



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>>
Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

EFFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN EN LA PERCEPCIÓN DE LAS VOCALES INGLÉSAS CON ALTA CARGA FUNCIONAL EN APRENDICES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE)

Trabajo final presentado como requisito para la obtención del título de Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

de

Yamil Eduardo BARRIOS

Directora: **Mg. Florencia GIMÉNEZ**

Córdoba, febrero de 2023

RESUMEN

Este trabajo integrador surge de la necesidad de ahondar en el área de la percepción de sonidos en lengua extranjera (LE). En particular, se propone indagar acerca de la percepción y los efectos que la instrucción explícita tiene en su desarrollo.

Se plantearon las siguientes preguntas de investigación (PI): ¿Cómo se desarrolla la percepción en hablantes de español rioplatense aprendientes de inglés como lengua extranjera (ILE)? ¿Qué efectos tiene la instrucción fonológica explícita en el desarrollo de la percepción de segmentos vocálicos puros con alta carga funcional en hablantes de español rioplatense, aprendientes de ILE?

El objetivo general de este estudio ha sido contribuir al campo de la enseñanza de la pronunciación de ILE, en lo relativo al desarrollo de la percepción y al impacto de la instrucción explícita en el desarrollo de la percepción. Por un lado, se pretendió identificar los cambios experimentados por hablantes de español rioplatense, aprendientes de primer año del profesorado de ILE de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), en la percepción de siete sonidos vocálicos, /i:-ɪ; æ-ɑ:; ʌ-ɑ:; ɒ-ɔ:/, con alta carga funcional de la lengua inglesa, durante y después de la instrucción. Por otra parte, se propuso valorar el impacto de la instrucción fonológica explícita en la habilidad para percibir dichos sonidos vocálicos en los participantes.

Para lograr los objetivos planteados, se empleó una metodología cuantitativa. Se exploró de manera diacrónica el desarrollo de la percepción de vocales puras del inglés en un solo grupo de estudiantes de Fonética y Fonología I, quienes recibieron instrucción fonológica explícita durante el primer cuatrimestre en 2021. Se recurrió a un diseño de series temporales equivalentes (Cresswell, 2012), y la variable “percepción” se midió antes (pretest), durante y una vez finalizada la intervención (postest). Durante la intervención, se administraron test de percepción con intervalos regulares para medir la percepción de los sonidos vocálicos seleccionados. Esto permitió comparar mediciones e identificar patrones en los datos a lo largo del tiempo.

Para el procesamiento de la información, se confeccionaron planillas con el programa *Excel* y se contabilizaron los resultados obtenidos en cada uno de los test. Posteriormente, se

utilizó estadística descriptiva para identificar tendencias generales de los participantes y los recorridos particulares de cada estudiante en su desarrollo de la percepción.

Este estudio ha permitido concluir que el proceso de aprendizaje del grupo analizado se caracteriza por su elevada variabilidad. Segundo, los hallazgos indican que, para el grupo de estudiantes considerado como un todo, la instrucción fonológica explícita ha impactado de manera positiva en el desarrollo de la percepción de las vocales estudiadas. Asimismo, se observa que el grupo, en general, tuvo especial dificultad para diferenciar los pares vocálicos /i:-ɪ/ y /ɒ-ɔ:/.

Palabras clave: *percepción, instrucción fonológica explícita, sonidos vocálicos con alta carga funcional, ILE.*

SUMMARY

This integrative work arises from the need to delve into the area of perception of sounds in a foreign language (FL). In particular, it proposes to investigate the perception and the effects that explicit instruction has on its development.

The following research questions (RQ) were posed: How does perception develop in Rioplatense Spanish speakers learning English as a foreign language (EFL)? What effects does explicit phonological instruction have on the development of the perception of pure vowel segments with high functional load in Rioplatense Spanish speakers, EFL learners?

The general objective of this study has been to contribute to the field of EFL pronunciation teaching, in relation to the development of perception and the impact of explicit instruction on the development of perception. On the one hand, it was intended to identify the changes experienced by Rioplatense Spanish speakers, first-year learners of the EFL teaching degree at the Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), in the perception of seven vowel sounds, /i:-ɪ; æ-ɑ:; ʌ-ɑ:, ɒ-ɔ:/, with high functional load in the English language, during and after instruction. On the other hand, it was proposed to assess the impact of explicit phonological instruction on the ability to perceive these vowel sounds in participants.

To achieve the stated objectives, a quantitative methodology was used. The diachronic development of pure English vowel perception was explored in a single group of Phonetics and Phonology I students who received explicit phonological instruction during the first

semester in 2021. An equivalent time series design (Cresswell, 2012) was used and the variable "perception" was measured before (pretest), during and after intervention (posttest). During intervention, perception tests were administered at regular intervals to measure perception of selected vowel sounds. This allowed for comparison of measurements and identification of patterns in data over time.

For data processing, spreadsheets were created with Excel and results obtained in each test were counted. Subsequently, descriptive statistics were used to identify general trends among participants and individual student trajectories in their development of perception.

This study has allowed us to conclude that the learning process of the analyzed group is characterized by its high variability. Second, findings indicate that for the group of students considered as a whole, explicit phonological instruction has had a positive impact on the development of perception of studied vowels. Likewise, it is observed that the group as a whole had particular difficulty differentiating between /i:-ɪ/ and /ɒ-ɔ:/ vowel pairs.

Keywords: *perception, explicit phonological instruction, vowel sounds with high functional load, EFL.*

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	ii
Tabla de contenidos.....	iv
Agradecimientos.....	vi
Epígrafe.....	vii
Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1 Planteo del problema y delimitación del objeto de estudio.....	1
1.2 Preguntas de investigación (PI).....	3
Hipótesis.....	3
Objetivos.....	4
1.5 Esquema general del trabajo.....	4
Capítulo 2. Estado de la cuestión.....	5
2.1 Estudios acerca de la percepción.....	5
2.2 Estudios acerca de la instrucción fonológica explícita.....	6
2.3 Estudios acerca de la pronunciación basados en la teoría de los sistemas dinámicos complejos (TSDC).....	9
Capítulo 3. Marco teórico.....	13
3.1 La Interlengua (IL) y los procesos que dan forma a su fonología.....	13
La percepción y los modelos de percepción de sonidos.....	15
Modelo de Asimilación Perceptiva (PAM).....	16
Aprendizaje del Habla (SLM).....	18
Postulados.....	18
Hipótesis.....	18
3.3 La Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos (TSDC).....	19
3.4 Los sonidos vocálicos: características principales.....	21
Capítulo 4. Metodología.....	24
4.1	24

Paradigma metodológico.....	24 4.2
Participantes.....	24 4.3
Descripción de los espacios Fonética y Fonología I y tutorías.....	25
	v
4.4 Instrucción e instrumentos para la recolección de datos.....	26
Instrucción.....	26
Instrumentos para la recolección de datos.....	28
4.5 Procesamiento de datos.....	29
Capítulo 5. Resultados.....	31
5.1 Desarrollo de la percepción.....	31 5.2
Instrucción fonológica explícita.....	35 5.3
Los sonidos vocálicos y su dificultad.....	36
Capítulo 6.	
Discusión.....	39 6.1
Desarrollo de la percepción.....	39 6.2
Instrucción fonológica explícita.....	40 6.3
Recorridos individuales destacables.....	42 6.4
Dificultades de cada par vocálico estudiado.....	47
Capítulo	
7. Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	49
Referencias.....	53
Anexos.....	57
	vi

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se encuentra dedicado...

A mis padres, Lila Hatum y Eduardo Barrios,
por todo el amor que siempre supieron brindarme.

A mi directora, Mg. Florencia Giménez,
por guiarme pacientemente durante el proceso de investigación,
y por su intachable profesionalismo.

A los profesores que colaboraron de manera desinteresada
en la grabación de audios para los test.

A mis estudiantes de Fonética y Fonología I
de 1° año del Profesorado en Inglés de UADER (2021),
por su entusiasmo y participación.

vii

EPÍGRAFE

«El conocimiento no es una vasija que se llena,
sino un fuego que se enciende».

Plutarco
1

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Este capítulo introductorio está organizado en cuatro secciones. La primera se centra en el planteo del problema y la delimitación del objeto de estudio. La segunda y tercera presentan la hipótesis y objetivos de esta investigación, respectivamente. Por último, la cuarta introduce la organización general del trabajo.

1.1 Planteo del problema y delimitación del objeto de estudio

La percepción, entendida como “la habilidad para decodificar los elementos y distinciones fonémicas y prosódicas de una lengua” (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, p. 10)¹, cumple un rol fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

Por un lado, Flege (1995) sostiene que para que los aprendientes adultos de una LE² puedan distinguir las diferencias fonéticas entre pares de sonidos en la LE, o entre los sonidos de la LE y la LM, es necesario establecer “objetivos” perceptuales precisos que faciliten el aprendizaje sensoriomotor de los sonidos de la LE³. Asimismo, Pennington y Rogerson-Revell (2019) explican que para “poder decodificar y entender el habla, aquel que escucha debe haber desarrollado habilidades de percepción” (p. 29).

En su investigación sobre la percepción del habla, Werker (1989) indica que la habilidad para discriminar prácticamente cualquier contraste fonético disminuye considerablemente antes de cumplir el primer año de edad. En consecuencia, los individuos adultos “frecuentemente encuentran dificultades para discriminar fonemas que no contrastan significados en su propia lengua” (p. 54). Sin embargo, Bradlow (2008), trabajando con adultos japoneses el contraste /r-l/ en inglés, concluye que “el entrenamiento basado en el laboratorio

¹ Todas las citas de fuentes bibliográficas en idioma inglés son traducción del autor de este trabajo. ² A lo largo de este trabajo, utilizaremos los términos LE (lengua extranjera) y LM (lengua materna). Solo utilizaremos L1 y L2 cuando estos vocablos se encuentren incluidos en citas textuales porque así los emplea el autor.

³ Flege (1995) aclara que no todos los errores de producción en una LE son perceptualmente (auditivamente) motivados. Por ejemplo, las restricciones de *output* motoras pueden causar que los hispanohablantes pronuncien la palabra “school” como /esku:l/.

puede conducir a un aprendizaje de un contraste no nativo exitoso, incluso para los casos más difíciles” (p. 300).

En base a dicha evidencia empírica (Pennington & Rogerson-Revell, 2019; Bradlow, 2008; Flege, 1995; Werker, 1989), en la asignatura Fonética y Fonología I, el desarrollo de habilidades perceptivas precede la producción, ya que el entrenamiento perceptual de aquellos sonidos que no se han percibido en la niñez parece facilitar su decodificación y comprensión

por parte de los adultos.

En los estadios iniciales de la enseñanza aprendizaje de la fonología de una LE, se introduce habitualmente el inventario de sonidos de dicha lengua. Como docente de fonética y fonología inglesa del primer año del profesorado de ILE de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) suelo notar que, al momento de introducir el inventario de sonidos del inglés, los alumnos, hablantes de español como LM, presentan mayor dificultad para percibir los sonidos vocálicos que los consonánticos.

Lo expuesto anteriormente puede deberse a que, como argumentan Swan y Smith (2001), no existen correspondencias unívocas entre las vocales de ambas lenguas. En otras palabras, al decir de Valencia (1996), “el sistema vocálico del inglés difiere del español no sólo por la cantidad de vocales sino también por su distribución en el área espectral delimitada por los valores de frecuencia de F1 y F2” (p. 138), con la sola excepción de la /i:/ inglesa que presenta una buena coincidencia espectral con la /i/ española.

Dado el lapso de tiempo con el que se contó para llevar a cabo la presente investigación, resultó imprescindible efectuar una selección de habilidades y contenidos con los que se trabajó. Por esta razón, esta investigación se focaliza solamente en la percepción y en los efectos que la instrucción explícita tiene para su desarrollo.

La selección de los sonidos vocálicos alrededor de los que giró este trabajo se realizó en base a la carga funcional, es decir al “rol que cumple un fenómeno lingüístico para establecer diferencias de significado en una lengua” (Derwing & Munro, 2015, p. 74), que estos tienen en el inglés. Así, se trabajó con siete sonidos vocálicos puros organizados en cuatro pares que tienen una alta carga funcional en inglés /i:-ɪ; æ-ɑ:; ʌ-ɑ:, ɒ-ɔ:/ (Brown, 1991).

Así, este trabajo integrador tiene como objetivo aportar evidencia empírica acerca del desarrollo de las habilidades perceptivas de siete vocálicos puros del inglés y ahondar en los efectos que la instrucción explícita tiene en el desarrollo de la percepción de dichos segmentos. Para alcanzar estas metas, se utilizó un diseño de series temporales, para cuya confección se recurrió a los aportes de distintas asignaturas de la Especialización en Didáctica de las Lenguas

Extranjeras, tales como Análisis de la Interlengua y los Talleres de Trabajo Final, a bibliografía específica sobre el tema en cuestión y a los conocimientos que el investigador posee como docente de fonética y fonología del ILE.

1.2 Preguntas de Investigación (PI)

Este estudio ha pretendido responder los siguientes interrogantes:

PI 1: ¿Cómo se desarrolla la percepción en hablantes de español rioplatense aprendientes de ILE?

PI 2: ¿Qué efectos tiene la instrucción fonológica explícita en el desarrollo de la percepción de segmentos vocálicos puros con alta carga funcional en hablantes de español rioplatense, aprendientes de ILE?

Según Aliaga-García y Mora (2009), investigaciones como la que se ha realizado constituyen un valioso aporte a la didáctica de las LEs no solo por sus implicancias pedagógicas respecto de la instrucción explícita en el área de la pronunciación, sino también porque contribuyen al entendimiento de aspectos relevantes del aprendizaje de la oralidad en dichas lenguas, tales como la capacidad perceptiva de los aprendientes para adaptarse al *input* recibido y realizar cambios a medida que avanza el aprendizaje.

En resumen, ha sido nuestro interés ahondar en el desarrollo de la percepción y explorar el impacto de la instrucción fonológica explícita en la percepción de segmentos vocálicos puros con alta carga funcional en hablantes de español rioplatense, aprendientes de ILE.

1.3 Hipótesis

1. El desarrollo de las habilidades perceptivas de los sonidos vocálicos estudiados presenta un alto grado de variabilidad entre los aprendientes.

2. El entrenamiento fonético-fonológico con foco en la percepción y los sonidos vocálicos del inglés permite, en líneas generales, que los estudiantes de primer año del profesorado en inglés de la UADER desarrollen sus habilidades receptoras y mejoren la percepción de los sonidos vocálicos con alta carga funcional en inglés.

Identificamos en nuestro estudio una variable dependiente constituida por la percepción de sonidos vocálicos con alta carga funcional en inglés en hablantes de español rioplatense, aprendientes del primer año del profesorado. La variable independiente, por su parte, se

encuentra conformada por la instrucción fonológica explícita con foco en los sonidos

vocálicos con alta carga funcional de la lengua inglesa.

1.4 Objetivos

Las PI se encuentran asociadas a los siguientes objetivos:

Objetivo general: Contribuir al campo de la enseñanza de la pronunciación de ILE, en lo relativo al desarrollo de la percepción y al impacto de la instrucción explícita en el desarrollo de la percepción.

Objetivos específicos:

1- Identificar los cambios experimentados por hablantes de español rioplatense, aprendientes de primer año del profesorado de ILE de UADER en la percepción de siete sonidos vocálicos con alta carga funcional de la lengua inglesa durante y después de la instrucción.

2- Valorar el impacto de la instrucción fonológica explícita en la habilidad para percibir los siete sonidos vocálicos seleccionados en hablantes de español rioplatense, aprendientes de primer año del profesorado de inglés de UADER.

1.5 Esquema general del trabajo

Este trabajo está dividido en siete capítulos, una sección de referencias y un apartado de anexos. El Capítulo 1, Introducción, detalla el problema, el objeto de estudio, la hipótesis, los objetivos y la organización general de este estudio. El Capítulo 2, Estado del arte, reseña investigaciones actualizadas en cuanto a la percepción y los efectos de la instrucción fonológica explícita. El Capítulo 3, Marco teórico, introduce los conceptos teóricos esenciales acerca de la temática investigada. El Capítulo 4, Metodología, describe el marco metodológico empleado en este estudio. El Capítulo 5, Resultados, presenta los hallazgos de esta investigación. El capítulo 6, Discusión, examina en detalle los resultados de este estudio a la luz de investigaciones antecedentes. El Capítulo 7, Conclusiones y futuras líneas de investigación, presenta un resumen general de este estudio junto con los aportes realizados y, en base a eso, delinea posibles líneas de investigación en relación a la temática estudiada.

