano y el inglés.

Castellano e inglés son lenguas indoeuropeas. La primera deriva de las lenguas romances, mientras que la segunda lo hace de lenguas germánicas (Gallardo del Puerto, 2005).

El inglés presenta una mayor variabilidad consonántica que el castellano: RP 24 fonemas consonánticos, frente a 19 del español, sin incluir alófonos ni variaciones dialécticas en ninguna de las lenguas (Gómez y Sánchez, 2016; Herrero y Andión, 2012). Si tenemos en cuenta las consonantes del castellano (C) y del inglés (I), quedarían de la siguiente manera (véase en tabla 3):

		Bilabial	Dental	Labiodental	Interdental	Alveolar	Palatoalveolar	Palatal	Velar	Labiovelar	Glotal
Oclusiva	C	p b	t d						k g		
	I	p b				t d			k g		
Fricativa	C			f	θ	s		ʃ	x		
	I			f v	θ ð	s z	ʃ ʒ				h
Africada	C						tʃ				
	I						tʃ dʒ				
Nasal	C	m				n		ŋ			
	I	m				n			ŋ		
Lateral	C					l		ʎ			
	I					l					
Aproximante	C										
	I					r		j		w	
Vibrante	C					r r					
	I										

Tabla 3. Cuadro contrastivo entre las consonantes del castellano (C) y del inglés (I).

Aunque ambas presentan 6 consonantes oclusivas y 3 nasales, difieren en el resto de las maneras de articulación. La tabla revela, además, que sólo

unos 14 fonemas ingleses tienen sus equivalentes en castellano. Algunas de las características más destacadas de las consonantes inglesas con respecto a las castellanas son (Alcaraz y Moody, 1984; Gómez y Sánchez, 2016; Martínez et al., 2002):

- Diferencias en la sonoridad de las consonantes:

	Sonoras	Sordas
Castellano	/b, d, g, ɟ, l, λ, m, n, ŋ, r, r/	/p, t, k, f, θ, s, x, tʃ/
Inglés	/b, d, g, v, ð, z, ʒ, dʒ, l, m, n, ŋ, r, w, j/	/p, t, k, f, θ, s, ʃ, tʃ, h/

Tabla 4. Consonantes sonoras y sordas. Fuentes: Alcaraz y Moody, 1984; Martínez *et al.*, 2002.

- Se produce una mayor tensión muscular en la producción de las consonantes inglesas que en las del castellano, lo que hace que las primeras sean auditivamente más largas y nítidas.
- La producción de las vocales queda más distorsionada por el efecto de las consonantes en inglés que en castellano.
- Menos los fonemas /h, j, w/, en inglés todas las demás consonantes pueden darse al final de sílaba. En castellano, de las 19 consonantes que comprende, sólo 7 pueden estarlo: /s, l, n, d, θ, x, r/.
- Las consonantes con una mayor frecuencia en ambas lenguas son las mismas aunque en distinto orden, obteniéndose en ambas lo que se conoce como “resonancia frontal”. Por orden de frecuencia, en inglés son /t, n, r, l, s, d/; mientras que en castellano son /s, n, r, d, t, l/.
- De esta manera, en ambas lenguas los puntos de articulación más comunes son alveolar y velar. Nótese que, en inglés, esta tendencia es mayor ya que presenta 7 fonemas con articulación (post)alveolar, frente a sólo 3 fonemas en español.

5. Dificultades del hispanohablante con las consonantes inglesas.

Según Jones (1976) el estudiante de inglés, o de cualquier otra lengua, debe enfrentarse a cinco tipos de dificultades en materia de pronunciación:

- i. Reconocer de manera eficaz los diversos sonidos del habla cuando los oye, además de recordar las cualidades acústicas de dichos sonidos.
- ii. Producir sonidos de la lengua extranjera con sus propios órganos del habla.
- iii. Utilizar esos sonidos de manera adecuada en el habla.
- iv. Usar correctamente los atributos del sonido o prosodia: duración, acento tónico y tono de voz.
- v. Encadenar sonidos, pronunciando las secuencias de manera fluida.

Con todo ello, el hispanohablante deberá tener en cuenta (Gómez y Sánchez, 2016): 1) La existencia de fonemas comunes en inglés y en castellano pero que presentan diferentes realizaciones; 2) Sonidos que son fonemas en una lengua pero alófonos en la otra; 3) Fonemas que sólo se dan en inglés y que por tanto deberán ser aprendidos desde cero.

En investigaciones realizadas acerca de los errores de pronunciación que estudiantes de inglés como lengua extranjera cometen, se aprecia que una de las dificultades que se mantiene en hispanohablantes (incluso en niveles avanzados de la adquisición del idioma) tiene que ver con la pronunciación de *consonantes posnucleares*, es decir, aquéllas que se encuentran en posición final de sílaba o palabra. En ese caso, y por lo general, la consonante se debilita mediante procesos tales como la simplificación a la siguiente consonante o la omisión de la consonante cuando va seguida de otra consonante (Chela-Flores, 2006).

El inglés, además de comprender una estructura silábica más complicada con un mayor número de sílabas cerradas que el castellano, tiene un predominio de monosílabos que no son percibidos y/o reconocidos hasta que se pronuncian todos los fonemas que los componen (Chela-Flores, 2006).

La influencia de la presentación gráfica de las palabras también es importante. La escritura de *b* y *v* en castellano representa la articulación de un único fonema, mientras que para el inglés son dos fonemas diferentes (Markič, 2002).

Algunos fonemas ingleses sordos acortan la vocal anterior (ej. /p, t, k/: “rope”), mientras que los sonoros la alargan (ej. /b, d, g/ final: “robe”) por lo que será preciso que el hispanohablante pronuncie la vocal con adecuada duración para evitar la confusión de unas consonantes con otras (Parkinson, 1983). Muchos fonetistas prefieren utilizar los términos *lenis* y *fortis*, en vez de *sorda* y *sonora*, ya que su distinción no se realiza únicamente por la presencia o ausencia de vibración en las cuerdas vocales, sino también por la aspiración necesaria en algunas consonantes. Es muy importante hacer la aspiración, ya que marca la diferencia entre fonemas parecidos (Alcaraz y Moody, 1984; Parkinson, 1983). Por ejemplo, podrá llevar a error si se omite la aspiración y en vez de pronunciar “town” (pueblo), un nativo entenderá “down” (abajo); o en vez de “class” (clase), entenderá “glass” (cristal).

En general, se observa una mayor facilidad para adquirir los sonidos oclusivos, nasales y el sonido africado sordo /tʃ/, con más o menos precisión (Moya, 2003).

A continuación, analizaremos la dificultad que pueden presentar cada uno de los fonemas consonánticos del inglés, ordenados según el modo de articulación, para una persona hispanohablante (Alcaraz y Moody, 1984; Domínguez, 1977; Gallardo del Puerto, 2005; Jones, 1976; Moya, 2003; Parkinson, 1983; Sánchez Benito, 1986).

I. Oclusivas

Las oclusivas sordas son /p, t, k/ y las sonoras /b, d, g/.

Además de ser más tensas que sus correspondientes en castellano, las oclusivas inglesas /p, t, k/ en posición inicial acentuada se aspiran, mientras que en español nunca es así. La aspiración es de gran

importancia ya que permite distinguir entre sonoras y sordas. En caso de pronunciarlo mal, se oirá:

- /b/ en vez de /p/: “blot” (mancha) en vez de “plot” (argumento).
- /d/ en vez de /t/: “done” (hecho) en vez de “ton” (tonelada).
- /g/ en vez de /k/. “goap” (cabra) en vez de “coat” (abrigo).

Esto supone un problema todavía mayor cuando /p/ va seguido de alguna otra consonante como /t/ o /s/ (“September”, “concept”; “eclipse”, “autopsy”). Los hispanohablantes suelen omitir /p/, ya que en castellano no se pronuncia plenamente: “septiembre” a veces se pronuncia /setiembre/.

Los fonemas /t, d/, en inglés se articulan de manera muy distinta al castellano: son alveolares y no dentales. Si bien, existe un alófono de /d/ que es dental que se pronuncia cuando va seguido de /θ, ð/. Hay que tener especial cuidado con la /d/ fricativa castellana, que puede ser confundida por el inglés nativo como / ð/: Si el hispanohablante pronuncia “loading” con la /d/ fricativa, el nativo inglés entiende “loathing” (/ð/).

