



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
MENCION INGLÉS



**MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS EN
INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL 4TO SEMESTRE DEL DEPARTAMENTO
DE IDIOMAS MODERNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

AUTORES:
PÉREZ, ADRIANA
SUÁREZ, FRANCISCO
TUTORA:
ALLEGRA, MARY

BÁRBULA, JULIO DE 2014

2-2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
MENCIÓN INGLÉS



**MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS EN
INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL 4TO SEMESTRE DEL DEPARTAMENTO
DE IDIOMAS MODERNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

AUTORES:
PÉREZ, ADRIANA
SUÁREZ, FRANCISCO
TUTORA:
ALEEGRA, MARY

BÁRBULA, JULIO DE 2014

2-2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
MENCIÓN INGLÉS



**MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS EN
INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL 4TO SEMESTRE DEL DEPARTAMENTO
DE IDIOMAS MODERNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

Trabajo presentado a la Universidad de
Carabobo por

PÉREZ, ADRIANA
SUÁREZ, FRANCISCO

Como requisito para optar al título de
Licenciado en Educación Mención Inglés
Realizado con la asesoría de

ALLEGRA, MARY

Bárbula, Diciembre de 2013
2-2013

DEDIDACTORIA

A Dios padre, por haberme llenado de bendiciones desde el día en que nací.

A mis padres, Rómulo Pérez y Vida Pausin, quienes han guiado mis pasos con gran amor, esfuerzo y dedicación para formar a la mujer que soy hoy en día. Estas personas excepcionales han entregado más de lo que podían dar, solo para que yo pudiera seguir mis sueños y cumplir mis metas. Los amo con todo el corazón.

A mis hermanas, en primer lugar, a Jeannie Pérez, quien me enseñó a ser una persona decidida, fuerte e independiente. Y en segundo lugar, a María Elena Pérez, quien me brindó sus consejos durante los momentos difíciles.

A mi tutora y madrina, la profesora Mary Allegra, una mujer extraordinaria quien con mucha paciencia y cariño me llevó de la mano durante todo este proceso. A ella, quien siempre tendrá un lugar irremplazable en mi corazón por todas las enseñanzas y experiencias compartidas durante todo este período.

A mis tres amigos fantásticos, Diego Cabrera, María Lorena Lara y Francisco Suárez, quienes me demostraron el valor de la verdadera amistad. Los recuerdos que forjamos son imborrables. También le doy un agradecimiento muy especial a Jocelis Jiménez por brindarme siempre una mano amiga sin dudar.

A mi compañero de vida, mi alma gemela, mi mejor amigo, mi confidente y mi gran amor, Hugo Antonio Yepes Lau. Gracias por mostrarme que lo único que se necesita es un amor puro y sincero para ser feliz. En este ciclo que se cierra, tú fuiste mi mayor recompensa. Gracias amor mío por tu ayuda infinita, tus palabras de aliento, tus abrazos consoladores y tu apoyo incondicional. El futuro es incierto pero lo que me depare la vida en esta próxima faceta, se q será maravilloso porque ya tú estás en ella. Te amo.

Adriana Pérez

DEDIDACTORIA

A mis padres, que desde el inicio apoyaron la decisión más inesperada de mi vida y que hasta el día de hoy, siguen estando firmemente a mi lado sin importar las circunstancias. Así mismo, a mis hermanos que cada día veo crecer y espero que continúen un legado que hoy inicia: la educación profesional ante todo.

A mi profesora, jefa, madrina y tutora Mary Allegra, un ángel que cuidó de mí durante toda esta experiencia y que deseo tenerlo el tiempo que sea necesario. A usted va dirigido este pequeño aporte de mis cinco años de carrera.

A las cuatro personas que cambiaron para siempre la forma de ver la vida y que a lo largo de este tiempo siempre estuvieron allí, tanto en las buenas como en las peores. Jocelis Jiménez, por ser el refugio donde siempre encontraré una sonrisa esperándome. María Lorena Lara, por enseñarme que la fuerza más grande viene de las personas más pequeñas. Diego Cabrera, por demostrarme que la felicidad a veces está en lugares inesperados. Adriana Pérez Pausin, hermana, confidente, esposa y compañera ejemplar, por ser la mano que detuvo esta bomba de tiempo un incontable número de veces.

A Carla Cedeño, Guscary Portilla y Emily Burbano, todo lo que yo haga en esta vida, siempre será para para ustedes y por ustedes.

Por último y no menos importante, a mi abuela que desde el cielo estará enviándome el abrazo más grande que siempre estaré esperando.

Francisco Suárez

AGRADECIMIENTO

Primeramente, gracias a Dios por estar en todo momento. De igual manera, los autores desean agradecer a la Universidad de Carabobo, casa de estudio reconocida a nivel internacional, por la formación de conocimientos y destrezas a lo largo de estos cinco años.

A nuestra tutora, colega y amiga, la profesora Mary Allegra por ser el camino que guió nuestros pasos durante esta experiencia y que sin sus aportes enriquecedores ni sus consejos basados en los ámbitos fonéticos y fonológicos, no hubiera sido un trabajo a la altura de lo que merece el Departamento de Idiomas Modernos.

A la profesora Heddy Hidalgo, que a través de sus incontables clases con su formación docente y profesionalismo aportó de manera contundente todo lo necesario para diseñar adecuadamente nuestro trabajo especial de grado. Gracias por ser la escultora de un diamante en bruto que estaba creándose desde hace un buen tiempo.

En esta misma sección, agradecemos firmemente a la Facultad de Ciencias de La Educación, en especial al Departamento de Idiomas Modernos por la extensa colaboración y ayuda que nos han brindado desde el inicio de nuestra carrera hasta la participación de algunos profesores con aportes significativos durante esta investigación como: Lucy Figueredo, Aura Cabello, Gizeph Hernández, Elio Salcedo, Alehem Fernández, entre otros. Así mismo, a los 13 estudiantes de Desarrollo

Fonológico II quienes gratamente permitieron ser enfoque de nuestra investigación y colocar su granito de arena.

A aquellos que de alguna manera formaron parte de esta investigación: autores, investigadores, colegas y otros, estaremos agradecidos eternamente.

Adriana Pérez y Francisco Suárez



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
 MENCIÓN INGLÉS



MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL 4TO SEMESTRE DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Autores: Pérez, Adriana
 Suárez, Francisco
 Tutor: Allegra, Mary

RESUMEN

La finalidad del presente estudio fue determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés según una muestra de 13 estudiantes cursantes de la asignatura Desarrollo Fonológico II del 4to semestre de la FACE-UC. Esta investigación descriptiva correlacional con un enfoque cuantitativo utilizó una prueba objetiva y un cuestionario para evaluar a la muestra en cuanto a la pronunciación de los sonidos antes mencionados y a los niveles de motivación que presenta. Los resultados parecen indicar que los fonemas que asumieron una mayor dificultad de producción fueron / æ, ɜ: y ɑ: /. Adicionalmente, estos sugieren que la muestra tiene un alto nivel de motivación con una orientación integradora. Por último, dichos datos parecen demostrar con una correlación de Pearson de 0,4404, una relación moderada entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes evaluados. Los autores recomiendan estudios a profundidad sobre la orientación integradora e instrumental.

Palabras clave: pronunciación, motivación, sonidos vocálicos, inglés, lengua extranjera.

Línea de Investigación: Desarrollo de Procesos de Adquisición de Lenguas Extranjeras.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
 MENCIÓN INGLÉS



MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL 4TO SEMESTRE DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Autores: Pérez, Adriana
 Suárez, Francisco
 Tutor: Allegra, Mary

ABSTRACT

The goal of this study is to determine the relationship between motivation and oral production of vocalic sounds in English among a 13 student sample taking the subject Desarrollo Fonológico II (Phonological Development II) in the 4th Semester at the FACE-UC. This quantitative approach descriptive co relational research employed an objective test and a questionnaire for evaluating the sample in terms of both pronunciation of the aforementioned sounds and their motivational levels. The results seem to indicate that the phonemes which presented a higher production difficulty were / æɜ: y α: /. Additionally, it is suggested that the sample has a high motivational index with an integrative orientation. Lastly, said data suggests a moderate liaison between motivation and the oral production of English vocalic sounds regarding the students evaluated. The authors advise deeper studies on integrative and instrumental orientation

Key Words: pronunciation, motivation, vocalic sounds, English, foreign language.
Investigation Line: Acquisition Process Development of Foreign Languages



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
MENCIÓN INGLÉS



VEREDICTO

Quien suscribe, Fernández S., Ana A., Jefe de la Cátedra de Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación, hace constar que el Trabajo Especial de Grado titulado *Motivación y producción de los sonidos vocálicos en inglés en estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo* ha sido realizado durante el período 2 de 2013 por Pérez, Adriana y Suárez, Francisco. El trabajo mencionado ha sido APROBADO por los autores para optar al título de Licenciados o Licenciado en Educación, Mención Inglés.

Firma:

Profesora Ana A. Fernández S.

Jefe (e) de la Cátedra: Investigación en el
Área de Enseñanza de Lenguas Extranjeras DIM, FACE, UC



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
MENCION INGLÉS



CONSTANCIA

Quien suscribe, Hidalgo, Heddy, tutora, designada según artículo 20, capítulo III del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, hace constar que el Trabajo Especial de Grado titulado *Motivación y producción de los sonidos vocálicos en inglés en estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo* ha sido PRESENTADO Y APROBADO por Pérez, Adriana y Suárez, Francisco para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés.

Firma:

Profesora Heddy Hidalgo

Profesora Ana A. Fernández S.
Jefe (e) de la Cátedra

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	viii
VEREDICTO	x
CONSTANCIA	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del Problema	2
1.2 Objetivos de la Investigación	8
1.2.1 Objetivo general	8
1.2.2 Objetivos específicos	9
1.3 Justificación	9
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes de la Investigación	13
2.2 Marco Teórico	21
2.2.1 Teorías de adquisición del lenguaje	21
2.2.1.1 La teoría de adquisición de segundas lenguas.....	21
2.2.1.2 El modelo social psicológico de Lambert	23
2.2.1.1 El modelo social contextual de Clément	24
2.2.1.1 El modelo socioeducativo de Gardner.....	26
2.2.2 Motivación	28
2.2.3 Destrezas del lenguaje	32
2.2.4 Fonética y Fonología	33
2.2.4.1 Aspectos segmentales del Inglés	34
2.2.4.2 Pronunciación	42
2.2.5 Tipos de discursos orales	44
2.2.6 Transferencia del lenguaje	45

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y Tipo de la Investigación	46
3.2 Población y Muestra	47
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	49
3.4 Procedimiento.....	51
3.4.1 Aplicación de las técnicas e instrumentos para recolectar datos	51
3.4.2 Organización de los datos	52
3.4.3 Análisis de los datos	53

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Producción oral de los sonidos vocálicos en inglés	55
4.2 Niveles de motivación	67
4.3 Tipos de motivación	83
4.4 Relación entre las variables producción oral de los sonidos vocálicos del inglés y motivación.....	85

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones	88
5.2 Recomendaciones	90

REFERENCIAS	92
--------------------------	----

ANEXOS	98
---------------------	----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Producción oral de los sonidos vocálicos en inglés	56
Tabla 2. Medidas de tendencia central y desviación típica: Variable Producción oral de los sonidos vocálicos del inglés	57
Tabla 3. Fonemas con menor probabilidad de error	58
Tabla 4. Fonemas con probabilidad de error intermedia	61
Tabla 5. Fonemas con mayor probabilidad de error	62
Tabla 6. Tipos de discurso oral	65
Tabla 7. Niveles de Motivación	68
Tabla 8. Medidas de tendencia central y desviación típica: Variable Motivación	70
Tabla 9. Índice de Integralidad.....	71
Tabla 10. Índice de Motivación	74
Tabla 11. Índice de Actitud hacia las situaciones de aprendizaje	77
Tabla 12. Ansiedad en el salón de clases de inglés	81
Tabla 13. Orientación Instrumental.....	82
Tabla 14. Comparación entre la orientación integradora e instrumental	84
Tabla 15. Producción oral de los sonidos vocálicos del inglés y motivación.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Producción oral de los sonidos vocálicos en inglés	56
Gráfico 2. Fonemas vocálicos del inglés	57
Gráfico 3. Fonemas con menor probabilidad de error	59
Gráfico 4. Fonemas con probabilidad de error intermedia	61
Gráfico 5. Fonemas con mayor probabilidad de error	63
Gráfico 6. Tipos de discurso oral	66
Gráfico 7. Niveles de Motivación	69
Gráfico 8. Componentes motivacionales	69
Gráfico 9. Índice de Integralidad	71
Gráfico 10. Índice de Motivación	74
Gráfico 11. Índice de Actitud hacia las situaciones de aprendizaje	77
Gráfico 12. Ansiedad en el salón de clases de inglés	81
Gráfico 13. Orientación Instrumental	83
Gráfico 14. Comparación entre la orientación integradora e instrumental	84
Gráfico 15. Producción oral de los sonidos vocálicos del inglés y motivación	86

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se recogerán los resultados obtenidos de un estudio de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo y de diseño correlacional, cuya finalidad es determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Este estudio es un aporte significativo a la línea de investigación desarrollo de procesos de adquisición de lenguas extranjeras del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, específicamente bajo la temática de factores biopsicosociales y desarrollo de procesos de adquisición de lenguas extranjeras.