5

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo está organizado en tres secciones. En la primera parte, se reseñan estudios que exploran, de manera más general, la habilidad de la percepción. En la segunda parte, se revisan investigaciones que aportan evidencia empírica a favor de la instrucción explícita en la enseñanza de la pronunciación de una LE. En la tercera parte, se exploran estudios que indagan sobre el aprendizaje de la pronunciación de una LE desde una perspectiva basada en la Teoría

de los Sistemas Dinámicos Complejos (TSDC). Estos estudios previos permiten, por un lado, valorar el conocimiento actual que se posee del problema objeto de estudio y, por otro, destacar la relevancia de la temática elegida.

Hasta el presente, un nutrido número de autores se ha interesado por ahondar no solo en la percepción de las vocales en aprendientes de ILE, sino también en el impacto que la instrucción explícita presenta en ella. En esta ocasión, se hará referencia a los estudios actuales más relevantes y con mayor afinidad temática. Entre ellos encontramos a Iverson y Evans (2007, 2009); Lengeris (2008); Wong (2013); Aliaga-García y Mora (2009); Linebaugh (2015); Thomson (2011); Bustos y Pereira (2020); Valencia (1996); Becker y Sturm (2022); Lima Jr. y Alves (2019); y Suzukida (2020).

2.1 Estudios acerca de la percepción

Iverson y Evans (2007) exploran las señales que aprendientes de ILE, hablantes de distintas lenguas maternas (LMs) (español, 21; francés, 19; alemán, 21; noruego, 18) utilizan al percibir las vocales del inglés. A través de pruebas para evaluar el reconocimiento vocálico y las representaciones de categorías perceptuales (frecuencias formantes, movimientos formantes y duración de las vocales en la LM y la LE), Iverson y Evans concluyen que aquellos individuos con inventarios fonológicos más complejos (alemán y noruego, por ejemplo) evidencian mayor precisión para identificar las vocales inglesas. Por otro lado, observan que todos los grupos utilizan los movimientos formantes y la duración para reconocer las vocales, lo que los lleva a deducir que existe un cierto grado de uniformidad en los modos en que los individuos perciben los sonidos de una LE.

Para los propósitos de esta investigación, también resulta interesante hacer referencia a Bustos y Pereira (2020), quienes estudiaron, al igual que en esta investigación, la capacidad de

percepción de las vocales del inglés en aprendientes de ILE, cuya LM es el español, en el contexto del aula. Para tal fin, los investigadores seleccionaron un establecimiento educativo de la ciudad de Chillán (Chile). Los participantes fueron 64 estudiantes hispanohablantes de segundo año de nivel medio, a los que se les administraron dos pruebas de percepción auditiva: una prueba de identificación y una prueba de discriminación de sonidos vocálicos. Asimismo, se les realizó una encuesta de factores lingüísticos y extralingüísticos. Los resultados en ambas pruebas perceptuales señalaron que las categorías de las vocales del inglés eran débiles o inexistentes en los participantes. Además, los hallazgos sugieren que los participantes parecen haber hecho uso de sus categorías de la LM (español) para percibir algunas de las vocales inglesas. Según los resultados de la encuesta, el *input* auditivo y la experiencia de los aprendientes no parece haber incrementado la capacidad de percepción de las vocales inglesas. Por otro lado, los resultados indicaron que, a mayor motivación por parte de los estudiantes, mayor fue su capacidad de percepción de las vocales inglesas.

En consonancia con los objetivos de este estudio, la investigación con mayor afinidad temática y contextual es la desarrollada por Valencia (1996). Esta indaga acerca del grado de dificultad para la percepción que presentan las vocales inglesas en aprendientes argentinos de ILE, estudiantes de primer, tercer y cuarto año del profesorado en inglés en la Universidad del Salvador, en Buenos Aires. A través de tres pruebas de identificación y tres pruebas de discriminación, realizadas en tres sesiones diferentes en el laboratorio de idiomas del establecimiento educativo, Valencia evaluó el progreso de los estudiantes en tres etapas distintas del proceso de aprendizaje y confeccionó una jerarquía de dificultad para los hablantes de español rioplatense, siendo /i/ el fonema vocálico más difícil de percibir: 1 /i/, 2 /ɜ:/, 3 /ʊ/, 4 /ɒ/, 5 /ʌ/, 6 /ɑ:/, 7 /æ/, 8 /ɔ:/, 9 /u:/, 10 /e/, 11- /i:/. Si bien la investigación que se realizó persigue objetivos de distinta naturaleza, el estudio de Valencia resultó orientativo respecto del orden en que se enseñaron las vocales del inglés durante la recolección de datos.

2.2 Estudios acerca de la instrucción fonológica explícita

En línea con los propósitos de esta investigación, también resulta relevante referirse a Iverson y Evans (2009), quienes trabajan con el español como LM e ILE. Esta investigación tiene un doble propósito: (i) analizar el impacto de la instrucción fonológica explícita en LE y (ii) comparar la manera en la que estudiantes de ILE, hablantes de LMs con distinta complejidad respecto de sus sistemas vocálicos (español y alemán) aprenden las vocales del

inglés. Para ello, los participantes recibieron entrenamiento fonético de alta variabilidad⁴ que incluyó pruebas de identificación vocálica, como es el caso de la investigación que aquí se presenta. Cabe mencionar que se realizaron un pre y un postest para comprobar el impacto del entrenamiento. Los resultados confirman que el entrenamiento contribuye a la identificación de los fonemas de la LE. Los resultados no reflejan diferencias significativas entre ambos grupos (hablantes de alemán y español como LM) en cuanto al nivel de discriminación auditiva alcanzado al concluir la instrucción. Sin embargo, al analizar los procesos de aprendizaje de ambos grupos, los investigadores concluyen, al igual que en Iverson y Evans (2007), que aquellos aprendientes cuya LM cuenta con un inventario vocálico más amplio (alemán) perciben nuevos sonidos vocálicos más rápidamente que aquellos cuya LM exhibe un inventario vocálico más reducido (español).

Por su parte, Lengeris (2008) explora el impacto del entrenamiento auditivo en la percepción y producción de ILE en hablantes de griego como LM. Luego de un entrenamiento similar al de Iverson y Evans (2009), los participantes mejoraron la percepción y producción de las vocales inglesas. Esta investigación resulta relevante para este trabajo, ya que el autor concluye que, como en el caso de Iverson y Evans (2009), mediante un entrenamiento intensivo, hablantes cuya LM exhibe un inventario de cinco vocales (el griego), como el español, pueden mejorar tanto la percepción como la producción de una LE con un inventario vocálico más complejo (el inglés).

Otro antecedente relevante para este estudio es la investigación realizada por Wong (2013), ya que explora el impacto del entrenamiento fonético de alta variabilidad en la percepción y producción de fonemas no nativos. La investigadora indaga acerca de cómo el entrenamiento fonético de alta variabilidad contribuye al desarrollo tanto de la percepción como de la producción de un contraste no nativo (/i:/ vs. /ɪ/) entre los hablantes de inglés/cantonés. En este estudio, 9 participantes completaron un entrenamiento fonético de alta variabilidad (grupo HN), 11 siguieron un entrenamiento de articulación explícita (grupo CP), 9 una combinación de ambos (grupo HP), y otros 10 actuaron como grupo de control (grupo CN). Los resultados indican que solo el grupo NH y el grupo HP alcanzaron un aprendizaje perceptual significativo que les facilitó el reconocimiento de palabras nuevas y hablantes

⁴ Barriuso y Hayes-Harb (2018) describen este entrenamiento como una técnica a través de la que se expone a los

aprendientes a voces de distintos hablantes de la LE con el fin de desarrollar la percepción de los sonidos de la LE.

8

diferentes. El grupo CP no presentó avances en el dominio perceptual. Sin embargo, se observó una mejora en la producción de los tres grupos de tratamiento. Wong sostiene que la variabilidad del estímulo ayuda al aprendizaje de un contraste no nativo y que el entrenamiento productivo solo podría mejorar la producción y no la percepción.

En contraposición, Linebaugh (2015) explora el impacto que el entrenamiento articulatorio de sonidos que generalmente causan dificultades en la L2 tiene sobre la percepción de dichos fonemas. En su estudio, participaron 46 árabes, estudiantes de ILE, divididos en dos grupos: un grupo experimental y un grupo control. El grupo experimental recibió un entrenamiento articulatorio específico para aprender tres contrastes problemáticos en inglés: /æ-ʌ/, /ɜ:-ɔ:/ y /g-dʒ/. En oposición, el grupo control solo recibió una exposición focalizada para aprender dichos contrastes. Se administraron, al igual que en esta investigación, un pretest y un posttest para valorar la capacidad de los participantes para discriminar perceptualmente los sonidos. Los resultados señalan que el entrenamiento articulatorio específico facilita la percepción de los sonidos de la L2.

Aliaga-García y Mora (2009) exploran los efectos de la instrucción explícita en la percepción y producción de cuatro contrastes típicamente problemáticos para aprendientes de ILE, hablantes de español y catalán como LM, (/p/-/b/ y /t/-/d/ en posición inicial y /i:-/i/ y /æ/-/ʌ/ en posición media, en monosílabos). Al igual que Iverson y Evans (2009) y la investigación que se presenta en esta ocasión, Aliaga-García y Mora utilizan el entrenamiento fonético de alta variabilidad. Los resultados no señalan mejoras significativas en la percepción y la producción para todos los pares. No obstante, Aliaga-García y Mora sugieren que los participantes percibieron o produjeron algunos de los sonidos con mayor precisión luego del entrenamiento. Cabe mencionar que este estudio junto con Iverson y Evans (2009) y Lengeris (2008) sirvieron como insumo para diseñar la instrucción y los instrumentos para la recolección de datos de la investigación que aquí se presenta.

Asimismo, Thomson (2011) estudia el impacto del entrenamiento de pronunciación del inglés asistido por computadora en 22 hablantes de chino mandarín. Estos participantes fueron entrenados para discriminar 10 vocales del inglés canadiense (/i, ɪ, e, ε, æ, ɒ, ʌ, o, ʊ, u/), utilizando la aplicación informática *Praat*. Por un lado, se entrenó auditivamente a los aprendientes con grabaciones de las vocales en contextos monosilábicos (sílabas abiertas),

producidas por 20 hablantes nativos. Por otro lado, los participantes fueron grabados cuando producían las vocales en tareas de inducción. Los pretest y postest indicaron que la inteligibilidad de sus vocales inglesas mejoró considerablemente como resultado del

9

entrenamiento intensivo. Este trabajo resulta relevante para el este estudio, no sólo por la temática estudiada sino también por los instrumentos tecnológicos aplicados tanto para el entrenamiento como para la recolección de datos.

2.3 Estudios acerca de la pronunciación basados en la teoría de los sistemas dinámicos complejos (TSDC)

Se considera importante para un estudio como este recurrir a investigaciones donde se indaga sobre el aprendizaje de la pronunciación de una LE desde una perspectiva basada en la TSDC⁵. En consecuencia, primeramente, se reseña el estudio de Suzukida (2020), en el cual la investigadora indaga acerca del modo en que aprendientes de inglés de origen japonés desarrollan dos aspectos diversos de la pronunciación de la LE, la comprensibilidad y el acento, en el contexto áulico. En segundo lugar, se hace referencia al estudio de Becker y Sturm (2022), quienes exploran cómo la exposición limitada a la LE y la instrucción escasa en su fonología impactan en el desarrollo de la pronunciación de los aprendientes. Finalmente, por su afinidad temática, se describe el trabajo de Lima Jr. y Alves (2019), quienes exploran estudios actuales no solo acerca de la producción y percepción de sonidos en la LE, sino también sobre la enseñanza explícita de la pronunciación de la LE desde una perspectiva dinámica en el contexto brasileño.

En el marco de la TSDC, Suzukida (2020) realizó un estudio transversal y un estudio longitudinal acerca del modo en que 51 aprendientes de inglés de origen japonés, con perfiles sociopsicológicos, cognitivos y de experiencia diversos, lograron desarrollar, en el contexto áulico, dos aspectos diferentes de la pronunciación de la LE: la comprensibilidad y el acento. Basada en sus hallazgos, la investigadora considera el aprendizaje de la pronunciación de la LE como un sistema en permanente cambio, dinámico y multifacético que resulta de las interacciones complejas entre múltiples factores de diferencias individuales (DI) y dimensiones de la pronunciación.

Los participantes de la investigación completaron cuatro semanas de instrucción explícita en pronunciación de la LE. Las muestras de su producción oral se recolectaron a través de un ejercicio de descripción de pinturas tanto al comienzo como al final del estudio.

Seguidamente, estas muestras del pre y el postest se valoraron según su comprensibilidad y

⁵ Se desarrolla la TSDC en detalle en el Capítulo 3 (Marco teórico).

acento. Asimismo, estas fueron relacionadas con una serie de factores de DI, a saber: aptitud, motivación, ansiedad y experiencia de aprendizaje de la pronunciación de la LE. Los resultados del estudio transversal sugieren que las diferencias individuales en relación a los dominios cognitivos, motivacionales y emocionales son relativamente independientes entre sí. Asimismo, los hallazgos parecen indicar que el aprendizaje reciente de la LE fuera del aula y los niveles de ansiedad son fuertes predictores de la comprensibilidad y el acento, en tanto que la habilidad de codificación fonémica pareció relacionarse únicamente con el acento. En cuanto a la mejora de la comprensibilidad y el acento luego de la intervención, los resultados del estudio longitudinal parecieron demostrar la efectividad general de la instrucción explícita en la pronunciación. No obstante, la autora indica que las DI no parecieron afectar la efectividad general de la instrucción explícita en la pronunciación de la LE. Por su parte, Becker y Sturm (2022) llevan adelante un estudio longitudinal en el que analizan el desempeño de cuatro aprendientes de francés, hablantes de inglés como LM, los cuales completaron cuatro semestres de instrucción general en francés. Mediante el análisis de su desempeño en discusiones grupales, las autoras pretenden explicar cómo el desarrollo individual de dos fonemas específicos del francés, /u/ y /ɛ̃/, se compara con el desempeño general del grupo. Para asegurar la consistencia de los sonidos seleccionados en las muestras, se utilizaron textos sobre la misma temática para la discusión grupal al comienzo y al final de cada semestre (la importancia del pan en la dieta francesa). Luego de cada una de las discusiones, que fueron grabadas, se procedió con el conteo de los errores de pronunciación. Se observó un descenso en el conteo de errores a lo largo del tiempo; sin embargo, el análisis cualitativo indica que su desempeño no se produjo de manera consistente. En efecto, los participantes produjeron ciertos elementos de modo correcto en algunos de los test y de manera incorrecta en otros. Estos hallazgos se replantean como prueba de la adaptación y el cambio típicos de los Sistemas Dinámicos Complejos (SDC) en desarrollo. Además, las investigadoras invitan a la implementación de modos alternativos para presentar y analizar la pronunciación que consideren su variabilidad inherente y la no-linealidad del comportamiento lingüístico. Si bien Becker y Sturm (2022) y Suzukida (2020) analizan la producción y no la

percepción de sonidos vocálicos, los hallazgos de estas investigaciones, en conjunto con los resultados del estudio que se presenta en este trabajo final, aportan evidencia empírica a favor de la variabilidad en el proceso de aprendizaje de una LE en su totalidad. En consonancia con los estudios anteriores, Lima Jr. y Alves (2019) caracterizan la LE y su proceso de aprendizaje como un SDC, ya que estos se desarrollan a lo largo del tiempo a

11

través de la interacción de sus agentes. A partir de la revisión de estudios recientes acerca de la temática, los autores destacan que el desarrollo de la pronunciación, como un SDC, está afectado por diversas variables. Por un lado, se encuentran variables intrínsecas al aprendiente, tales como la motivación, la exposición a la LE, el deseo de aprender, entre otras, y, por otra parte, se hallan agentes externos como, por ejemplo, la enseñanza explícita de la pronunciación. Por esta razón, subrayan los autores, se debería esperar que el desarrollo de la fonología de una LE transcurra de manera gradual y dinámica. Adicionalmente, Lima Jr. y Alves señalan que no se debería subestimar el impacto de la enseñanza explícita de la pronunciación, ya que una mínima modificación en un SDC durante un estadio crítico podría ocasionar un gran cambio en él, tanto en el mismo momento en que transcurre la enseñanza como más tarde. Asimismo, los autores señalan la necesidad de realizar más investigaciones acerca de la producción y percepción de sonidos en la LE y la enseñanza explícita de su pronunciación desde una perspectiva dinámica en su contexto local (Brasil). Este último es uno de los varios aspectos que realza la importancia de la investigación que se reporta en este trabajo final.