Las oclusivas sonoras /b, d, g/ en inglés nunca son fricativas en posición intervocálica, a diferencia de lo ocurre en castellano:

- [β] para /b/: cuando no es inicial ni precedida por /m, n/, pero no en inglés que conllevaría a una pronunciación incorrecta al sonar como /v/.
- [ð] para /d/: cuando no es inicial o no está en contacto con /l, n/, pero en inglés / ð / es un fonema diferente a /d/.
- [ɣ] para /g/: cuando no es inicial ni precedida por /n/, pero no existe en inglés.

En posición inicial o dentro de un grupo consonántico precedido de consonante nasal, el fonema /b/ inglés no supone grandes problemas ya que es parecido al /b/ castellano. Sin embargo, puede resultar más dificultoso pronunciarlo cuando va seguido de /t/, ya que cuando esto sucede en castellano se suele pronunciar como /p/: “optener” en vez de “obtener”.

Las oclusivas en castellano no aparecen con tanta frecuencia al final de sílaba como ocurre en inglés. Por ello, cuando se da el caso, los hispanohablantes tienden a reducirla a una fricativa u omitirla por completo. Además, cuando las sonoras se encuentran en posición final, alargan la vocal que preceden. Si no se realiza ese aumento en la duración, puede confundirse con las sordas.

II. Fricativas

En inglés, tanto el fonema /f/ como el /θ/ no suponen ningún problema al hispanohablante, al menos en cuanto a producción se refiere. En cuanto a / ð /, aunque tiene un alófono semejante en castellano, no es idéntico ya que el fonema inglés tiene mayor tensión y sonoridad, lo que puede presentar algo más de dificultad.

El sonido /v/ inglés no existe en castellano, y se tiende a cometer el error de pronunciarlo como la /b/ castellana. Del mismo modo, al ser sonora alarga a la vocal que precede y si no se pronuncia correctamente se interpretará como /f/:

/v/	“ v ery” (muy)	/b/	“ b erry” (baya)
/v/	“ o f” (de/a/para)	/f/	“ o ff” (apagado)

Mayores dificultades entraña la pronunciación de los sonidos /z, ʃ/, que tienden a ser pronunciados como el fonema castellano /s/, ya que los correspondientes sonidos ingleses no existen en nuestra lengua como fonemas independientes. Respecto al /s/ inglés, los hispanohablantes deberán esforzarse por no pronunciarla muy palatalizada, como en castellano, ya que un nativo puede entender /ʃ/.

/s/	“ s ip” (sorbo)	/ʃ/	“ sh ip” (barco)
/s/	“ r ice” (arroz)	/z/	“ r ise” (levantar)

Tanto /s/ como /z/ son dos fonemas de gran importancia en inglés: en la formación del plural, el genitivo sajón y la 3ª persona del singular.

El /z/, muy poco corriente en inglés, tampoco existe en castellano. Puede resultar costoso diferenciar la pronunciación entre /z/ y /ʒ/, siendo el primero sonoro y el segundo sordo. Ambos se observan en la pronunciación de las terminaciones *-sion*, *-tion*.

/z/ “**decision**” (decisión) /ʒ/ “**nation**” (nación)

El sonido glotal fricativo inglés /h/ tiende a pronunciarse como el sonido velar fricativo de la “j” castellana /x/, no haciéndose aspirado. El fonema /h/ nunca se da en posición final, sólo en inicial o intermedia.

III. **Africadas**

El fonema inglés /tʃ/ tiene su correspondiente en castellano, por lo que no supone ninguna dificultad para el hispanohablante, aunque existe una pequeña diferencia: es más palatal, y no alveolar. Si bien, en castellano nunca se da en posición final, pero si es muy frecuente en inglés, lo que puede dar algún problema.

Respecto a /dʒ/, se trata de un fonema inexistente en castellano como fonema independiente, aunque existe como alófono [ʒ] en posición inicial de sílaba cuando está precedido por las consonantes [n] y [l]: “**cónyuge**”, “**el yugo**”. Si no se alarga la vocal al pronunciarlo se confunde por /tʃ/:

/tʃ/ “**catch**” (coger) /dʒ/ “**cadge**” (gorronear)

IV. **Nasales**

Los fonemas /m, n/ ingleses son muy similares a los correspondientes en castellano por lo que no causan problemas. Se debe tener en cuidado ya que en castellano /m/ no suele aparecer al final, y que cuando se da el caso se pronuncia como /n/. Del mismo modo, hay que tener en cuenta

que en inglés, al igual que en castellano, existen variantes de /n/ según que fonema lo acompañe.

Por su parte, /ŋ/ cuenta con un alófono de /n/ castellano seguido de /g/ o /k/, por ejemplo, en español la palabra “manco” se pronunciaría /maŋko/. Sin embargo, en castellano nunca se da en posición final como a menudo sucede en inglés: sing (cantar), ring (anillo/timbre), wrong (incorrecto).

Es muy importante que el hispanohablante pronuncie /ŋ/ correctamente como contraste de /n/:

/n/	/ŋ/
“son” (hijo)	“sung” (cantado)
“ban” (prohibición)	“bang” (explosión/ruido)
“win” (ganar)	“wing” (ala)

V. Laterales

El único fonema lateral inglés es /l/, que no presenta dificultad al hispanohablante ya que coincide con el fonema /l/ castellano. Si bien, no puede ser silábica en castellano, como si bien ocurre en inglés (ej. paddle /pædl/; settle /setl/; measles /mi:zlz/).

Este fonema presenta dos alófonos:

- /l/ clara: prácticamente igual a la /l/ española.
- /l/ oscura [ɫ]: además de apoyar la punta de la lengua en los alveolos, como en el caso anterior, el postdorso se eleva en dirección al paladar, quedando el centro cóncavo. Se da únicamente en posiciones finales:
 - Final de palabra: “pill”
 - Final de sílaba: “salty”

Con ello, observamos que la /l/ clara no presenta dificultad alguna para los españoles. Por su parte, producir la /l/ oscura puede ser más costoso al tener que poner la lengua ligeramente cóncava.

VI. Aproximantes

Hay varias variedades del fonema /r/ inglés, ninguna de las cuales se corresponde con las dos existentes en castellano. Se aprecian claras dificultades en la pronunciación de /r/ inglesa, diferente del sonido /r/, vibrante y alveolar en castellano, tendiéndose a olvidar que su pronunciación es más débil y suave que la nuestra.

La r en posición final o delante de consonante no se pronuncia en RP, pero sí si la sigue una vocal (en la misma palabra o al principio de la siguiente), efecto que se conoce como *linking r*.

The car is here. Leave the door open. / ðə kɑ:r ɪz hɪə. li:v ðə dɔ:r 'əʊpən/

Esta tendencia a incorporar la /r/ al final de la palabra ha creado el hábito de añadirla también a palabras que no tienen /r/. esto se conoce como *r intrusa*:

The sofa over there. / ðə 'səʊfə 'əʊvə ðeə/

El /j/ inglés no existe como tal en castellano. Si aparece como alófono de /i/ en los diptongos crecientes /ie, ia, iu/. La “i” de las palabras “hielo, hierro” es muy semejante al /j/ inglés. Se parece también a la pronunciación de “y” de algunas palabras castellanas (ej. “yo, ya, yodo”) que no se pronuncian africadas, como /dʒ/, lo que supone fuertes problemas para los hispanohablantes que lo utilizan indiscriminadamente en lugar de /dʒ, ʒ/. De esta manera, confunden “yet” (todavía) con “jet” (avión a reacción).

De la misma manera, /w/ tampoco existe en español como tal. Si aparece como alófono de /u/ en los diptongos /ue, ua, ui/. La “u” de las palabras como “huevo, hueso” se asemeja mucho al fonema /w/ inglés. Por lo tanto, no presenta grandes dificultades por su semejanza a la vocal castellana.

Ambas, /j, w/ aparecen únicamente en posición silábica marginal, sólo antes de vocal.

6. Estudios sobre la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas.

Hoy en día es indiscutible la importancia que juega una buena pronunciación en la adquisición de una lengua extranjera. Este componente lingüístico es, además, considerado el factor principal para conseguir una comunicación oral eficaz y efectiva (Gallardo del Puerto y Gómez Lacabex, 2008; Lázaro Ibarrola, 2011; Luchini y García, 2015).

Entendemos como pronunciación a la “habilidad para percibir y producir elementos fónicos cuyo componente es la articulación” (Albini y Noli, 2010). La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua (Bartolí, 2005).

La investigación y la pedagogía de la pronunciación se han visto influidas por distintos modelos y teorías. Una gran parte de los trabajos sobre la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas se ha centrado en los factores que influyen en dicho proceso (Gallardo del Puerto y Gómez Lacabex, 2008). A continuación, se exponen algunas de esas variables.