Este trabajo consta de cinco capítulos, en el primero se presenta el problema, en donde se encuentra el planteamiento, el objetivo general y los objetivos específicos y se finaliza con la justificación e importancia de dicha investigación. En el segundo capítulo se exponen los antecedentes y las bases teóricas que sustentan la investigación. Se continúa con el tercer capítulo, el cual abarca la fundamentación metodológica, allí se desarrolla el tipo y el enfoque de la investigación. Además, se describe la población y la muestra; las técnicas y recolección de datos y el procedimiento. Seguidamente en el capítulo IV, se analizan los datos obtenidos y se presentan los resultados. Por último, el capítulo V presenta las conclusiones logradas por los autores así como las recomendaciones que los mismos proveen.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

En la actualidad, el aprendizaje de un segundo idioma como lengua extranjera es de suma importancia para relacionarse en diferentes niveles con el resto del mundo. Una segunda lengua afecta el desarrollo profesional y posible futuro de muchas personas, además en la sociedad actual la adquisición y uso de la misma es vital para la vida diaria de millones (Cook, 2008). Siendo el inglés la lengua franca por excelencia, es primordial el aprendizaje integral de dicho idioma, por lo cual el manejo de las cuatro destrezas, tanto receptivas como productivas, es fundamental. Dichas destrezas engloban la comprensión oral, la producción oral, la comprensión escrita y la producción escrita (*listening, speaking, reading y writing*). Nunan (1989) expresa que entre las cuatro habilidades nombradas anteriormente, la expresión oral es una de la más importante ya que supone un mayor peso para una comunicación efectiva. No obstante, aunque esta tiene una resaltante importancia en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, no se le otorga tanta atención como a la escritura, la gramática y el vocabulario de dicho lenguaje, impidiendo que el estudiante desarrolle una técnica oral apropiada (Navarro, 2009).

Según Nunan (2004), la producción oral o *speaking* consiste en producir sistemáticamente pronunciaciones verbales para transmitir ideas. Por lo tanto, es una habilidad propia de los seres humanos con el fin de producir sonidos que tengan significado a través de la actividad de los órganos de la articulación (Domínguez, 2008). Al momento de desarrollar esta destreza, la pronunciación es un componente primordial, ya que de ésta dependerá la decodificación del mensaje que se quiera enviar, por lo que la misma es uno de los elementos de mayor relevancia para el presente estudio. Seidholfer (2001) la define como la producción y percepción de los sonidos, del acento y de la entonación, los cuales son significantes debido a que los sonidos son parte del código de una lengua y se utilizan para conseguir significados en contextos en uso. En definitiva, este elemento es básico en la comunicación dado que es el que nos permite proveer información sobre nuestra persona y expresar nuestras opiniones e ideas. “Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida” (Bartolí, 2005, p. 4), por lo que un nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle.

Para obtener una buena pronunciación es necesario tener en cuenta varios factores tales como los biológicos, los educacionales, los socio-afectivos y los psicológicos, aquellos que son incidentes como la edad, el tiempo y tipo de instrucción, la aptitud, la lengua materna y la motivación (Cunningham, 1998). Entre los más influyentes de todos se encuentran la lengua materna y la motivación. En el caso del primero, la relevancia se debe a los fenómenos de transferencia de los

fonemas maternos que parecen afectar la producción de los sonidos extranjeros. Es por esto que Cook (2008), expresa que para conseguir una adecuada articulación se deben crear nuevos hábitos de pronunciación y superar la influencia de la primera lengua. La dificultad que presentan los nativo-hablantes del español radica en la diferencia entre el sistema fonológico del español y el inglés, dado que el primero se considera bastante sencillo en comparación al segundo que contiene variaciones vocálicas y consonánticas que exceden por mucho a las del español (Espinoza & Torrealba, 2013).

En relación al segundo elemento, la motivación, aun cuando es un factor no lingüístico, también asume una alta importancia al momento de aprender un idioma extranjero incluyendo su pronunciación, ya que ésta orienta al individuo a buscar oportunidades de instruirse en el idioma. Gardner (1985) explica que la motivación existente en el momento de aprender una segunda lengua es una mezcla entre la aspiración de aprenderla, la cantidad de esfuerzo puesto en ello y las actitudes favorables hacia el aprendizaje.

Lo descrito anteriormente es corroborado por ciertos modelos teóricos que apoyan tal afirmación, entre los autores más significativos se encuentran Krashen (1982) y Lambert (1963) cuyas ideas principales se exponen a continuación. La hipótesis del filtro-afectivo de la teoría de adquisición de lenguaje de Krashen, considera a la motivación junto con la auto-confianza y la ansiedad, como una serie de variables que inciden directamente en el proceso del aprendizaje de una lengua. Lambert en su modelo psicológico social, manifiesta que el desarrollo de la habilidad

en un segundo idioma tiene implicaciones en la auto-identidad de cada individuo así como ésta tiene implicaciones en el aprendizaje de una segunda lengua. Este modelo propone que el tener éxito en la adquisición de otro idioma dependerá en las tendencias etnocéntricas, la actitud hacia la comunidad, la orientación hacia el lenguaje a adquirir y a la motivación que presenten las personas. Es innegable que este factor socio-afectivo no se puede desprender de la ecuación para aprender una segunda lengua; sin embargo, por no ser un componente lingüístico como tal es olvidado como un factor influyente. Esto ocurre debido a que “en el mundo ideal de los profesores, todos los estudiantes entran al salón de clases admirando la cultura y el lenguaje objeto, impacientes por experimentar los beneficios del bilingüismo y sedientos de conocimientos” (Cook, 2008, p 139). No obstante, lo descrito anteriormente no se contempla en las aulas de clases en la realidad, ya que como describe Cook (2008) cada estudiante es un ser humano diferente con metas y alusiones hacia el futuro distintas que afectan profundamente su desempeño oral exitoso en una lengua extranjera.

En un ambiente de educación superior donde se estudia el idioma inglés a nivel profesional, como el encontrado en el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, el estudio de la pronunciación es uno de los focos centrales. Por tal razón existen asignaturas que persiguen el fin de impartir a estudiantes el conocimiento necesario para reconocer y producir acertadamente cualquier estructura fonológica anglosajona, así como, las estrategias a emplear para transmitir dicha habilidad sucesivamente. La asignatura

Desarrollo Fonológico I, que se desarrolla en el tercer semestre de la carrera, provee los cimientos para el aprendizaje de todos los fonemas necesarios para alcanzar un nivel de pronunciación aceptable del idioma inglés. Se espera que luego de haberla cursado, los bachilleres hagan uso de lo aprendido, al articular correctamente las distintas palabras en inglés. Sin embargo, en la práctica se evidencia que este objetivo no se cumple según lo planeado, dado que existen muchas irregularidades en el desempeño oral, especialmente en la producción de los sonidos vocálicos del inglés por parte de los estudiantes. Lo anterior se evidencia en asignaturas donde la destreza oral en esta lengua extranjera es necesaria, como es el caso de Desarrollo Fonológico II, la cual se cursa en el cuarto semestre de la licenciatura.

Tal afirmación se precisó luego de haber llevado a cabo una serie de entrevistas a cuatro expertos en el área de Fonética y Fonología del Inglés, la cual constaba de diez preguntas para recabar datos sobre los diversos problemas que los estudiantes presentan en relación con los elementos segmentales y suprasegmentales de dicho idioma (Ver anexo A y B). Las respuestas ofrecidas por los entrevistados permiten concluir que al parecer existen fallas en la producción oral de los estudiantes, especialmente a nivel de los segmentales de dicha lengua. Con respecto a esto, los expertos concuerdan que entre los sonidos consonánticos y los vocálicos del inglés es más difícil apropiarse de los últimos debido a que la mayoría de estos fonemas no existen en la lengua materna de los estudiantes que es el idioma español (Laya y Quintana de Laya, 1994). Por esto presentan deficiencias en la producción de la mayoría de ellos a excepción de los sonidos largos por su relativa semejanza con

los del español. Además, los licenciados atribuyeron un número de posibles causas a estos problemas. La transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera fue la más nombrada seguida de la aptitud, la motivación y la actitud como factores importantes que repercuten en la producción oral de sus estudiantes.

Conjuntamente, se realizó la observación de una clase de preparaduría de Desarrollo Fonológico II del cuarto semestre de la carrera, donde en un registro descriptivo se vaciaron todas aquellas situaciones relevantes que ocurrieron en la misma. La información recolectada reflejó que los estudiantes presentan muchas debilidades al momento de producir palabras en inglés, en especial, en la pronunciación de los diversos sonidos vocálicos en dicha lengua extranjera, principalmente en los sonidos anteriores y centrales.

Estos hallazgos coinciden con los encontrados por autores como Carrillo (2011) y Veliz (2011), quienes concluyen que la motivación es una variable que incide de forma significativa en el aprendizaje de los símbolos fonéticos del inglés. A diferencia de los resultados arrojados por Espinoza y Torrealba (2013), los cuales expresan que la motivación se encuentra entre los factores cuya influencia es nula o no pudo comprobarse en el desarrollo de los procesos fonológicos de este idioma anglosajón. Por esta razón, esta investigación se centra en dicho factor debido a que existen múltiples teorías y estudios que sustentan su relación positiva en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, permite un mayor grado de profundización que el expuesto en el trabajo de Espinoza y Torrealba.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, la presente investigación busca conocer la relación entre la motivación y la producción de los sonidos vocálicos del inglés de los estudiantes del cuarto semestre de la Universidad de Carabobo, de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Departamento de Idiomas Modernos, específicamente de la mención inglés. La población oscila entre estudiantes de 18 a 24 años de edad, hombres y mujeres que estudian el idioma inglés con fines laborales en el campo de la educación. Así mismo, dichos integrantes parecen presentar muchas deficiencias en la producción oral de los sonidos previamente nombrados. Por eso es de suma importancia conocer las causas que originan esta situación, ya que si dicho problema no es abordado a tiempo, el resultado sería un progreso deficiente en la adquisición del inglés como lengua extranjera. En este sentido los investigadores se plantean ¿Qué relación existe entre la motivación y la producción de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes del cuarto semestre de Educación, mención Inglés de la Universidad de Carabobo?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar los sonidos vocálicos problemáticos en inglés de los estudiantes del 4to semestre.

Diagnosticar el nivel de motivación de los estudiantes del 4to semestre para aprender el idioma inglés como una lengua extranjera.

Establecer el tipo de motivación que prevalece en los estudiantes del 4to semestre para pronunciar los sonidos del idioma inglés.

