

# Problemas fonológicos en aprendientes costarricenses de inglés<sup>1</sup>

(Pronunciation Difficulties for Costa Rican EFL Learners)

---

*Ginneth Pizarro Chacón*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

*Damaris Cordero Badilla*<sup>3</sup>

Universidad Nacional, Costa Rica

## RESUMEN

Se efectuó un estudio de diversos aspectos que dificultan en hablantes contemporáneos del español de Costa Rica, el aprendizaje y práctica eficiente de la pronunciación del inglés estándar. A partir de una recopilación de datos, y su observación mediante encuestas, se comentan los aspectos significativos por considerar, para afrontar las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de la pronunciación. Se hace hincapié en que el estudio se concentra en el caso de la variante del español costarricense, por lo que las recomendaciones propuestas se desprenden de ese hecho sociolingüístico.

## ABSTRACT

A study was conducted on various aspects which currently affect Costa Rican Spanish speakers when they are learning and practicing the pronunciation of standard English. Based on a review of information and its observation by means of surveys, significant elements are addressed to face the most frequent difficulties when improving pronunciation. Emphasis is

---

1 Recibido: 2 de noviembre de 2015; aceptado: 30 de agosto de 2016.

2 [ginneth.pizarro.chacon@una.cr](mailto:ginneth.pizarro.chacon@una.cr)

3 [damaris.cordero.badilla@una.cr](mailto:damaris.cordero.badilla@una.cr)

given to the fact that since the study focuses on the variant of Costa Rican Spanish, the recommendations given refer to that sociolinguistic situation.

**Palabras clave:** fonología del español, fonología del inglés, estrategias de aprendizaje, español de Costa Rica

**Keywords:** Spanish phonology, English phonology, learning strategies, Costa Rican Spanish

## Introducción

Aprender una lengua extranjera es algo más que hablarla, escribirla y entenderla. Implica un proceso en el cual se deben conocer, interiorizar y utilizar las normas del sistema de la lengua meta y comprender las diferencias entre la lengua extranjera y la materna. Tal es el caso del español y del inglés, idiomas que se diferencian en su morfología, fonología y sintaxis; esto es, las partes de la gramática que estudian «la estructura de las palabras y de sus elementos, la forma en que los sonidos están organizados y el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados»<sup>4</sup>. Esta aseveración se apoya en los estudios sobre fonética contrastiva realizados hace más de cincuenta años por Fries<sup>5</sup>, Lado<sup>6</sup>, y Stockwell y Bowen<sup>7</sup>, donde se comparan los sistemas fonéticos del inglés y el español.

La enseñanza del inglés a estudiantes con el español como lengua materna sigue un modelo o patrón y los aprendientes muestran problemas similares al producir ciertos sonidos en esta lengua extranjera. Se ha observado que la variedad de lengua de los aprendientes incide significativamente en el aprendizaje de los diversos sonidos

---

4 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <<http://dle.rae.es/?id=Pp2aAEL>> (2016).

5 Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945).

6 Robert Lado, *Lingüística contrastiva, lengua y culturas* (Madrid: Alcalá, 1973).

7 Robert P. Stockwell y Donald Bowen, *The Sounds of English and Spanish* (Chicago: Chicago University Press, 1965).

del inglés, especialmente en los que no tiene el español. Hay sonidos en inglés difíciles para los estudiantes, según la posición en que se encuentran o si no existen en el español. Además, el uso de cada fonema o alófono, según el lexema o raíz en que se encuentra, lleva a que el aprendiente lo pronuncie en forma distinta y a que utilice las variaciones alofónicas, según las reglas fonológicas establecidas.

Los estudiantes tienen dificultades y demuestran diferencias al aprender y utilizar los sonidos en inglés. Por ello, es necesario ahondar en cómo el aprendizaje de una lengua extranjera sufre interferencia por los sonidos distintivos de la lengua materna del estudiante, más allá de las razones más evidentes, y sobre todo en conocer los sonidos característicos del español de Costa Rica en particular que puedan afectar la producción oral del inglés.

### **Estudios anteriores**

Se han tenido en cuenta estudios previos sobre las diferencias fonológicas entre el español y el inglés, así como sobre aspectos fonológicos del español de Costa Rica, dado que no se localizaron estudios específicos sobre las dificultades particulares en la pronunciación del inglés por parte de los estudiantes costarricenses.

### ***Diferencias fonológicas entre el español y el inglés***

Son numerosos los estudios al respecto. Cala<sup>8</sup> compara los sistemas fonológicos de ambos idiomas, señalando por ejemplo que la cantidad de diptongos en ambos idiomas es diferente; hay nueve en inglés y catorce en español. Las consonantes son veinticuatro en inglés y veinte en español que presentan entre estas menos fricativas. Menciona la semejanza en pronunciación entre los fonemas inglés /dʒ/

---

8 Rafael Cala, «Dos sistemas cara a cara», Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE, Alcalá de Henares. Recuperado de <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0219.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0219.pdf)> (1997).

y el alófono [dʒ] en español. Por otro lado, Valero<sup>9</sup> ha resumido algunas de las principales áreas de dificultad para los estudiantes hispanohablantes del inglés, con base en otros estudios anteriores de Monroy (1980), Finch y Ortiz-Lira (1982), Alcaraz y Moody (1983/1990) y Mott (1996). Valero señala tres tipos de errores de pronunciación básicos tanto en el caso del inglés como del español como segunda lengua: los «consistentes en la sustitución del sonido inglés por el más aproximado en español, o a la inversa»; los «motivados por diferencias de distribución»; y los que se derivan de diferencias ortográficas<sup>10</sup>. Ello permite reconocer ciertas características de la fonología del español de Costa Rica que se describen a continuación.

### ***Fonología del español de Costa Rica***

En Costa Rica, según Jara<sup>11</sup>, se habla un español rápido y fluido y cada provincia cuenta con características particulares en cuanto a la forma de hablar, el acento y la fonética. Sostiene que «se han realizado diversos estudios sobre esta variación fonética»; entre ellos, el caso de los habitantes de la provincia de Guanacaste quienes tienen influencia del español de Nicaragua en cuanto a estos tres aspectos, así como el de las provincias del Valle Central, donde los dichos, las expresiones y la fonética varían según la provincia, y el de la parte del Caribe, cuya habla está influida por el criollo limonense y jamaiquino.

En 1996, Quesada<sup>12</sup> realizó un estudio sobre ciertos sonidos del español costarricense en el que encontró variaciones fonéticas en el Valle Central: debilitamiento en la pronunciación de [a] en palabras como *masa*, en palabras en las que se pronuncia la [o] en posición final átona como en *pasto* [pastu] o al grado casi de elisión pronunciada

9 Carmen Valero, «Inglés y español mano a mano: dos lenguas y dos formas de ver el mundo», *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 3. Recuperado de <[http://www.cuadernoscervantes.com/lc\\_ingles.html](http://www.cuadernoscervantes.com/lc_ingles.html)> (2012).