- **Influencia del factor edad.**

En las últimas décadas, el papel que juega la edad en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua ha venido siendo un tema de gran interés. No son pocos los estudios realizados sobre las diferencias entre niños y adultos en la adquisición de una L2 (Flege, Yeni-Komshian y Liu, 1999; Gallardo del Puerto, 2005; Torres Águila, 2005).

La creencia generalizada es que cuanto antes se empiece a aprender una lengua, mayor y más fácil será el aprendizaje de la misma. Esto es, el factor edad sería inversamente proporcional a éxito, que implicaría un declive en la capacidad para la adquisición lingüística asociado con la madurez. A pesar de la opinión popular, las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito presentan diferentes posturas en torno a la hipótesis del famoso “periodo

crítico” en lo referido a la adquisición de una segunda lengua (Cortés Moreno, 2000; Gallardo del Puerto, 2005; Torres Águila, 2005).

Existe una gran diversidad de publicaciones sobre la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua, los cuales difieren en múltiples aspectos que distinguen unas investigaciones de otras: qué y cómo miden (sujetos, método, etc.), el contexto en el que se lleva a cabo, los resultados obtenidos, etc. (Gallardo del Puerto, 2005).

Los estudios en contextos naturalistas cuentan con el apoyo de un gran grupo de autores. Defienden que a menor edad una mejor adquisición a largo plazo, mientras que una mayor edad supone un mayor beneficio a corto plazo.

Por su parte, en los estudios llevados a cabo en contextos de aprendizaje formal resulta más difícil interpretar los resultados, ya que existe una gran variabilidad de los mismos. En algunas investigaciones los que mejores resultados obtienen son los sujetos de menor edad, pero en la mayoría se ven favorecidos los individuos mayores. Existen, asimismo, estudios en los que no se aprecian diferencias entre los grupos de edad. Un aspecto importante en estos estudios es la cantidad de tiempo a la que los aprendices están expuestos, ya que en algunos es bastante escasa (Gallardo del Puerto, 2005).

Abundan también investigaciones centradas en demostrar la existencia o no del “periodo crítico” para la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera (Cortés Moreno, 2000; Gallardo del Puerto, 2005; Torres Águila, 2005). Este concepto se refiere al *periodo en el que se debe adquirir una actividad o competencia*. La edad en que concluye dicho periodo es también objeto de discrepancias. Son varios los autores que lo establecen alrededor de los 6 años. A partir de entonces, la probabilidad de adquisición de la L2 va disminuyendo conforme pasan los años, hasta llegar a los 12, límite a partir del cual sólo casos excepcionales podrían lograrlo (Gallardo del Puerto, 2005).

Uno de los pilares en que se sustenta la hipótesis del periodo crítico es el concepto de lateralización cerebral que estableció Lenneberg en 1967 (Cortés Moreno, 2001). Para este autor, la falta de plasticidad cerebral que conlleva la lateralización hemisférica responde a las diferencias entre niños y adultos

(Cortés Moreno, 2000; Torres Águila, 2005). Por su parte, un estudio llevado a cabo por Kim et al. (1997) determina el espacio físico ocupado por la L1 y la L2 en la corteza cerebral de bilingües mediante la conversión de resonancias magnéticas en imágenes. Los resultados muestran que aquellos sujetos que han aprendido ambas lenguas en la infancia, comparten el mismo espacio en el área de Broca, mientras que en aquellos bilingües más tardíos en la adquisición de la L2, cada lengua ocupa un espacio diferente, sin apenas solapamiento. En el área de Wernicke no se aprecian diferencias significativas (Cortés Moreno, 2000).

Contrarios a la creencia popular, algunos autores, como Elliot (1997) y Kelz (1992) (Cortés Moreno, 2000) consideran que los adultos mantienen la capacidad para adquirir la pronunciación en la LE y cuestionan la existencia del periodo crítico basándose en aquellos estudios que confirman que los adultos obtienen mejores resultados que los niños (Gallardo del Puerto, 2005). Según expone Torres Águila (2005) la explicación más generalizada sobre los errores de pronunciación cometidos por los adultos es que “unos órganos articulatorios que han estado produciendo durante años un sistema fonológico quedan en cierto modo “atrofiados” para la producción de otro”.

Otros defienden que dichos estudios, por sus características (contextos formales en vez de naturales, rango de edad usado de muestra, etc.), no son válidos para argumentar tal cosa (Gallardo del Puerto, 2005).

Investigaciones que comparan la adquisición en niños y adultos, concluyen que los últimos son más rápidos en las primeras etapas y que los niños de mayor edad son también más rápidos que los de menor edad. Sin embargo, a la larga, cuanto menor edad tengan los sujetos, mejores serán los logros. Al distinguir entre velocidad y logros finales, parece que se resuelve las contradicciones en torno a la hipótesis del periodo crítico (Torres Águila, 2005).

Dentro de esta controversia, tal y como recoge Gallardo del Puerto (2005), varios autores (Ellis, 1994; Singleton, 1995; Patkowski, 1994) han propuesto un término alternativo al término crítico, denominado “sensible” u “óptimo” ya que el primero excluye la posibilidad de que jóvenes y adultos puedan adquirir la pronunciación de una segunda lengua cercana a la de un

nativo (Torres Águila, 2005). Esta concepción no excluye la posibilidad y no implica que la adquisición tenga que realizarse necesariamente dentro de ese periodo, sino que el aprendizaje resulta más fácil. Tampoco niega que puedan existir ventajas biológicas si se comienza temprano (Gallardo del Puerto, 2005; Torres Águila, 2005).

De esta manera, esta visión parece explicar mejor el hecho de que aprendices más mayores adquieran niveles nativos, o que aquellos que empiezan más pronto no lo hagan. La hipótesis del periodo sensible es viable, pero no puede aplicarse indiscriminadamente a todos los adultos ya que, tal y como demuestran estudios llevados a cabo por Bongaerts et al. (1997) y de Palmen et al. (1997), siempre existen excepciones de adultos que pueden alcanzar una pronunciación en lengua extranjera similar a la de un nativo (Cortés Moreno, 2000; Gallardo del Puerto, 2005; Torres Águila, 2005).

Por todo ello, concluimos que el pensar que “a menor edad, mejor adquisición” es más una creencia que una certeza, ya que en el proceso de adquisición, además de la edad, intervienen otras muchas variables tales como: L1, el tiempo y la cantidad de exposición, así como el tipo de exposición (natural, formal), habilidad fonética innata, actitud, motivación e interés (Albini y Noli, 2010; Gallardo del Puerto, 2005).

- **Influencia fonética de la primera lengua**

No existe consenso en la utilización de los términos *transferencia*, *interferencia* e *influencia* para indicar los efectos que la primera lengua produce en la segunda. En cualquiera de los casos, el concepto permanece inalterado, y se utilizará indistintamente cualquiera de ellos (Cortés Moreno, 2000; Gallardo del Puerto, 2005).

Desde 1945, en lo referido al ámbito de la adquisición y didáctica de la LE, podemos hablar de la influencia de tres teorías: 1) Análisis Contrastivo, centrado en la transferencia lingüística; 2) Análisis de Errores y 3) Hipótesis de la Interlengua que combina las dos anteriores (Cortés Moreno, 2000).

El **Análisis Contrastivo** (AC) consiste en la descripción y comparación de la L1 y la L2. Se conoce como transferencia lingüística a la incorporación de características o elementos de la lengua materna (L1) en la adquisición de la segunda lengua (L2). En el aprendizaje de una nueva lengua, el aprendiz intenta relacionar la información nueva con sus conocimientos previos, facilitando el proceso de adquisición mediante la formulación de hipótesis sobre la LE. Es entonces cuando pueden producirse procesos de transferencia (Cortés Moreno, 2000; Gallardo del Puerto, 2005).

En un primer momento esto se observa en los errores que los aprendices cometían: lo que ya sabían les impedía aprender hábitos nuevos. Más adelante se comprobó que la influencia de la primera lengua no se observaba sólo en lo que se hacía bien o mal, sino también en lo que se omitía puesto que los aprendices podían evitar aquellos aspectos que les resultaban más difíciles (Gallardo del Puerto, 2005). Por tanto, el modelo AC predice una fracción de las dificultades, que no errores, en la adquisición de una L2 o LE (Cortés Moreno, 2000).

Así mismo, la influencia puede ser bidireccional, y la L2 puede influir en la L1. De esta manera, se redefine transferencia como incorporación de los elementos de un idioma a otro.