Además, como Becker y Sturm (2022), los investigadores sugieren un número de direcciones y principios generales para la enseñanza de la pronunciación, con el propósito de incluir la instrucción de la pronunciación en la enseñanza comunicativa de la LE. En particular, Lima Jr. y Alves enfatizan que es la interacción de todos los agentes que caracterizan al aprendiente lo que ocasiona la emergencia de la interlengua (IL). Por este motivo, la enseñanza explícita de la pronunciación desempeña un papel principal en la clase comunicativa de LE, siempre y cuando esta sea integrada con las otras habilidades en actividades comunicativas auténticas. En consecuencia, la tarea del docente de LE será ayudar a los aprendientes a establecer objetivos realistas y posibles en cuanto a su propio aprendizaje de la pronunciación, basados en la inteligibilidad. Este nuevo modo de entender la instrucción fonológica, destacan los autores, implica la interacción entre los hallazgos de la investigación y la práctica de la enseñanza.

Los antecedentes aquí presentados ponen de manifiesto el interés que la instrucción fonológica explícita en una LE sigue suscitando en el ámbito de la investigación académica. Las investigaciones a las que se ha hecho referencia han logrado contribuir, con diversos objetivos y desde múltiples perspectivas, a acrecentar el conocimiento de aquellos rasgos fonológicos que son susceptibles a ser aprendidos y aquellas habilidades que resulta interesante desarrollar al momento de enseñar la pronunciación de una LE. Asimismo, han aportado

12

evidencia empírica que arroja luz sobre la manera en la que dichos rasgos y habilidades se aprenden. Cabe destacar, sin embargo, que, de acuerdo con los antecedentes relevados para esta investigación, no parecen registrarse investigaciones que se hayan centrado solamente en el desarrollo de la percepción de sonidos vocálicos y en el impacto de la instrucción fonológica explícita en la percepción de vocales puras del inglés en contextos similares a aquel en el que se desarrolló este estudio. Es de esperar que esta investigación contribuya a acrecentar el conocimiento acerca del aprendizaje de la pronunciación del ILE.

13

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

Este capítulo se encuentra organizado en cuatro secciones. En la primera, se hace una revisión del concepto de interlengua (IL) y los procesos que le dan forma a su fonología. En la segunda, se explica qué se entiende por el término percepción y se describen dos modelos teóricos que dan cuenta de los modos en que los aprendientes perciben los sonidos de una LE: el modelo de asimilación perceptiva (PAM, por sus siglas en inglés) (Best 1994) y el modelo de aprendizaje del habla (SLM, por sus siglas en inglés) (Flege 1995). En la tercera, se ahonda en la teoría de los sistemas dinámicos complejos (Larsen-Freeman 1997; Larsen-Freeman & Cameron 2015). Por último, en la cuarta sección, se caracterizan los sonidos vocálicos, se describen sus principales rasgos, y se señala la importancia de la calidad y duración para su percepción.

3.1 La Interlengua (IL) y los procesos que dan forma a su fonología En este apartado, se

hace referencia a la teoría de la interlengua (IL) (Selinker, 1972) y a los procesos que la moldean; en particular, se caracterizan aquellos procesos que le dan forma a su fonología. Por un lado, se intenta proporcionar una definición de IL y describir brevemente sus principales características. Por otra parte, se conceptualizan y ejemplifican los procesos que configuran su fonología.

La IL es un constructo que da cuenta de los diversos estadios de competencia que el aprendiente de una LE atraviesa para construir un sistema lingüístico único. Este sistema es original de cada estudiante e incluye no solo características de la LM y de la LE, sino también rasgos propios que derivan de la formulación de reglas también propias (Giménez & Gargiulo, comunicación personal, 2019).

Cabe destacar que el concepto de IL es de especial interés para este estudio, ya que permite, en primer lugar, comprender que el aprendiente desarrolla progresiva y gradualmente su competencia en la LE (incluida su competencia fonológica) y, segundo, que ciertos rasgos propios de esta, como es el caso de la transferencia, inciden en su fonología.

En su trabajo seminal, Selinker (1972) señala que en todo aprendiente de una L2 existe “un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de

14

los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO [Lengua Objeto]. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico” (p. 83).

En consonancia con lo expresado por Selinker (1972), Baralo Ottonello (2004) agrega que dicho sistema evoluciona, se complejiza, y difiere de la LM del aprendiente, a pesar de que persistan en él ciertos rasgos de esta, y de la LE. Además, la IL presenta características propias y es específica para cada estudiante de acuerdo con su estadio de aprendizaje (p. 373).

Por otra parte, Alexopoulou (2011) destaca que la IL está compuesta por características internas que determinan sus rasgos y que participan en su construcción, a saber: la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad. A continuación, delineamos brevemente cada una de ellas.

Selinker (1972) denomina “fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada” (p. 85). Este fenómeno sucede independientemente de la edad del aprendiente y del entrenamiento recibido. A modo de ejemplo, se pueden mencionar fenómenos lingüísticos fosilizables tales como la vibrante múltiple o rótica alveolar vibrante

/r/ del español en la IL inglesa y, a nivel suprasegmental, el ritmo inglés en la IL española. Como señala Selinker (1972), es esencial destacar que dichas estructuras fosilizables, incluso cuando parecían ya erradicadas, tienden a emerger nuevamente en la producción de la IL (p. 85).

En su Diccionario de términos clave de ELE, el Centro Virtual Cervantes (2022) define la transferencia como “el uso en la LE de los elementos propios de la LM a fin de facilitar la tarea de aprendizaje” (Transferencia, párr. 1). Esto significa que el *output* resultante de la interacción entre el *input* recibido y los saberes previos, entre los que se hallan los conocimientos de la LM, evidencia las estrategias presentes en el aprendizaje de la LE. La transferencia, junto con la simplificación, operación por la que sonidos o secuencias complejas se reemplazan por sonidos o secuencias más sencillas, constituyen los procesos más evidentes que dan forma a la fonología de la IL de los aprendices (Giménez & Gargiulo, comunicación personal, 2019).

La transferencia puede ser positiva o negativa (también llamada interferencia). Por un lado, en el caso de la fonología, cuando existen segmentos equivalentes en la LM y la LE, se anticipa la transferencia positiva; por ejemplo, los hispanohablantes transfieren el fonema /s/ al inglés sin inconvenientes, ya que este existe en los inventarios fonológicos de ambas lenguas. En cambio, cuando los segmentos difieren, es posible que la transferencia sea negativa. De este

15

modo, se puede anticipar, por ejemplo, que los hablantes de español como LM presentarán problemas de interferencia al aprender el sistema vocálico del inglés, ya que, como ya hemos señalado, Swan y Smith (2001) explican que no existen correspondencias unívocas entre las vocales del inglés y el español.

Según Alexopoulou (2011), la sistematicidad remite a la coherencia interna de la IL en un momento dado de su evolución. La IL, señala la autora, es un sistema lingüístico con una gramática propia, cuyas oraciones, consideradas gramaticalmente desviadas desde la perspectiva de la LM, son correctas desde la perspectiva de la lengua del aprendiente.

La variabilidad, señala Alexopoulou (2011), se refiere a la utilización de dos o más variantes para expresar un fenómeno lingüístico con una sola realización. La experta explica que el hecho de que los aprendientes de una LE hayan adquirido una estructura (morfológica, sintáctica, fonológica, léxico-semántica o discursiva) en un momento dado, no se traduce en su utilización en cada ocasión y contexto. Por otra parte, Alexopoulou agrega que la constante

exposición a nuevas estructuras incrementa la complejidad del proceso. Así, es posible identificar dos tipos de variabilidad: variabilidad sincrónica, en la cual se alternan formas correctas e incorrectas en la misma etapa; y variabilidad sistemática, la cual, explican Larsen Freeman y Long (1991/1994) y Frauenfelder et al. (1980) (citados en Alexopoulou, 2011), se encuentra gobernada por reglas en un proceso de reestructuración progresivo para dar paso a otra etapa.

De acuerdo con Liceras (1986), la permeabilidad, entendida como el fenómeno por el cual otros sistemas de reglas penetran en la IL, debe considerarse como “una propiedad de la gramática, nativa y no nativa, que viene determinada por la relación que existe entre la dotación biológica del hablante (la gramática universal) y la realidad lingüística externa con que se enfrenta” (p. 49). Asimismo, la autora considera que la fosilización es el resultado de la permeabilidad permanente, lo cual explicaría, como destaca Alexopoulou (2011), la variabilidad de la IL a nivel diacrónico.

3.2 La percepción y los modelos de percepción de sonidos

La percepción del habla, es decir, “la habilidad para decodificar los elementos y distinciones fonémicas y prosódicas de una lengua” (Pennington y Rogerson-Revell, 2019, p. 10), ha derivado en la postulación de diferentes modelos que identifican los factores que influyen en dicho proceso. Así, en un estudio como este, es imprescindible explorar los aportes

16

teóricos que dan cuenta de los posibles modos en que los aprendientes de una LE decodifican sus sonidos.

Primeramente, desarrollamos el Modelo de Asimilación Perceptiva (PAM, por sus siglas en inglés) (Best, 1994). En segundo lugar, describimos el Modelo de Aprendizaje del Habla (SLM, por sus siglas en inglés) (Flege, 1995).

El Modelo de Asimilación Perceptiva (PAM)

Best (1994) señala que cuando el oyente maduro enfrenta un contraste del habla que no existe en su LM, este percibe discrepancias entre las características de los sonidos de la LE y los fonemas de su LM. Esta situación plantea dos cuestionamientos principales. Por un lado, surgen interrogantes respecto de los modos en que los oyentes responden a dichas

discrepancias y, por otra parte, se suscitan preguntas en relación a qué acontece con las discrepancias que los oyentes perciben y a la manera en que los sonidos de la LE se relacionan con las características de los fonemas de su LM en el plano perceptual (p. 13).

Best explica que las discrepancias y similitudes entre fonemas de la LM y de la LE se pueden percibir en términos de propiedades articulatorias o de propiedades acústicas. Desde una perspectiva ecológica, el experto indica que lo que informa a quien percibe los sonidos es la evidencia acerca de los gestos articulatorios en la señal del habla. Así, su premisa es que fonológicamente los oyentes maduros perciben en los sonidos de la LE información acerca de sus similitudes gestuales con los fonemas de la LM. En consecuencia, un oyente no será capaz de detectar las discrepancias entre fonemas de la LM y la LE si percibe que los sonidos son muy similares en sus propiedades articulatorias gestuales a una categoría de fonema de la LM. En cambio, el oyente podrá detectar las discrepancias entre los sonidos de la LM y la LE si no es capaz de determinar una correspondencia entre las propiedades articulatorias gestuales de los sonidos de la LM y la LE que sea moderadamente aceptable. En este caso, ninguna asimilación sería posible.

En esta línea, explica Best (1994), existen cuatro patrones por los cuales dos miembros de un contraste propio de la LE dado podrían ser perceptualmente asimilados a los fonemas de la LM.

La Tabla 3.1 presenta estos cuatro patrones. El primero puede acontecer cuando los miembros de un contraste propio de la LE son gestualmente similares a dos fonemas de la LM diferentes. En dicho caso, pueden asimilarse a Dos Categorías (Tipo DC). Por ejemplo, es

17

probable que la vocal inglesa /i:/ se asimile a la española /i/, mientras que la vocal inglesa /ɪ/ puede asimilarse una categoría diferente en el español, la vocal /e/.

También es posible que ambos sonidos de la LE se asimilen, correcta o incorrectamente, a una sola categoría de la LM; en dicho caso, los sonidos resultantes podrían ser igualmente similares/discrepantes a ejemplares de la LM de esa Sola Categoría (Tipo SC). A modo de ilustración, este patrón explica la razón por la que los adultos hispanohablantes tienen dificultad para escuchar la diferencia entre la vocal /ɒ/ y la vocal /ɔ:/ del inglés, ya que ambos sonidos de la LE se asimilan a una sola categoría perceptiva en español: la vocal /o/.

Alternativamente, el par de segmentos de la LE podría asimilarse a una sola categoría de la LM; sin embargo, un sonido podría ser más similar al fonema de la LM que el otro, es decir, los sonidos de la LE podrían presentar diferencias en la Categoría Bondad (Tipo CB).

Por ejemplo, es probable que tanto las vocales del inglés /i:/-/ɪ/ se asimilen a la española /i/, pero la primera debe percibirse como esencialmente idéntica a la estándar inglesa⁶, mientras que la segunda debe escucharse como discrepante de ella.

Finalmente, los sonidos de la LE podrían ser demasiado diferentes en relación a las propiedades gestuales de cualquier categoría de la LM como para asimilarse a cualquier categoría de la fonología de la LM, y podrían, por lo tanto, percibirse como sonidos no lingüísticos, es decir, son No Asimilables (Tipo NA). Para ejemplificar, es poco probable que las vocales centrales del inglés /ɜ:/-/ə/ se asimilen bien a cualquier vocal española.

Tabla 3.1

Patrones de asimilación de los sonidos de la LE a los sonidos de la LM

Patrón Ejemplo

DC /i:/ inglés → /i/ español

/ɪ/ inglés → /e/ español

SC /ɒ/ /ɔ:/ inglés → /o/ español

CB /i:/ /ɪ/ inglés → /i/ español

NA /ɜ:/ /ə/ → ∅

Nota: Adaptado de Best (1994, p. 14).

DC= Dos categorías; SC= Sola categoría; CB= Categoría Bondad; NA= No asimilables.

⁶ Valencia (1996) señala que existe en ambos formantes una “buena coincidencia espectral” con la /i/ española (p. 139).

El Modelo de Aprendizaje del Habla (SLM)

Este modelo, desarrollado por Flege et al. (1995), apunta a dar cuenta de los límites relacionados con la edad en cuanto a la habilidad para producir las vocales y consonantes de una LE de manera similar a la de un hablante nativo. Este constructo afirma que sin objetivos perceptuales precisos que guíen el aprendizaje sensoriomotor de los sonidos de la LE es poco probable que la producción de dichos sonidos sea precisa.

Si bien este modelo pone especial énfasis en la habilidad de producción, es también relevante para este estudio centrado en la habilidad de percepción, ya que la adquisición de una distinción a nivel perceptual es esencial para que la producción se vuelva más precisa con el correr del tiempo. En palabras más precisas, lo que Flege et al. (1995) sostienen es que, si

un sonido de la LE se percibe como muy similar a un sonido de la LM, los aprendientes tendrán probablemente mayores dificultades para percibir la diferencia. En cambio, si los aprendientes perciben un sonido de la LE como muy diferente de un sonido de la LM, estos podrán distinguirlo con mayor facilidad.

Postulados. El SLM propone una serie de postulados, los cuales se resumen a continuación:

1- Los mecanismos y procesos utilizados en el aprendizaje del sistema de sonidos de la LM, incluida la formación de categorías, se mantienen intactos durante toda la vida, y pueden ser aplicados al aprendizaje de una LE.

2- Los aspectos lingüísticos específicos de los sonidos del habla se especifican en representaciones de la memoria a largo plazo y estos se denominan categorías fonéticas. 3- Las categorías fonéticas establecidas durante la infancia para los sonidos de la LM evolucionan durante toda la vida para reflejar las propiedades de todos los sonidos de la LM o LE identificados como la realización de cada categoría.

4- Las personas bilingües se esfuerzan para mantener el contraste entre las categorías fonéticas de la L1 y la L2, las cuales coexisten en un espacio fonológico común.

Hipótesis. Este modelo también presenta hipótesis que explican provisoriamente los procesos de aprendizaje de los sonidos de una LE.

1- Los sonidos de la LM y la LE se relacionan perceptualmente entre sí a un nivel alofónico, sensible a la posición.

19

2- Es posible establecer una categoría fonética nueva para un sonido de la LE que difiere fonéticamente del sonido más cercano en la LM, si al menos se distinguen algunas de las diferencias fonéticas entre dichos sonidos.

3- Cuanto mayor sea la diferencia fonética percibida entre un sonido de la LE y el sonido más cercano en la LM, mayores probabilidades existen de que se perciban las diferencias entre ellos. 4- A medida que la edad de aprendizaje avanza, la posibilidad de discriminar sonidos disminuye.

5- La formación de categorías para un sonido de la LE podría bloquearse por el mecanismo de clasificación de equivalencia. Cuando esto ocurre, una sola categoría fonética se utiliza para

procesar perceptualmente sonidos de la LM y LE relacionados (díafonos). 6- La categoría fonética establecida por un bilingüe para un sonido de la L2 puede diferir de la de un monolingüe.