10 Valero, 1-2.

11 Carla Jara, *El español de Costa Rica según los ticos. Un estudio de lingüística popular* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2006) 47, 155-157.

12 Miguel Ángel Quesada, «Los fonemas del español de Costa Rica: aproximación dialectológica», *Revista Lexis X*, 1-2 (1996): 535-561 (535).

como [past], y en la vocal átona frente a [s] como en *pastas* [pats], [dients]. Además, este mismo lingüista describe como el español costarricense también presenta ciertas características que lo diferencian del español hablado en el resto de los países de Centroamérica, entre las que señala los fonemas oclusivos /d/ y /l/, en palabras como *caldo* [kaldo]; /d/ en *deuda* [deuda]; /b/ tras /r/ como en el caso de *curva* [kurva]; o en diptongos decrecientes: *muy bueno* [mui'bweno].

Desde la década de 1960 Agüero<sup>13</sup> había señalado ciertos sonidos del español de Costa Rica; por ejemplo, la pronunciación de /r/ en casos en que se pronuncia [chres] por *tres*, o [cuachro] por *cuatro*. Destaca que la /s/ es implosiva y se hace un énfasis al pronunciarla antes de una vocal o al final de palabra. Además, en Costa Rica no se pronuncian los sonidos que van con [o] y las combinaciones [e+o], suenan como [io]: *de hoy* /di'oy/; [o+e] = /ue/; [o+a] = /ua/. Al igual que en otros países latinoamericanos, la preposición *para* a veces se pronuncia [pa]. En las zonas rurales, se omite la pronunciación de la [d] al final de una palabra y se acentúa la última vocal; por ejemplo, *calidad* <calidá>, *usted* <usté>, *unidad* <unida'>, *latitud* <latitú>, y en algunas palabras que terminan en /s/ y la siguiente palabra empieza con una vocal, la /s/ se pronuncia [j]; por ejemplo, *a las ocho en punto a* [laj'och'uen] punto<sup>14</sup>. El aproximante o semiconsonante palatal, sí existe en español y es la pronunciación de la grafía <ll>, como en la palabra *tortilla* para los salvadoreños y otros centroamericanos, que en Costa Rica solo existe en diptongo. La [dʒ] africada sería más fácil para los costarricenses pronunciarla como [j] o [y] fricativa palatal sonora, tal y como se pronuncia en Costa Rica en la palabra *calle*.

13 Arturo Agüero, *El español de América y de Costa Rica* (San José: Atenea, 1962); *El español de Costa Rica* (San José: Editorial UCR, 2009).

14 Agüero (2009), 49-53.

## **Sistema fonológico del inglés: sonidos problemáticos para el hablante costarricense**

El sistema fonológico del inglés está constituido por 44 fonemas con sus respectivos alófonos. Difiere considerablemente del sistema español, en estructura y en articulación. En su sistema gráfico también es diferente y la relación entre fonemas y grafemas es opaca. Cada fonema está representado por alófonos, variaciones fonológicas que aparecen según su posición en la palabra, los sonidos adyacentes y el dialecto que se utiliza. Por consiguiente, el aprendiente debe no solo distinguir el fonema, sino también utilizar cada uno de sus alófonos según su entorno dentro de la palabra. El sistema fonológico del español es más sencillo y su ortografía más transparente. En ello radica el problema del aprendiente de habla española, quien trata de establecer una relación fonológica similar entre los sonidos de ambas lenguas. Existen algunos sonidos que se asemejan en articulación y pueden resultar fáciles de producir por parte del estudiante de lengua. No obstante, hay otros que representan un problema para los aprendientes; por ejemplo, se pueden señalar [ð], [v], [æ], [ŋ], [z], [θ], [ʃ], [tʃ], [ə], [a], [ɶ], [ʃ], [d] y [t].

### ***Interferencia del español sobre la lengua meta***

Cuando el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera analiza su proceso de aprendizaje en la etapa adulta, presentar interferencia de su lengua materna. Por lo tanto, la lengua materna (L1) afectará la lengua meta (L2) en aspectos tales como la fonología, la sintaxis o el orden y relación de las palabras, y el léxico o vocabulario. Según la hipótesis de la interferencia de la lengua materna, esta es uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para Bley-Vroman, «The basic problems of foreign language learning arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves, but primarily out of the special ‘set’ created

by the first language habits»<sup>15</sup>. Esto lo confirma el que los niños no conocen una primera lengua que interfiera en su proceso de aprendizaje, mientras que los adultos conocen y han interiorizado su lengua materna, aspecto que podría interferir negativamente en su proceso de aprendizaje. El adulto ha adquirido una serie de patrones lingüísticos de su primera lengua que directamente afectan los patrones lingüísticos de la segunda lengua.

Bley-Vroman también se refiere a la hipótesis de Krashen (*input hypothesis*), la cual indica que «There is something missing in the input to adults—adults do not get enough input, or do not get the right kind»<sup>16</sup>. Esto es una realidad en las clases donde se enseña una segunda lengua, en donde el aprendiente no siempre es expuesto a la metodología correcta y no puede hacer uso de lo aprendido en un contexto real y acorde con el dialecto de la lengua meta que se está aprendiendo. Otro aspecto en la hipótesis del afecto o socialización, referido al aprendizaje de la lengua meta, es que «[c]hildren have a crucial something—like a personality state, attitude, degree of motivation, way of interacting, stage of ego development, or socialization, or something similar—something which adults do not have»<sup>17</sup>.

Finalmente, la hipótesis sobre los sistemas cognoscitivos de la competencia se refiere al hecho de que «[a]dults have a developed general problem-solving cognitive system which competes with their language acquisition system»<sup>18</sup>. Al existir un antecedente lingüístico en el aprendiente, se acude a él cuando es necesario expresarse, o carece del conocimiento lingüístico sobre la lengua meta. En hispanohablantes, esta interferencia

15 Robert Bley-Vroman, «The Logical Problem of Foreign Language Learning», *Linguistic Analysis* 20, 1-2 (1990): 3-47 (39); [Los problemas básicos del aprendizaje de una lengua extranjera no surgen de las dificultades esenciales en las características de la lengua a aprender, sino principalmente del conjunto especial creado por los hábitos de la primera lengua]; las traducciones proporcionadas son nuestras.

16 Bley-Vroman, 23; [Falta algo en los insumos para los adultos: los adultos no reciben insumos suficientes, o no obtienen los indicados].

17 Bley-Vroman, 23; [Los niños tienen un algo esencial, como un estado de la personalidad, la actitud, el grado de motivación, la forma de interactuar, el desarrollo del ego o la socialización, o algo similar que no poseen los adultos].