Por su parte, el **Análisis de Errores** (AE) analiza únicamente la LE. Mantiene que existe una relación estrecha entre el número de errores en un determinado aspecto y la dificultad del mismo. Estos errores muestran los procesos y estrategias de los aprendices, sea cual sea su L1. Por tanto, se trata de recopilar y clasificar de manera sistemática los errores para determinar el grado de dificultad de cada aspecto a considerar (Cortés Moreno, 2000).

Tal vez, una de las limitaciones más notoria en ambas teorías (AC y AE) es que sólo atienden los procesos negativos, sin poder dar cuenta de los positivos (Cortés Moreno, 2000). Sin embargo, las percepciones de similitud o diferencias que los aprendices encuentran entre su L1 y la L2, es un factor que hace que la lengua materna influya en los procesos de transferencia en mayor o menor medida (Gallardo del Puerto, 2005).

En un intento por encontrar un término más neutro y que englobara las diferentes interpretaciones del proceso de transferencia, nace la noción de **Influencia Interlingüística** (Gallardo del Puerto, 2005). Según Selinker (1969) el término interlengua “se refiere a un sistema lingüístico estructurado y organizado, propio de una etapa determinada en el aprendizaje de una LE”. A medida que avanza el proceso de adquisición de la LE los procesos de interferencia van disminuyendo gradualmente. Un elemento de la LE es adquirido únicamente cuando la interlengua ha alcanzado un nivel de madurez que permita asimilar dicho elemento (Cortés Moreno, 2000).

En cualquier caso, en cuanto a los aspectos fonéticos-fonológicos se refiere, la estrategia de transferencia es un hecho indiscutible en la adquisición de los sonidos de una segunda lengua (Gallardo, 2005).

- **Exposición a la segunda lengua.**

Un factor relacionado con la edad y la adquisición es la exposición a la lengua, entendida como todo contacto del aprendiz con la lengua meta (Sal Pulido, 2015). Esta exposición puede ser (Cenoz y Perales, 2000):

- **Exposición natural**, donde el lenguaje es aprendido en contextos naturales, con interacción y observación directa con hablantes de la L2 en diferentes situaciones sociales.
- **Exposición formal**, donde se aprende mediante instrucción a través de un proceso de intervención educativa que determina la cantidad y tipo de *input*. La interacción se lleva entre estudiantes de la L2.

La diferencia entre ambos contextos afecta a los temas, la localización, los participantes y la finalidad comunicativa. Normalmente, los contextos formales son más limitados que los naturales en cuanto a factores que influyen en el uso de la lengua (Cenoz y Perales, 2000).

El método básico que un niño usa en la adquisición de la pronunciación de su L1 es la imitación de sus interlocutores. Ahora bien, no basta con que el niño oiga hablar su lengua nativa, sino que, para aprenderla, es necesaria la

existencia de una interacción verbal con miembros de su comunidad lingüística, quienes le ofrecen reajustes lingüísticos, es decir, un feedback. Cabe pensar que, este proceso lingüístico tan valioso en la adquisición de la L1, lo es también para el aprendizaje de una LE (Cortés Moreno, 2000).

Es, por tanto, una creencia bastante extendida en la adquisición de segundas lenguas es que los contextos naturales son más apropiados para alcanzar un mayor nivel de pronunciación que los contextos formales. Sin embargo, la comparación entre ambos contextos presenta dificultades en los ámbitos teórico y metodológico. Las investigaciones parten de postulados teóricos distintos, buscando diferentes objetivos. Desde lo metodológico, es difícil establecer todas las variables individuales y contextuales que intervienen en la práctica tanto en contextos naturales como formales. (Cenoz y Perales, 2000).

Los estudios comparativos en esta temática no abundan. En la práctica, no existen contextos puramente naturales y/o puramente formales, sino que se ven influidos por consecuencias personales y sociales, y no se presentan como una situación real, sino que se da una **exposición mixta**, que combina las características de ambos. (Cenoz y Perales, 2000).

En algunas investigaciones se ha observado que los contextos naturales aceleran el ritmo de adquisición de la L2, aunque se observan diferencias individuales. En cuanto a los resultados de la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre el efecto de la instrucción en contextos de adquisición naturales, se observa que la instrucción aumenta el ritmo de adquisición de la L2, pero se observan diferencias en cuanto a los instrumentos utilizados y al tipo de interacción. Y viceversa, algunos estudios confirman que la exposición natural como complemento a la adquisición formal influye positivamente (Cenoz y Perales, 2000).

En cuanto al contexto, existen diferencias en relación a la cantidad y a la calidad del *input* recibido. Cuando aprendemos nuestra lengua materna experimentamos una inmersión lingüística completa. Por su parte, aprender una lengua en un contexto más formal presenta más limitaciones (Navarro, 2010).

Autores como Hakuta, Bialystock y Wiley (2003) recogen que los alumnos que llegan como inmigrantes a diferentes edades tienen, fundamentalmente, experiencias diferentes, están expuestos de manera diferente, tanto cualitativa como cuantitativamente, con respecto a la nueva lengua y tienen claramente diferentes oportunidades para su aprendizaje, ya sea en contextos sociales o a través de contextos educativos. De esta manera, aquellos que llegan a una sociedad nueva y entran en el sistema educativo más tempranamente, adquieren una mayor adquisición de la lengua que los que emigran siendo adultos (Sal Pulido, 2015).

La realidad es compleja, ya que no sólo tenemos contextos mixtos en los que se combinan instrucción e interacción, sino que la adquisición tiene lugar en contextos sociolingüísticos y socioeducativos que presentan unas características determinadas que, junto con las características individuales, determinarán en gran medida las posibilidades de adquisición (Cenoz y Perales, 2000).

TRABAJO DE CAMPO

Preguntas de investigación

El estudio sobre la pronunciación de las consonantes del inglés como lengua extranjera que se presenta a continuación pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- *¿Qué fonemas consonánticos ingleses presentan una mayor dificultad a los escolares nativos del castellano?*
- *¿Existen diferencias entre los distintos grupos de edad?*

Muestra

La muestra está compuesta por 48 escolares de un colegio no bilingüe del Valle de Toranzo, aprendiendo inglés como lengua extranjera por medio de una instrucción formal impartida por una profesora no nativa del inglés. Los participantes pertenecen al último curso de cada ciclo de Educación Primaria: 2º (7-8 años), 4º (9-10 años) y 6º (11-12 años).

2º curso		4º curso		6º curso	
20 sujetos	9 niños	14 sujetos	5 niños	14 sujetos	6 niños
	11 niñas		9 niñas		8 niñas

Tabla 5. Características de la muestra de sujetos.

La mayoría de los alumnos proceden de familias con un nivel socio-económico y cultural medio. En la actualidad, la región en la que se ubica el centro vive una situación de profundo cambio ya que la tradición ganadera y agrícola del valle ha experimentado una gran transformación en los últimos años. Este cambio en la ocupación de las familias ha generado profundas modificaciones en los hábitos familiares que han determinado características diferentes en el alumnado que acude al centro.

Las actividades extraescolares existentes son prácticamente las que oferta el centro en horario no lectivo. Además, la dispersión geográfica dificulta el transporte, sobre todo, en los núcleos de población más alejados. Esto supone un elemento diferenciador y mantiene una desigualdad a la hora de participar en actividades culturales, independientemente del grado de implicación de las familias.

Para obtener información complementaria sobre la muestra, relacionada con variables interesantes para este trabajo, se pasó a los sujetos un cuestionario (*ver en Anexo 1*). De todos los niños encuestados, el 62,5% acude o ha asistido a alguna extraescolar o particular de inglés. Asimismo, el 58% de los mismos dice haber tenido un profesor nativo.

El porcentaje es bastante alto, teniendo en cuenta las características de la comarca. Esto se debe a que, en la zona hay dos profesores nativos del inglés que ofrecen clases particulares, a las que muchos de los alumnos del centro acuden.

Asimismo, el centro ofrece una extraescolar de inglés con profesor no nativo.

Instrumento

Se diseñó una prueba de pronunciación (*ver en Anexo 1*) igual para todos los participantes, a partir de una lista de palabras que contenían los fonemas consonánticos ingleses que nos interesaba examinar. La prueba iba encaminada a recoger mediante grabación la pronunciación de los sonidos consonánticos que nos parecía que, a la luz de la revisión de la bibliografía hecho en la primera parte de este trabajo, presentaban una mayor dificultad para los hispanohablantes, para su posterior análisis. A continuación, presentamos la tabla 6 que contiene las palabras con los fonemas seleccionados para la prueba.