1.3 Justificación

En la actualidad es de suma importancia desarrollar una lengua extranjera como el inglés, pero su aprendizaje no es sencillo debido a que, como explica Nunan (1989), para poder dominar una lengua y poder comunicarse efectivamente en todos los ámbitos se debe poder producir tanto de forma oral como escrita todo aquello que se desea expresar. El trabajo actual versa sobre la comunicación oral, específicamente sobre la pronunciación del inglés en adultos jóvenes. Esta destreza, como lo expresa Bartolí (1972), toma un rol determinante en la comunicación oral coherente y para dominar este sistema eficazmente se debe tener una mejor comprensión del idioma y su contexto cultural. Adicionalmente, Gardner y Lambert (1972) han sugerido que para alcanzar un buen manejo de una L2 no solo se debe tener una aptitud hacia el lenguaje, sino también se debe estar motivado a aprenderlo. Por tal razón, la

investigación en cuestión se propuso determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Este estudio encuentra su relevancia científica al generar nuevas reflexiones sobre los planteamientos de Krashen (1982), Lambert (1963) y Gardner (1985), quienes han estudiado la relación entre la motivación y el aprendizaje de una segunda lengua a través de los años. Los resultados del presente trabajo permitirán discutir como los aspectos más significantes de las teorías de dichos autores, entre estos la influencia de factores psico-afectivos en el aprendizaje de un nuevo idioma, afectan a la muestra seleccionada. Por otra parte, existe un choque de posturas entre diferentes autores como Carrillo (2011) e Izquierdo y Morales (2011), quienes en sus investigaciones obtuvieron que la motivación fue una de las variables que afectó notoriamente a sus respectivas muestras al momento de pronunciar en inglés. Mientras que Tao-Chih (2005), concluye que no hay una correlación significativa entre la pronunciación de los sujetos seleccionados y sus niveles de motivación. Por tal razón, el presente trabajo ayudará a esclarecer dichas contradicciones a través de los resultados obtenidos. Adicionalmente, se busca continuar la investigación de Espinoza y Torrealba (2013), la cual concluyó que la motivación no influye en la ausencia de los procesos fonológicos del inglés. Sin embargo, plantean que aun con estos resultados, la incidencia verdadera de este factor no pudo comprobarse. Por tal motivo, dichos autores recomiendan realizar estudios con un instrumento más

especializado que permita profundizar en este aspecto, finalidad que tiene la presente investigación.

Además, el actual estudio está enmarcado en la línea de investigación denominada Desarrollo de Procesos de Adquisición de Lenguas Extranjeras del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, bajo la temática de factores biopsicosociales y desarrollo de procesos de adquisición de lenguas extranjeras. Este se agrega a la amplia base de datos de la misma y extiende el conocimiento que se ha ido compilando durante estos años, puesto que a pesar de que existen una gran cantidad de trabajos cuya problemática principal gira en torno a la motivación, la misma no es relacionada con una variable específica. Por tal razón los hallazgos del presente estudio profundizan en la relación de variables que usualmente no son estudiadas en un mismo contexto, en este caso la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos. En lo que respecta a la cátedra de Fonética y Fonología del departamento antes mencionado, esta investigación ofrece un aporte significativo ya que aborda los elementos fonológicos segmentales vocálicos, cuya temática no ha sido desarrollada ampliamente en los trabajos especiales de grado de dicho departamento.

Como aporte metodológico, se utiliza un instrumento que permite el análisis de la motivación de forma cuantificable adaptado de Gardner (2004), de forma que arroja resultados tangibles que pueden ser correlacionados con otras variables. No es frecuente utilizar este tipo de instrumento para recolectar datos cualitativos, por tal

razón, esta técnica puede ser adecuada por otros investigadores que aborden problemas similares y deseen relacionar variables de distinta naturaleza.

En cuanto a su relevancia social, en el ámbito educacional, este trabajo beneficia tanto a profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera, dado que crea conciencia sobre el aspecto motivacional que repercute en el aprendizaje de este idioma. De esta manera, los profesores al tener en cuenta esta variable en sus prácticas pedagógicas, podrán desarrollar nuevas técnicas en las aulas de clases que apunten a estimular al estudiante tanto mentalmente como afectivamente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La pronunciación es un elemento fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua, dado que ésta es la que permitirá conseguir una comunicación oral efectiva. Según Gallardo y Gómez (2008) “una pronunciación inteligible constituye un aspecto fundamental de la competencia comunicativa”. Cunningham (1998) explica que existen ciertos factores que influyen el dominio de esta destreza, entre los cuales se encuentra la motivación. Por lo que se hace necesario hacer una revisión documental y teórica sobre estos tópicos que permitan sustentar la presente investigación.

2.1 Antecedentes

En este apartado se expondrán aquellos trabajos de investigación empíricos que mantienen una relación directa con el tema de la investigación actual. Los mismos agregan una base documental que permite al investigador conocer los distintos contextos donde el tópico de este trabajo se desenvuelve. En total se presentarán seis antecedentes nacionales e internacionales, es decir, del más antiguo al más actual.

En la esfera internacional, el estudio realizado por Tao-Chih (2005) se abocó a investigar la relación entre la habilidad fonológica de aprendices del inglés como segunda lengua y su nivel de motivación. Para tales motivos, el autor empleó una muestra de 15 sujetos, tres hombres y 12 mujeres, nativo hablantes del japonés, mandarín y/o coreano, que habitaron en los Estados Unidos desde hace 12 años antes de esta investigación y cuyas edades estaban comprendidas entre los 21 y 55 años. A dicha muestra le aplicó dos instrumentos, el primero consistía en un cuestionario de 30 preguntas adaptadas de la batería de pruebas de actitud y motivación elaborada por Gardner (1985) y el modelo de Scherer (1984) para determinar el nivel de motivación de los sujetos en cinco campos diferentes; mientras que el segundo trataba de cuatro muestras de discurso donde los participantes empezaban con ejercicios que se enfocaban en una pronunciación global para luego ir progresando hacia actividades cuya función era evaluar la pronunciación de sonidos específicos. Los resultados principales de dicho estudio fueron que todos los participantes poseían una motivación bastante alta para aprender el idioma, pero en la realidad muy pocos alcanzaron una pronunciación aceptable para ser comparados con nativo hablantes del inglés, debido a que de los 15 sujetos, solo un participante obtuvo puntuaciones altas en los cuatro ejercicios propuestos y cinco obtuvieron la calificación necesaria en solo uno o dos de los mismos. De lo anterior se puede deducir que no existe una correlación significativa entre la pronunciación y los niveles de motivación, por lo que la influencia positiva de este factor afectivo no es suficiente para que los aprendices de una segunda lengua parezcan como nativo hablantes de la misma,

aunque el autor acota que en algunos casos si pudo haber influenciado y recomienda utilizar sujetos con niveles de motivación oscilantes en futuras investigaciones.

Este estudio resulta relevante para la investigación en curso debido a que el instrumento que utilizó dicho autor para recolectar información sobre la variable emocional sirve como ejemplo para diseñar esta correspondiente investigación. Dicho instrumento, detalla claramente como adaptó, según su muestra, las preguntas propuestas por dos teóricos en sus respectivas baterías, ayudando así a los autores del presente trabajo a crear un cuestionario orientado a recabar información sobre la motivación, que presenta una muestra específica al aprender una lengua extranjera.

En este mismo ámbito, se encuentra el trabajo realizado por Izquierdo y Morales (2011), en la ciudad de Tabasco, México cuyo objetivo general fue examinar el impacto de un curso de Fonología Inglesa en la adquisición de sonidos vocálicos y consonánticos de estudiantes universitarios de inglés de nivel básico, pre-intermedio e intermedio. La misma es una investigación descriptiva mixta que tomó como muestra a 18 estudiantes pertenecientes a un programa de estudios del lenguaje, donde se aprende simultáneamente inglés, francés e italiano. Se dictó un curso de 16 semanas con cinco horas de clase por semana, donde se dieron explicaciones detalladas del sistema segmental y suprasegmental del inglés a través de actividades diversas. A dicha muestra se le aplicó cuatro instrumentos, dos cualitativos y dos cuantitativos, los primeros trataban de un *teacher's log* y una *observation sheet*, mientras que los segundos empleaban un *word list* y un *brainteaser*. Los resultados indicaron que a

nivel de pronunciación de los sonidos vocálicos y consonánticos, todos los participantes mostraron una mejora significativa tras la realización de dicho curso.

Izquierdo y Morales (2011), llegaron a la conclusión que a pesar de la edad y las diferencias fonológicas entre los participantes del estudio, la instrucción fonológica los ayudó a optimizar su pronunciación en la segunda lengua (L2). La inclusión de este trabajo en este apartado encuentra su causa debido a que entre sus variables de estudio se encuentran la producción de sonidos en inglés por parte de estudiantes universitarios de idiomas y el rol de la motivación en dicho aprendizaje, las cuales coinciden con las del presente estudio, lo que permitirá realizar comparaciones entre los resultados de ambas investigaciones. Es importante recalcar, que entre los elementos que los autores nombran como los catalizadores de este éxito se encuentra la motivación. Los mismos explican cómo las distintas actividades permitieron a los estudiantes tener muchas oportunidades de exposición al lenguaje, lo que servía de estimulación para realizar prácticas adicionales de la producción de los distintos sonidos del inglés, entre ellos los vocálicos.

Adicionalmente, Carrillo (2011) en la ciudad de Ambato, Ecuador presenta su investigación teniendo como fin determinar la incidencia del uso de materiales didácticos en el aprendizaje de los símbolos fonéticos ingleses en los estudiantes del segundo y tercer semestre de la Carrera de Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato. Es una investigación de tipo descriptivo y exploratorio, la cual sigue una modalidad de intervención social ya que planteó una solución viable al problema existente. Posee la particularidad de que trabajó con el 100% de la población, es decir, que su muestra

estuvo conformada por 79 estudiantes del segundo y tercer semestre de la carrera previamente mencionada, lo que corresponde a la totalidad de la población a estudiar. Se les aplicó una encuesta de diez preguntas en total, las cuales, luego de ser analizadas, indicaron que los estudiantes están conscientes de la importancia de la utilización de material didáctico en sus clases y que el uso del mismo puede llevar a la educación a un mejor nivel, ya que estos motivan a los estudiantes con nuevos e innovadores materiales que llamen su atención y mantengan el interés en el aprendizaje de la fonética.

Como conclusión, Carrillo (2011) expresa que la incidencia de materiales didácticos en el aprendizaje de los símbolos fonéticos ingleses es muy alta y que su ausencia deviene en problemas de asimilación, comprensión y producción de los mismos. Este estudio se incluye debido a que maneja variables muy similares a la de la investigación actual. Entre éstas se encuentran la motivación, la producción oral del idioma inglés y una muestra de estudiantes universitarios de los primeros semestres de una carrera de educación específicamente de idiomas. Todas estas similitudes permitirán cotejar los resultados de las mismas y así proveer conclusiones más acertadas.

El último trabajo a citar en este estrato es el realizado por Véliz (2011), en Santiago de Chile, el cual tiene como objetivo general develar los mecanismos psicosociales que utilizan los estudiantes de la asignatura Pedagogía en Inglés que se destacan notoriamente en su desarrollo fonológico en inglés como L2, a través de estrategias de aprendizaje en una lengua. La investigación hace uso de la metodología de estudio de caso y recaba información de los participantes a través de la entrevista

semi-estructurada. Ambos participantes son estudiantes del tercer año de la Universidad de Santiago de Chile y poseen un excelente desempeño en las asignaturas de Fonética y Fonología que integran el diseño curricular en dicha universidad. Los resultados revelan que los participantes hacen amplio uso de estrategias indirectas como la planificación del aprendizaje y monitoreo, y de estrategias directas como la creación de imágenes mentales, aplicación de imagen y sonido, entre otras. Además, concluye que la motivación se presenta como una variable movilizadora del repertorio de estrategias de aprendizaje.

Esta investigación aporta datos significativos para el presente estudio debido que al igual que el de Izquierdo y Morales (2011) y Carrillo (2011), permite observar la incidencia que tiene la motivación con relación a la pronunciación en inglés al obtener resultados similares, los cuales podrán ser comparados con los obtenidos en este trabajo.

Dentro de los estudios nacionales, el primero que se cita es el de Cassart y Pereira (2009) cuyo propósito fue indagar la opinión de un grupo de estudiantes universitarios cursantes de asignaturas ofrecidas por el Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar a estudiar una lengua extranjera. Su muestra estuvo conformada por 175 estudiantes que cursaban materias electivas y los cursos extra-plan de idiomas que se dictan en la Universidad Simón Bolívar. A dicha muestra se le aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas y las respuestas se agruparon en categorías de acuerdo al tipo de motivación (instrumental e integradora). Los resultados parecen indicar que en los contextos formales de aprendizaje de lenguas extranjeras, suele predominar la motivación instrumental. Sin embargo, cuando se

trata de una situación informal, las autoras observan una tendencia hacia la motivación integradora. De lo cual se puede concluir que los estudiantes de materias electivas se inclinan hacia un tipo de motivación instrumental pues tienden a ver el aprendizaje de una lengua extranjera como una herramienta utilitaria que les proporciona beneficios en su carrera profesional, mientras que los participantes de los cursos extra-plan tienen una tendencia hacia una motivación integradora ya que ellos buscan aprender una segunda lengua para enriquecer tanto su vida profesional como personal.