7- La producción de un sonido se corresponde eventualmente con las propiedades representadas en su representación fonética de categorías.

En resumen, Flege (1995) argumenta que, si una distinción se adquiere a nivel perceptual, la producción se tornará más precisa con el transcurrir del tiempo. Los postulados e hipótesis del modelo fueron respaldadas por una investigación llevada a cabo por Flege (1987), en el cual se estudiaron dos vocales francesas: la vocal /u/ que tiende a ser percibida como muy similar a la vocal inglesa /u:/, pero que no es idéntica, y la vocal /y/, que no se asemeja a ninguna vocal inglesa. Sus medidas acústicas de la vocal /y/ producidas por hablantes nativos de francés y por aprendices anglófonos no presentaron diferencias estadísticas. Por el contrario, se observaron divergencias con respecto a /u/ en los dos grupos de hablantes (citado en Derwing & Munro, 2015, p. 69).

3.3 La Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos (TSDC)

Si bien esta teoría tiene su origen y aplicación en las ciencias naturales, es posible utilizarla a modo de metáfora o analogía para comprender mejor las características de la IL. Por esta razón, creemos pertinente desarrollar los principales postulados elaborados por Larsen-Freeman (1997) en su trabajo seminal.

Larsen-Freeman (1997) señala que la ciencia de la complejidad se ocupa de estudiar sistemas “dinámicos, complejos, no-lineales, caóticos, impredecibles, sensibles a las condiciones iniciales, abiertos, auto organizables, sensibles a la retroalimentación, y

20

adaptativos” (p. 142). Asimismo, en un estudio más reciente, Larsen-Freeman (2015) señala la emergencia, entendida como “el surgimiento de algo nuevo, a menudo no anticipado, a partir de la interacción de los componentes que lo integran” (p. 378), como uno de los rasgos distintivos más intrigantes de los sistemas complejos.

En su trabajo seminal, Larsen-Freeman (1997) argumenta que los sistemas complejos presentan rasgos en común con el estudio de la lengua y la adquisición de la segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés), como delineamos con mayor detalle en los párrafos subsiguientes.

Primero, el proceso de SLA también es complejo, ya que existen “muchos factores que interactúan y determinan la trayectoria de la IL en desarrollo” (p. 151). Entre estos factores, se pueden mencionar las lenguas en contacto, la cantidad y el tipo de *input*, interacción y retroalimentación, y los contextos de adquisición (con o sin intervención de tutores). Es “la interacción entre estos (...) que tiene un efecto muy profundo”, enfatiza la autora (p. 151).

En segundo lugar, el aprendizaje de los elementos lingüísticos constituye un proceso no-lineal por dos razones. Por un lado, estos elementos no se aprenden uno tras otro, de manera fija y ordenada a pesar de que así puedan presentarse en el contexto del aula. Por otra parte, y de gran relevancia para el estudio aquí presente, Larsen-Freeman arguye que la curva de aprendizaje de cada ítem lingüístico presenta “picos y valles, progresos y retrocesos” (p. 151). Por ejemplo, si tomamos la pronunciación de la inflexión del pasado de los verbos regulares en inglés, podemos notar que en la IL del aprendiente alternan momentos de uso correcto e incorrecto, hasta que se logra la completa adquisición de las formas adecuadas. En consecuencia, es posible oír a los aprendientes intercalar formas incorrectas, como /s'tɒptɪd/ y /'lʌvɪd/, con sus formas correctas /s'tɒpt/ y /'lʌvd/, hasta que estas últimas se internalizan completamente.

En tercer lugar, la IL es abierta, auto organizable, caótica, y sensible a la retroalimentación. En efecto, la IL recibe constantemente *input* que genera caos momentáneo, hasta que se alcanza nuevamente el orden, gracias a la reestructuración del sistema, lo cual es posible por su sensibilidad a la retroalimentación. A modo de ilustración, si consideramos una vez más la pronunciación de la inflexión del pasado de los verbos regulares en inglés, observamos que las formas correctas alternan con las incorrectas, de modo caótico, hasta que las formas estándares se adquieren completamente.

Por último, las IL de los hablantes de diversas LM que aprenden ILE tienen aspectos en común y, simultáneamente, son diferentes. Esto se debe a que cada una de ellas se encuentra

21

restringida por “atractores”, entendidos como “estados estables” (Larsen-Freeman y Cameron, 2007, p. 4) de su LM. Por consiguiente, y de particular relevancia para este estudio, la fonología de la IL del inglés de un hispanoparlante será diferente de aquella de un hablante cuya LM sea el chino. Con respecto a los sonidos vocálicos puros, Swan y Smith (2001) señalan las siguientes particularidades de las IL del inglés de hablantes de español como LM, a saber:

- 1- Las vocales inglesas /i:/ - /ɪ/ se asimilan a la vocal española /i/. En consecuencia, se confunden pares tales como *sheep/ship, seat/sit*.
- 2- Las vocales inglesas /æ/ - /ʌ/ - /ɑ:/ se perciben como la vocal española /a/. Por esta razón, se confunden triadas como *cat/cut/cart*.
- 3- Las vocales inglesas /ɔ:/ - /ɒ/ se asimilan a la vocal española /o/. Por lo cual, se confunden pares tales como *caught/cot*.
- 4- Las vocales inglesas /u:/ - /ʊ/ se asimilan a la vocal española /u/. Así, se suelen confundir pares tales como *pool/pull*.
- 5- No existen en el sistema fonológico español vocales similares a las vocales inglesas /ɜ:/-/ə/. En consecuencia, /ə/ tiende a reemplazarse por la pronunciación fuerte de la vocal en la ortografía (por ejemplo, /a'baut/ para *about*), y /ɜ:/ a menudo se reemplaza por /i/ o /e/ + /r/ (por ejemplo, /bert/ para *Bert* y /bird/ para *bird*).

3.4 Los sonidos vocálicos: características principales

En un estudio como este, que explora el efecto de la instrucción en la percepción de un grupo de segmentos vocálicos puros del inglés, resulta imprescindible presentar una breve descripción fonético-fonológica de estos sonidos.

Cruttenden (2014) define los fonemas vocálicos como “sonidos orales medios, donde el aire escapa por la boca, por encima de la lengua, de manera continua y sin fricción” (p. 28). Skandera y Burleigh (2005) señalan que las vocales, al contrario de las consonantes, pueden considerarse como predominantes, ya que estas “llevan la mayor parte del volumen, el tono y el tono de voz que percibimos en enunciados concretos” (p. 31). Además, Skandera y Burleigh (2005) y Hualde (2013) indican que la posición de la lengua y la forma de los labios son los principales rasgos que se utilizan para su descripción.

Davenport y Hannahs (2010) explican que la altura de la vocal se encuentra determinada por la distancia entre los articuladores, por lo cual, “cuanto más elevada se encuentre la lengua, más elevada será la vocal” (p. 39). De este modo, se puede clasificar las

22

vocales en altas, medias, y bajas (también, de ser necesario, en medio-altas y medio-bajas). Por ejemplo, las vocales inglesas /i:/, /e/ y /ɑ:/ son alta, media y baja, respectivamente. Por otro lado, Cruttenden (2014) indica que, según la parte de la lengua utilizada en la articulación de las vocales, se suelen emplear las clasificaciones: anterior, central y posterior.

A modo de ilustración, las vocales del inglés /i:/, /ʌ/ y /u:/ son anterior, central y posterior, respectivamente.

Por otra parte, Ladefoged y Johnson (2010) señalan que “los gestos labiales varían considerablemente en diferentes vocales” (p. 20). Según este rasgo en particular, explican los expertos, es posible clasificar las vocales en redondeadas, como, por ejemplo, la vocal inglesa /u:/, y no redondeadas, como es el caso de la vocal inglesa /i:/.

Adicionalmente, dos aspectos resultan fundamentales para la caracterización de los sonidos vocálicos en inglés: la calidad y la duración. Según Finch y Ortiz Lira (1982), el primer aspecto alude a la sensación auditiva por el cual dos sonidos presentados de manera similar y con volumen, cantidad y tono iguales se perciben como disímiles. Por otro lado, la duración hace referencia a la sensación auditiva que permite ordenar los sonidos en una escala que va de largos a cortos.

La calidad y la duración son de especial importancia para el estudio de las vocales inglesas, ya que, como bien señala Cruttenden (2014), ciertas relaciones fonéticas entre dichas vocales están determinadas por su duración, como lo ilustran los siguientes ejemplos: *bid/bead, good/food, cad/card, cod/cord, (for)ward/word*. En consonancia, Finch y Ortiz Lira (1982) enfatizan que las variaciones alofónicas en cuanto a la duración pueden contribuir en gran medida con la distinción de significados; por ejemplo, las consonantes oclusivas, las fricativas y las africadas en posición final, y en consecuencia palabras completas, se identifican mayormente por la longitud de la vocal precedente, como lo ilustran los siguientes pares: *sight/side, leaf/leave, search/surge*.

Asimismo, en línea con lo señalado por Finch y Ortiz Lira (1982), Swan y Smith (2001) agregan que en el español la duración de las vocales no es un rasgo distintivo, por lo cual los aprendientes encuentran dificultades para diferenciar las vocales inglesas, en particular cuando este aspecto es parte de la diferencia. Además, señalan que las correspondencias unívocas entre las vocales de ambas lenguas son prácticamente imposibles. Como ya se explicó en el apartado 3.3, entre las confusiones más frecuentes, Swan y Smith (2001) señalan las siguientes: las vocales /i:/, /ɪ/ inglesas se perciben como la /i/ española; /æ/, /ʌ/, /ɑ:/ como /a/; /ɒ/, /ɔ:/ como /o/; y /ɔ/, /u:/ como /u/.

Estos aspectos (duración/calidad) determinan la carga funcional de los fonemas vocálicos puros en el inglés, concepto entendido como “el rol que cumple un fenómeno lingüístico para establecer diferencias de significado en una lengua” (Derwing & Munro,

2015, p. 74). De acuerdo con Brown (1991), los cuatro pares de vocales con mayor carga funcional del inglés son /i:-ɪ; æ-ɑ:; ʌ-ɑ:; ɒ-ɔ:/, razón por la cual fueron seleccionados para ser estudiados en esta investigación.

Este capítulo ha presentado las bases teóricas sobre las que se asienta este estudio con el fin de comprender mejor el fenómeno de la IL, y la habilidad de percepción de los sonidos vocálicos en cuestión. Asimismo, hemos abordado modelos teóricos para explicar la percepción (PAM y SLM) y los rasgos distintivos de la IL (TSDC). En el Capítulo 4, detallaremos la metodología llevada adelante en esta investigación.

24

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología utilizada para cumplir con los objetivos ya presentados. En consecuencia, se detalla el tipo de estudio, como así también las herramientas empleadas para la recolección de datos (pretest, test y postest) y el tratamiento de los datos obtenidos. Además, se describe el grupo de participantes y se brindan detalles del espacio *Fonética y Fonología I* y sus respectivas tutorías.

4.1 Paradigma metodológico

Este trabajo exploró de manera diacrónica el desarrollo de la percepción de vocales puras del inglés en estudiantes que recibieron instrucción fonológica explícita en la asignatura *Fonética y Fonología I*, correspondiente al primer año del Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER, sede Concepción del Uruguay, Entre Ríos. La investigación se llevó adelante durante el primer cuatrimestre del año académico 2021. El diseño fue de series temporales equivalentes (Cresswell, 2012), para lo cual se trabajó con un solo grupo de estudiantes. La variable “percepción” se midió antes (pretest), durante y una vez finalizada la intervención (postest).

Durante la intervención, se administraron test de percepción con intervalos regulares. Cada uno de ellos midió no solo la percepción de los sonidos aprendidos durante el intervalo de tiempo inmediatamente anterior de manera aislada, sino que también integró dichos sonidos a los aprendidos en intervalos previos. Esto permitió comparar mediciones e

identificar patrones en los datos a lo largo del tiempo.

El paradigma metodológico utilizado fue de corte cuantitativo y estuvo regulado por el método inductivo, puesto que, al decir de Carli (2008), se hizo foco en los casos particulares y se señalaron las tendencias generales del grupo de participantes.

4.2 Participantes

Este estudio incluyó un total de 20 estudiantes universitarios hablantes de español (variedad rioplatense) como LM. Todos ellos cursaron el espacio curricular Fonética y Fonología I durante el año académico 2021 y accedieron de manera voluntaria a participar de esta investigación. Cabe aclarar que el número inicial de estudiantes en la asignatura era de 46.

25

Sin embargo, solo los 20 estudiantes ya mencionados completaron el entrenamiento y la totalidad de los test comprendidos en esta investigación. Esto significa que, a fin de asegurar la confiabilidad de los resultados obtenidos en este estudio, se excluyeron a aquellos sujetos que no realizaron todos los test.

A través de un breve sondeo llevado a cabo empleando un formulario de *Google* (Anexo A), se logró caracterizar el perfil demográfico general del estudiantado. El grupo de participantes en esta investigación resultó heterogéneo en varios aspectos. Estuvo integrado por 17 estudiantes mujeres y 3 estudiantes varones, de entre 18 y 19 años. De acuerdo con la información relevada, el nivel de destreza lingüística en ILE de los participantes fue variado, a pesar de que el nivel esperado de un estudiante al inicio de sus estudios superiores es B1 (pre intermedio), según el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE, 2002)⁷.

4.3 Descripción de los espacios Fonética y Fonología I y tutorías

Como se ha expresado anteriormente, Fonética y Fonología I es una asignatura que corresponde al primer año del profesorado en inglés de la UADER. Esta se dicta con una carga horaria semanal de tres horas cátedra (de cincuenta minutos cada una) y apunta al desarrollo de la percepción y producción de los sonidos del ILE en forma contextualizada. La enseñanza se lleva adelante de forma gradual, comenzando con los sonidos vocálicos para luego introducir los consonánticos. El objetivo primordial de la asignatura es lograr que los estudiantes aprendan y utilicen los sonidos de la lengua inglesa de manera competente⁸.

El programa de la asignatura Fonética y Fonología I presenta los siguientes objetivos generales:

- 1- Capacitar al estudiante para el desarrollo de una comprensión auditiva eficiente del inglés.
- 2- Facilitar la adquisición de nuevos hábitos de articulación.

Estos objetivos, a su vez, derivan en los siguientes objetivos específicos:

⁷ Según lo propuesto por la Resolución N°. 0760/2014, Diseño Curricular para el Profesorado de Inglés, elaborado por el Consejo General de Educación de Entre Ríos (p. 91).

⁸ Ser competente (en inglés, *proficient*) en la pronunciación de la LE implica alcanzar un nivel elevado en lo que respecta a la percepción y producción de sus sonidos. Según Cruttenden (2014), el aprendiente que pretenda alcanzar un modelo de pronunciación inglesa de “aceptabilidad elevada” debe ser capaz de producir los sonidos de la LE de manera precisa y de percibir sin dificultad sus variaciones (p. 328).

26

- 1- Analizar y describir en detalle los fonemas del inventario fonológico del inglés;
- 2- Manejar las técnicas y métodos para el estudio y descripción de fonemas;
- 3- Diferenciar los sonidos del inventario fonológico del inglés y del español;
- 4- Formular definiciones de todos los conceptos fonológicos básicos;
- 5- Desarrollar las habilidades de percepción mediante dictados y transcripciones fonemáticas;
- 6- Producir una pronunciación del idioma extranjero clara;
- 7- Leer en voz alta fluidamente.

Asimismo, el espacio se articula con un taller de apoyo o tutorías, de carácter no obligatorio, que se dicta a contraturno con una carga horaria de tres horas cátedra (de cincuenta minutos cada una) semanales.

4.4 Instrucción e instrumentos para la recolección de datos

Instrucción

Debido a la situación sanitaria⁹ imperante durante 2020 y 2021, la instrucción no pudo llevarse adelante de manera presencial, como en años anteriores. En consecuencia, esta se llevó a cabo mediante clases virtuales sincrónicas por el servicio de videoconferencia online *Zoom*.

El periodo de instrucción duró ocho semanas e incluyó el estudio teórico acerca de los sonidos vocálicos del inglés que se analizaron en este estudio y su correspondiente entrenamiento auditivo. Este segundo aspecto requirió, primeramente, exponer a los estudiantes a un *input* variado que incluyó los sonidos vocálicos aislados y en contexto (palabras, frases cortas, y oraciones). Los estudiantes trabajaron la percepción con *input* de hablantes nativos y no nativos, estos últimos con un alto nivel de destreza lingüística oral en inglés.