18 Bley-Vroman, 23; [Los adultos tienen un desarrollado sistema cognoscitivo para la solución de problemas que compete con su sistema de adquisición de la lengua].

se ve aumentada por el hecho de ser sistemas disímiles. El aprendiente inicia visualizando la lengua meta de acuerdo con la percepción de su propia lengua. Así, busca similitudes en estructuras gramaticales, fonemas y palabras, lo cual no necesariamente se da en su totalidad. Sin embargo, existen aspectos indispensables para que se pueda aprender una lengua y el estudiante de lengua la interiorice.

Bley-Vroman señala que «[t]he learner will expect that the foreign language will have a syntax, a semantics, a lexicon which recognizes ‘parts of speech’, a morphology which provides systematic ways of modifying the shapes of words, a phonology which provides a finite set of phonemes, and syllables, feet, phonological phrases, etc.»<sup>19</sup>. Esta visión de la lengua en cuanto a la organización se manifiesta en hispanohablantes que desean aprender el inglés como lengua extranjera. No obstante, no hay correspondencia entre las dos lenguas en sus sistemas lingüísticos y existen aspectos distintivos en cada lengua. Al inicio de su proceso de aprendizaje:

The adult foreign language learner constructs, therefore, a kind of surrogate for Universal Grammar from knowledge of his native language. The native language must be sifted—that which is likely to be universal must be separated from that which is an accidental property of the native language. Different learners may be expected to approach this task differently, and not all can be expected to come up with the same surrogate, and not all will be equally successful. The process of learning a foreign language may, itself, have an effect, as the learner gradually realizes what an aspect of the native language seems to transfer well.<sup>20</sup>

19 Bley-Vroman, 15; [El aprendiente espera que la lengua extranjera tenga una sintaxis, semántica y léxico que permita reconocer las partes de la oración, así como la morfología que brinde formas sistemáticas de modificar las palabras, y finalmente, la fonología que ofrezca un grupo finito de fonemas, sílabas y frases fonológicas].

20 Bley-Vroman, 16; [El aprendiente adulto de una lengua extranjera construye un tipo de sustituto para su gramática universal a partir de su conocimiento de la lengua materna. Se espera que los aprendientes realicen esta tarea en forma diferente, y no todos necesariamente lo lograrán en la misma forma, o con el mismo nivel de éxito. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede tener un efecto sobre el aprendiente al darse este cuenta de cuáles aspectos de la lengua materna se pueden transferir adecuadamente].

En el caso del inglés estándar, para los hispanohablantes es difícil producir ciertos fonemas y comprender la variedad alofónica que estos manifiestan. Es entonces que el aprendizaje de sonidos particulares, los cuales no se encuentran en el repertorio fonético del español, se torna complejo y difícil para el aprendiente. Las dificultades que enfrenta cada estudiante de lengua varían de acuerdo con su variante regional y con los sonidos de la lengua meta, estén o no presentes en su sistema fonológico.

También se presentan problemas particulares en el caso de los hablantes del español de Costa Rica a partir del hecho de que ciertos sonidos del inglés no son producidos en el español o en su variante regional. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera debe considerar el hecho de que cada variante del español contiene sonidos específicos que son producidos de forma diferente por sus hablantes. Los hablantes del español de Costa Rica evidencian una interferencia fonológica de su lengua materna en sonidos similares a los de otros hispanohablantes; no obstante, existen algunos alófonos que son particulares del español de Costa Rica. Estos son los sonidos que hacen que su proceso de aprendizaje sea distinto; dichos hablantes deben realizar un esfuerzo para producirlos e interiorizarlos.

### **Justificación y propósito del estudio**

Se ha considerado que el aprendizaje de la fonética y la fonología de una lengua parte de la articulación, el reconocimiento de los fonemas y el contexto en que se deben utilizar los alófonos de tales fonemas según la lengua meta. Por tanto, las estrategias metodológicas en la enseñanza de la fonética y la fonología han estado regidas por un tipo de estandarización establecida, basada en estas características; sin embargo, también están presentes aspectos distintivos, tales como el tipo de lengua nativa, el dialecto de esa lengua y el aprendiente. Así, el profesor de un idioma debe adecuar el currículo al tipo de estudiante, a su dialecto y a cómo estos inciden directamente en el

aprendizaje de los sonidos y fonemas distintivos del inglés. Conforme a la premisa de que cada aprendiente produce sonidos específicos que afectarán negativa o positivamente el aprendizaje de ciertos sonidos de la lengua meta, se investiga cuáles son los sonidos característicos del español de Costa Rica que influyen en el aprendizaje del inglés.

Se deben en suma identificar los fonemas o alófonos del inglés que son más difíciles de pronunciar para los aprendientes de esta lengua extranjera, determinar por qué esto sucede y cómo afecta la producción de los sonidos en este idioma. Además, hay que explorar estrategias de enseñanza para tales aprendientes, que les ayuden a superar la interferencia del español en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés. La idea es demostrar que la enseñanza de los distintos fonemas y alófonos del inglés no debe ser estandarizada, sino adaptada a la lengua materna y a las variantes regionales de los aprendientes. Teniendo en cuenta el hecho de que se presentan rasgos de interferencia fonológica específicos en hablantes del dialecto costarricense, algunas preguntas que se plantean son:

1. ¿Pueden los hablantes de una misma lengua compartir los mismos problemas fonológicos cuando están aprendiendo una lengua extranjera?
2. ¿Se deben generalizar los problemas fonológicos y aplicar estrategias metodológicas a todos los hablantes de una misma lengua, en este caso del español?
3. ¿Cuáles son los sonidos que representan dificultad para su producción oral y cómo pueden confundirse con otros sonidos del español?
4. ¿Existen estrategias para superar estos problemas fonológicos y lograr que el aprendiente use adecuadamente la fonología inglesa?

## Metodología: participantes e instrumento de recolección de datos

Para que este estudio cualitativo contase con en datos confiables, se seleccionó el método de estudio de caso como herramienta metodológica de investigación, el cual según Chetty «mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado». Los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es: documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa y observación de los participantes<sup>21</sup>. Primero se consultaron referencias existentes sobre los sonidos característicos del español de Costa Rica para conocer sus rasgos fonológicos como variante del español y la forma en que estos pueden afectar la producción de ciertos sonidos del inglés. Posteriormente, se elaboraron tres instrumentos para conocer las opiniones del estudiantado y de algunos de los profesores sobre los sonidos el inglés que pueden presentar dificultad en su articulación por la interferencia de ciertos fonemas del español costarricense.