Este trabajo contribuye con información relevante para la investigación en curso ya que provee datos sobre los diferentes ambientes donde se espera encontrar un mayor nivel de cierto tipo de motivación y podrán ser contrastados con los resultados que se obtengan en la presente investigación.

Continuando con la documentación de antecedentes a nivel nacional, el segundo estudio a explicar fue llevado a cabo por Espinoza y Torrealba (2013), el cual tuvo como fin el determinar los factores biológicos, sociales, educacionales y psico-afectivos incidentes en la ausencia de los procesos fonológicos del inglés. La misma tuvo como muestra a 8 estudiantes cursantes de la asignatura Fonética y Fonología del Inglés del 8vo semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Dicha investigación es un estudio mixto con diseño de triangulación, la cual utilizó un cuestionario en línea y una entrevista semi-estructurada para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos respectivamente. Los resultados tras el análisis de datos, sugieren una influencia expresa de factores como la edad, la actitud, la ansiedad, el dominio del tópico, las estrategias de

aprendizaje y la lengua materna en la ausencia de los procesos previamente mencionados. Otros resultados resaltan el grado de aculturación, la aptitud, las creencias de los profesores y los estudiantes y la exposición de la lengua como factores de influencia moderada, mientras atribuyen afectación nula en la muestra estudiada a factores como la cantidad y tipo de instrucción previa, el género y la motivación.

Este estudio aporta datos de gran significancia para el trabajo de investigación actual debido a que estudia los factores que afectan a la producción oral del idioma inglés. Además, los autores concluyeron que la incidencia de algunos de los factores en la pronunciación, entre ellos la motivación, no fue comprobable por lo que recomiendan estudiar a profundidad todos los factores individualmente para que se pueda realizar una mejor intervención pedagógica. Esta investigación se incluye debido a que ambos trabajos utilizan muestras similares donde los sujetos han sido expuestos al mismo pensum de estudio, por lo que se podrán cotejar sus resultados y de esa forma comprobar si la motivación, como factor afectivo incide en el aprendizaje de una L2 específicamente en su pronunciación.

Finalmente, los aportes de las investigaciones mencionadas previamente son muy significativos para el estudio en curso. Asimismo, la mayoría de ellos resaltan la importancia de la motivación como un factor que interviene en la adquisición de una lengua extranjera, así como también de la pronunciación para lograr un dominio completo del idioma inglés.

2.2 Bases Teóricas

A continuación, se pretende resaltar los elementos más notables que giran alrededor de la problemática principal de la presente investigación. Entre los mismos se encuentran cuatro teorías de adquisición del lenguaje, partiendo de factores afectivos como foco de las mismas; definiciones relacionadas a la producción oral, la fonética y la fonología, haciendo hincapié en los aspectos segmentales vocálicos y consonánticos. Adicionalmente, se expondrá la importancia de la pronunciación en la adquisición del idioma y los diversos factores que afectan a la misma en personas adultas. Para concluir, se presentará conceptos vinculados a la motivación y como se clasifica según diferentes autores.

2.2.1 Teorías de adquisición del lenguaje

En el siguiente apartado se explicaran cuatro teorías vinculadas a la adquisición de una segunda lengua. Las mismas propuestas por Krashen (1982), Lambert (196), Clément (1963) y Gardner (1985) presentan al factor motivacional como uno de los componentes fundamentales en la eficacia de este proceso de aprendizaje.

2.2.1.1 La Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas

Esta teoría propuesta por Krashen (1982) también llamada “modelo del monitor”, plantea cinco hipótesis para el desarrollo de una L2. La primera habla de la diferenciación entre la adquisición y el aprendizaje, donde se especifica claramente que la adquisición es un proceso automático que se efectúa al momento que los

individuos se ven forzados en alguna situación a aprender el idioma; mientras que el aprendizaje es un proceso consciente donde el individuo es capaz de enseñar la estructuras gramaticales de este idioma, y se preocupa más por la manera en que el mensaje sea transmitido.

La segunda hipótesis abarca el aprendizaje con un rol de monitor durante la producción de la lengua extranjera, pero para que este rol ocurra tiene que haber dos aspectos significantes: que el hablante necesite corregirse y que se sepa las reglas. La tercera especifica el orden natural que existe en los individuos al aprender una nueva lengua, donde explica que existe un orden natural para la adquisición de una lengua extranjera. La cuarta es la hipótesis del input lingüístico, la cual es el eje principal de la teoría de Krashen (1982) donde explica que para darse la adquisición es necesario el individuo estar expuesto completamente a la lengua extranjera a un nivel más alto en competencias lingüísticas.

Por último, la hipótesis del filtro-afectivo de Krashen (1982), que confirma que hay factores directamente relacionados con la adquisición y el aprendizaje de dicho idioma y los cuales constituyen una serie de variables afectivas como es la autoconfianza, la ansiedad y la motivación. Es aquí donde la investigación de este trabajo planea centrarse y hacer un enfoque en lo que se quiere medir con respecto al factor motivacional durante la producción de los sonidos vocálicos, tratando de resaltar los resultados que se quieren lograr, y así identificar si existen varios tipos de motivación, algunos más productivos que otros. Dos de ellos relevantes son: la motivación instrumental, que se produce cuando la lengua constituye una necesidad

práctica; y la motivación integrativa, que ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para sentirse identificado con un grupo de hablantes.

2.2.1.2 El modelo social psicológico de Lambert

Este modelo social psicológico en la adquisición de una lengua extranjera está directamente relacionado con la teoría de un desarrollo bilingüe y la modificación de la identidad de los individuos. La proposición central de esta teoría dice que “Los diferentes estilos lingüísticos son el componente básico para la identidad personal...” (Lambert, 1963). Por esta razón, el desarrollo de estas competencias durante el aprendizaje influye notoriamente en el carácter de los individuos.

Esta perspectiva es comprobada claramente en una observación hecha por el mismo Lambert en conjunto con una serie de estudios acerca de los aspectos más importantes de ser bilingüe. Este observó a un estudiante graduado de francés, seleccionado entre otros estudiantes debido a su pronunciación lingüísticamente muy parecida a la de un nativo hablante de francés. En una examinación más profunda, se descubrió que este individuo estaba fuertemente identificado con la comunidad francesa, que incluso leía periódicos franceses y que estaba intentando algún día emigrar a Francia. Lambert junto con Klineberg, otro experto en la materia, llegaron a la conclusión de que esta situación ocurre debido a que desde un inicio los padres intentan promover estas distinciones sociales comparando las nativas con las de otras nacionalidades, llevando a que el niño se sienta identificado con la segunda también. La escuela se encarga de reforzar este aspecto mientras lo prepara socialmente convirtiendo así esta percepción en una parte importante del lenguaje.

Lambert discutía acerca de que los estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera tenían que adoptar varios aspectos en el comportamiento, no solo físico sino verbal que caracterizarán a ese distintivo grupo cultural del idioma que desean aprender. Esto obviamente enfatizaba los factores cognitivos como la inteligencia y la aptitud; y a su vez los factores afectivos como la actitud y la motivación que se intenta desarrollar a lo largo de este trabajo. Utilizando estos aspectos como principal fuente motivacional al momento de producir oralmente, se explica concretamente con esta teoría, que es de suma importancia que el individuo al momento de la adquisición en una segunda lengua, este tenga que pronunciar apropiadamente sus segmentales en el proceso fonológico y finalmente serán realizados de una forma concreta, si esta persona tiene la motivación adecuada no solo por factores internos, sino externos también.

2.2.1.3 El modelo social contextual de Clément

Clément (1980) presentó el modelo social contextual, el cual desdobra por completo el contexto social en la adquisición de una lengua extranjera haciendo un considerable énfasis en la cultura central y la vitalidad relacionada con la comunidad de la lengua extranjera involucrada. Esta teoría asume que no solamente durante la adquisición se obtiene las destrezas de la lengua sino que también se adopta una serie de patrones de comportamiento de la comunidad extranjera, como consecuencia transformando tu identidad como individuo. El concepto central de este modelo es la motivación. Esta consiste de dos procesos, los cuales dependerán de la experiencia cultural durante el desarrollo de la lengua. Escenarios culturales donde una de las dos

lenguas sea más importante que la otra, ocurren cuando no existen aspectos etnolingüísticos involucrados, incluso hay pocos nativos hablantes de ese idioma en particular, y no existe motivo alguno por parte de la institución en aprender una segunda lengua. En esta situación se realiza una hipótesis llamada “el proceso primordial motivacional”, en la cual se juntan dos fuerzas opuestas que son la interactividad, que es el deseo de ser aceptado en esa otra cultura, y el miedo de asimilación que es aquella aprensión que se tiene al adquirir una nueva lengua sintiendo que se pierde tu primera lengua y cultura. En cambio, en contextos multiculturales las dos lenguas tienen un alto status de motivación, ya que están apoyadas totalmente a nivel social e institucional, revelando así que este proceso refleja autoestima en el individuo al momento de adquirir un nuevo idioma, al momento de interactuar y mantener el contacto a su vez, con su diferente cultura. En estos dos contextos la motivación juega un papel fundamental y es reconocida como una aptitud lingüística que debe ser considerada como una teoría para la adquisición de nuevas lenguas extranjeras.

Cabe resaltar que actualmente nuestra sociedad se ve claramente influenciada cada día más por el inglés como segunda lengua, en muchos de los ámbitos laborales, educacionales e incluso recreacionales existe una distintiva referencia hacia este idioma y por esta razón muchos individuos obtienen mayor contacto cultural, logrando así que este aspecto intervenga en la adquisición de una segunda lengua; tomando en cuenta que la producción de manera oral es importante para lograr este objetivo.

2.2.1.4 El modelo socioeducativo de Gardner

Gardner (1985) expresa que los contenidos a enseñar en el salón de clases deberían comprender aparte de los contenidos lingüísticos, una serie de temas sociales y culturales que se refieran idioma objeto. Este teórico considera que el estudiante debe adquirir destrezas y conductas características de la comunidad lingüísticas del idioma extranjero que se aprende (Kaben, 2012).

En su modelo socioeducativo, la motivación es considerada como el factor principal. Esta es definida por Gardner (1985) como una combinación del esfuerzo y el deseo de aprender la lengua y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma. Esta teoría expone que “la persona motivada es la que quiere conseguir un objetivo particular, dedica un esfuerzo considerable a lograr este objetivo, y las experiencias satisfactorias asociadas con esa meta le animan a seguir” (Kaben, 2012, p14). Por tal motivo, se favorece el aprendizaje y se disminuye los niveles de ansiedad del estudiante cuando existe una influencia de la motivación en el éxito y en la autoconfianza del mismo.

Adicionalmente, Gardner (1985) en esta misma investigación propone la dicotomía entre la orientación instrumental y la orientación integradora, entendiéndose como orientación a los motivos por los que se estudia un lenguaje. Gardner expone que la de tipo integradora ocurre cuando se estudia una lengua por el deseo de identificarse con la cultura del idioma objeto. En cambio la instrumental sucede cuando se persiguen razones externas, como por ejemplo la superación de exámenes, mejora del currículo profesional y la obtención de recompensas económicas.

Por otra parte, en 1985, Gardner desarrolló un cuestionario denominado *The Attitude/Motivation Test Battery*. Este es un instrumento de investigación que tiene como fin evaluar los componentes afectivos principales que están relacionados en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hasta la fecha, mayormente se ha aplicado en investigaciones que correlacionan sub-tests y resultados de pruebas con índices de logro del lenguaje y las intenciones de continuar estudiando el idioma, los efectos de programas específicos en los niveles de actitud y motivación, y la relación de las actitudes y la motivación con respecto al comportamiento en clases.

Gardner (1985) expresa que este cuestionario está compuesto por escalas que evalúan las reacciones afectivas individuales hacia varios grupos, individuos o conceptos asociados con la adquisición de una segunda lengua. En total presenta 104 ítems, pero se recomienda un uso de 50 ítems o menos en grupos avanzados y 25 ítems o menos en grupos de niveles inferiores. Gardner divide estos ítems en once grupos que evalúan distintos componentes. Entre ellos se encuentran: Actitud hacia los nativos hablantes, interés en idiomas extranjeros, actitud para aprender inglés, orientación integradora, orientación instrumental, ansiedad en las clases de inglés, estímulo por parte de los padres, intensidad motivacional, deseo de aprender inglés, evaluación del profesor de inglés y evaluación del curso de inglés.