Para el entrenamiento auditivo, se utilizó material grabado (audio y videos) basado en los contenidos del programa de la asignatura. A fin de exponer a los estudiantes a *input* de alta variabilidad (Barriuso & Hayes-Harb, 2018), no solo el profesor modeló la pronunciación, sino

⁹ Según el Ministerio de Salud de la Nación (2022), la pandemia por COVID-19 derivó de la enfermedad respiratoria causada por el virus SARS-CoV-2. Tanto el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) como el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) fueron marcos normativos que evitaron la propagación del virus. En este contexto, la UADER dictó clases no presenciales durante ambos años académicos, 2020 y 2021.

27

que también se emplearon grabaciones (audio y videos de hablantes nativos y no nativos con alto nivel de destreza lingüística oral en inglés).

Además de la práctica perceptiva, también se llevaron adelante ejercicios de producción orientados a la imitación del material grabado (audios y videos). No obstante, este aspecto no se midió, ya que excede los alcances de este estudio.

Es de suma importancia hacer referencia al hecho de que la práctica debió adecuarse a los recursos disponibles dada la situación sanitaria imperante. Si bien *Zoom* permite no solo la reproducción de audio y video, sino también la interacción estudiante-estudiante y profesor estudiante, la ejercitación de los sonidos estudiados se vio afectada de diversos modos. A modo de ejemplo, al reproducir los audios y/o videos, la calidad del sonido y/o imagen estuvo condicionada por los dispositivos electrónicos y por la velocidad de conexión que cada estudiante tenía a su disposición. Si bien algunos contaban con buena conectividad, y con computadoras personales y auriculares de calidad, otros se conectaban de manera intermitente, simplemente con un teléfono móvil. Asimismo, al momento de realizar la práctica individual, el funcionamiento de los dispositivos de cada alumno influyó en la calidad del audio emitido

y/o recibido. Así, por momentos, algunos estudiantes solamente podían escuchar el audio (o video) pero no podían responder al docente, o reproducir sonidos, por carecer de micrófonos en funcionamiento.

Los sonidos vocálicos se presentaron agrupados en pares considerando su carga funcional: /i:-ɪ; æ-ɑ:; ʌ-ɑ:, ɒ-ɔ:/ (Brown, 1991). Cada par fue presentado y trabajado por el lapso de una semana y media al cabo de la que se administró un test de percepción a los estudiantes. La Tabla 4.1 presenta la manera en la que se distribuyó el tiempo dedicado a la instrucción y en qué momentos se administraron los test para medir la variable en cuestión.

Tabla 4.1

Recolección de datos e instrucción

Tiempo

	Semanas 1 y 2	Semanas 3 y 4	Semanas 5 y 6	Semanas 7 y 8	
Pretest /i:-ɪ/ Test 1 /i:-ɪ/					+
/æ-ɑ:/ Test 2 Parte A					Parte B
/ʌ-ɑ:/ Test 3 Parte A					/ʌ-ɑ:/
/ɒ-ɔ:/ Test 4 Parte A					/i:-ɪ, æ-ɑ:/ +
Postest					/i:-ɪ-æ-ɑ:-ʌ-ɑ:-ɒ-ɔ:/
					Parte B
					/æ-ɑ:/
					/ i:-ɪ,
					æ-ɑ:, ʌ-ɑ:,
					+
/i:-ɪ, æ-ɑ:, ʌ-ɑ:, ɒ-ɔ:/					ɒ-ɔ:/
					Parte B /ɒ-ɔ:/
					/ i:-ɪ, æ-ɑ:, ʌ-ɑ:/

Nota: R= Recolección de datos; I= Intervención.

(Adaptado de Cresswell, 2012, p. 315)

Debido a las restricciones ocasionadas por causa de la COVID-19, todos los test que se utilizaron en este estudio fueron administrados mediante la plataforma *Moodle* de UADER Humanidades, y se alojaron en el aula virtual creada para el espacio Fonética y Fonología I. A fin de que los estudiantes no pudieran visualizar los test o realizarlos con antelación, estos se

mantenían como elementos ocultos en la plataforma. Una vez finalizada la clase del día, se procedía a realizar la recolección de datos. Primero, se habilitaban los test y luego se administraban a través de *Moodle*. Durante la resolución de los test, los participantes se mantenían en línea, silenciados. Cumplido el lapso de resolución, se procedía a la entrega de los test mediante la misma plataforma. Para evitar la duplicación o repetición de entregas, los test se ocultaban nuevamente luego de haber recibido las respuestas de todos los participantes presentes en la clase.

Cabe destacar que el hecho de que los participantes tuvieran que completar los test de manera virtual a través de *Moodle* presentó ciertas limitaciones, ya que no se pudo controlar el modo en que los estudiantes escuchaban los audios, es decir, en qué lugar y con qué dispositivos. Si bien la imposibilidad de controlar las condiciones de escucha puede constituir una limitación en este estudio (Derwing & Munro, 2015), las restricciones sanitarias no permitieron llevar adelante la recolección de datos de otra manera.

Instrumentos para la recolección de datos

Durante la intervención, como ya se ha mencionado, se administraron test con intervalos regulares. Cada uno de ellos midió la percepción de los sonidos aprendidos durante el intervalo de tiempo inmediatamente anterior e integró dichos sonidos a los aprendidos en intervalos previos (Tabla 4.1). Esto permitió comparar mediciones e identificar patrones en los datos a lo largo del tiempo.

29

Todos los test se realizaron a través de la plataforma *Moodle* con formato de opción múltiple con dos opciones, A y B, y una sola respuesta correcta. El *input* fue de alta variabilidad (Barriuso & Hayes-Harb, 2018) e incluyó una variedad de voces (grabaciones de hablantes nativos y hablantes no nativos con alto nivel de destreza lingüística oral en inglés). Asimismo, las vocales se presentaron en diversos contextos de ocurrencia, a saber: 1- en palabras en posición inicial, media y final; 2- en sílabas abiertas; y, 3- en sílabas cerradas por consonante sonora y sorda. (Ver Anexos B, C y D).

Tanto el pretest como el postest incluyeron 28 estímulos auditivos, 15 con palabras aisladas y 13 con palabras en contexto. También se incluyeron diversos contextos fonémicos de ocurrencia, a saber: 1- en palabras en posición inicial, media y final; 2- en sílabas abiertas; y, 3- en sílabas cerradas por consonante sonora y sorda. (Ver Anexos B y D).

Se estableció un límite de 20 minutos para la realización de ambas partes de cada test

y no se limitó el número de escuchas por estímulo. Este límite de tiempo se determinó con una prueba piloto realizada a través de la plataforma *Moodle* con un grupo de estudiantes con características similares a aquel al que se les aplicaría el pretest y postest (Cresswell, 2012).

El primer test incluyó 14 estímulos auditivos solo con el primer par de vocales seleccionado para este estudio: /i:-ɪ/. Los test 2, 3 y 4 constaron de dos partes, A y B. La parte A incluía ítems con el nuevo par de vocales en estudio, como así también el par/los pares anteriores. La parte B constaba de estímulos solamente con el nuevo par de vocales en estudio. Así, las dos primeras semanas se trabajó el primer par /i:-ɪ/, y luego del mismo modo, sucesivamente, los pares /æ-a:/, /ʌ-a:/ y /ɒ-o:/ (Tabla 4.1). El límite de tiempo para estos test fue de 15 minutos. No obstante, los datos proporcionados por la plataforma *Moodle*, indicaron que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de resolver la totalidad de los test en un máximo de 12 minutos. Este dato se retomará en los Capítulos V y VI (Resultados y Discusión).

4.5 Procesamiento de datos

Con el fin de facilitar el procesamiento de los datos, se confeccionó una plantilla con el programa *Excel* para tabular la información obtenida. Para ello, se debieron contabilizar los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas realizadas. El proceso de conteo fue facilitado por la misma plataforma *Moodle*, ya que esta permite descargar los resultados de los test en planillas de cálculo *Excel*. Así, se procedió a calcular el porcentaje de respuestas correctas en cada una de las pruebas por parte de cada uno de los estudiantes.

30

Se utilizó estadística descriptiva para detectar no solo tendencias generales de la población, sino también recorridos particulares de cada estudiante en su desarrollo de la percepción de los segmentos vocálicos estudiados.

Esta organización de los datos nos permitió informar los resultados a través de tablas que resumen información estadística y gráficos que presentan información de manera visualmente más atractiva y permiten observar clara y rápidamente tendencias generales y particulares.

Este capítulo ha descrito la metodología utilizada durante la elaboración de este trabajo, el próximo apartado se dedicará a la presentación de los resultados obtenidos.

31

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en este estudio. Los hallazgos se organizan en torno a las PI que dan origen a la presente investigación: ¿Cómo se desarrolla la percepción en estudiantes de ILE? ¿Qué efectos tiene la instrucción fonológica explícita en el desarrollo de la percepción de segmentos vocálicos puros con alta carga funcional en los estudiantes de ILE?

Este capítulo se encuentra dividido en tres secciones. La primera desarrolla los hallazgos en relación a la PI 1, y la segunda presenta los resultados que intentan encontrar respuestas a la PI 2. En la tercera sección, se delinean los hallazgos en relación a las dificultades que los sonidos vocálicos estudiados ocasionaron al grupo de participantes.

5.1 Desarrollo de la percepción

La Tabla 5.1 presenta los porcentajes obtenidos por cada uno de los alumnos en los test administrados a lo largo de toda la recolección de datos. Como allí se observa, en general, los resultados se encuentran por encima del 55% y, en pocas instancias, alcanzan el 100%. Asimismo, los resultados obtenidos son dispares. Si bien pueden observarse porcentajes similares, los resultados obtenidos por cada estudiante en las distintas instancias de recolección de datos a lo largo de este estudio no son homogéneos, alternando porcentajes altos y bajos.

Tabla 5.1

Resultados de los test por estudiante

	Pretest	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Postest	
Estudiante 1	78,6%	78,6%	85%	91,4%	90,00%	92,9%	Estudiante 2
							67,9%
							71,4%
							85%
							85,0%
							74,17%
							75,0%
Estudiante 3	75,0%	57,1%	90%	100,0%	74,17%	92,9%	
Estudiante 4	82,1%	71,4%	90%	96,4%	74,58%	92,9%	Estudiante 5
							64,3%
							71,4%
							75%
							100,0%
							87,50%
							82,1%
Estudiante 6	82,1%	92,9%	95%	96,4%	83,75%	82,1%	

Estudiante 7 64,3% 57,1% 70% 90,0% 57,92% 57,1% **Estudiante 8** 75,0% 71,4% 85%
 96,4% 90,42% 89,3% **Estudiante 9** 75,0% 57,1% 75% 72,9% 60,83% 60,7% **Estudiante**
10 89,3% 78,6% 85% 95,0% 74,58% 85,7% **Estudiante 11** 82,1% 57,1% 85% 95,0%
 67,92% 85,7% **Estudiante 12** 78,6% 64,3% 75% 76,4% 55,00% 60,7% **Estudiante 13**
 89,3% 57,1% 100% 95,0% 71,25% 78,6% **Estudiante 14** 75,0% 85,7% 80% 84,3%
 93,33% 85,7% **Estudiante 15** 96,4% 85,7% 95% 90,0% 93,33% 92,9% **Estudiante 16**
 64,3% 92,9% 75% 90,0% 70,83% 60,7% **Estudiante 17** 89,3% 78,6% 90% 90,0%
 77,08% 71,4% **Estudiante 18** 75,0% 35,7% 80% 85,0% 80,83% 92,9% **Estudiante 19**
 85,7% 92,6% 100% 100,0% 90,42% 96,4% **Estudiante 20** 67,9% 71,4% 60% 77,9%
 80,42% 71,4%

La Figura 5.1 presenta el recorrido en el desarrollo de la percepción de los sonidos vocálicos estudiados en el grupo de estudiantes considerado como un todo. La línea de tendencia (línea de puntos en el gráfico) marca un recorrido ascendente, lo que indica que las habilidades perceptivas fueron mejorando a lo largo del tiempo en el grupo de estudiantes que participó en esta investigación. Sin embargo, la media de los resultados obtenidos en cada test delinea un recorrido en el que pueden observarse altos y bajos, lo cual indica que el aprendizaje no parece producirse de manera tan lineal, sino que diversos factores, que analizaremos en detalle en el Capítulo 6 (Discusión), pueden impactar durante el proceso.

Figura 5.1

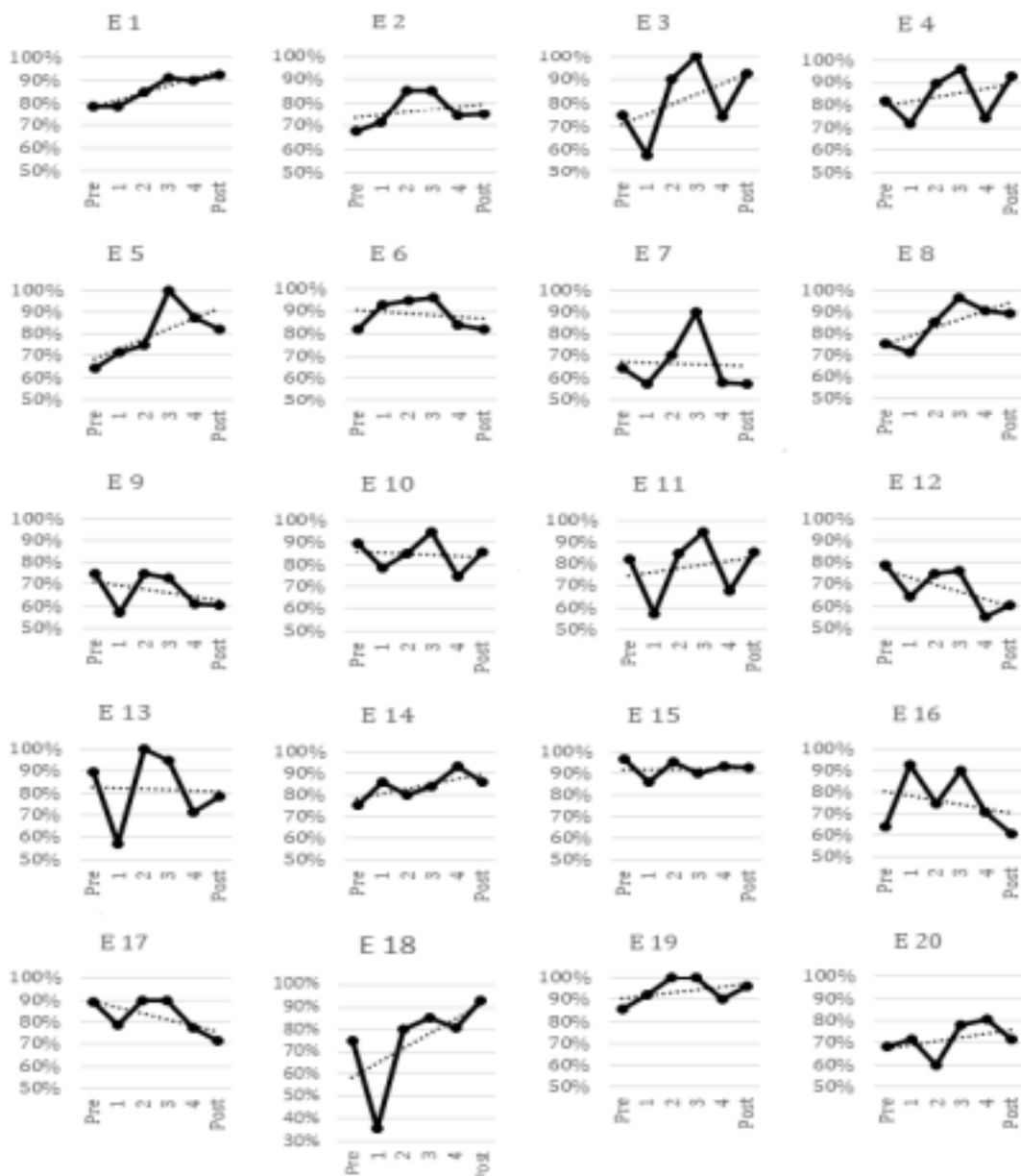
Desarrollo de la percepción de los sonidos vocálicos estudiados del grupo de estudiantes

95,0%
 90,0%
 85,0%
 80,0%
 75,0%
 70,0%
 65,0%

Resulta interesante también detenerse en la manera en la que se desarrolló la percepción de los sonidos vocálicos estudiados en cada uno de los estudiantes que participó en esta investigación. La Figura 5.2 presenta gráficos individuales que resumen los resultados obtenidos por los estudiantes en cada uno de los test de percepción administrados. Cabe recordar que el pretest y el posttest midieron la percepción de todos los pares seleccionados para este estudio; el test 1 midió el primer par de vocales seleccionado para este estudio: /i:-ɪ/; y los test 2, 3, y 4 fueron diseñados para valorar la percepción de cada nuevo par de vocales, /æ-ɑ:/, /ʌ-ɑ:/ y /ɒ-ɔ:/, respectivamente, como así también del par/de los pares anteriores.