El primer instrumento, o guía de observación, fue utilizado por la profesora de Lingüística durante un año académico a lo largo de sus lecciones con el propósito de registrar información que la ayudara a confirmar lo que venía percibiendo en cuanto a sonidos del inglés que eran difíciles de pronunciar en el caso de 55 estudiantes de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en Inglés de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, quienes estaban matriculados en ese curso y eran hablantes nativos del español (ver Anexo 1). La segunda herramienta de investigación que se elaboró es un cuestionario que ayudaría a conocer la versión de diez docentes responsables de enseñar cursos de pronunciación a estos estudiantes a nivel de bachillerato, y en el cual ellos confirmaron la dificultad que enfrentan los estudiantes al pronunciar ciertos sonidos del inglés y la posible interferencia del español como su lengua materna (ver Anexo 2). El tercero es un cuestionario que

21 Sylvie Chetty, "The Case Study Method for Research in Small- and Medium-sized Firms," *International Small Business Journal* V, 3 (1996): 1.

recopiló los puntos de vista de los estudiantes de ambas carreras mencionadas, en cuanto a sonidos del inglés que pudieran presentar alguna dificultad a la hora de pronunciarlos (ver Anexo 3).

### **Análisis de los resultados**

Al analizar los aspectos que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera para los hispanohablantes, se debe examinar si los factores que dificultan el aprendizaje y la utilización de la lengua meta son exclusivos de una variante regional específica y del aprendiente. A partir de este antecedente, se procede al análisis de los datos obtenidos por medio de un muestreo de los estudiantes de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en Inglés (UNA).

Uno de los aspectos iniciales en la recolección de datos era determinar el nivel de conocimiento de la lengua meta por parte de los aprendientes. Ante la pregunta de si poseían estudios anteriores de inglés, aparte de los obligatorios de la secundaria, 34 estudiantes contestaron positivamente y 21 de forma negativa. Esto incide en su proceso de aprendizaje, pues cuanto más temprano sea el contacto con la segunda lengua, mayor será el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los aprendientes que les permitan interiorizar, comprender y utilizar la segunda lengua y su sistema fonológico. Alguien que recién inicia su contacto con la lengua meta en una etapa adulta, enfrentará mayores retos para identificar y separar sistemas disimilares. En consecuencia, el sistema fonológico de su lengua materna afectará de una u otra manera su uso del sistema fonológico de la lengua meta.

Al preguntar sobre la dificultad al pronunciar ciertos sonidos del inglés y cómo podría crear problemas de comunicación, 37 informantes indicaron que a veces la pronunciación incorrecta de ciertos sonidos puede crear confusión en el oyente y desvirtuar el mensaje que se desea transmitir. Solamente 15 informantes indicaron que sí es un problema la pronunciación de ciertos sonidos y esto genera problemas para comunicarse satisfactoriamente; y 3 indicaron que no existe dificultad

en la articulación de ciertos fonemas y en la transmisión del mensaje. En términos generales, son conscientes de que la mala pronunciación de ciertos sonidos del inglés puede confundir el mensaje. Así, si un estudiante pronuncia *very* como \*[bəri] en lugar de [vəri], el mensaje será totalmente distinto. Esto conlleva a que una inadecuada articulación de los sonidos sea mal interpretada por el oyente.

Al ahondar en aquellos fonemas que les resultan más difíciles de pronunciar, los estudiantes señalaron una serie de sonidos; sin embargo, algunos fueron más representativos que otros y predominaron entre los escogidos. Entre ellos, el fonema /ð/ predomina al ser mencionado 33 veces; este sonido interdental es difícil para los hablantes en este estudio ya que no es igual a ningún sonido del español costarricense. Seguidamente, /æ/ se indica 28 veces, /dʒ/ 25 veces, /z/ 24 veces, /θ/ 20 veces, /ə/ 21 veces, /ɔ/ 15 veces, /tʃ/ y /v/ 13 veces cada uno, /ŋ/ y /ʃ/ 10 veces, /a/ y /d/ tres veces y, finalmente, /t/ una vez.

Con relación a tales fonemas, al consultar a los estudiantes sobre cuáles resultan más difíciles de percibir cuando oyen hablar a un angloparlante, 26 manifestaron que la /ə/ presenta mayor dificultad en el momento de su identificación cuando esta es producida oralmente en una conversación; 15 indicaron que los fonemas /ŋ/, /z/ y /dʒ/ le siguen en dificultad al fonema anterior; 14 señalaron los sonidos /ɔ/, /ð/ y /æ/; 11 señalaron /a/; 9 se refieren al sonido /æ/; 8 al sonido /v/; 7 a los sonidos /tʃ/ y /d/; y 4 informantes al sonido /t/ (todos son mencionados según su grado de dificultad).

Ante la pregunta sobre si tienen errores de pronunciación y cuáles serían las razones para que se den dichos errores, los informantes indicaron como el mayor problema la producción de ciertos fonemas a la influencia de su lengua materna (35 %), lo que puede denominarse *interferencia*. Seguidamente, mencionan la inexistencia de estos sonidos en su lengua materna (25 %), así como la fosilización (20 %), como aspectos que inciden en la confusión o reemplazo de los sonidos de la lengua meta por aquellos pertenecientes a la lengua materna.

En cuanto a si han tenido inconvenientes a la hora de transmitir un mensaje o de comunicarse con otro hablante de lengua inglesa a causa de la pronunciación incorrecta de algún sonido en inglés, los informantes manifiestan una serie de aspectos con los que han tenido inconvenientes:

1. /s/ y /z/ en posición inicial; y /z/ en posición final;
2. la pronunciación de palabras desconocidas como si fueran palabras del español;
3. la sustitución de /ð/ y /θ/ con /t/ o /d/;
4. un cambio en la colocación del acento (por ejemplo, en el verbo *record* el acento recae en la última sílaba; y se cambia la categoría gramatical si es colocado en la primera sílaba, como en el sustantivo *record*);
5. dificultades de comprensión cuando el hablante nativo del inglés usa una pronunciación distinta a la que el estudiante conoce;
6. confusión creada entre palabras similares debido a la falta de atención en la pronunciación de como /dʒ/ o /z/, al hablar demasiado rápido;
7. problemas de comunicación cuando un fonema es el único que marca la diferencia de significado en una palabra (por ejemplo, *sue* /su/ vs. *zoo* /zu/);
8. la necesidad de repetir palabras o frases cuando un anglohablante nativo habla más rápido;
9. la dificultad de diferenciar y pronunciar fonemas como /v/, o /ð/ y /θ/ (lo cual hace que sean reemplazados por otros sonidos);
10. la confusión que se crea cuando sonidos finales tienen el mismo punto de articulación y la vocal no se prolonga antes de la consonante sonora (por ejemplo, *mat* vs. *mad*);
11. los grupos consonánticos poco comunes en el español (por ejemplo, una fricativa y una oclusiva en una misma sílaba <sp>, <st>) al inicio de una palabra;
12. la omisión de /t/ y /d/ en posición final;
13. el uso de /s/ en lugar de /z/ en posición final de la palabra.