Para analizar con mayor profundidad los componentes afectivos a estudiar, Gardner (1985) generó cuatro índices compuestos, los cuales utilizan diez de las medidas mencionadas anteriormente. El primero de ellos se denomina Integralidad, este índice evalúa la reacción actitudinal aplicable al aprendizaje de una segunda lengua que implica a la comunidad de dicha lengua u otros grupos en general. Está

compuesta por la suma de los resultados de la actitud hacia los nativos hablantes, orientación integradora e interés en idiomas extranjeros. El segundo índice se llama Motivación y refleja la concepción de la motivación que consiste en el esfuerzo utilizado en aprender, el deseo de aprender y las reacciones afectivas hacia el aprendizaje del inglés. Este valor es la suma de los resultados de la intensidad motivacional, el deseo de aprender inglés, y actitudes hacia el aprendizaje del inglés. El tercero se denomina Actitudes hacia la situación de aprendizaje y su finalidad es evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el contexto en el cual un idioma es enseñado. Este índice es la suma de la evaluación del profesor y del curso de inglés por parte de los estudiantes. El último de ellos, Gardner lo denomina Índice Actitud/Motivación e incluye todos los ítems de los tres compuestos ya nombrados más las medidas de la ansiedad en las clases de inglés y la orientación instrumental. Este resultado es utilizado para producir un número el cual incorpore las principales características actitudinales/motivacionales asociadas con el dominio de una segunda lengua.

2.2.2 Motivación

El estudio de este factor afectivo en el campo de la enseñanza es de alta importancia ya que como Williams y Burden (1999) apuntan, lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender. Por su parte, Pintrich y Schunk (2002) opinan que la motivación es un factor importante que influye en todos los aspectos de enseñanza y aprendizaje, a causa de que incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, debido a las

reacciones negativas que pueden acompañar el aprendizaje (Arnold, 2000). Pintrich y Schunk expresan que la enseñanza de una lengua puede resultar una labor muy difícil si en el aula hay alumnos desmotivados puesto que ocasionan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje, persisten en las actividades y, normalmente, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje.

Por todo lo anterior, Kaben (2012) explica que la preocupación principal de todos los profesores debería ser despertar el deseo de aprender de los alumnos y de motivarles por la obligación de resultados que tienen en su propio trabajo y por dar importancia al éxito de sus alumnos. La autora considera a la motivación como un factor individual que constituye el conjunto de las razones que impulsan al individuo al aprendizaje de un idioma. Requiere interés y esfuerzo por parte del estudiante y dirección por parte del profesor.

Este factor afectivo puede definirse en palabras de Hamers (1981) como el esfuerzo consentido de un individuo para alcanzar un fin. Según Gardner (1985) la motivación para aprender una segunda lengua es una combinación del deseo de aprenderla, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje. Además Gardner le da un valor muy alto a dicho elemento al asegurar que este es el primer factor de predicción de éxito en el aprendizaje, antes que la habilidad específica para las lenguas. Kaben (2012) opina igual al exponer que la motivación puede ser más importante que la inteligencia y la aptitud que tiene un

estudiante para aprender un idioma extranjero incluso hay individuos que no llegan a aprender una lengua (o hacer cualquier otra cosa) si no están motivados a hacerlo.

Por ser una variable tan amplia, es fundamental señalar que en el campo de las lenguas extranjeras se manejan cuatro tipos de motivación, divididas en dos dicotomías inicialmente definidas por Gardner y Lambert (1972): intrínseca y extrínseca, integradora e instrumental. En líneas generales, las dos primeras hacen referencia al origen de la motivación, íntima y personal o por influencia del entorno; las dos últimas responden, respectivamente, a un interés del alumno por formar parte de la comunidad de hablantes de la L2 o por utilizar la L2 sólo como instrumento (Cogolludo, s.f.). Por tal motivo, estas últimas son consideradas como las de mayor potencial para alcanzar las mejores cuotas de dominio en la lengua objeto de estudio (Espí & Azurmendi, 1996).

La motivación intrínseca se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo (Minera, 2009). Kaben (2012) ilustra lo anterior con un ejemplo cuando el estudiante piensa: “estudio porque estudiar satisface mi curiosidad y no para obtener una buena nota”. Es decir, que la motivación intrínseca hace referencia a la meta que persigue el sujeto. Es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación que produce la realización de la tarea y no depende de recompensas externas. Este autor nombra tres factores determinantes en este tipo de motivación: la curiosidad, la autodeterminación y el sentimiento de competencia.

La motivación extrínseca en palabras de Kaben (2012), está relacionada con la realización de la tarea para conseguir un premio o evitar un castigo, es decir, cuando se realiza una actividad específica con el fin de conseguir objetivos externos. Este tipo de motivación agrupa un conjunto de comportamientos efectuados por razones instrumentales que van más allá de la actividad misma (Legendre, 1993). La motivación extrínseca, al contrario de la intrínseca, es manejable y puede depender en parte del docente por lo que un primer factor de motivación es la actitud del profesor hacia sus alumnos.

La motivación integradora es definida como es deseo de aprender para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e integrarse a ella (Gardner, 1985). En otras palabras, este tipo de motivación se aprecia cuando una persona aprende la L2, porque desea identificarse o interactuar con otro grupo etnolingüístico. Por su parte, la motivación instrumental se define como el hecho de perseguir un interés de tipo práctico, como el caso de obtener una buena calificación o el mejoramiento del currículo académico (Gardner & Lambert, 1975). Alcón (2002) explica que esta motivación lleva a los alumnos a estudiar una lengua, pensando en la utilidad que a corto o largo plazo puedan obtener de su aprendizaje. Por tal razón, se puede decir que la motivación instrumental es una actitud objetiva que está orientada hacia el éxito escolar o profesional.

En conclusión, la motivación es una variable afectiva que puede determinar las diferencias en los resultados de una lengua extranjera dado que dicho factor puede favorecer el aprendizaje de los elementos lingüísticos de una segunda lengua, influir

en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de comunicarse en el lenguaje objeto para interactuar con una comunidad deseada.

2.2.3 Destrezas del lenguaje

Según Domínguez (2008), aprender un segundo idioma no significa sustituir unas palabras por otras, significa adquirir una destreza cognitiva compleja que entraña a su vez otras microdestrezas, no sólo de índole lingüística sino también se debe discriminar sonidos en la cadena hablada, comprender la relación entre las distintas partes de la oración o el discurso, reconocer el papel decisivo del acento y comprender el contexto social de la lengua. El autor expone que desde un punto de vista didáctico, existen cuatro habilidades fundamentales para el aprendizaje de una lengua, las cuales se dividen en receptoras o interpretativas (comprensión oral y comprensión escrita) y productivas o expresivas (producción oral y producción escrita). El manejo de las cuatro habilidades por igual es de suma importancia para aprender correctamente un lenguaje, sin embargo a continuación se tratará más ampliamente la expresión oral por estar ligada estrechamente con la problemática principal de la presente investigación.

La producción oral puede ser entendida como la facultad propia de los seres humanos, basada en la actividad de los órganos de la articulación que producen sonidos articulados portadores de significado (Domínguez, 2008). Por otra parte, Brown y Yule (1983) amplían esta definición exponiendo que la misma comprende un proceso interactivo donde se construye un significado que incluye producir y

recibir, además de procesar información. Por lo que se puede concluir, que la capacidad de expresarse oralmente supone la habilidad de entender a los nativos de una L2 y ser capaz de responder utilizando construcciones gramaticales con fluidez y sin titubear para lograr una comunicación eficaz (MacCarthy, 1972). En este sentido, se debe incentivar el desarrollo de la competencia oral en las aulas de clases teniendo como meta fundamental convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda (Agustín, 2007).

2.2.4 Fonética y Fonología

Es imprescindible hablar de fonética y fonología al momento de describir la influencia que ejerce cualquier factor en algún segmental durante su pronunciación, ya que estas dos constituyen la base teórico- científica de estos aspectos que conforman el discurso oral en la adquisición de una segunda lengua. La fonética ha sido definida a través de los años como la descripción y composición de los sonidos al momento de producirlos (Laya & Quintana De Laya, 1994). Estos mismos autores profundizan un poco más sobre este tema, especificando que la misma también explica detalladamente como los sonidos son creados y cuáles son sus propiedades acústicas, por lo que proporciona un inventario descriptivo de todos los segmentales fonéticos que ocurren en los idiomas. Mientras que la fonología es concebida como la función, el comportamiento y la organización de los sonidos como aspectos lingüísticos dentro del discurso oral (Lass, 1984). Esto quiere decir, que la fonología

envuelve el estudio que determina los distintos sonidos en el idioma y cómo estos al producirse en diferentes sistemas y patrones determinan diferentes significados al momento de expresarse oralmente.

Cook (2008) explica que existen dos aspectos primordiales en el estudio de la fonología: los segmentales y los suprasegmentales. La autora señala que estos dos elementos unificados conforman la plataforma correcta en la producción oral de un idioma. Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) definen al primero como el aspecto del lenguaje que corresponde al inventario de los sonidos individuales o fonemas de un idioma, los cuales pueden ser vocálicos o consonánticos. Los autores anteriores explican que el lenguaje también posee características únicas que trascienden a los segmentales. Este rasgo se denomina nivel suprasegmental, el cual involucra fenómenos que se extienden más allá de un segmento de sonido pero que afectan ampliamente el significado de las palabras a través del ritmo, la acentuación y la entonación.

2.2.4.1 Aspectos Segmentales del Inglés

Una mirada más profunda hacia los aspectos segmentales, específicamente a los sonidos vocálicos, es de vital importancia para abordar de una mejor manera el tema que compete al presente estudio. Laya y Quintana de Laya (1994) señalan que este rasgo se refiere específicamente a los fonemas utilizados en el inglés, y gracias a la presencia o ausencia de una obstrucción del paso del aire en el tracto oral se pueden distinguir dos grandes clases de sonidos, los consonánticos y los vocálicos. Los primeros son sonidos que se producen cuando existe un cierre o una reducción de

la cavidad oral lo que conlleva a que el flujo de aire se restrinja o se bloquee completamente. Por el contrario, los sonidos vocálicos se originan si ningún tipo de obstrucción por lo que el aire puede pasar libremente a través de la cavidad oral. En total existen 40 fonemas del idioma inglés, 25 consonánticos y 14 vocálicos (Celce-Murcia, Brinton & Goddwin, 1996).

Torres (2012), investigadora de la Universidad Española de Valladolid especializada en Fonética y Fonología, explica que los sonidos vocálicos son tonos modificados por la acción de los resonadores superiores de la boca, la faringe y la cavidad nasal, los cuales son moldeados por el velo del paladar, los labios y la lengua. Por lo que Finch y Ortiz (1988) explican que diferentes sonidos vocálicos pueden ser producidos al subir cierta parte de la lengua a un determinado nivel, modificar la posición de los labios o al subir o bajar el velo del paladar. Para clasificar estos sonidos siete criterios son tomados en cuenta según Laya y Quintana de Laya (1994). Entre estos se encuentra la posición y la altura de la lengua, la posición de los labios, la tensión producida, la prolongación del sonido, la posición del velo del paladar y la estabilidad de la articulación.

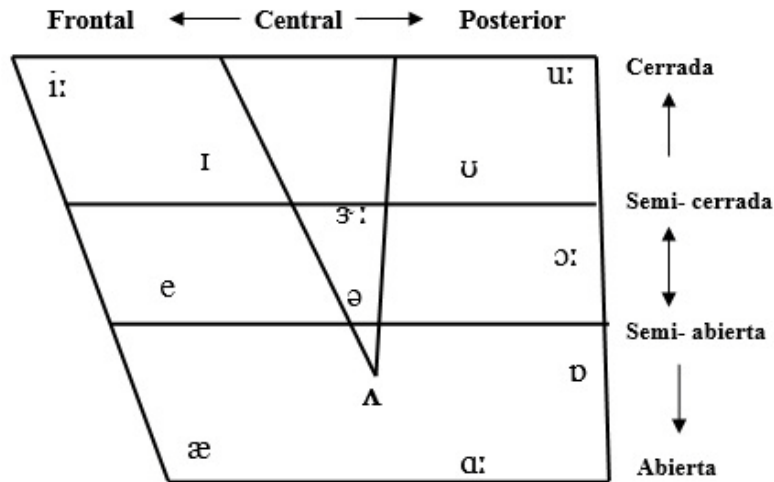
Con respecto a las variables que toman en cuenta las características de la lengua, Laya y Quintana de Laya (1994) explican que de acuerdo a la parte de la lengua que esté más cerca a la parte superior de la boca se puede dividir los sonidos en vocales anteriores, si la parte anterior de la lengua se eleva hacia el paladar; centrales, si el centro de la lengua se dirige hacia la unión entre el paladar y el velo del paladar; y posteriores, si la parte posterior de la lengua toma dirección hacia el velo del paladar. Por otra parte, los autores señalan que dependiendo de la altura de la

lengua con respecto al techo de la cavidad oral existen dos importantes clasificaciones. La primera distingue tres grupos de vocales denominadas altas, si son articuladas con la lengua cerca del techo de la cavidad oral y con una abertura estrecha de la mandíbula; bajas, si se producen con la lengua relativamente lejos de la parte superior de la boca y con una abertura de la mandíbula más grande; y si se producen con la lengua en una posición intermedia dentro de la cavidad oral y con una abertura media de la mandíbula, se denominan medias.