34

Figura 5.2*Recorridos individuales a través del tiempo*



Nota: E= Estudiante; 1= Test 1; 2= Test 2; 3= Test 3; 4= Test 4; Pre= Pretest; Post= Postest.

Como se puede observar en la Figura 5.2, los gráficos individuales presentan el recorrido de cada estudiante en el desarrollo de la percepción. A pesar de que pueden detectarse recorridos similares, ninguno es exactamente igual a otro. Esto nos indica una gran variabilidad en el aprendizaje. Dicho fenómeno será tratado en detalle en el Capítulo 6 (Discusión).

5.2 Instrucción fonológica explícita

La Figura 5.3 presenta las tendencias generales en el desarrollo de la percepción de los

sonidos vocálicos estudiados en el grupo de estudiantes considerado como un todo. La media obtenida en el pretest es 77,9 % y la obtenida en el posttest es 80,4%. Como se observa, la instrucción fonológica explícita parece haber mejorado la percepción de las vocales en cuestión.

Figura 5.3

Resultados del pretest y posttest. Tendencias generales.

81%
80%
79%
78%
77%
76%
75%

Pretest Posttest

Por otro lado, la Figura 5.4 presenta las tendencias individuales de cada uno de los participantes. Como se puede apreciar, cada participante parece haber experimentado un proceso distinto en el desarrollo de su percepción respecto de los sonidos vocálicos en cuestión. Algunos estudiantes, cuyos recorridos se presentan en la Figura 5.4 en color bordó, parecen haber mejorado su percepción luego de la instrucción fonológica explícita. Este grupo constituye un 60% de la población estudiada. Para otros estudiantes, cuyos recorridos se presentan en la Figura 5.4 en líneas de puntos azul, la instrucción fonológica explícita parece no haber impactado en el desarrollo de su percepción. Este grupo constituye un 40% de la población estudiada. Esto indica que, en líneas generales, el número de estudiantes que experimentaron una mejora en sus habilidades perceptivas es mayor que el de aquellos que no. Sin embargo, este impacto de la instrucción fonológica explícita no ha sido igual en cada uno de los estudiantes debido a una variedad de factores. Estos resultados se discutirán en detalle en el Capítulo 6 (Discusión).

Figura 5.4

Resultados del pretest y postest. Recorridos individuales.



Nota: Bordó= estudiantes cuya percepción mejoró con la instrucción; Azul= estudiantes cuya percepción no mejoró con la instrucción.

5.3 Los sonidos vocálicos y su dificultad

Si bien este trabajo no apunta a descubrir el grado de dificultad que la percepción de cada uno de los pares de segmentos vocálicos presentó para el grupo de estudiantes que participaron en este estudio, creemos que no resulta irrelevante informar acerca de los datos obtenidos al respecto. El Gráfico 5.5 presenta la media de las calificaciones obtenidas por el grupo de estudiantes al realizar la parte B¹⁰ de los cuatro test de percepción administrados.

¹⁰ El test 1 midió el primer par de vocales seleccionado para este estudio, /i:-ɪ/ en aislamiento; y los test 2B, 3B, y 4B fueron diseñados para valorar, también por separado, la percepción de cada nuevo par de vocales, /æ-ɑ:/, /ʌ-ɑ:/ y /ɒ-ɔ:/, respectivamente.

Figura 5.5

Media de las calificaciones obtenidas en la percepción de pares aislados.



Como se observa en la Figura 5.5, la población obtuvo porcentajes más bajos en el test 1, respecto de los demás test administrados. Esto indicaría que este grupo de estudiantes tuvo una mayor dificultad para diferenciar las vocales /i:-ɪ/ que son el par de segmentos vocálicos que, según Fry (1947, citado en Cruttenden, 2014), tienen mayor carga funcional en inglés. Además, se observa en la curvatura de la línea de progresión que esta alcanza su punto más alto entre los test 2B y 3B. Esto pareciera mostrar que la distinción entre los pares /æ-ɑ:/ y /ʌ-ɑ:/ presentó una menor dificultad a los participantes de este estudio. Finalmente, se observa un leve descenso de la curva de progresión hacia el test 4B. El hecho de que la media de calificaciones obtenidas en el Test 4B sea más baja que la obtenida en los test 2B y 3B parece indicar que el segundo par que ocasionó mayor dificultad al grupo fue /ɒ-ɔ:/. La Tabla 5.6 exhibe la jerarquía de dificultad de los pares vocálicos estudiados.

Tabla 5.6

Jerarquía de dificultad de los pares vocálicos estudiados

Par vocálico Dificultad

1- /i: - ɪ/ **Mayor**

2- /ɒ - ɔ:/ **Mayor**

3- /æ-a:/ **Menor**

4- /ʌ-a:/ **Menor**

En este apartado se han delineado los hallazgos realizados en relación a las preguntas de investigación que dieron origen a este estudio. Los resultados han sido presentados en figuras con el fin de ilustrar las tendencias generales de la población y los recorridos particulares de cada estudiante en su desarrollo de la percepción de los segmentos vocálicos estudiados y respecto del impacto de instrucción fonológica en la percepción de sonidos vocálicos con alta carga funcional en inglés. El próximo capítulo (Capítulo 6), se dedicará a la discusión de estos hallazgos a luz de los aportes teóricos reseñados y las investigaciones antecedentes presentados en los Capítulos 2 (Estado de la cuestión) y 3 (Marco teórico), respectivamente.

39

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

Como se explicita en el Capítulo 1 (Introducción), el propósito de este estudio ha sido explorar el desarrollo de la percepción en estudiantes de ILE e investigar acerca del impacto de la instrucción fonológica explícita en la percepción de segmentos vocálicos puros con alta carga funcional en hablantes de español, variedad rioplatense, estudiantes de ILE. Los datos obtenidos a través de los test de percepción conforman el sustrato para la discusión que subsigue. En consecuencia, en este apartado se discuten los hallazgos presentados en el Capítulo 5 (Resultados) a la luz de las teorías y estudios reseñados en el Capítulo 2 (Estado de la cuestión) y 3 (Marco teórico), respectivamente.

La discusión de los resultados se organiza en torno a las preguntas de investigación que dan origen a este estudio: PI 1: ¿Cómo se desarrolla la percepción en aprendientes de ILE?; PI 2: ¿Qué efectos tiene la instrucción fonológica explícita en el desarrollo de la percepción de segmentos vocálicos puros con alta carga funcional en los aprendientes de ILE?

En consecuencia, este capítulo se encuentra dividido en cuatro secciones. La primera pone en discusión los resultados en relación a la PI 1. La segunda presenta la discusión de los

resultados que intentan encontrar respuestas a la PI 2. El tercer apartado trata casos individuales dentro del grupo de estudiantes que participaron en este estudio a la luz de los hallazgos obtenidos en relación con las PI 1 y 2. La cuarta sección, explica brevemente las dificultades ocasionadas por cada uno de los pares vocálicos estudiados.

6.1 Desarrollo de la percepción

Como se informó en el Capítulo 5 (Resultados), en términos generales, el desarrollo de la percepción de los sonidos vocálicos con alta carga funcional en ILE se desarrolló de manera diferente en cada uno de los participantes. Además, es posible notar una marcada variabilidad respecto de la actuación de los estudiantes a lo largo de sus propios procesos de aprendizaje.

La heterogeneidad observada entre los estudiantes respecto de los porcentajes obtenidos en los distintos test administrados en este estudio se encuentra en línea con lo señalado por Selinker (1972), quien sostiene que la IL es un sistema único para cada estudiante, y por lo expuesto por Baralo Ottonello (2004), quien agrega que dicho sistema evoluciona y se complejiza. Asimismo, dicha heterogeneidad en el desempeño de los estudiantes se condice

40

con los resultados de los estudios de Suzukida (2020) y Becker y Sturm (2022), quienes sostienen que la variabilidad es prueba de la adaptación y cambio típicos de los SDC. Como se aprecia en la Tabla 5.1 (Capítulo 5, Resultados), los porcentajes obtenidos por los estudiantes son dispares. Aunque es posible observar resultados similares en algunos casos, los porcentajes individuales en los test administrados durante este estudio son heterogéneos, alternando valores altos y bajos.

Por otra parte, nuestros hallazgos también dan cuenta del carácter dinámico e impredecible de las IL de los estudiantes. En efecto, estas “emergen”, al decir de Larsen Freeman (1997, 2015), como un sistema complejo, no lineal, abierto y auto organizable. Como se observa en la Figura 5.2 (Capítulo 5, Resultados), los gráficos individuales presentan el recorrido de cada estudiante en el desarrollo de la percepción. Si bien es posible detectar trayectorias similares, ninguna es exactamente igual a la otra. Asimismo, se pueden observar recorridos no lineales, en los que alternan picos y valles que señalan, por un lado, una gran variabilidad en el aprendizaje de cada estudiante y, por otra parte, que confirman el carácter dinámico de sus IL, las cuales se encuentran en constante proceso de transformación. En efecto, el desarrollo de la percepción de los pares vocálicos seleccionados no constituye un

proceso lineal. Al contrario, la curva de aprendizaje presenta progresos y retrocesos, los cuales pueden parecer a primera vista un tanto caóticos. Sin embargo, estos dan cuenta del carácter abierto de las IL de los estudiantes, las cuales se modifican permanentemente como resultado de la constante exposición a *input* en la LE (Larsen-Freeman, 1997, p. 151). Asimismo, como argumentan Alves Jr. y Lima (2019), existe una multiplicidad de factores que impactan en el aprendizaje de una LE. El nivel de destreza lingüística con el que iniciaron sus estudios los estudiantes que participaron en este estudio puede haber impactado, entre otros factores, en el desarrollo de la percepción. Es necesario continuar investigando al respecto para probar esta conjetura.

6.2 Instrucción fonológica explícita

Como indican los hallazgos acerca del grupo de estudiantes considerado como un todo, presentados en el Capítulo 5 (Resultados), en líneas generales, la instrucción fonológica explícita ha impactado de manera positiva en el desarrollo de la percepción de las vocales estudiadas en el grupo de estudiantes que participaron en este estudio. Esto parece indicar, por un lado, que el entrenamiento auditivo intensivo, como arguyen los autores reseñados, favorece la precisión en la discriminación de sonidos (Iverson & Evans, 2009; Lengeris, 2008;

41

Linebaugh, 2015; Aliaga-García & Mora, 2009; Thomson, 2011). Estos resultados representan evidencia empírica a favor de la enseñanza de pronunciación y del entrenamiento auditivo intensivo en carreras orientadas a las LEs, como lo es el profesorado en inglés de la UADER.

Es posible atribuir estos hallazgos a la variabilidad de los estímulos auditivos (Barriuso & Hayes-Harb, 2018) a los que fueron expuestos los estudiantes durante el entrenamiento. Como en los estudios de Iverson y Evans (2009) y Wong (2013), esta investigación también exploró cómo el entrenamiento fonético de alta variabilidad impacta en el desarrollo de la percepción de contrastes propios de la LE. Como ya se ha mencionado en el Capítulo 5 (Resultados), el 60% de la población estudiada parece haber mejorado su percepción luego de la instrucción fonológica explícita. Este estudio también presenta evidencia empírica a favor de que la variabilidad del estímulo contribuye a desarrollar la percepción de los contrastes de la LE.

Si bien la media obtenida en el postest es más elevada que la media obtenida en el pretest, lo cual parece indicar que la instrucción fonológica explícita ha tenido un impacto

positivo en el desarrollo de las habilidades perceptivas de los estudiantes considerados como un todo, la diferencia entre ambas es de solo un 2,5%. Es posible que este resultado haya sido producto del tipo de instrucción recibida. Resulta importante recordar que, dada la situación sanitaria por COVID-19, toda la instrucción debió llevarse adelante por videoconferencia y este puede haber sido un factor determinante en el desarrollo de estas habilidades. Sin embargo, no contamos con evidencia empírica para corroborar esta hipótesis. Futuras investigaciones en las que la instrucción fonológica se realice de manera presencial con un grupo de estudiantes y por plataforma de videoconferencia con otro pueden llevarse adelante con el fin de corroborar este supuesto.

Asimismo, es necesario reiterar que, si bien existen tendencias similares entre los participantes, estas no son exactamente iguales, lo cual demuestra que el impacto de la instrucción fonológica explícita no ha sido el mismo en cada uno de los estudiantes. Este fenómeno, como ya se ha mencionado, se encuentra en consonancia con lo indicado por Selinker (1972) y Baralo Ottonello (2004), quienes señalan que la IL es un sistema único para cada estudiante. Asimismo, tales tendencias específicas o particulares, como también se ha destacado, dan cuenta del carácter dinámico e impredecible de las ILs de los estudiantes, el cual puede entenderse como un sistema complejo y no lineal (Larsen-Freeman, 1997).

42

6.3 Recorridos particulares destacables

A fin de describir el carácter específico (Baralo Ottonello, 2004), impredecible (Larsen Freeman, 1997, 2015) y variable (Suzukida, 2020; Becker y Sturm, 2022) de las ILs de los estudiantes, se han seleccionado cuatro estudiantes de los 20 que participaron en este estudio: Estudiantes 19, 16, 18 y 12. La singularidad de cada uno de los recorridos de aprendizaje individuales en cuanto al desarrollo de sus habilidades perceptivas fue el criterio utilizado para esta selección. De cada uno de ellos, se describirán los rasgos más notorios y se caracterizará el impacto de la instrucción fonológica explícita en la percepción de las vocales inglesas seleccionadas.

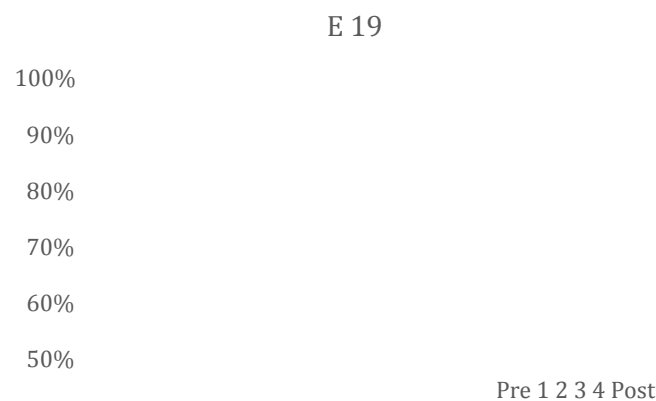
El Estudiante 19 obtuvo un porcentaje elevado de respuestas correctas en el pretest (85,7%) y su actuación se mantuvo en niveles similares a lo largo de todas las instancias de recolección de datos (Figura 6.1). Su nivel de actuación en dichas instancias concuerda con el nivel de destreza lingüística que el estudiante declaró en la encuesta a través de la que se recolectó información demográfica al comienzo de este estudio (Anexo A). Además, en este participante, la instrucción fonológica específica y el entrenamiento de alta variabilidad

(Barriuso & Hayes-Harb, 2018) parecen haber favorecido el desarrollo de la percepción de los sonidos estudiados (Pretest:87,7% - Postest: 96,4%). Según lo relevado, el estudiante comenzó a cursar la asignatura Fonética y Fonología I con un nivel alto de destreza lingüística en la LE (B2+, según el MCER, 2002). En consecuencia, se infiere que, en instancias previas a nuestras intervenciones, el estudiante había tenido la oportunidad de desarrollar sus habilidades perceptivas. Asimismo, cabe mencionar que este estudiante también participó de manera continua y activa en las tutorías para la asignatura, por lo que sus instancias de exposición a las vocales estudiadas fueron aún más frecuentes y numerosas que las de otros participantes.

43

Figura 6.1

Recorrido individual del Estudiante 19



Nota: E= Estudiante; 1= Test 1; 2= Test 2; 3= Test 3; 4= Test 4; Pre= Pretest; Post= Postest.