Sobre las estrategias empleadas al articular sonidos en inglés que son difíciles de pronunciar, los informantes indicaron una gran variedad; entre estas se puede citar hablar más despacio, exagerar al producir el sonido, ubicar el sonido en una palabra e intentar enfatizarlo, escuchar y repetir la palabra, practicar sonidos difíciles en frente del espejo, escuchar hablantes de la lengua nativa, grabar su voz practicando dichos sonidos, así como prestar especial atención al entorno del sonido y la manera como el sonido es producido.

Igualmente, tratan de encontrar similitudes entre sonidos en distintas palabras en los dos idiomas, inglés y español, buscan palabras que contengan ese sonido en particular y tratan de memorizarlas, toman como guía el IPA (siglas en inglés del Alfabeto Fonético Internacional) para colocar el acento en la sílaba correcta, comparar un sonido difícil con uno que le es fácil y similar al sonido que les es difícil de pronunciar o comprender. Además, tratan de emplear el sonido en contextos reales como práctica, escuchan la forma como hablantes del inglés pronuncian los sonidos, sienten la posición de la boca y la lengua, están conscientes de la representación fonológica de la palabra, usan el diccionario para verificar la pronunciación, marcan o acentúan el sonido, separan las palabras en sílabas y, por último, aíslan el sonido difícil de pronunciar.

Finalmente, al preguntarles sobre si consideran que el ser hablantes del español los ha afectado en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés y de qué forma, los participantes indicaron varios aspectos; entre ellos, los siguientes:

- a. Se inserta el fonema /e/ al inicio de palabras que inician con /s/ en un grupo consonántico (por ejemplo, space).
- b. Se reemplaza la /z/ en posición final es por el sonido del fonema /s/.
- c. Se utiliza la /r/ costarricense en lugar de r-retrofleja del inglés.
- d. La mayoría de los sonidos del inglés inexistentes en español costarricense son reemplazados por sonidos característicos del español.

- e. La fonética del español no tiene el mismo número de fonemas que el inglés; muchos sonidos en inglés tienden a ser difíciles de imitar.
- f. La ausencia de sonidos del inglés se evidencia claramente, no por ser dialecto costarricense, sino por ser hablantes del español.
- g. El fonema /d/ en posición intermedia o final es omitido o no liberado (unreleased).
- h. El dialecto costarricense no es tan relevante, sino que los sistemas fonológicos de ambos idiomas son bastante distintos.
- i. Los sonidos interdentales /ð/ y /θ/, característicos del inglés, aparecen en español peninsular pero [ð] es un alófono (utilizado entre vocales); sin embargo, estos son sustituidos por /t/ o /d/.
- j. El fonema /v/ es pronunciado como /b/ en cualquier entorno fonético.
- k. Algunos sonidos al final de palabra en inglés se omiten.
- l. El fonema /ŋ/ es difícil de articular en ciertas posiciones. Un caso particular de los hablantes del español costarricense es el uso del alófono [ŋ] en la posición final en palabras como pan.

En cuanto a cuáles sonidos resultan difíciles de articular y comprender por parte de los aprendientes, los docentes entrevistados (quienes cuentan con 7 a 10 años de impartir cursos de pronunciación) indican que /ð/, /v/, /θ/, /æ/, ə/, y /dʒ/ han sido percibidos como problemáticos en su articulación por parte de los estudiantes. Esto se ha constatado por medio de actividades relacionadas con presentaciones orales, proyectos y exámenes orales; y consideran que estos sonidos son difíciles de percibir por parte de los aprendientes cuando estos interactúan con angloparlantes.

Coinciden en que la interferencia de su lengua materna es el factor principal que incide en la pronunciación, ya que está interiorizada y crea confusión entre las dos lenguas. En relación con el hecho de que una incorrecta pronunciación afecte la trasmisión y comprensión de un mensaje, los docentes indican que existen diferentes aspectos tales

como un sonido específico que se articula inadecuadamente y crea confusión entre dos palabras (por ejemplo, *sin* [sɪn] y *thin* [θɪn]), la confusión entre palabras que se pronuncian muy parecidas pero con significados muy distintos, y la confusión entre fonemas como /s/ y /z/ o /iy/ y /ɪ/.

También recomendaron a sus estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje que les permitan mejorar su competencia lingüística; entre estas mencionan escuchar canciones y videos, imitar a hablantes nativo del inglés, leer en voz alta, repetir, grabarse, monitorearse constantemente, practicar sonidos específicos, repetir los sonidos en diferentes contextos, realizar ejercicios de identificación y transcripciones, utilizar ejercicios con material audiovisual en internet, practicar con nativo hablantes y utilizar tarjetas con el sonido y sus diferentes variaciones dependiendo de la palabra.

En cuanto al modo como el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés se ve afectado por ser los estudiantes hispanohablantes, los entrevistados indican que el sonido /s/ (ante una consonante) al inicio de una palabra en inglés es uno de los problemas más frecuentes. Además, la pronunciación de /ʊ/ en cualquier posición en la palabra en lugar de otro sonido como /ə/ o /ʌ/ es recurrente ya que les es difícil diferenciar los sonidos.

La letra <a> presenta un problema de identificación de la vocal que corresponde, y es comúnmente pronunciada /a/ en lugar de /æ/, /ʌ/, /ey/, y /aw/. Los docentes consideran importante el hecho de recalcar que sonidos como /v/ o /r/ son reproducidos por los estudiantes como en español. Además, manifiestan que el hecho de que muchos de los sonidos no existan en el español dificulta el aprendizaje de estos, así como la fosilización de los mismos. Todos coinciden en que la mayoría de los sonidos difíciles de articular son los que distan más de los de la lengua materna.

Una de las investigadoras observó a los estudiantes por un periodo de un año; durante este tiempo se pudo constatar por medio de actividades orales (tales como resultados de investigaciones, discusiones

sobre temas relacionados con los tópicos del curso y conversaciones casuales) los diversos sonidos que presentaban dificultad en el momento de articular o de ser comprendidos cuando eran pronunciados por un nativo hablante. Se reconocieron sonidos específicos tales como [ð], [v], [θ], [æ], [ə], [dʒ], [z], [ŋ], los cuales resultan difíciles de articular ya que no suelen usarse en la pronunciación de los sonidos del español estándar o costarricense.

Se detectaron problemas al escuchar videos, canciones y conferencias en que angloparlantes de diferentes dialectos articulaban en lenguaje rápido y lenguaje normal. Además de los sonidos mencionados, [ʃ], [a] y [ʒ] tienden a confundirse o reemplazarse por otros. Esta observación se realizó en forma guiada por medio de preguntas específicas que tenían como uno de los objetivos el utilizar dichos sonidos en palabras y oraciones. Se permitió que el estudiante utilizara aquellos sonidos que le presentan dificultad en conversaciones informales en que se le solicitaba que analizara o expresara su opinión acerca de un tópico.