La segunda clasificación provee cuatro niveles de altura para dicho músculo las cuales corresponden con los cuatro niveles cardinales de elevación. Esta clasificación realizada por Daniel Jones en 1917 es un esquema basado en símbolos que representa el área de acción del dorso de la lengua y es muy útil debido a que como Gimson (1989) expresa es una escala estándar e invariable y provee un estudio más conveniente de la complejidad de las vocales en inglés al hacer mejor distinciones entre ellas.

Las cuatro áreas imaginarias que pertenecen a este sistema de clasificación son la región cerrada, donde los sonidos son producidos con la lengua muy arriba en la boca y con una apertura estrecha de la mandíbula; la región abierta, que explica que las vocales que se articulan en este sitio se hacen con la lengua muy baja en la boca y abriendo ampliamente la mandíbula; la tercera es la región semi-cerrada, la cual es un nivel intermedio entre cerrada y semi-abierta donde la lengua se sitúa para articular este tipo de vocales; y por último está la región semi-abierta, donde las vocales se producen con una apertura de la mandíbula amplia y la lengua un poco más arriba de la región abierta (Laya & Quintana de Laya, 1994).

Al organizar esquemáticamente todas las características citadas anteriormente, se produce el cuadrilátero sistemático de las vocales del inglés, que se aprecia a continuación.



Continuando con los criterios de clasificación propuestos por Laya y Quintana de Laya (1994), la posición de los labios entra en vigor. La cualidad de estos sonidos puede cambiar si los labios se posicionan para crear una forma más o menos redondeada entre ellos o si se extienden y dejan una abertura estrecha entre ambos. Los primeros son considerados vocales redondas y los segundos vocales no-redondas.

El cuarto criterio presentado por Laya y Quintana de Laya (1994) es el estado de tensión de los músculos, el cual explica que las vocales se clasifican en tensas y relajadas. Las tensas son aquellas que necesitan un grado más alto de tensión de los músculos de la cavidad oral, especialmente de la lengua, que otros. Mientras que las vocales relajadas son las articuladas con poca tensión muscular.

La siguiente variable es la prolongación del sonido, donde los mismos se clasifican en vocales largas o cortas dependiendo de la duración con la cual ocurre en

un determinado ambiente. Este aspecto está estrechamente relacionado con el anterior debido a que mientras más larga sea la vocal, mayor grado de tensión muscular necesitará (Laya & Quintana de Laya, 1994).

La posición del velo del paladar es el nombre del siguiente criterio clasificatorio según Laya y Quintana de Laya (1994). Éste expone que todas las vocales del inglés son articuladas con el velo elevado de forma aislada, pero si la vocal se encuentra en un ambiente nasal (entre dos consonantes nasales), el velo bajará durante su producción, permitiendo que parte del aire salga tanto por la nariz como por la boca, resultando en una vocal nasalizada.

El último criterio de clasificación es la estabilidad de la articulación, cual señala que hay una producción de un grupo de sonidos vocálicos que requiere un movimiento articulatorio de la lengua desde una posición hacia otra. Estos sonidos son llamados diptongos y en total existen cinco en la lengua inglesa (Laya & Quintana de Laya, 1994).

Por el extenso repertorio de los sonidos vocálicos en inglés y su amplia clasificación, no es de extrañar que la producción de estos sonidos se presente como uno de los mayores problemas al momento de la adquisición de una segunda lengua (Iruela, 2007).

Después de dejar claro el significado de los sonidos vocálicos en inglés y su respectiva clasificación, Laya y Quintana De Laya (1994) proceden a explicar una descripción articulatoria más detallada y afincándose en cada uno de los fonemas que conforman el inventario de vocales anglosajonas. Por esta razón, dichos fonemas son especificados utilizando la primera categoría perteneciente a la clasificación de las

vocales en inglés y así mismo en sus tres diferentes aspectos: vocales anteriores, centrales y posteriores.

En el cuadrilátero de sonidos vocálicos en inglés, la /i:/ se representa como un fonema anterior que se produce alzando la parte frontal de la lengua hacia el paladar duro, manteniéndola en una posición cerrada. Los labios se expanden completamente, mientras la lengua se tensa colocando sus lados en los molares superiores. Así mismo, el fonema anterior /ɪ/ para ser pronunciado correctamente, se eleva la parte frontal de la lengua, al igual que el fonema /i:/, pero esta vez manteniendo una posición casi cerrada. Sin embargo la lengua esta vez estará en un estado relajado tocando con sus lados los molares superiores. En el sonido anterior /e/ se puede observar una leve diferencia al ejecutar de la parte frontal de la lengua ya que este le permite a los labios ubicarse en una posición casi abierta, expandiéndolos levemente y no de manera tensada. En el mismo renglón, el fonema anterior /æ/ se produce también manipulando la parte frontal de la lengua, con la diferencia que la posición de los labios será completamente abierta y el contacto con los molares superiores es discreto (Laya & Quintana de Laya, 1994).

Uno de las comparaciones más importantes para los sonidos vocálicos anteriores en inglés con los del español, es que ninguno coincide exactamente a pesar de que son similares (Laya & Quintana de Laya, 1994). Los fonemas /i:/ y /ɪ/ no deberían ser transferidos por los nativos hablantes del español ya que estos se verían afectados al no distinguirse una pronunciación autóctona del inglés,

convirtiéndose en algunos casos difíciles de entender. De esta manera, también se debe tomar en cuenta la longitud y la tensión que recibe cada sonido ya que esto varía en la diferenciación entre las dos lenguas. Sin embargo, el fonema /e/ puede ser producido fácilmente sin representa mayor dificultad, ya que son pocas las diferencias que lo separan de su versión en español. El fonema /æ/ quizás sea el que establezca una diferenciación más pronunciada, ya que este es un sonido anterior abierto y la única vocal que existe en español abierta, es centrada.

Las vocales posteriores, se ubican hacia la derecha del cuadrilátero de sonidos vocálicos en inglés. El fonema posterior /u:/ se produce elevando la parte de atrás de la lengua hacia el velo y manteniendo una posición relativamente cerrada (Laya & Quintana de Laya, 1994). La articulación de este mismo debe ser de manera tensa y no hacer ningún contacto entre la lengua y los molares. El sonido /ʊ/ debe ejecutarse de la misma forma, con la diferencia de que su articulación tiene que ser relajada. En la misma columna, el fonema posterior /ɔ:/ se produce alzando la parte final de la lengua, pero esta vez manteniendo una posición intermedia. La lengua mantiene la tensión mientras que la mandíbula se abre completamente, redondeando los labios (Laya & Quintana de Laya, 1994). De igual manera, el sonido /ɑ:/ se produce como su antecesor pero realizando una considerable separación de la mandíbula y los labios abiertos completamente.

A pesar de que el fonema posterior /u:/ no cause una confusión grave al ser substituido por la /ʊ/ existente en español, esto puede causar de igual manera una

diferenciación notable en la pronunciación proyectada como nativo hablante del inglés. Por esta razón, hay que tomar en cuenta las clasificaciones anteriores para sonidos como /u:/, /a:/ y /ɔ:/ donde se identifique de manera correcta la tensión de los músculos y la prolongación del sonido, ya que en inglés estos tienden a ser producidos de modo largo y tenso con una gran retracción de la lengua (Laya & Quintana de Laya, 1994).

Las vocales centradas tienden a elevar la parte central de la lengua para ser producidas perfectamente. En casos como el fonema /ʌ/, este músculo ejecuta este movimiento hacia el punto donde el paladar duro se une con el velo, manteniéndose en una posición abierta al igual que los labios (Laya & Quintana de Laya, 1994). De esta forma, el sonido /ə/ también realiza su producción oral con la parte central de la lengua, pero esta vez hacia la unión entre el paladar duro y el paladar suave obteniendo así, un movimiento que no parece tener fin con una posición entre abierta y cerrada. El fonema central /ɜ:/:, es un distintivo sonido americano del inglés que ocurre por un fenómeno fonológico llamado la /r/ colorida. Se produce curvando la punta de la lengua hacia el paladar duro sin llegar a tocarlo, relajando los labios y manteniéndolos neutralmente abiertos (Laya & Quintana de Laya, 1994).

Para comparar estos sonidos en inglés con el más relativo al español, en este caso el fonema /a/, hay que tomar en cuenta lo que expresan Laya y Quintana de Laya (1994), donde dicen que en este inventario no existen las vocales centradas casi abiertas y que la lengua realiza un movimiento menos alto que en el inglés. Así mismo, Allegra y Kukanauza (2008) reflejan diversos problemas del sonido /ɜ:/: para

los hispano hablantes, donde explican que principalmente que este no tiene una comparación directa en el español y tienden a sustituirlo por otros fonemas vocálicos debido a su diversa variedad de representaciones ortográficas.

2.2.4.2 Pronunciación

Algunos autores como Sedlhofer (2001) definen a la pronunciación como la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. Mientras que otros amplían este concepto al expresar que la misma es la producción de sonido significativo en dos sentidos: En primer lugar: el sonido tiene significado porque es parte del código de una lengua, por lo que se puede hablar de los sonidos distintivos del inglés, del francés, etc. Y en segundo lugar, el sonido es significativo porque se utiliza para conseguir significado en contextos de uso (Dalton & Seidlhofer, 1994). Todo lo anterior, conlleva a considerar que la pronunciación es la producción de sonidos que se utilizan para crear significados e involucra sonidos individuales del lenguaje (segmentales), aspectos del discurso como la entonación, ritmo y ajustes del habla conexa (suprasegmentales), cómo se proyecta la voz (calidad de la voz) y gestos y expresiones que se relacionan en la forma en la que se habla un idioma Gilakjani (2012). Por lo que, Bartolí (2005) afirma que la misma posee una importancia indiscutible para el éxito de la comunicación y por tal motivo el conocer la pronunciación de una lengua extranjera es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de la misma.

Poder hablar el idioma inglés en una sociedad global es imprescindible y para ello se debe poseer una buena pronunciación. James (2010) expresa que un individuo

tiene una pronunciación aceptable cuando otras personas pueden entender lo que está diciendo y escuchar el inglés del hablante es agradable, es decir, el hablante es inteligible de una forma cómoda. Por lo que, el autor explica que el objetivo de aprender la pronunciación no es el sonar como un nativo hablante y que los profesores que desean mejorar dicha habilidad de sus estudiantes deben tener esto en cuenta.

Ciertos factores podrían influenciar el aprendizaje de esta sub-destreza, denominada pronunciación, Cunningham (1998), presenta cinco elementos que interfieren en el dominio de la pronunciación, entre ellos se encuentra la edad, la cantidad y tipo de instrucción previa, la aptitud, la actitud y motivación, y la lengua nativa. Entre los factores que competen a la investigación actual se encuentran la actitud y la motivación, los cuales indican que la personalidad de los individuos y sus objetivos de aprendizaje pueden influenciar su logro en la pronunciación. Asimismo, Cunningham explica que la actitud hacia el idioma, cultura y nativos hablantes, grados de aculturación, asuntos de identidad personal, y motivación por aprender puede ayudar o impedir el desarrollo de dicha habilidad. Se puede concluir con palabras de Cunningham que la pronunciación de cualquier aprendiz puede ser afectada por uno o una combinación de estos factores. Por tal motivo, se debe conocer su existencia para tener en consideración al crear metas realistas y efectivas de pronunciación y planes de desarrollo para los estudiantes.