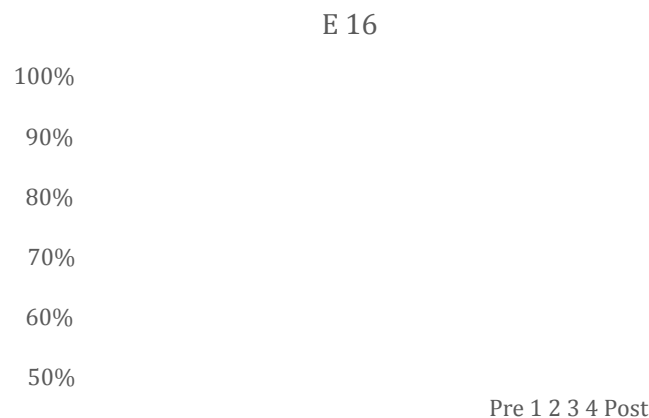
La Figura 6.2 muestra el recorrido del Estudiante 16. Este, a diferencia del Estudiante 19, alcanzó los estándares mínimos de aprobación¹¹ en el pretest y el postest (64,3% y 60,7%, respectivamente) y obtuvo porcentajes más altos en los test que se administraron durante el tiempo en el que se realizó la instrucción con picos en los test 2 y 4. La comparación entre los porcentajes obtenidos en el pretest y el postest de este estudiante parece indicar que la instrucción fonológica explícita y el entrenamiento de alta variabilidad (Barriuso & Hayes Harb, 2018) parecen no haber ocasionado mejoras notables en sus habilidades perceptivas. Este es un caso digno de destacar por lo fluctuante de su actuación.

¹¹ En consonancia con lo establecido a nivel de Educación Superior y en la UADER, 60% es considerado el porcentaje mínimo de aprobación. Por esta razón, utilizamos dicho valor como mínimo aceptable en este estudio.

44

Figura 6.2

Recorrido individual del Estudiante 16



Nota: E= Estudiante; 1= Test 1; 2= Test 2; 3= Test 3; 4= Test 4; Pre= Pretest; Post= Posttest.

Dichos resultados podrían deberse, por un lado, al propio carácter evolutivo (Baralo Ottonello, 2004) y dinámico de su IL (Larsen-Freeman, 1997, 2015). Por otro lado, estas fluctuaciones también podrían originarse en características particulares respecto de las condiciones en las que realizó los test durante el estudio (por ejemplo, la calidad del audio de sus dispositivos, o el nivel de ruido/silenció en su hogar). Si bien la imposibilidad de controlar las condiciones de escucha puede considerarse una de las limitaciones de este estudio, esto fue inevitable dada la situación sanitaria en el periodo en el que se realizó la recolección de datos.

Futuras investigaciones pueden indagar acerca de la relación entre condiciones de escucha y actuación en pruebas de percepción.

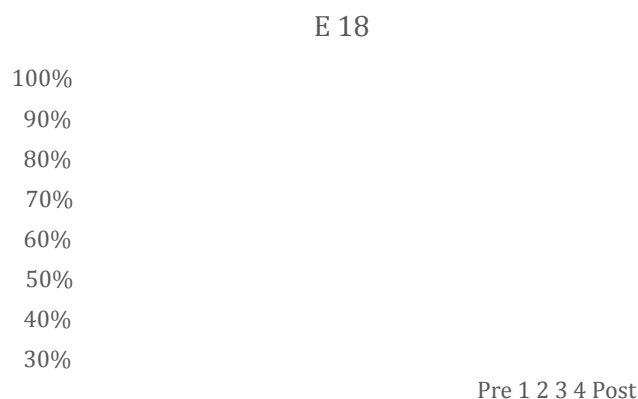
Resulta pertinente destacar que, según la información demográfica relevada, este estudiante comenzó la asignatura con un nivel elevado de destreza lingüística en la LE (B2+, según el MCER, 2002), al igual que el Estudiante 19. Asimismo, el Estudiante 16 también participó asiduamente en los espacios de tutoría para la asignatura, por lo cual tuvo suficientes oportunidades para desarrollar sus habilidades de percepción de las vocales estudiadas. A la luz de esta información, podría suponerse que la actuación de este estudiante podría asemejarse a la del Estudiante 19. Sin embargo, los resultados reflejan diferencias. Estas diferencias abonan la TSDC (Larsen-Freeman, 1997) que postula que existe una inestabilidad persistente en las IL de los estudiantes, ya que se trata de sistemas en constante reestructuración y en donde intervienen una multiplicidad de factores tales como *input*, interacción, *feedback* y contexto de aprendizaje, entre otros.

45

El Estudiante 18, por su parte, comenzó la asignatura con un nivel intermedio de destreza lingüística, más bajo que los Estudiantes 19 y 16 (B1, según el MCER, 2002), pero, al igual que los estudiantes ya mencionados, participó de manera regular en los espacios de tutoría para la asignatura, incrementando así sus instancias de exposición a las vocales estudiadas. Como se observa en la Figura 6.3, los valles y picos reflejan que las habilidades perceptivas del alumno no siempre mejoraron, a pesar de la instrucción recibida. Sin embargo, su actuación en el pre y el postest refleja progreso en el desarrollo de sus habilidades perceptivas de los sonidos vocálicos seleccionados para este estudio.

Figura 6.3

Recorrido individual del estudiante 18



Nota: E= Estudiante; 1= Test 1; 2= Test 2; 3= Test 3; 4= Test 4; Pre= Pretest; Post= Posttest.

En otras palabras, el estudiante 18 incrementó su habilidad perceptiva cerca de un 18%, luego del entrenamiento. Estos efectos positivos de la instrucción fueron acompañados por su motivación personal, puesta en evidencia mediante su participación activa durante las clases y tutorías. Sin embargo, el estudiante obtuvo un porcentaje más bajo en el test 1 (35%). Diversos factores podrían dar cuenta del resultado obtenido. Uno de ellos es, como postulan Larsen

Freeman (1997) y Baralo-Ottonello (2004), la variabilidad intrínseca en todo proceso de aprendizaje y la naturaleza cambiante y dinámica de la IL. También es posible conjeturar que las condiciones en las que el estudiante completó el test 1 fueron diferentes a las condiciones en las que completó el resto (por ejemplo, la calidad del audio de sus dispositivos, o el nivel de ruido/silencio en su hogar). Por último, puede considerarse la dificultad intrínseca que el par /i:-i/ tiene para hispanohablantes, estudiantes de ILE (Swan & Smith, 2001). Cabe mencionar, además, que este estudiante inició la cursada con un nivel intermedio de destreza lingüística

46

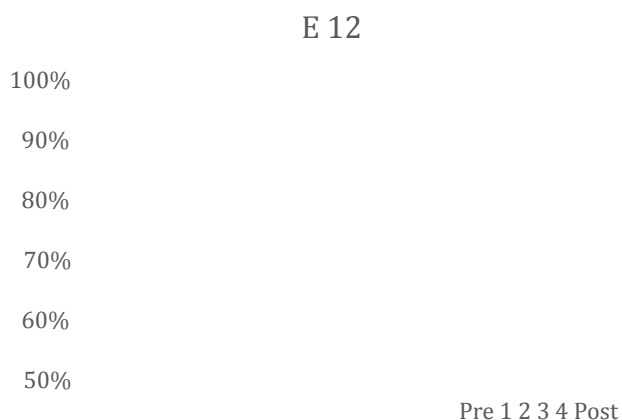
(B1, según el MCER, 2002) y que participó de manera regular en los espacios de tutoría para la asignatura, incrementando así sus instancias de exposición de las vocales estudiadas.

Finalmente, el Estudiante 12 evidencia ciertos rasgos particulares que nos conducen a pensar que tanto el desarrollo de su percepción como el impacto de la instrucción fonológica explícita no han sido favorables. El estudiante, como se observa en la Figura 6.4, presenta un resultado más alto en el pretest (78,6%) que en el posttest (60,7%). Asimismo, si comparamos los resultados de los test 1, 2, 3 y 4, el estudiante evidencia resultados más bajos en los test 1 (64,3%) y 4 (55%), y resultados más altos en los test 2 y 3 (75% y 76,4%, respectivamente). Estas fluctuaciones, como ya hemos señalado, podrían originarse por características particulares de las condiciones en que realizó los test durante el estudio. Asimismo, también podrían deberse a rasgos intrínsecos de los pares vocálicos medidos en dichos test, /i:-i/ y /ɒ ɔ:/, los cuales presentan dificultades específicas para los hispanohablantes (Swan & Smith, 2001). Por otro lado, se debe mencionar que este estudiante inició la cursada con un nivel de destreza lingüística elemental (A2, según el MCER, 2002) en la LE, y que no participó de manera regular en las tutorías para la asignatura, por lo que, a diferencia de los participantes anteriores, sus instancias de exposición a las vocales estudiadas fueron menos asiduas que las

de otros estudiantes.

Figura 6.4

Recorrido individual del estudiante 12



Nota: E= Estudiante; 1= Test 1; 2= Test 2; 3= Test 3; 4= Test 4; Pre= Pretest; Post= Posttest.

Según Larsen-Freeman (1997), son numerosos los factores que interactúan y determinan la trayectoria de la IL en desarrollo. Entre ellos, se pueden considerar la LM, la LE,

47

la cantidad y el tipo de *input*, interacción y retroalimentación, y el contexto de instrucción. Asimismo, agrega la autora, existen otros elementos que también inciden en el aprendizaje de una LE, a saber: la edad, la aptitud y la actitud, la motivación, los rasgos de la personalidad, el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje y los intereses personales. Esto significa que los factores que inciden en los sistemas complejos son múltiples y variados. En consecuencia, los resultados obtenidos por los aprendientes no son siempre los mismos.

6.4 Dificultades de cada par vocálico estudiado

Si bien hemos mencionado que este estudio no apunta a determinar específicamente qué pares vocálicos con alta carga funcional (Brown, 1991) ocasionan mayor dificultad a los participantes, observamos que, en general, el grupo todo tuvo especial dificultad para diferenciar los pares /i:-i/ y /ɒ-ɔ:/. Los estudiantes 19, el 16 y el 12 cuyos recorridos individuales se han descrito en detalle encontraron también más difícil percibir los contrastes entre estos mismos pares vocálicos (Figuras 6.1, 6.2, 6.3, y 6.4). El Estudiante 18,

por su parte, encontró más difícil de percibir solamente el par /i:-ɪ/.

Para dar cuenta de estas dificultades, es pertinente recordar dos puntos esenciales propuestos en los modelos de percepción desarrollados en el Capítulo 3 (Marco Teórico). En primer lugar, de acuerdo con Best (1995), los estudiantes intentan asimilar los sonidos extranjeros a categorías ya existentes en su LM. Por ejemplo, según Swan y Smith (2001), los hispanohablantes tienden a asimilar el par vocálico inglés /i:-ɪ/ a la /i/ en español. En segundo lugar, al decir de Flege (1995), si un sonido extranjero se percibe como muy similar a un sonido de la LM, los estudiantes encontrarán aún más difícil percibir la diferencia entre ambos. A modo de ilustración, los hispanohablantes tendrán mayores dificultades para distinguir la /i:/ y la /ɪ/ inglesas, ya que estas se suelen percibir como muy similares a la /i/ de su propio sistema fonológico. Adicionalmente, es importante considerar que el par /i:-ɪ/, de acuerdo con Fry (1947, citado en Cruttenden, 2014), tiene mayor carga funcional en inglés, por lo cual su correcta percepción (y producción) es esencial para la comunicación efectiva de los hablantes de ILE.

Cabe mencionar que los resultados obtenidos en este estudio no se alinean en un todo con los hallazgos de Valencia (1996). Si bien Valencia no trabajó con pares de sonidos, resulta relevante destacar que la jerarquía de dificultad que presenta difiere de la que deriva de este estudio. Mientras que /ɪ/ fue considerado el sonido más difícil y a /i:/, el más fácil, en este estudio el par /ɪ-i:/ fue el que ocasionó mayor dificultad a los participantes de este estudio.

48

En este capítulo, se han discutido los resultados obtenidos en torno a las PI que dieron origen a este estudio. Asimismo, se han examinado las tendencias generales de la población y recorridos individuales seleccionados. Además, se ha discutido brevemente acerca de las dificultades ocasionadas por cada uno de los pares vocálicos estudiados. Completada esta empresa, el próximo capítulo se dedicará a esbozar las conclusiones de este trabajo.

49

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las conclusiones más relevantes de este estudio, sus limitaciones y, también, las futuras líneas de investigación que derivan de este. Esta

investigación ha indagado acerca del desarrollo de la percepción de cinco segmentos vocálicos puros con alta carga funcional (Brown, 1991) en estudiantes de ILE. Además, ha explorado los efectos que la instrucción fonológica explícita tiene en el desarrollo de la percepción de estos segmentos vocálicos en dichos aprendientes.

En primer lugar, el análisis de los resultados de este estudio permite concluir que el proceso de aprendizaje del grupo de estudiantes que participó en este estudio se caracteriza por su elevada variabilidad. Se ha encontrado, por un lado, que la percepción de los sonidos vocálicos con alta carga funcional en ILE se desarrolló de manera diferente en cada uno de los participantes. Además, se observó una amplia variación incluso dentro de los mismos recorridos individuales. Esta heterogeneidad da cuenta, al decir de Selinker (1972), del carácter único de la IL de los participantes, y también, de acuerdo con Baralo Ottonello (2004), de su dinamismo y complejidad. Comprender la variabilidad en el proceso de aprendizaje de una LE resulta suma importancia para los docentes a la hora de conducir los procesos de instrucción y evaluación. Por un lado, desde una perspectiva didáctica, nos permite personalizar y adaptar las clases de acuerdo con las particularidades del grupo de aprendientes. En efecto, el docente puede tomar mejores decisiones acerca de qué contenidos enseñar, en qué orden y con qué estrategias enseñarlos (en nuestro caso particular, los sonidos vocálicos con mayor carga funcional en la LE). Por otro lado, entender que no todos los estudiantes alcanzan el mismo grado de desarrollo de sus habilidades (en este estudio, la percepción), permite al docente llevar adelante un proceso de evaluación más personalizado, detallado y objetivo.

Segundo, los hallazgos indican que la instrucción fonológica explícita ha impactado de manera positiva en el desarrollo de la percepción de las vocales estudiadas en el grupo de participantes. En efecto, al comparar los resultados del pretest y del postest, se observó que un 60% de la población estudiada mejoró sus habilidades de percepción. Estos datos constituyen evidencia empírica a favor de la enseñanza de pronunciación y del entrenamiento auditivo intensivo en carreras de LEs como el profesorado en inglés de la UADER.

Asimismo, la variabilidad de los estímulos auditivos (Barriuso & Hayes-Harb, 2018) a los que fueron expuestos los estudiantes parece haber contribuido también al desarrollo de la

percepción de los contrastes entre las vocales de la LE seleccionadas para este estudio. Este hallazgo, en particular, es de suma importancia para los docentes de pronunciación del inglés y también de otras LE, ya que destaca la necesidad de exponer a los aprendientes a una amplia

variedad de estímulos auditivos y a la mayor cantidad de hablantes (nativos y no nativos con alto nivel de destreza lingüística oral en la LE) como sea posible. Esta necesidad especial implica implementar, en las clases de pronunciación, materiales que incluyan audios y/o videos con un número variado de hablantes competentes y, en caso de contar con su presencia, una variedad de hablantes (nativos y no nativos competentes en la LE) que participen de las clases de la asignatura, interactúen con los aprendientes, y se desempeñen como modelos de pronunciación para estos últimos.

A pesar de que este estudio no apunta a determinar específicamente qué pares vocálicos con alta carga funcional ocasionan mayor dificultad a los participantes, se observa que, en general, el grupo todo tuvo especial dificultad para diferenciar los pares /i:-ɪ/ y /ɒ-ɔ:/.

Si bien este estudio ha contribuido a comprender más acabadamente el desarrollo de la percepción de hablantes de español, variedad rioplatense, aprendientes de ILE y el impacto que la instrucción explícita tiene en dicho desarrollo, es necesario mencionar ciertas limitaciones que se han detectado.

Primero, durante el período de instrucción, el trabajo en clase debió adecuarse a los recursos disponibles dada la situación sanitaria por COVID-19. Aunque la plataforma de videoconferencia *Zoom* ofrece múltiples ventajas por sobre otras, ya que permite no solo la reproducción de audio y video, sino también la interacción estudiante-estudiante y profesor estudiante, inevitablemente, la presentación y ejercitación de los sonidos estudiados no pudo realizarse como en la presencialidad.

A pesar de que se utilizó la función *breakout rooms*, que permite separar las reuniones en sesiones independientes, el monitoreo de los estudiantes y consecuente retroalimentación no se pudieron llevar adelante con el mismo grado de espontaneidad y naturalidad que en las clases presenciales. Asimismo, al reproducir los audios y/o videos, la calidad del sonido y/o imagen estuvo condicionada por los dispositivos electrónicos y por la velocidad de conexión que cada estudiante tenía a su disposición. Por otro lado, a causa de las mismas restricciones sanitarias, los aprendientes no tuvieron la posibilidad de reunirse y practicar lo aprendido en las clases. En consecuencia, el trabajo fue muy solitario. Todos estos factores pueden haber influido en el desarrollo de la habilidad de percepción.