Al observar a los estudiantes durante el periodo, en un entorno controlado, es posible notar que los sonidos específicos que presentan dificultad tienen rasgos particulares. En su gran mayoría no son parte del sistema fonológico del español (o del costarricense en particular); por ejemplo, [z] y [v]. En la mayoría de los casos, los sonidos [ð], [v], [θ], [æ], [ə], [dʒ], [z], [ŋ] son producidos erróneamente, el aprendiente no se percata del error y lo hace repetidamente. Cuando se le señala el error y comprende que esto se debe en muchos casos a la interferencia de su lengua materna, este lo reconoce como uno de los mayores problemas que enfrenta cuando articula dichos sonidos. Otro aspecto relevante relacionado con el error al articular esos sonidos es la inexistencia de los mismos en su lengua materna; ellos manifiestan que estos sonidos no han sido interiorizados y por ende cada vez que los utilizan tienden a sustituirlos por sonidos parecidos a los del español o a otro sonido que les resulta más fácil de articular.

Hay que recalcar que algunos de esos sonidos son una combinación de dos y requieren de dos articuladores que trabajan en secuencia.

Los aprendientes no han afrontado problemas al comunicar su mensaje siempre y cuando este sea transmitido a hispanohablantes aprendientes del inglés. Esto es totalmente comprensible ya que entre ellos comparten los mismos problemas en la articulación de ciertos sonidos de esa nueva lengua. La situación cambia cuando dialogan con anglohablantes; estos no los comprenden si se ha articulado erróneamente una palabra, o bien malinterpretan el mensaje. Finalmente, darse cuenta de que otros no comprenden el mensaje, o las razones por las que articulan erróneamente los sonidos antes mencionados, les ayuda a monitorearse y evaluar su desempeño lingüístico en una lengua extranjera.

## **Discusión**

Comprender, interiorizar y utilizar los fonemas y alófonos de una segunda lengua o lengua extranjera requiere que el aprendiente reconozca los sonidos en su lengua materna. Comprender que el sistema fonológico de ambas lenguas puede presentar tanto diferencias como similitudes ayudará a identificar aquellos sonidos distintivos en la lengua meta que le son difíciles de articular. Por lo general, la enseñanza del inglés como segunda lengua a hablantes del español se ha basado en los problemas fonológicos que presentan todos los hablantes del español. Es cierto que existen aspectos comunes para todos aquellos aprendientes cuya lengua materna es el español y por ende comparten problemas comunes al articular ciertos sonidos. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario practicado a los estudiantes de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en Inglés (UNA), un instrumento aplicado a nueve profesores de la UNA (especialistas en fonética y fonología y pronunciación), así como por medio de la observación realizada por una de las investigadoras a lo largo de un año; toda la información

recolectada se analizó para obtener respuestas y contestar las preguntas planteadas en esta investigación.

El nivel de conocimiento previo del inglés por parte del estudiante facilita a aprender la fonología de esa lengua y lo enfrenta al hecho de escuchar sonidos que no los hay en su lengua materna o que presentan variaciones alofónicas distintas a las que ellos utilizan en esta. De la misma manera, poder interiorizar y entrenar la habilidad auditiva previamente al inicio del estudio formal de una lengua, amplía el espectro lingüístico y facilita el proceso de aprendizaje.

La pronunciación de ciertos sonidos del inglés, especialmente aquellos que no son parte del sistema fonológico del español, es definitivamente uno de los mayores problemas para los hispanohablantes lo cual es confirmado por los docentes de lengua entrevistados, quienes han monitoreado constantemente el desarrollo lingüístico de los aprendientes; esto aunado a la observación prolongada por parte de una de las investigadoras, quien pudo observar a los estudiantes dos días por semana durante un año. La mayoría de los entrevistados, estudiantes y docentes considera que a veces la incorrecta pronunciación de algún sonido sea la causa de la falta de comunicación con hablantes nativos o que su mensaje sea interpretado erróneamente. Por consiguiente, esa dificultad de comunicación conlleva a que el estudiante se sienta frustrado o tienda a minimizar su conocimiento de la lengua. Cabe recordar que el cambio de un fonema por otro deriva en un cambio de palabra y, por ende, en un significado diferente.

Otro aspecto es que los fonemas /ð/, /v/, /θ/, /æ/, /ə/ y /dʒ/ presentan mayor dificultad de articulación para los aprendientes, debido a que estos fonemas no son frecuentes en español; por lo tanto, al estudiante de lengua le resulta sumamente complejo producirlos en sus diferentes posiciones, como /ð/ en *they* y como resultado, utiliza [t] o [d], sonidos mucho más parecidos a los del español. Sonidos que deben ser mencionados son la vocal frontal, baja /æ/, la cual es comúnmente sustituida por la vocal /a/ del español (por ejemplo, *apple* \*['apel] en lugar de ['æpəl]). Esto hace que se produzca confusión

entre palabras con estos sonidos al estar sustituidas entre sí. La /dʒ/ es sumamente difícil para el hispanohablante costarricense ya que no es igual a un sonido existente en el español. Los aprendientes tienden a pronunciarlo /j/. Finalmente, /z/ es reemplazado por /s/, especialmente en posición final; por ejemplo, *friends* \*['frɛns] en lugar de ['frɛndz], debido a que el español costarricense no los distingue como fonemas.

Para comprender lo que un hablante nativo del inglés expresa, es necesario percibir la diferencia entre sus fonemas y asociar los alófonos correspondientes. Entre los sonidos que ofrecen más dificultad para su identificación por parte de los informantes, se mencionan /ð/, /v/, /æ/, /ə/, /dʒ/, /ə/, /θ/, /z/ y /ŋ/; estos sonidos son difíciles ya que no son iguales a los del español. Por tanto, su reemplazo por otros sonidos es frecuente; por ejemplo, la vocal /ə/ en posición final en palabras como *pasta* puede considerarse una estrategia fonológica por parte del aprendiente de generalizar todas las <a> como /a/.

Otro ejemplo de sustitución es el que ocurre con respecto a los morfemas de los verbos regulares en pasado. El uso de la letra <e> en <-ed> hace que el aprendiente tiende a utilizar la vocal /e/ en verbos como *wanted* \*[wɛntəd], en lugar de [wɒntəd]. Cada estudiante tiende a simplificar los sonidos para que sean adaptados al sistema fonológico del español y de este modo sean más fácilmente recordados. Al analizar las razones por las cuales se dan estos errores, todos indican que la interferencia de su lengua materna incide fuertemente en este problema.