Fonema	Inicial	media	final
/p/	put		
/b/		number	cab
/t/	ten		
/d/		idea	good
/k/	cat		
/g/		ago	pig
/v/	very	seven	
/z/	zero	dessert	
/ʃ/	shoe	dishes	push
/h/	home	behind	
/dʒ/	jump		
/ð/	this		
/j/	yes		
/w/	wood		
/r/	read	mirror	
/ŋ/			sing

Tabla 6. Lista de palabras utilizadas para el estudio.

Hay que tener en cuenta que los participantes son de corta edad, por lo que las palabras seleccionadas están en consonancia con su nivel. Se ha intentado buscar aquellas que puedan conocer o con las que estén más familiarizados, pues lo que nos interesa medir es su pronunciación, no su vocabulario.

Procedimiento

Como bien se ha mencionado, la prueba fue grabada para recoger las diferencias en la pronunciación tanto de alumnos de una misma edad como de diferentes cursos. Se comenzó con los alumnos de 2º de Primaria, para

continuar con 4º y 6º. Se les pasó, a su vez, el cuestionario para que lo rellenasen.

Estas grabaciones cuentan con el permiso del centro y los tutores de cada clase, y son utilizadas únicamente en este trabajo de investigación.

En las sesiones de recogida de datos únicamente estuvo presente el investigador, que fue llamando uno a uno a los participantes para que no hubiera interferencias de otros compañeros. Asimismo, se realizaron en un aula aislada de ruidos y de otras distracciones, intentando crear un clima tranquilo y sin presiones.

El investigador, que llevó a cabo la recogida y el análisis de datos, cuenta con una formación B2 en inglés acreditado por la Escuela Oficial de Idiomas, nivel complementado con diversos cursos en Oxford (Kaplan Internacional English) y de Inmersión en lengua inglesa por Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).

Análisis de datos

Para analizar los datos se llevaron a cabo diferentes pasos.

Lo primero de todo, se examinaron las grabaciones recogidas. Para ello, se utilizó una plantilla (*veáse en Anexo 3*). En ella se presentan los alumnos de cada clase (representados por números en la fila superior) y las palabras que componen la prueba (colocadas en la primera columna). Se trató, por tanto, de recoger si cada alumno pronuncia la consonante objeto de estudio de cada palabra bien (SI) o mal (NO).

De este modo, a partir de la plantilla se obtuvieron datos tanto a nivel individual de cada palabra, como a nivel de grupo-aula, esto es, por edades (*veáse en Anexo 4*).

Resultados

Una vez obtenidos los datos, y con el fin de verificar nuestras preguntas iniciales, pasamos al análisis estadístico. Como se verá a continuación, éste reveló diferencias, tanto en los diferentes fonemas como en las distintas edades examinadas.

Con respecto al **primer interrogante** de este trabajo, en el que nos preguntábamos *qué fonemas consonánticos ingleses presentan una mayor dificultad a los nativos del castellano*, hemos encontrado una diferencia sustancial entre unos sonidos y otros, como muestra la tabla 7:

Fonema	Posición en la palabra	Porcentaje de aciertos total
/p/	inicial 'p_'	0 %
/t/	inicial 't_'	0 %
/k/	inicial 'c_'	0 %
/b/	media '_b_'	8,33%
	final '_b'	60,42%
/d/	media '_d_'	0%
	final '_d'	10,42%
/g/	media '_g_'	2,1%
	final '_g'	4,2%
/v/	inicial 'v_'	4,2%
	media '_v_'	2,1%
/r/	inicial 'r_'	29,17%
	media '_rr_'	22,92%
/h/	inicial 'h_'	45,83%
	media '_h_'	20,83%
/z/	inicial 'z_'	18,75%
	media '_ss_'	0%
/ʃ/	inicial 'sh_'	12,5%
	media '_sh_'	2,1%
	final '_sh'	20,83%
/ŋ/	final '_ng'	10,42%

/dʒ/	inicial 'j_'	16,67%
/ð/	inicial 'th_'	0%
/j/	inicial 'y_'	0%
/w/	inicial 'w_'	0%
TODOS		11,67%

Tabla 7: Porcentajes de acierto del total de alumnos.

La exploración en porcentajes permite observar que los fonemas consonánticos ingleses más problemáticos son /p, t, k/ con aspiración inicial, /d, z/ medias y /ð, j, w/ iniciales, donde ninguno de los alumnos lo pronuncia correctamente. También resultan problemáticos los sonidos /g, v/, tanto posición media como en final, y /ʃ/ media, donde los porcentajes ascienden sólo hasta cifras entre 2,1 - 4,2%.

Un poco menos difíciles entre los alumnos son los fonemas /b/ en posición media, /d, ŋ / final y / ʃ/ inicial que presentan resultados en torno al 10%, y /dʒ, z / iniciales, /h/ media y /ʃ/ final, que rondan el 15-20%.

Porcentajes de acierto más elevados obtienen con el fonema /r/ en posición media e inicial (22,92 - 29,17% respectivamente) y /h/ inicial, que alcanza casi el 46% de aciertos, siendo /b/ final el fonema con mayor porcentaje de aciertos, con un 60,45%.

En cuanto al **segundo interrogante**, en el que se quería averiguar *si existían diferencias entre los grupos de edad*, comprobamos que hay diferencias entre las edades, dependiendo del fonema del que se trate (véase *tabla 8*):

Fonema	Posición en la palabra	Porcentaje de aciertos por edad		
		2º (n=20)	4º (n=14)	6º (n=14)
/p/	inicial 'p_'	0%	0%	0%
/t/	inicial 't_'	0%	0%	0%
/k/	inicial 'c_'	0%	0%	0%
/b/	media '_b_'	0%	7,14%	21,43%
	final '_b'	35%	57,14%	100%
	media '_d_'	0%	0%	0%

/d/	final '_d'	0%	0%	35,71%
/g/	media '_g_'	0%	0%	14,29%
	final '_g'	0%	14,29%	0%
/v/	inicial 'v_'	5%	7,14%	0%
	media '_v_'	0%	0%	7,14%
/r/	inicial 'r_'	0%	35,71%	64,29%
	media '_rr_'	5%	28,57%	42,86%
/h/	inicial 'h_'	10%	78,57%	64,29%
	media '_h_'	0%	28,57%	42,86%
/z/	inicial 'z_'	5%	28,57%	28,57%
	media '_ss_'	0%	0%	0%
/ʃ/	inicial 'sh_'	5%	14,29%	21,43%
	media '_sh_'	0%	0%	7,14%
	final '_sh'	10%	21,43%	35,71%
/ŋ/	final '_ng'	5%	7,14%	21,43%
/dʒ/	inicial 'j_'	25%	21,43%	0%
/ð/	inicial 'th_'	0%	0%	0%
/j/	inicial 'y_'	0%	0%	0%
/w/	inicial 'w_'	0%	0%	0%
TODOS		4,2%	14%	20,3%

Tabla 8: Porcentajes de acierto de los tres grupos de edad.

Como bien se aprecia en la tabla 7, hay un conjunto de fonemas en los que ninguno de los grupos obtiene aciertos: /p, t, k/ con aspiración inicial, /d, z/ medias y /ð, j, w/ iniciales. Asimismo, hallamos cuatro casos en los que los alumnos de 2º y 4º no obtienen aciertos, pero sí el grupo de 6º (con variedad de resultados): /d/ final, /g, v, ʃ/ medias.

Por otro lado, encontramos casos en los que su pronunciación mejora a medida que aumenta la edad de los alumnos. Éste es el caso de sonidos /b, h/ medias, /r/ inicial y media, /ʃ/ inicial y final y /b, ŋ/ finales. Con el fonema /z/ inicial se observa mejora de 2º a 4º, pero no hay modificación entre 4º y 6º. Con el fonema /h/ inicial, nos encontramos con una pequeña variación: los alumnos de 4º obtienen mejor puntuación que lo de 6º. Algo parecido

apreciamos con /v/ inicial y /g/ final, pero en estos casos, los alumnos de 6º no obtienen ningún acierto.

En cuanto al sonido /dʒ/ inicial ocurre el proceso contrario: la pronunciación empeora según aumenta edad, llegando al 0% de aciertos en el grupo de los mayores.

Discusión

En este trabajo se ha tratado un aspecto concreto de la pronunciación del inglés como lengua extranjera: las consonantes. Más concretamente, la dificultad que supone la pronunciación de los sonidos consonánticos para los escolares nativos del español.