2.2.5 Tipos de discursos orales

Esta teoría fue desarrollada por Gibbon, Moore y Winski (1997) y expone como el material de discurso de un corpus puede variar desde los sonidos aislados hasta conversaciones completas. Estos autores explican que el control del sujeto sobre el material de discurso disminuye mientras que este se hace más espontáneo y natural. Estos se refieren a ambientes naturales cuando dos o más hablantes tienen una conversación en un contexto familiar sobre un tema que ellos mismos escogieron discutir. Por otra parte, la lectura en voz alta es un estilo de producción oral muy utilizado y presenta la tendencia de que las personas al realizar esta lectura hablen de forma más formal y que articulen más cuidadosamente comparado a cuando participan en una conversación.

En la opinión de los autores, la naturalidad de un discurso oral debería ser evaluada debido a que el completo control sobre este material no es necesario siempre e incluso podría ser contraproducente, especialmente cuando se quiere estudiar la variación del discurso como una función comunicativa del contexto. Sin embargo, estos autores concuerdan que un control estricto sobre estos materiales es requerido para algunas aplicaciones. Entre las seis categorías de tipos de discurso que Gibbon, Moore y Winski (1997) enumeran se encuentran lectura en voz alta de fonemas aislados, lectura en voz alta de palabras aisladas, lectura en voz alta de oraciones aisladas, lectura en voz alta de fragmentos de un texto, el discurso semi-espontáneo y el discurso espontáneo.

2.2.6 Transferencia del lenguaje

La transferencia del lenguaje contiene una alta responsabilidad al momento de la ejecución de sonidos en la producción oral de personas que desean adquirir un nuevo idioma. Según Odlin (1989), esto se debe a que la lengua materna influirá de manera pertinente en personas que desarrollan una destreza oral en un idioma como lengua extranjera y así mismo, llevará una serie de consecuencias ya sean positivas o negativas que afecten dicha destreza.

En el mismo orden de ideas, esta investigación hace énfasis en el inventario fonético que existen en los diferentes tipos de idiomas y la diferenciación que hay entre ellos. Por esta razón, Odlin (1989) concluye que la transferencia pareciera ocurrir debido que la mayoría de las representaciones consonánticas y vocálicas de una lengua materna, no serán las mismas a las de la lengua extranjera, tratando así de transferir dichos sonidos de manera efectiva para poder producirlos correctamente. Sin embargo, también se plantea a largo de este estudio que la transferencia puede ocasionarse negativamente, concluyendo en problemas comunicativos donde se tienda a cambiar completamente ciertos sonidos por otras representaciones fonéticas al cual se les asimile.

En conclusión, esta teoría pretende examinar a profundidad las deficiencias que tienen aquellas personas en el proceso de adquisición de una segunda lengua con respecto a las deficiencias que presenta con la transferencia en dicha lengua. Así mismo, analiza cuales son los problemas exactos y las razones del porque esto ocurre.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Se entiende como metodología “...al conjunto de procedimientos que se sigue en las ciencias para hallar la verdad” (Martins & Palella, 2010, p.80). Por tal motivo, en este apartado se explica de forma minuciosa todos aquellos pasos que se realizaron para llevar a cabo la investigación actual. Específicamente, se expone cual fue el enfoque, tipo y diseño de investigación utilizado; como estuvo compuesta la población y muestra; que técnicas e instrumentos se aplicaron para la recolección de los datos; y cuáles fueron los procedimientos que se emplearon para organizar y analizar la información obtenida.

3.1 Enfoque y Tipo de Investigación

La presente investigación asume un enfoque cuantitativo dado que la misma utiliza la recolección de datos para obtener resultados numéricos que permitan el análisis del fenómeno a estudiar de forma sistemática y objetiva. Además, cómo lo expone Hernández, Fernández y Baptista (2006), se busca predecir las regularidades y relaciones causales entre elementos del objeto de estudio, específicamente entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos del inglés. La

información cuantitativa recabada se obtuvo a partir de la aplicación de dos instrumentos que medían los elementos antes mencionados para su posterior análisis por medio de métodos estadísticos.

Adicionalmente, la investigación planteada es de tipo descriptivo ya que, como Hernández, Fernández y Baptista (2006) plantean, mide, evalúa y recolecta datos sobre la motivación y la producción oral de sonidos vocálicos del inglés, variables centrales de la investigación actual. Con estas mediciones se busca describir la tendencia que presenta la población de estudio, en este caso los estudiantes del 4to semestre de la mención Inglés de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Así mismo, como Arias (1997) señala, este tipo de investigación consiste en la caracterización del grupo con el fin de establecer su comportamiento midiendo de forma independiente las variables previamente señaladas.

En cuanto al diseño, el estudio es correlacional puesto que determina el grado de relación entre las dos variables estudiadas en un mismo contexto (Martins & Palella, 2010). Por esta razón, el propósito principal del presente trabajo es identificar el comportamiento de una variable conociendo la conducta de la otra; es decir, como la muestra se ve afectada al momento de producir los sonidos vocálicos en inglés por los distintos tipos de motivación.

3.2 Población y Muestra

La población está compuesta por 64 estudiantes de las tres secciones de la asignatura Desarrollo Fonológico del Inglés II en el turno matutino del 4to semestre

de Educación mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Los individuos seleccionados oscilan entre los 18 y 30 años de edad, 21 de género masculino y 43 del género femenino, que estudian el inglés con fines laborales en el campo educativo. Todos los participantes comparten la característica de haber aprobado la asignatura Desarrollo Fonológico del Inglés I, por lo que poseen el conocimiento del sistema fonológico del inglés. Cabe destacar que se escogió a los estudiantes inscritos en el turno matutino como población por haber sido afectados en menor magnitud por las irregularidades ocurridas en el semestre lectivo I-2013, donde cursaban dicha asignatura pertinente a la enseñanza de los fonemas anglosajones. Por tal razón, los mismos obtuvieron un desarrollo académico más completo que los estudiantes inscritos en el turno vespertino.

La muestra está compuesta por 13 estudiantes, dicho tamaño muestral se determinó a través de la fórmula para poblaciones finitas presentada por Martins y Palella (2010) con un error de estimación del 0,15. Para la escogencia de estos individuos se realizó un doble muestreo. El primero de ellos fue un muestreo intencional ya que solo se eligieron participantes de la sección 11, una de las tres secciones en el turno de la mañana de la asignatura Desarrollo Fonológico del Inglés II. Los autores tomaron esta decisión en base a que en palabras de Dörnyei (2007), este tipo de muestreo remedia las limitaciones del tiempo, la disponibilidad de sujetos y la inversión financiera, mientras garantiza la participación voluntaria de los estudiantes involucrados. Por este motivo, la docente de dicha sección concedió el permiso para la aplicación de los dos instrumentos durante el transcurso de una de sus

clases. Por tal razón, se asegura la participación al mismo tiempo y en un mismo contexto de la totalidad de la muestra. El segundo consistió en un muestreo aleatorio simple sin reemplazo, donde se seleccionó a las 13 unidades a evaluar a través de un sorteo. Al finalizar, la muestra quedó constituida por 11 mujeres y 2 hombres, con edades oscilantes entre los 19 y los 30 años.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para llevar a cabo este estudio se elaboraron dos instrumentos que permitieron recolectar la data necesaria para su posterior análisis. Entre las técnicas a utilizar, propuestas por Martins y Palella (2010), se escogió la prueba de evaluación para valorar el nivel alcanzado por los sujetos en la competencia de producción oral de los sonidos vocálicos del inglés. Además, la encuesta fue otra técnica seleccionada para obtener información relevante sobre el aspecto socio-afectivo de los individuos elegidos.

En primer lugar, se utilizó la prueba objetiva como instrumento debido a que la misma "...es construida a partir de reactivos cuya respuesta no deja lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección" (Martins & Palella, 2010, p. 145). Su objetivo es identificar los sonidos vocálicos problemáticos anglosajones de los estudiantes evaluados. Los autores del presente estudio elaboraron dicho instrumento con un total de 66 ítems, los cuales están distribuidos equitativamente en tres ejercicios: Lectura de palabras aisladas, lectura de oraciones y lectura de un diálogo. En cada uno de ellos se presentan los 11 fonemas anglosajones americanos dos veces

para que los sujetos sean evaluados justamente (Ver Anexo C). Cabe destacar que cada uno de los ítems utilizados durante este instrumento fue seleccionado previamente de la guía utilizada en la asignatura Desarrollo Fonológico I del tercer semestre. Para determinar la validez del instrumento, se acudió a tres expertos del área de la Fonética y la Fonología que, luego de aportar sus respectivas observaciones, lo aprobaron para su aplicación (Ver Anexo D).

En segundo lugar, el cuestionario fue el instrumento escogido para diagnosticar los niveles de motivación en los participantes. Está compuesto por dos partes, en la primera el individuo debe llenar sus datos personales: nombre, edad y género; y en la segunda debe responder a los reactivos referentes a la motivación. En total, dicho instrumento contiene 40 ítems adaptados de un test estandarizado denominado “*Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*” creado por Gardner (2004) (Ver Anexo E), un reconocido teórico experto en el área de la adquisición de una segunda lengua. Estos ítems están divididos en 10 grupos que examinan los componentes afectivos del participante relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera: orientación integradora (4 ítems), orientación instrumental (4 ítems), actitud hacia los nativos hablantes (4 ítems), interés en idiomas extranjeros (4 ítems), intensidad motivacional (4 ítems), deseo de aprender inglés (4 ítems), actitud para aprender inglés (4 ítems), evaluación del profesor de inglés (4 ítems), evaluación del curso de inglés (4 ítems) y ansiedad en las clases de inglés (4 ítems). Los reactivos correspondientes a cada uno de los grupos se encuentran distribuidos aleatoriamente a lo largo del instrumento. Para dar respuesta a los ítems, se usó la escala tipo Likert de manera que el estudiante exprese su respuesta al elegir uno de los cinco puntos de la

escala, el cual tiene un valor numérico que permite obtener una puntuación final (Ver Anexo F). Es importante explicar que entre los reactivos hay afirmaciones y negaciones para verificar que los sujetos fueron consistentes al responder la misma pregunta. En total, hay 12 reactivos negativos distribuidos en el cuestionario (ítems 5, 8, 11, 24, 25, 27, 28, 32, 34, 35, 38 y 39). Posteriormente, las puntuaciones de las negaciones fueron transformadas en calificaciones positivas, de forma que todos los reactivos fueran investigados en la misma dirección. Al igual que el instrumento anterior, este cuestionario fue presentado ante tres expertos en el área de la investigación para su validación (Ver Anexo G). Además, por ser un instrumento estandarizado, se decidió realizar una prueba piloto con tres individuos pertenecientes a la población. De esta forma, los investigadores se aseguraron que el número de ítems es el idóneo para estudiar el comportamiento de dicho factor socio-afectivo en un grupo de sujetos bajo condiciones similares.

3.4 Procedimiento

A continuación se explican todos los pasos realizados para llevar a cabo los objetivos de la investigación. Este apartado contiene tres secciones las cuales describen la aplicación de los instrumentos, la organización de los datos obtenidos a través de ellos y el análisis posterior de los mismos.

3.4.1 Aplicación de las técnicas e instrumentos para recolectar datos

Luego de comprobar la validez y la confiabilidad de la prueba objetiva y del cuestionario, se procedió a su aplicación en una misma sesión el día 1 de Junio de

2014 en horas de la mañana en un aula de clases de la Universidad de Carabobo. Esta sesión se efectuó durante las actividades de la asignatura Desarrollo Fonológico II, con el permiso de la docente de la sección y jefa de cátedra de la materia. Primero, los estudiantes dieron su consentimiento para participar en el estudio. Luego, se hizo entrega del cuestionario sobre la motivación a los participantes, el cual completaron en 20 minutos. Posteriormente, se pasó a la aplicación del segundo instrumento, es decir, la prueba objetiva. Se les explicó en qué consistía la misma y se les otorgó 5 minutos para que realizarán una lectura previa de los ejercicios antes de ser llamados uno a uno por los investigadores. Al convocarlos, se les pedía que tomaran asiento frente a ellos y se proseguía a la realización de la prueba oral, donde los estudiantes leían las palabras y las oraciones contempladas en los ejercicios en voz alta. Con el permiso de los sujetos, se grabó, con un dispositivo electrónico en formato Mp4, las lecturas realizadas por los mismos para verificar como produjeron los sonidos a evaluar. El tiempo de completación de cada prueba osciló en 10 minutos aproximadamente.