Un nuevo factor es la inexistencia de ciertos sonidos en el español costarricense, lo cual provoca problemas en su articulación al ser sonidos complejos que requieren dos o más articuladores. Esto hace que el estudiante de lengua busque dentro de su inventario fonológico sonidos que se parezcan a la lengua meta y los utilice en su proceso de comunicación. Se trata de uno de los mayores problemas de los hispanohablantes: pronunciar cada sonido del inglés y adaptarlo a la fonología del español. En algunos casos no se manifiesta ortográficamente la diferencia en la pronunciación; y tampoco quedan patentes las

variaciones alofónicas. Entre los inconvenientes a la hora de transmitir un mensaje o de comunicarse con otro hablante de lengua inglesa a causa de la pronunciación incorrecta de algún sonido en inglés, los informantes identificaron una serie de fonemas que pueden ser confundidos o reemplazados con otros. Entre esos sonidos, se citan los fonemas /s/, /z/, /ð/, /θ/, /v/, /a/, /u/ y /f/, que presentan dificultad para ser articulados ya que la distinción entre ellos según su posición en la palabra no es clara y su sustitución por otro sonido del español es frecuente. Un ejemplo claro son los fonemas /s/ y /z/, los cuales son reducidos a /s/ por existir solo el sonido /s/ en el español costarricense. Los fonemas /ð/ y /θ/ son reemplazados por /t/ o /d/, caso que se manifiesta en muchos criollos del inglés. Ciertos grupos consonánticos presentan problemas al no ser estas comunes en el español; por esa razón, el aprendiente tiende a omitir alguna de las consonantes o las pronuncia incorrectamente; por ejemplo, *thread* [θred] y *three* ['θri], las cuales son pronunciadas [trɛd] y [tri], respectivamente. Otro inconveniente es el cambio en la acentuación; esto puede variar la categoría de la palabra y, por consiguiente, la función de esta en la oración.

En la fonología del inglés se manifiestan variaciones fonológicas de los diferentes dialectos que pueden dificultar la transmisión o comunicación con hablantes nativos, así como el uso del lenguaje pausado o rápido. Esas variaciones pueden ser un obstáculo para el hablante del español de Costa Rica, ya que el que se enseña en Costa Rica, por su cercanía, es el inglés estándar estadounidense. Por lo tanto, los aprendientes no captan bien las variaciones de hablantes del inglés australiano, canadiense, británico, entre otros.

En cuanto a las estrategias utilizadas al articular sonidos difíciles de pronunciar en inglés, los informantes mencionan la posibilidad de exagerarlos, el monitoreo constante, el prestar atención a la pronunciación de estos sonidos producidos por hablantes nativos y visualizar el entorno en la palabra de dichos sonidos para detectar las variaciones alofónicas y dialectales; el monitoreo constante de su pronunciación, la identificación de sonidos y la transcripción de palabras, así como

la marcación del acento en la palabra y su función en la oración son relevantes en el momento en que se articula un sonido. Estas estrategias inciden positivamente en la articulación de sonidos complejos y diferentes a los sonidos del español y permiten que el estudiante de lengua sienta confianza en cómo articula y cómo utiliza dichos sonidos en su producción lingüística.

Al analizar si ser hablantes del español costarricense ha influido en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés, se concluye que ciertos sonidos son afectados y provocan una mayor dificultad para producir los fonemas del inglés. Entre más afectados por el español, está la inserción del fonema /e/ al inicio de palabras con grupos consonánticos que empiezan con /s/; por ejemplo, *stupid* [es'tu-pəd] en lugar de ['stu-pəd]. Los sonidos interdentales /ð/ y /θ/ son sustituidos por /t/ o /d/; por ejemplo, *think* ['tɪŋk] en lugar de ['θɪŋk]. El fonema /v/ es pronunciado como /b/ en cualquier entorno fonético, lo cual no permite distinguir entre *very* y *berry*. El uso de la /s/ reemplaza la /z/ en posición final (*flowers*).

En el caso del español de Costa Rica, ya se han señalado ciertas dificultades al pronunciar palabras como *arrive*. El fonema /d/ en posición intermedia o final es omitido o no liberado; por ejemplo, *standard* ['stæn-dər] en lugar de ['stæn-dərd]. Por último, el fonema /ŋ/ es difícil de articular cuando está en posición intermedia, o bien la /n/ en posición final, provocando sustituciones en palabras como *thin* o *singer*.

Todos estos problemas fonológicos son esperables en un proceso de adquisición; por lo tanto, el profesor de lengua debe monitorear e identificarlos para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

## **Estrategias metodológicas para la enseñanza de la fonología del inglés como lengua extranjera a hablantes del dialecto costarricense**

Cada lengua presenta variaciones fonológicas significativas que la hacen única. En el caso particular del inglés, su fonología presenta rasgos lingüísticos que pueden convertirse en un problema para aquellos aprendientes cuya lengua materna difiera significativamente del inglés. Este aspecto podría tomarse como un obstáculo para el estudiante de lengua; sin embargo, un análisis de la fonología de ambas lenguas puede facilitar la comprensión de las diferencias y destacar las posibles similitudes entre dos sistemas fonológicos. Esto lleva a considerar también las diferencias dialectales en una misma lengua y cómo estas afectan el aprendizaje de una lengua extranjera. En español, existen muchos dialectos con rasgos fonológicos distintivos que los diferencian entre sí. Al existir algunos aspectos que obstaculizan la articulación de ciertos fonemas del inglés, procederemos a señalar algunas estrategias metodológicas para la enseñanza de la fonología del inglés como lengua extranjera a hablantes del español:

- a. La prolongación del fonema /s/ al inicio de palabra; con esto se evita la inserción anterior de la vocal /e/.
- b. Familiarización con las reglas para la pronunciación incorrecta de la tercera persona singular de los verbos en presente.
- c. Concientización de su propia pronunciación de las letras <r> y <rr> en español, para no cometer errores en inglés al pronunciar el fonema /r/;
- d. La interiorización de los sonidos no existentes en el español y su reproducción por medio de la inserción de la palabra en un contexto real. Esto permite que sonidos tales como /ð/, /v/, /æ/, /ŋ/, /z/, /θ/, /dʒ/, /ə/, /ɑ/, /ə/ y /tʃ/ sean articulados dependiendo de los sonidos que los preceden o suceden, presentes tanto en oraciones como en frases.

- e. La percepción de que el fonema /d/ suele eliminarse o liberarse en posición intervocálica o posición final. Esto es muy común en hablantes del español de Costa Rica, sobre todo en los que viven en zonas rurales donde la eliminación del sonido en posición intervocálica es la norma. Una estrategia efectiva es enfatizar ese sonido en cualquiera de las dos posiciones mediante el uso de una pronunciación más pausada, así como por medio de la repetición de palabras y el monitoreo constante.
- f. El uso de pares mínimos que permiten distinguir fonemas distintos como /v/ y /b/ en cualquier entorno fonético.

Aprender la fonología de una lengua extranjera no se debe reducir a repetir los diversos sonidos fuera de contexto; lo esencial es que el aprendiente reconozca sus debilidades en cuanto a la interferencia de su lengua materna y dialecto en particular. De esta forma, podrá comprender e interiorizar los sonidos que no estén presentes en su sistema fonológico e insertarlos adecuadamente según la palabra, oración o frase utilizada en la lengua meta. Finalmente, un aprendizaje exitoso requiere que el estudiante logre superar las limitaciones y que expanda su horizonte de conocimientos sobre esa lengua.