A la luz de los resultados obtenidos, se puede inferir, en cuanto a la primera pregunta de la investigación, que varios fonemas ingleses que presentan grandes dificultades para los alumnos. Son aquellos en los que obtienen un 0% de aciertos: /p, t, k, d, z, ð, j, w/.

En el caso de los fonemas /p, t, k/, que en posición inicial se aspiran, los alumnos no son capaces de realizar este aspecto. Como bien se argumentaba en la parte teórica, aunque la aspiración es de gran importancia ya que permite distinguir entre las consonantes sonoras y sordas, resulta problemática para los hispanohablantes (Alcaraz y Moody, 1984; Parkinson, 1983).

Con respecto al sonido /d/, en posición media se confirma la tendencia de los aprendices a pronunciarlo como la /ð/ fricativa castellana. Cuando aparece en posición final, los alumnos del estudio o bien la omiten, o la sustituyen por los sonidos /t, θ/. Lo mismo ocurre con /z/: en posición media todos los sujetos lo pronuncian como el fonema /s/ castellano, mientras que en posición inicial se realiza como /θ/. Esto último puede ser debido a la similitud de la grafía inglesa con la española (“zero – cero”). Con /ʃ/, en cualquier posición, se tiende a pronunciar como /s/ castellano.

En cuanto a /ð/, los sujetos lo pronuncian como si de una /d/ castellana se tratase, mientras que /j/ es articulado como /ʎ/ (se dice /lles/ en vez de /jɛs/). El fonema /w/ inglés, contrario a lo esperado, debido a su semejanza al alófono de /u/ castellano en ciertos diptongos, ha presentado grandes dificultades a los alumnos, que lo sustituyen por los sonidos /g, b/.

Otros fonemas ingleses con mayor tasa de aciertos entre los escolares son: /dʒ, ɡ, v, ŋ, h/.

Respecto a /dʒ/, se sustituye en su mayoría por el /x/ castellano o por /ʎ/ en menor medida. Por su parte, el fonema /ɡ/ inglés se realiza de la misma manera que su correspondiente en castellano.

Por otro lado, tal y como se predecía, el /v/ inglés, tanto en posición inicial como media, se pronuncia como el sonido /b/ castellano y no existe contraste entre /ŋ/ y /n/.

El sonido glotal fricativo inglés /h/ tiende a pronunciarse como el sonido velar fricativo de la “j” castellana /x/, no haciéndose aspirado. Sin embargo, en posición inicial, se ha observado en este estudio que es uno de los fonemas que mejores resultados obtiene (junto con /b/ inicial y /r/ inicial y media). No ocurre lo mismo cuando se encuentra en posición media, que o bien es omitido y no se pronuncia o se sustituye por /x/ castellano.

En algunos casos, por tanto, se puede observar cómo los errores que comenten los alumnos se deben a la influencia fonética de la primera lengua de los mismos, el castellano. Los fonemas ingleses se pronuncian como lo correspondería hacerlo en castellano, como puede ser el caso de /h/ que suena muda. De esta manera, en vez de pronunciar la /h/ inglesa en la palabra “behind”, la omiten.

En cuanto a la segunda pregunta que se planteaba, con respecto a las diferencias existentes entre los grupos de edad, los datos arrojan resultados bastantes diversos:

- Fonemas en los que ninguno de los grupos obtiene aciertos o los alumnos de 2º y 4º no, pero sí el grupo de 6º.

- Fonemas en los que su pronunciación mejora a medida que aumenta la edad de los alumnos.
- Fonemas en los que se observa mejora de 2º a 4º, pero no hay modificación entre 4º y 6º, o los alumnos de 4º obtienen igual o mejor puntuación que lo de 6º.
- Fonemas en los que se observa mejora de 2º a 4º, pero los alumnos de 6º no obtienen ningún acierto.
- Fonemas en los que la pronunciación empeora según aumenta edad, llegando al 0% de aciertos en el grupo de los mayores.

Observamos, pues, que la edad influye de distinta manera según la consonante que se analice. Para algunas de ellas no hay diferencias (/p, t, k, d, j, w/ iniciales y /z, ð/ medias); para otras son los sujetos de menor edad los que las pronuncian (/dʒ/ inicial); para otros son los de mayor edad los que obtienen mejores resultados (/b, d, g, r, ʃ, ɲ/ / y /g, v/ medias), y para otras son los sujetos de edad intermedia los que presentan más aciertos (/g/ final y /v, h/ iniciales).

Por lo tanto, vemos que no se cumple la teoría del factor edad, contrario a la creencia de que los sujetos de menor edad obtienen mejores resultados. Los datos, aunque muestran diferencias entre los grupos de edad (cómo se observa al final de la tabla 8, donde se hace media de todos los fonemas por edades), no permite establecer una afirmación final debido a la gran diversidad entre los distintos fonemas analizados.

Conclusión

Este trabajo aborda la pronunciación de los sonidos consonánticos ingleses y las dificultades que suponen para el nativo del español que aprende el idioma. En una primera parte se presenta un análisis contrastivo de las consonantes de ambas lenguas, así como una revisión de estudios sobre la adquisición del componente fonético-fonológico en segundas lenguas.

Las características de las consonantes inglesas con respecto a las castellanas, junto con la teoría de la influencia de la primera lengua y el factor edad, fundamentan el estudio sobre la pronunciación de las consonantes del inglés como lengua extranjera que compone la segunda parte de este trabajo. El objetivo del mismo es dar respuesta a las preguntas de *qué fonemas consonánticos ingleses presentan una mayor dificultad a los escolares nativos del castellano, y si existen diferencias entre los distintos grupos de edad.*

El trabajo de campo realizado con 48 escolares de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria, se compone de una prueba de lectura de palabras inglesas. El análisis de las producciones revela cuales de los fonemas consonánticos ingleses presenta mayores dificultades: aquellos en los que obtienen un 0% de aciertos (/p, t, k, d, z, ð, j, w/).

En la mayoría de los casos se puede observar cómo los errores que comenten los alumnos se deben a la influencia fonética de la primera lengua de los mismos, el castellano. Asimismo se aprecia que la edad influye de distinta manera según la consonante que se analice.

Estas relaciones pueden estar influenciadas por otras variables, como la participación o no de los alumnos en extraescolares o particulares de inglés, el haber tenido profesor nativo o no, o un contexto diferenciador que mantiene una desigualdad a la hora de participar en actividades culturales.

Otras limitaciones con las que cuenta este trabajo es la presencia de un solo investigador que analice los datos, por lo que no hay contraste de opiniones. De la misma manera, el tiempo de exposición es escaso, ya que

sólo se realizó una prueba. Estas cuestiones pueden tenerse en cuenta para futuras líneas de investigación, así como ampliarse las edades o la cantidad de la muestra para una comparación más extensa.

A la luz de lo establecido en este trabajo, se puede inferir la necesidad de propuestas pedagógicas para el aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. Y es que, hoy en día, la importancia de este componente lingüístico es indiscutible y, además, es considerado el factor principal para conseguir una comunicación oral eficaz y efectiva (Gallardo del Puerto y Gómez Lacabex, 2008; Lázaro Ibarrola, 2011; Luchini y García, 2015).

Referencias

Albini, M. C., & Noli, Z. (2010). Entrenamiento musical: un factor que favorece la pronunciación y la entonación en la segunda lengua. En *// Congreso Internacional de Artes en Cruce: bicentenarios latinoamericanos y globalización* (pp. 1-6).

Alcaraz Varó, E., y Moody, B. (1984). *Fonética inglesa para españoles: Teoría y práctica* ([1^o Ed.]). Alcoy: Marfil.

Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/download/5565/7353>

Bongaerts, T., Van Summeren, C., Planken, B., y Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 19(04), 447-465. Recuperado de <http://www.ling.ohio-state.edu/~afeldman/371/pronunciation.pdf>

Cenoz, J., y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. *Muñoz, C (editora), Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 109-125. Recuperado de <http://escrituradigital.net/wiki/images/VARIABLES-3.pdf>

Chela-Flores, B. (2006). Consideraciones teórico-metodológicas sobre la adquisición de consonantes posnucleares del inglés. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(2), 11-27. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v44n2/art02.pdf>

Cortés Moreno, M. (2000). Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de la cuestión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 12, 91.

Cortés Moreno, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *Adaxe*, (17), 269-285. Recuperado de https://minerva.usc.es/bitstream/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf

Daniel, I. O. (2011). *Introductory phonetics and phonology of English*. Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars.

Davenport, M., y Hannahs, S. J. (2010). *Introducing phonetics and phonology* (3rd ed.). London: Hodder Education.