Por otro lado, la administración de los test también presentó ciertas limitaciones, ya que no se pudo controlar el modo en que los estudiantes escuchaban los audios desde sus

hogares, es decir, en qué lugar y con qué dispositivos. Es importante aclarar que tales limitaciones no se debieron a características particulares de la plataforma *Moodle*, la cual se utilizó como vehículo del instrumento de recolección, sino que las restricciones sanitarias no permitieron llevar adelante la recolección de datos por medio de otras vías.

Por último, el número de alumnos participantes y de datos recolectados en el estudio permitió solo trabajar con estadística descriptiva lo cual permitió caracterizar el grupo de participantes en el estudio. De replicar esta investigación en un futuro, sería interesante recolectar una mayor cantidad de datos de cada participante u obtener información de un mayor número de alumnos con el fin de aplicar estadística inferencial y así alcanzar conclusiones más generalizables.

Se espera que los hallazgos de este estudio promuevan futuras investigaciones que ahonden y amplíen el espectro del problema planteado inicialmente.

Una posible extensión de esta investigación podría apuntar a indagar acerca del impacto que la instrucción fonológica explícita y la variabilidad que los estímulos auditivos tienen en el desarrollo de las habilidades de producción de los sonidos vocálicos con alta carga funcional en estudiantes de ILE.

Además, este estudio ha probado que la instrucción fonológica explícita virtual sincrónica mediante la plataforma de videoconferencia *Zoom* ha impactado de manera positiva, aunque leve, en el desarrollo de la percepción de las vocales estudiadas. En base a esto, en el futuro, se podrían comparar los efectos que la instrucción fonológica explícita llevada adelante de manera virtual sincrónica, presencial y/o híbrida tiene en el desarrollo de la percepción de los sonidos vocálicos con alta carga funcional en grupos de estudiantes de ILE con similares características al que participó en este estudio.

Por otro lado, este estudio ha proporcionado resultados solamente en conexión con el desarrollo de la percepción de solo algunos sonidos vocálicos. En futuros estudios, podría explorarse el desarrollo de la percepción de otros fonemas vocálicos y/o consonánticos en inglés. Asimismo, futuras investigaciones, más extensas y de corte diacrónico, podrían ahondar más acerca de qué pares vocálicos con alta carga funcional ocasionan mayor dificultad a los estudiantes de Fonética y Fonología de los diferentes años del profesorado en inglés de UADER.

Este capítulo ha delineado las conclusiones más importantes en cuanto a los resultados de este estudio, las limitaciones que este presentó y las posibles líneas de investigación futuras

que derivan de él. El propósito fundamental de esta investigación ha sido contribuir al campo de la enseñanza de la pronunciación del ILE, en lo relativo al desarrollo de la percepción en la LE y al impacto de la instrucción explícita en el desarrollo de la percepción.

53

REFERENCIAS

- Aliaga-García, C., & Mora, J. C. (2009). Assessing the effects of phonetic training on L2 sound perception and production. *Recent research in second language phonetics/phonology: Perception and production*, 231, 10-27.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(9), 86–101. Recuperado de: <http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157>
- Barriuso, T. A., & Hayes-Harb, R. (2018). High Variability Phonetic Training as a Bridge from Research to Practice. *CATESOL Journal*, 30(1), 177-194.
- Baralo Ottonello, M. (2004). La Interlengua del Hablante No Nativo. En L. Sánchez, & G. Santos (Eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 369-387). SGEL.
- Becker, S. & Sturm, J. (2022). Assessing variability in pronunciation development: case studies from a complexity perspective. En J. Levis & A. Guskaroska (Eds.), *Proceedings of the 12th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, (Artículo 3). <https://doi.org/10.31274/psllt.13261>
- Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. En J. C. Goodman & H. C. Nusbaum (Eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp. 167–224). The MIT Press.
- Bradlow, A. R. (2008). Training non-native language sound patterns. Lessons from training Japanese adults on the English /p/-/l/ contrast. En J. G. Hansen Edwards, & M. L. Zampini (Eds.) *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 287-308). John Benjamins Publishing Company.
- Brown, A. (1991). Functional load and the teaching of pronunciation. En A. Brown (Ed.), *Teaching English pronunciation: A book of readings* (pp. 211-224). Routledge.
- Carli, A. (2008). *La ciencia como herramienta. Guía para la investigación y la realización de*

informes, monografías y tesis científicas. Biblos.

Bustos, J., & Pereira, Y. (2020). Capacidad de percepción de las vocales del inglés en aprendientes del inglés como L2 con español como L1 en contexto de aula. *Lenguas Modernas*, 54, 77–89.

54

Modernas, 54, 77–89.

<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/56848>

Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4° ed.). Pearson.

Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English* (8° ed.). Routledge. Davenport, M., & Hannahs, S. J. (2010). *Introducing Phonetics and Phonology* (3° ed.). Hodder Education.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company.

Diccionario de Términos Clave de ELE. (2002 [1997]). Madrid: Centro Virtual

Cervantes/Instituto Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm Finch, D., &

Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Heinemann Educational Books.

Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross Language Research*, (pp. 233-277). York Press.

Hualde, J. I. (2013). *Los sonidos del español: Spanish Language edition*. Cambridge University Press.

Iverson, P., & Evans, B. G. (2007). Learning English vowels with different first-language vowel systems: Perception of formant targets, formant movement, and duration. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 122(5), 2842-2854. <https://doi.org/10.1121/1.2783198>

Iverson, P., & Evans, B. G. (2009). Learning English vowels with different first-language vowel systems II: Auditory training for native Spanish and German speakers. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 126(2), 866-877. <https://doi.org/10.1121/1.3148196>

Ladefoged, P., & Johnson, K. (2010). *A Course in Phonetics*. Wadsworth Cengage Learning.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18(2), 141-165.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226-239.

55

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in second language learning and teaching*, 6(3), 377-393.

Lengeris, A. (2008). The effectiveness of auditory phonetic training on Greek native speakers' perception and production of Southern British English vowels. *Proceedings of the 2nd ISCA Workshop on Experimental Linguistics, ExLing 2008, 25-27 August 2008*, 133-136. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2008/02/0034/000093>

Liceras, J. M. (1986). Sobre el concepto de permeabilidad. *Revista española de lingüística aplicada*, 2, 49-61.

Lima Jr., R. M. & Alves, U. K. (2019). A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. *Revista do GEL*, 16(2), 27-56. <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2417>

Linebaugh, Gary, & Thomas Roche. Evidence that L2 production training can enhance perception. *Journal of Academic Language Learning* 9(1), A1-A17.

MCER: Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

Ministerio de Salud de la Nación. (2022). *Coronavirus. COVID-19*. Gobierno de la República Argentina. www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19

Munro, M. J., & Derwing, T.M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation* 1(1), 11-42. Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. Palgrave.

Resolución N°. 0760. (2014). *Diseño Curricular: Profesorado de Inglés*. Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Recuperado de: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/03/Resolucion-0760-14-Aprueba-Dise%C3%B1o-Curricular-Profesorado-de-Ingles.pdf>

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209- 31.

Skandera, P., & Burleigh, P. (2005). *A Manual of English Phonetics and Phonology: Twelve Lessons with an Integrated Course in Phonetic Transcription*. Gunter Narr Verlag.

56

Suzukida, Y. (2021). *Roles of Cognitive and Sociopsychological Individual Differences in Second Language Pronunciation Development in Classroom Settings: A Dynamic Systems Theory Approach* (Doctoral dissertation, UCL -University College London).

Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (2° ed.). Cambridge University Press.

Thomson, R. (2011). Computer Assisted Pronunciation Training: Targeting Second Language Vowel Perception Improves Pronunciation. *Calico Journal*, 28 (30 de mayo de 2011), 744-65. <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.744-765>.

Valencia, H. (1996). *Contrastive Analysis of General British English and River Plate Spanish: Consonantal and Vowel Sounds*. USAL.

Werker, J. (1989). Becoming A Native Listener. *American Scientist*, 177, 54-59. Wong, J. W.

S. (2013). The effects of perceptual and/or productive training on the perception and production of English vowels /ɪ/ and /i:/ by Cantonese ESL learners. *14th Annual Conference of the International Speech Communication Association, August 25-29, 2013*, 2113-2117.

Recuperado de: https://www.isca-speech.org/archive/archive_papers/interspeech_2013/i13_2113.pdf

57

ANEXOS

58

Anexo A

Encuesta

Completar con la información solicitada.

Parte A - Información demográfica general

1- Nombre completo:

2- Edad:

3- Ocupación:

4- Lengua nativa:

5- ¿Estudiaste inglés antes de ingresar al profesorado?

a- No, no he estudiado inglés antes.

b- Sí, durante menos de un año.

c- Sí, entre 1 y 3 años.

d- Sí, entre 3 y 5 años.

e- Sí, durante más de 5 años.

6- ¿Es esta la primera vez que cursas *Fonética y Fonología I*?

a- Sí.

b- No.

7- ¿Con qué frecuencia escuchas el inglés en tu vida diaria?

a- Siempre.

b- Frecuentemente.

c- A veces.

d- Nunca.

8- ¿En qué contextos usas el inglés?

a- En casa.

b- En el trabajo.

c- En la universidad.

d- Con familiares y amigos.

e- Otro.

9- ¿Con quién(es) hablas en inglés?

59

a- Solo con hablantes nativos de inglés.

b- Solo con hablantes no nativos de inglés.

c- Tanto con hablantes nativos como no nativos de inglés.

10- ¿Hablás alguna(s) otra(s) lengua(s) extranjera(s)? En caso de responder afirmativamente, mencionar cuál(es).

60

Pretest

Choose the option you hear.

- 1- The word you hear is: **ban – barn**
- 2- “_____ down,” she said. **Come – Calm**
- 3- The word you hear is: **bitten – beaten**
- 4- _____ Banks swam the English Channel. **Gavin – Garvin**
- 5- The word you hear is: **don – dawn**
- 6- What’s in that _____? **bun – barn**
- 7- The word you hear is: **cod – cord**
- 8- I’m going to _____ with my brother. **live – leave**
- 9- The word you hear is: **cheek – chick**
- 10- She said, “_____.” **Buds – Bards**
- 11- The word you hear is: **bid – bead**
- 12- I’ll _____ the car. **park – pack**
- 13- The word you hear is: **risen – reason**
- 14- The _____ isn’t very good. **cod – cord**
- 15- There’s a _____ on it. **barn – ban**
- 16- Throw out that _____. **bin – bean**
- 17- The word you hear is: **pot – port**
- 18- What a lovely _____? **cap – carp**
- 19- The word you hear is: **ban – barn**
- 20- The word you hear is: **mill – meal**
- 21- The word you hear is: **heart – hat**
- 22- They couldn’t find the _____. **fox – forks**
- 23- The word you hear is: **fit – feet**
- 24- What a beautiful _____! **cap – carp**
- 25- The word you hear is: **grin – green**
- 26- He was _____. **shot – short**

- 27- The word you hear is: **cut – cart**

Anexo C

Test 1

Choose the option you hear.

- 1- The word you hear is: **bid - bead**
- 2- Did you _____ it? **fill - feel**
- 3- The word you hear is: **cheek - chick**
- 4- He _____ the dog. **bit - beat**
- 5- The word you hear is: **mill - meal**
- 6- Look out for that _____! **ship - sheep**
- 7- The word you hear is: **risen - reason**
- 8- Stop it _____! **licking - leaking**
- 9- The children were badly _____. **bitten - beaten**
- 10- The _____ was bad. **pitch - peach**
- 11- This _____ got vitamin C in it. **peel's - pill's**
- 12- What lovely _____! **chicks - cheeks**
- 13- The word you hear is: **fit - feet**
- 14- The word you hear is: **bitten - beaten**

Test 2

Choose the option you hear.

Parte A

- 1- The word you hear is: **risen - reason**
- 2- Stop it _____! **licking - leaking**
- 3- The word you hear is: **bead - bid**
- 4- What a beautiful _____! **cap - carp**
- 5- The word you hear is: **fit - feet**
- 6- The _____ was bad. **peach - pitch**
- 7- The word you hear is: **beaten - bitten**

8- He touched his _____. **hat - heart**

9- The word you hear is: **cad - card**

10- The word you hear is: **had - hard**

Choose the option you hear.

Parte B

1- The word you hear is: **cap - carp**

2- The word you hear is: **barn - ban**

3- The word you hear is: **barter - batter**

4- The word you hear is: **marcher - matcher**

5- It's a farm _____. **cat - cart**

6- I'll _____ the car. **pack - park**

7- He said, "_____." **Mad - Marred**

8- He _____ his car. **battered - bartered**

9- The word you hear is: **cat - cart**

10- There's a _____ on it. **ban - barn**

Test 3

Choose the option you hear.

Parte A

1- The word you hear is: **bead - bid**

2- This _____ got vitamin C in it. **pill's - peel's**

3- The word you hear is: **barn - ban**

4- He said, "_____." **Marred - Mad**

5- The word you hear is: **marred - mud**

6- What a beautiful _____! **carp - cup**

7- What lovely _____! **checks - chicks**

8- The word you hear is: **fit - feet**

9- He touched his _____. **hat - heart**

10- The word you hear is: **luck - lark**

64

Choose the option you hear.

Parte B

- 1- The word you hear is: **calm - come**
- 2- The word you hear is: **heart - hut**
- 3- The word you hear is: **mutter - martyr**
- 4- The word you hear is: **mutter - martyr**
- 5- The word you hear is: **heart - hut**
- 6- The word you hear is: **calm - come**
- 7- What's in that _____? **bun - barn**
- 8- He covered his _____. **cut - cart**
- 9- They _____ all day. **partied - putted**
- 10- The dog was _____. **barking - bucking**
- 11- What's in that _____? **barn - bun**
- 12- He covered his _____. **cut - cart**
- 13- They _____ all day. **partied - putted**
- 14- The dog was _____ furiously. **bucking - barking**

Test 4

Choose the option you hear.

Parte A

- 1- The word you hear is: **bitten - beaten**
- 2- He covered his _____. **cut - cart**
- 3- The word you hear is: **come - calm**
- 4- This _____ got vitamin C in it. **peel's - pill's**
- 5- The word you hear is: **hat - heart**
- 6- Is your name _____? **Don - Dawn**
- 7- The word you hear is: **spot - sport**
- 8- What lovely _____! **chicks - cheeks**

9- The word you hear is: **matter - martyr**

65

10- The _____ was in the sea. **cord - cod**

11- The word you hear is: **leave - live**

12- The word you hear is: **sheep - ship**

13- The word you hear is: **fox - foxes**

14- The word you hear is: **putty - party**

15- What a beautiful _____! **carp - cup**

Choose the option you hear.

Parte B

1- The word you hear is: **dawn - don**

2- There _____ was in the sea. **cord - cod**

3- The word you hear is: **shot - short**

4- The _____ was very old. **pot - port**

5- The word you hear is: **porter - potter**

6- They've misspelt _____. **stocking - stalking**

7- The word you hear is: **cocking - corking**

8- Jones _____ the players during the games. **bodied - boarded**

66

Anexo D

Postest

Choose the option you hear.

1- What lovely _____! **cheeks - chicks**

2- This _____ got vitamin C in it. **pill's - peel's**

3- The word you hear is: **sheep - ship**

4- The word you hear is: **mill - meal**

5- The word you hear is: **beaten - bitten**

6- The word you hear is: **reason - risen**

- 7- There's a _____ on it. **ban - barn**
- 8- He covered his _____. **cat - cart**
- 9- The word you hear is: **barn - ban**
- 10- The word you hear is: **heart - hat**
- 11- The word you hear is: **martyr - mutter**
- 12- He _____ his car. **battered - bartered**
- 13- What a beautiful _____! **cap - carp**
- 14- What's in that _____? **bun - barn**
- 15- The word you hear is: **martyr - mutter**
- 16- The word you hear is: **come - calm**
- 17- She said, _____. **buds - bards**
- 18- They _____ all day. **partied - putted**
- 19- Is your name _____? **Don - Dawn**
- 20- The word you hear is: **cord - cod**
- 21- The word you hear is: **sport - spot**
- 22- The word you hear is: **corking - cocking**
- 23- The word you hear is: **potter - porter**
- 24- Jones _____ the players during the games. **boarded - bodied**
- 25- We said, "_____." **Backing - Barking**
- 26- They've misspelt _____. **bitter - beater**
- 27- The word you hear is: **litter - litre**
- 28- The word you hear is: **patty - party**