## Conclusiones

La mayoría de las aprendientes a quienes se les consultó han cursado estudios de la lengua inglesa antes de empezar sus estudios universitarios; por lo tanto las autoras consideran que estos han desarrollado habilidades lingüísticas que les permiten interiorizar, comprender y utilizar la lengua meta y su sistema fonológico. Reconocen que la lengua materna es el mayor problema que tienen en la producción de algunos fonemas del idioma inglés. Son conscientes de que existen sonidos del inglés que pueden crearles dificultades al comunicarse en este idioma extranjero tales como /ð/, /v/, /æ/, /ŋ/, /z/, /ə/, /ʃ/, /dʒ/, /a/, /ə/ y /tʃ/, y que la pronunciación incorrecta de algunos

de ellos puede crear confusión en el oyente y desvirtuar el mensaje que desean transmitir, pero, al escuchar a angloparlantes, los fonemas /ð/, /v/, /θ/, /æ/, /ə/ y /dʒ/ también presentan mayor dificultad de percibir al ser producidos oralmente en una conversación.

Además, admiten que han tenido inconvenientes al comunicarse con un hablante de habla inglesa, debido a que han pronunciado de forma incorrecta ciertos sonidos y que eso ha creado confusión para comprender lo que están tratando de comunicar. Se trata de un asunto fonológico que puede ser atribuido en parte a la interferencia del español como lengua materna y a la poca diferenciación por los estudiantes, entre los distintos sonidos del inglés. Con base en este primer estudio, en el futuro se espera ahondar aun más en las particularidades del español costarricense y su efecto en el aprendizaje y la adquisición del inglés.

También señalan que hacen uso de algunas estrategias que los han ayudado a articular correctamente ciertos sonidos del inglés que se les hace difícil pronunciar y que son diferentes a los fonemas del español. Entre las estrategias que mencionan está pronunciar más fuertemente aquellos sonidos en los que presentan dificultad, prestar atención a los sonidos pronunciados por un nativo hablante, visualizar el entorno en que se utilizan, entre otros. Por lo anterior, las autoras concluyen que aunque existe interferencia del español al producir ciertos fonemas del idioma inglés por parte de los estudiantes al tratar de comunicarse en este idioma extranjero, esto no debe ser un obstáculo para mejorar la competencia lingüística.

**Anexo 1**

**Hoja de cotejo para observaciones realizadas sobre los sonidos  
difíciles de pronunciar en el caso de los estudiantes de  
Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de  
la Universidad Nacional**

1. Indique los sonidos que les son difíciles de pronunciar:

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/ɑ/	/ɔ/	/ɹ/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

2. Influencia de este fenómeno en:

a. Mala pronunciación	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
b. Transmisión de mensaje	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
c. Comprensión por parte de la profesora y de otros alumnos	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

3. Posible causa:

a. Influencia de lengua materna	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
b. Inexistencia en su lengua materna	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
c. Fossilización	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

4. Uso de estrategias de aprendizaje para articular los sonidos

5. Comentarios adicionales:

## Anexo 2

### Cuestionario para profesores

Estimada(o) docente:

Con el objetivo de conocer sobre las dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas del inglés que pueden tener los aprendientes de inglés en las carreras de Bachillerato de la Universidad Nacional, le solicitamos respetuosamente su colaboración para contestar el siguiente cuestionario. La información que brinde es anónima y será utilizada para cumplir con los objetivos de una investigación sobre este tema que estamos realizando. De antemano le agradecemos por su valiosa ayuda.

#### Información general:

Nivel de la carrera que imparte: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Años de experiencia impartiendo cursos de pronunciación en la carrera: \_\_\_\_\_

#### Preguntas

1. ¿Considera usted que la pronunciación de ciertos sonidos en los aprendientes del Bachillerato en Enseñanza del Inglés de la UNA les resulta difícil y puede crearle problemas al comunicarse?

Sí  A veces  Nunca

2. Cuando usted enseña inglés durante las lecciones, ¿cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta más difícil de pronunciar a los estudiantes? (marque tantos como considere pertinente).

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/g/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

3. ¿Cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta a los estudiantes más difícil percibir cuando escuchan a angloparlantes?

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/g/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

4. Si los estudiantes cometen errores al pronunciar en inglés, ¿a cuál de las siguientes razones puede deberse?

- a. Influencia de su lengua materna (interferencia)
- b. Inexistencia en su lengua materna
- c. Fossilización

5. ¿Ha afectado la mala pronunciación de algún sonido que los estudiantes puedan tener la transmisión de mensajes o la comprensión de estos por otro hablante de lengua inglesa? Explique.
6. Según su punto de vista ¿cuáles estrategias de aprendizaje aplican los estudiantes para poder articular sonidos del inglés que les resulta difícil de pronunciar?
7. ¿Considera usted que al ser el estudiante un hablante del español costarricense esto le afecta en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés?

**¡Gracias por su colaboración!**

## Anexo 3

### Cuestionario para estudiantes

#### Sonidos difíciles de pronunciar en el caso de los estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional

Nivel de la carrera: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Estudios anteriores de inglés: Sí \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

*Para conocer sobre las dificultades que pueda usted tener en la pronunciación de ciertos fonemas del inglés como hablante del español costarricense, por favor conteste las siguientes preguntas:*

1. ¿La pronunciación de ciertos sonidos del inglés le resulta difícil y puede crearle problemas al comunicarse?

Sí  A veces  Nunca

2. Cuando usted habla en inglés, ¿cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta más difícil de pronunciar? (marque tantos como considere pertinentes).

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/ɟ/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

3. ¿Cuál o cuáles de los siguientes sonidos le resulta más difícil percibir cuando oye hablar a angloparlantes?

/ð/	/v/	/æ/	/ŋ/	/z/	/θ/	/ʃ/	/dʒ/	/ə/	/a/	/ɔ:/	/ɟ/	/d/	/t/
<input type="checkbox"/>													

4. Si tiene errores fonéticos al pronunciar en inglés, ¿a cuál de las siguientes razones se puede deber?
  - a) Influencia de su lengua materna (interferencia)
  - b) Inexistencia en su lengua materna
  - c) Fossilización
  
5. ¿Ha afectado la mala pronunciación de algún sonido la transmisión de mensajes o la comprensión de estos por otro hablante de lengua inglesa? Explique.
  
6. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utiliza para articular sonidos difíciles de pronunciar?
  
7. ¿Considera que ser hablante del español costarricense lo ha afectado negativamente en el aprendizaje de ciertos sonidos del inglés?

**¡Gracias por su colaboración!**