Domínguez González, P. (1977). *Los sonidos del inglés: Ejercicios fonéticos*. Madrid: Anaya.

Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., y Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language*, 41(1), 78-104. Recuperado de http://www.jimflege.com/files/Flege_Yeni-Komshian_age_constraints_JML_1999.pdf

Gallardo del Puerto, F. (2005). *La adquisición de la pronunciación del inglés como tercera lengua*. (Tesis doctoral). Bilbao: Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitateko, Argitalpen Zerbitzua.

Gallardo del Puerto, F., & Gómez Lacabex, E. (2008). La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español. *Pulso*, 31, 37-66. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5177/La%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20vocales%20inglesas%20a%20los%20hablantes%20de%20espa%C3%B1ol.pdf?sequence=1>

Gómez González, M. Á., y Sánchez Roura, T. (2016). *English pronunciation for speakers of spanish: From theory to practice*. Berlin: De Gruyter.

Hakuta, K., Bialystok, E., y Wiley, E. (2003). Critical evidence a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548.6775&rep=rep1&type=pdf>

Herrero de Haro, A. y Andión Herrero, M. A. (2012). La fonética de aprendices de español del sur y del norte de Inglaterra. Consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (25), 45.

Jones, D. (1976). *An outline of english phonetics* (9th ed.). Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

Lázaro Ibarrola, A. (2011). Imitating English oral texts: A useful tool to learn English Pronunciation? *Porta Linguarum*, 16, 49-63. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32005/1/Lazarolbarrola.pdf>

Llisterri, J. (2016). La clasificación articulatoria de los sonidos del habla. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 15 de Marzo de 2016 de: http://liceu.uab.cat/~joaquim/phonetics/fon_produccio/clasificacion_articulatoria.html

Luchini, P. L., y García Jurado, M. A. (2015). Sobre el “grado de acento extranjero” y “fluidez” en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon*, 30 (58), 193. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/51722/34334>

Markič, J. (2002). Breve estudio contrastivo entre los sistemas fonético-fonológicos del español y del esloveno y su aplicación en la enseñanza del español a hablantes eslovenos. *Verba Hispanica*, 10, 101-108. Recuperado de: <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/markicx.pdf>

Marrero, V. (2001): *Fonética perceptiva. Addenda*. Madrid: UNED. Recuperado de: <http://www.uned.es/451059/Addenda/addenda.PDF>

Martínez Martín, F. M., Enríquez Carrasco, E. V. y Estévez Rodríguez, Á. (2002). *Lengua española: Para filología inglesa* ([2º] Ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Moya Guijarro, A. J. (2003). La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa. Un estudio por edades. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 161-177.

Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115–128. Recuperado de <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/959/1/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Parkinson de Saz, S. M. (1983). *Fonética y fonología inglesas para hispanohablantes*. Madrid: Empeño 14.

Quilis Morales, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.

Sal Pulido, A. (2015). La introducción temprana de la lengua extranjera en AICLE: Una propuesta de investigación de la pronunciación. Universidad de Cantabria.

Sánchez Benedito, F. (1986). *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española* (Nueva amp. ed.). Madrid: Alhambra.

Torres Águila, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1.

Anexos

Anexo 1: CUESTIONARIO

Edad: _____

Chico

Curso: _____

Chica

¿Vas o has ido alguna vez a alguna extraescolar o particular de inglés?

¿Has tenido alguna vez un profesor nativo inglés?

Anexo 2: PRUEBA

put	read	dessert
behind	push	sing
pig	idea	seven
jump	cab	yes
wood	shoe	very
home	this	mirror
dishes	ago	zero
cat	ten	good
number		

ANEXO 3: PLANTILLA ANÁLISIS DE DATOS

Curso: _____

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
put	SI																								
	NO																								
read	SI																								
	NO																								
dessert	SI																								
	NO																								
behind	SI																								
	NO																								
push	SI																								
	NO																								
sing	SI																								
	NO																								
pig	SI																								
	NO																								
idea	SI																								
	NO																								
seven	SI																								
	NO																								
jump	SI																								
	NO																								
cab	SI																								
	NO																								
yes	SI																								
	NO																								
wood	SI																								
	NO																								
shoe	SI																								
	NO																								
very	SI																								
	NO																								

ANEXO 4: ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se muestran las cifras recogidas en cada clase, siendo el eje vertical el número de sujetos y el eje horizontal cada una de las palabras que componen la prueba. Las respuestas vienen distribuidas según el número de alumnos que han pronunciado cada fonema a analizar bien (SI), en gris oscuro, o mal (NO), en gris claro.

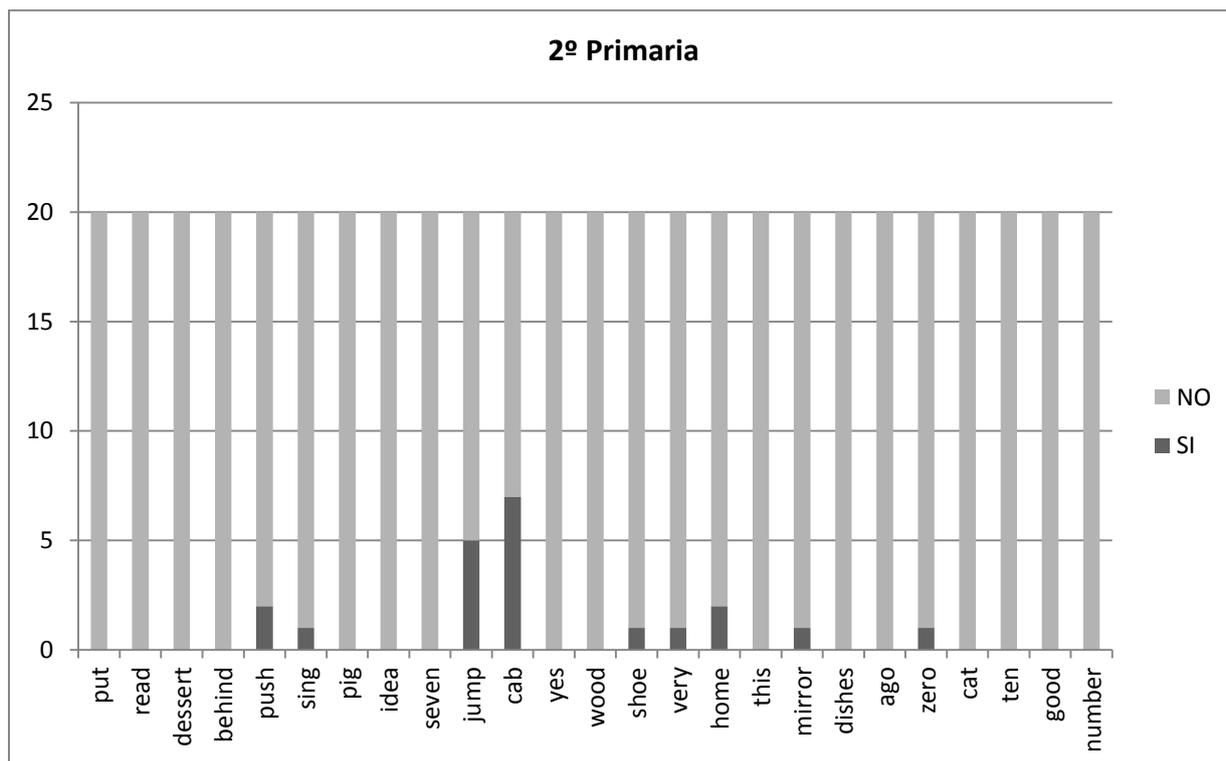


Gráfico 1. Respuestas de los alumnos de 2º de Primaria.

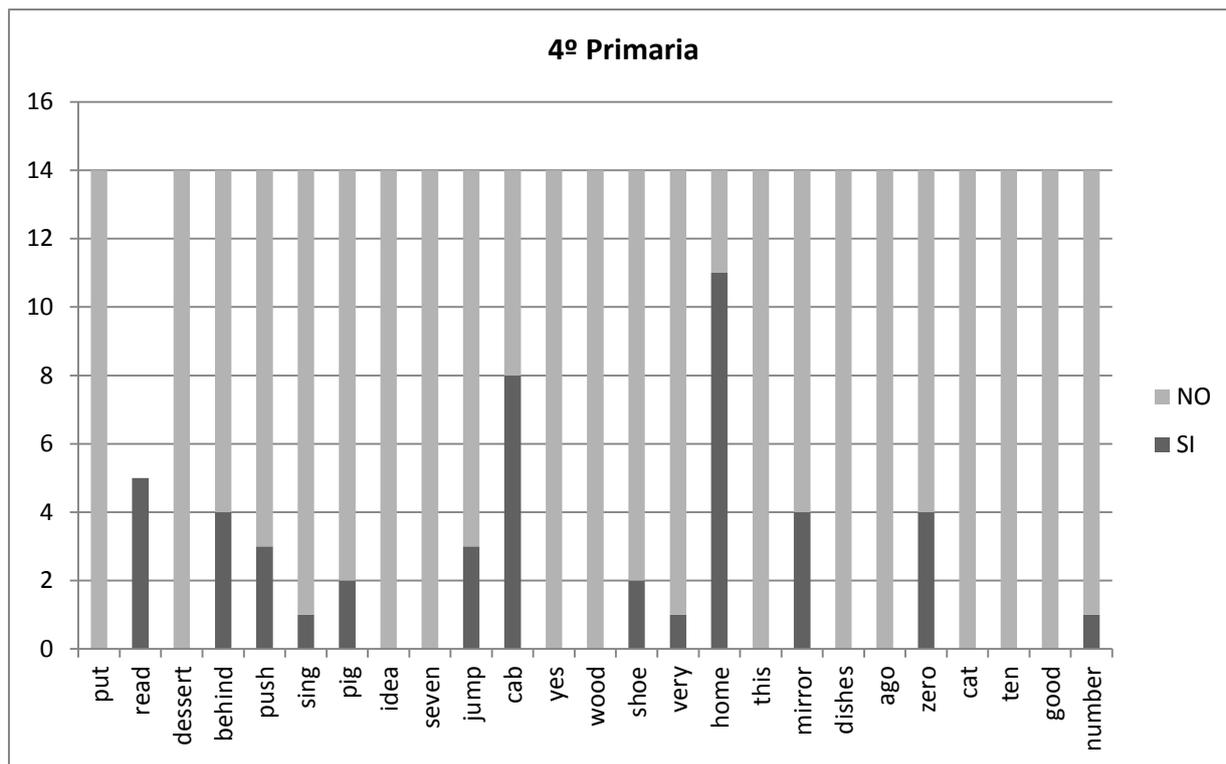


Gráfico 2. Respuestas de los alumnos de 4º de Primaria.

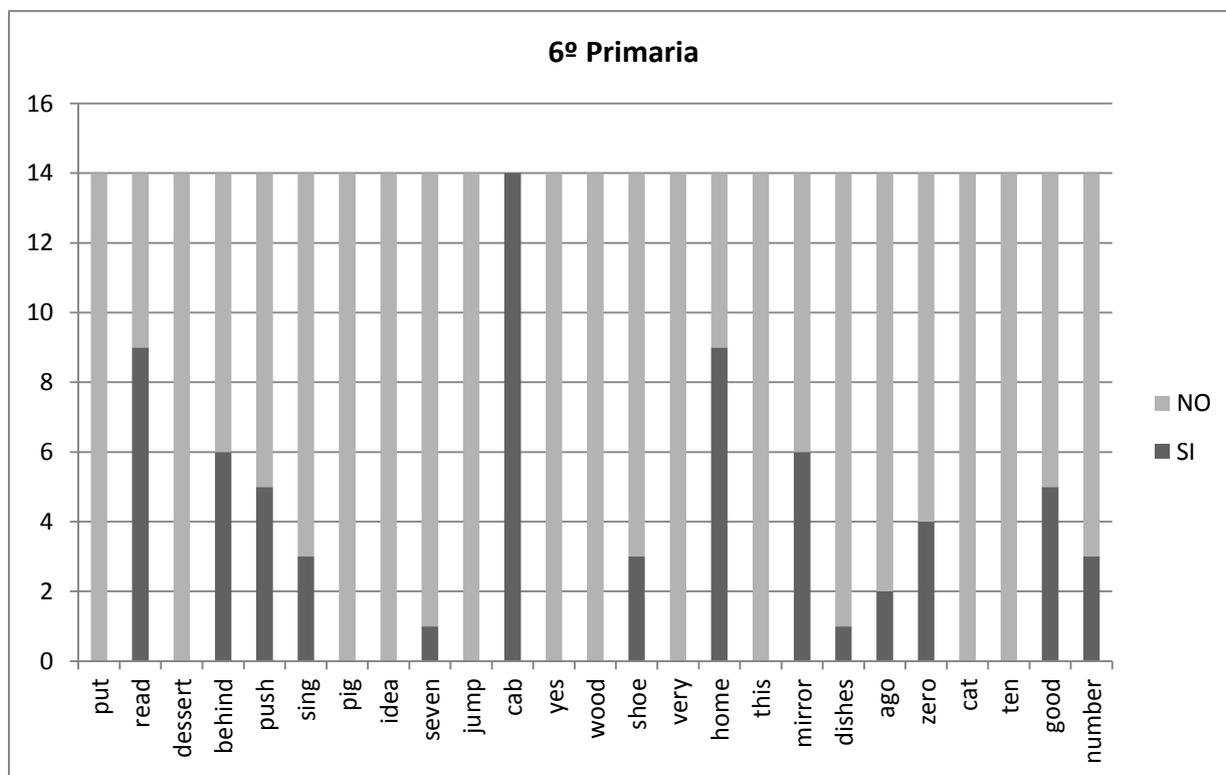


Gráfico 3. Respuestas de los alumnos de 6º de Primaria.

De la misma manera, siendo el total de la muestra 48 sujetos, los datos recogidos quedan de la siguiente manera:

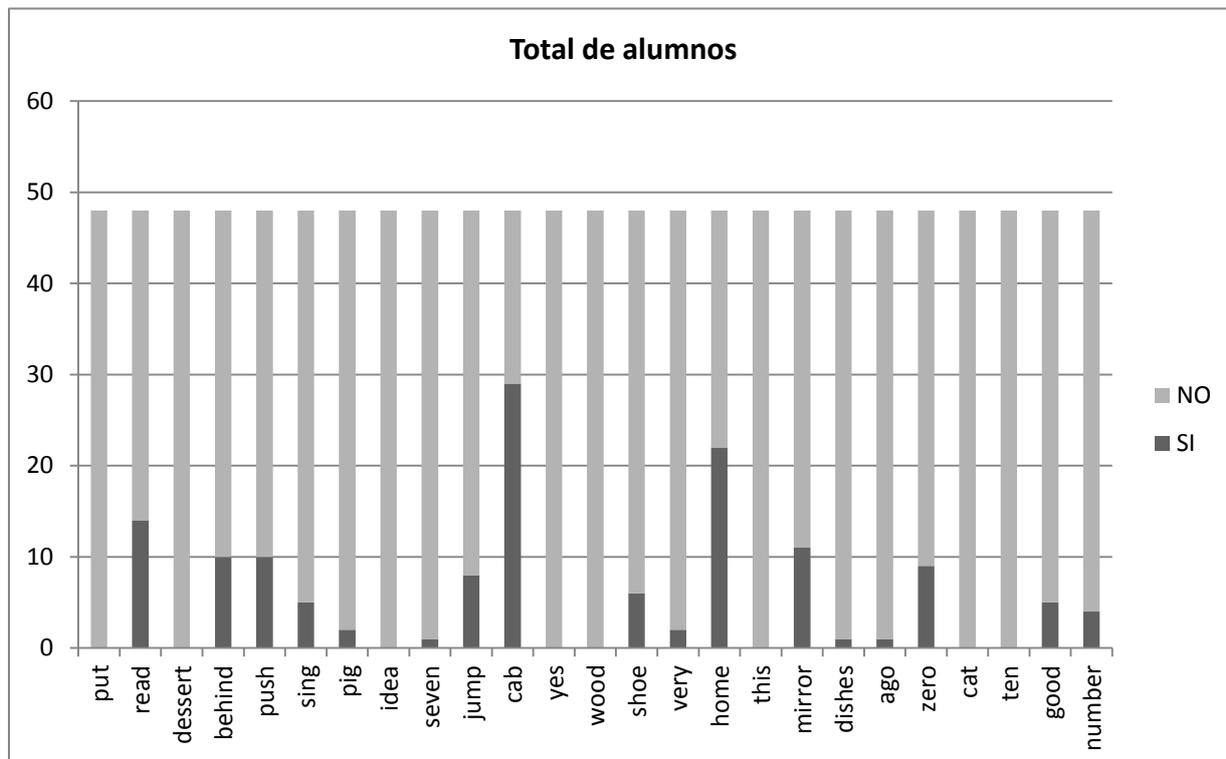


Gráfico 4. Respuestas totales de los tres grupos de edad analizados.