3.4.2 Organización de los datos

Una vez recolectada la información, se procedió a llevar a cabo una revisión profunda de ambos instrumentos. En este paso se identificaron posibles fuentes de error como respuestas sin contestar o en las que no se sabe que opción se ha escogido. Finalizada dicha exploración se procede a la codificación de la información proveniente de la prueba y el cuestionario. Para efectuar lo anterior, se diseñó una matriz de datos para cada instrumento las cuales están integradas por el número de

sujetos en las filas y por las variables correspondientes en las columnas. En el caso de la prueba objetiva, las columnas están compuestas por los 11 sonidos vocálicos (Ver Anexo H), y en el cuestionario, por los 40 ítems ordenados según su clasificación (Ver Anexo I). Esta organización permite la tabulación de los resultados de una manera sencilla y detallada que posibilita el manejo práctico de los datos para su próxima interpretación. De manera que si se desea conocer todas las características de una unidad específica se observa toda la fila y si se desea saber cómo se distribuyen estas unidades en los distintos valores de una variable en específico, se recorre la columna seleccionada.

Igualmente, se hizo uso de tablas y gráficos en la sección de los resultados, para expresar los datos más relevantes de una forma más general y clara que permitan respaldar el análisis de los mismos.

3.4.3 Análisis de los datos

Al obtener los valores numéricos de las variables de estudio, se efectuó su análisis estadístico. Inicialmente, se estudiaron los resultados por separado de ambas variables. Se calculó la media, la mediana y la moda para conocer cuál era la tendencia central y la distribución del grupo en los dos contextos. En el caso de la producción oral de los sonidos vocálicos, se estudió cuáles fueron los más problemáticos para producir por los estudiantes, así como cuales produjeron más en forma correcta; y con respecto a la motivación se estableció si las unidades de estudios estaban o no motivados a través del índice Actitud/Motivación presentado

por Gardner (1985) y cuál tipo del factor afectivo mencionado prevalecía más en ellos. Consecutivamente, se utilizó la correlación de Pearson para relacionar las variables centrales. El resultado de este estadístico definió el comportamiento de las puntuaciones obtenidas por las variables, es decir, que permitió conocer si dichos elementos de estudio tenían una relación positiva, negativa o neutra. Es importante recalcar que a todos estos análisis matemáticos se les añadió su respectiva interpretación cualitativa, la cual se realizó teniendo en cuenta las teorías y los resultados de los antecedentes expuestos en las bases teóricas del presente trabajo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los datos obtenidos a través de dos instrumentos aplicados a estudiantes cursantes de la asignatura Desarrollo Fonológico II del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Estos resultados ayudan responder a los objetivos planteados en esta investigación. En primer lugar, se analizan de forma detallada las dos variables de estudio, producción de los sonidos vocálicos del inglés y la motivación. Posteriormente, se realiza una correlación entre ambas para determinar si este factor socio-afectivo influye en la pronunciación de los fonemas vocálicos anglosajones. Para llevar a cabo dicho análisis se hizo uso de tablas y gráficos que permitieron evidenciar las tendencias que mostraban la muestra con respecto a estas variables para luego ser comparadas con las teorías previamente explicadas.

4.1 Producción oral de los sonidos vocálicos en inglés

En este apartado se utilizó tablas de frecuencia y gráficos para expresar los resultados conseguidos en la realización del instrumento número 1, el cual buscaba medir como los estudiantes del 4to semestre de Desarrollo Fonológico II de

Educación mención Inglés producían los fonemas vocálicos anglosajones. Además, dichos valores serán analizados de forma profunda al comparar sus hallazgos con las distintas teorías explicadas en el marco teórico.

Tabla N°1. Producción oral de los sonidos vocálicos en inglés

Sujeto	/i:/	/ɪ/	/e/	/æ/	/ɜ:/	/ə/	/ʌ/	/u:/	/ʊ/	/ɔ:/	/ɑ:/	Total
1	5	5	4	1	2	4	3	3	1	2	1	31
2	6	5	6	0	1	4	3	4	4	4	3	40
3	4	5	5	4	5	6	5	5	3	6	5	53
4	5	5	5	1	4	4	1	4	5	1	1	36
5	5	5	4	0	1	3	5	2	4	2	2	32
6	5	6	3	2	0	3	3	4	4	4	1	35
7	1	5	5	0	0	4	2	3	4	4	0	28
8	4	6	6	0	4	6	4	5	3	5	4	47
9	4	6	3	0	0	3	0	4	5	4	1	30
10	6	5	6	0	2	5	4	4	5	6	0	43
11	6	6	5	6	3	6	5	6	4	6	4	57
12	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	5	63
13	5	6	6	4	6	6	6	5	4	6	3	57
Total	62	71	64	24	34	60	46	55	50	56	30	552

Gráfico N°1. Producción oral de los sonidos vocálicos en inglés

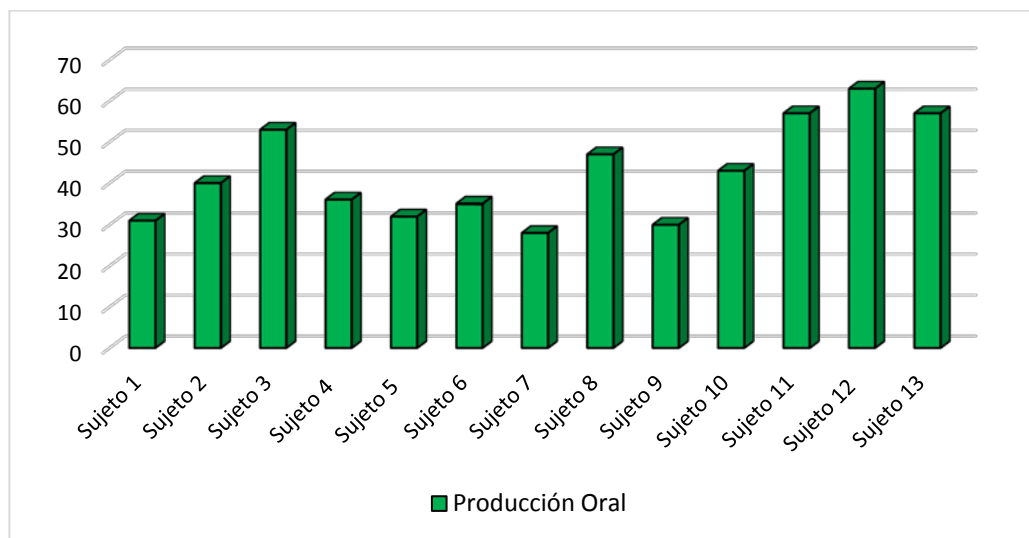
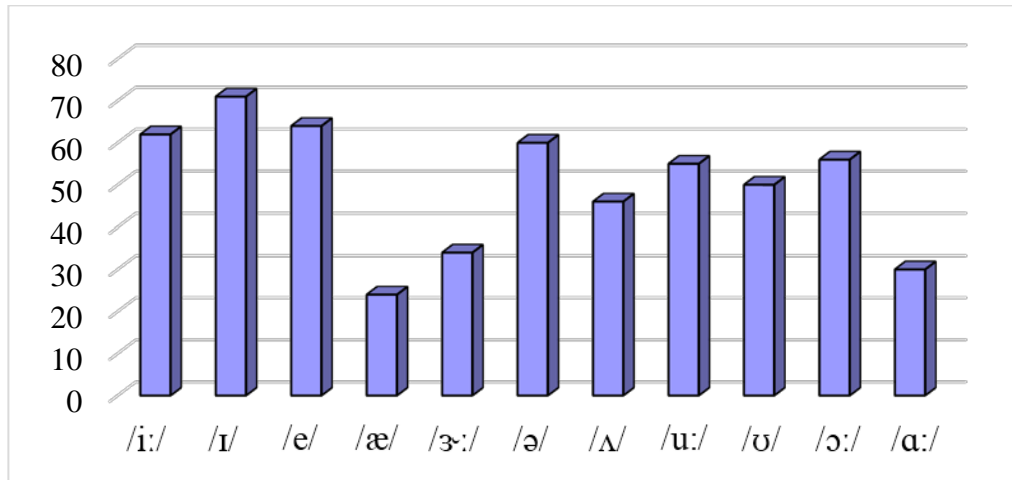


Gráfico N° 2. Fonemas vocálicos del inglés

En la tabla N° 1 y en los gráficos N° 1 y 2 se observan los resultados del primer instrumento que evaluaba la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés. Los mismos arrojaron que la muestra compuesta por 13 estudiantes de Desarrollo Fonológico II obtuvo un total de 552 puntos, lo que representa un 64,33%. Esto indica que el grupo estudiado produjo acertadamente la mayoría de los fonemas vocálicos en inglés, evidenciando solo un 35,67% como margen de error. En los próximos párrafos, se detalla el desempeño obtenido en cada uno de los fonemas evaluados.

Tabla N° 2. Medidas de tendencia central y desviación típica: Variable Producción oral de los sonidos vocálicos del inglés

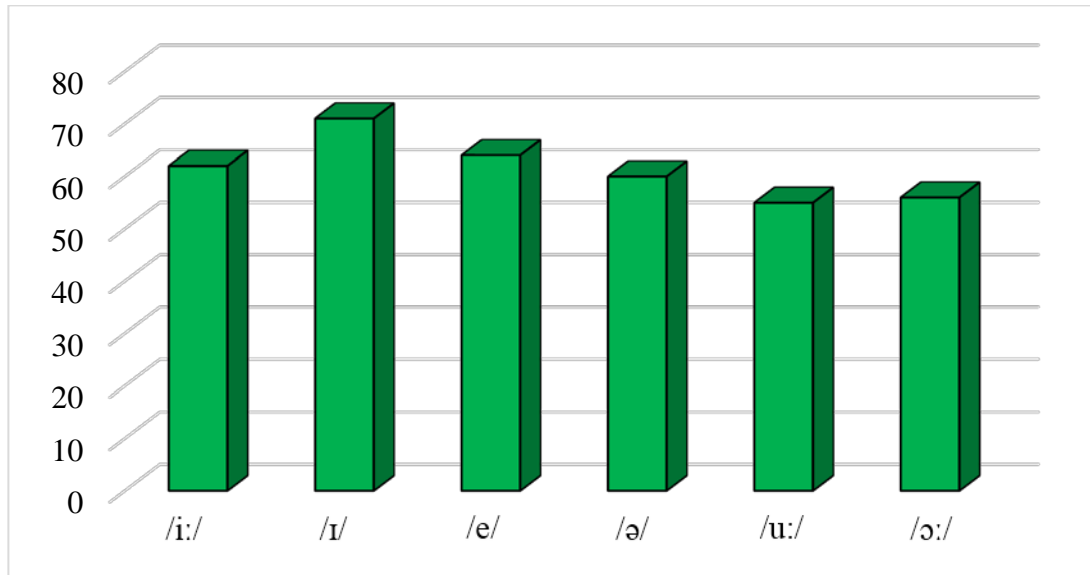
Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
42,46	40	57	11,85

Cómo se puede observar en la tabla N° 2, los resultados demostraron que la media fue de 42,46 puntos, mientras que la mediana se ubicó con un valor de 40 y la moda con uno de 57. Con una desviación típica de 11,85 puntos, estas medidas indican que existe una distribución asimétrica positiva hacia la izquierda, lo que se traduce como una moda no representativa para el estudio en cuestión debido a que su valor sobrepasa el puntaje máximo fijado por la desviación típica. Esto indica que la media es el valor representativo de la muestra por ser el promedio de la misma.

A continuación, se presentan los resultados clasificados por la probabilidad de error que obtuvieron cada uno de los fonemas vocálicos en inglés al momento de ser producidos oralmente por la muestra. Estos datos se dividieron en tres categorías con su respectiva explicación para proveer más detalle sobre como la muestra produjo los sonidos antes mencionados.

Tabla N° 3. Fonemas con menor probabilidad de error

Fonema	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
<i>/i:/</i>	5	6	4	5	5	5	1	4	4	6	6	6	5	62
<i>/ɪ/</i>	5	5	5	5	5	6	5	6	6	5	6	6	6	71
<i>/e/</i>	4	6	5	5	4	3	5	6	3	6	5	6	6	64
<i>/ə/</i>	4	4	6	4	3	3	4	6	3	5	6	6	6	60
<i>/u:/</i>	3	4	5	4	2	4	3	5	4	4	6	6	5	55
<i>/ɔ:/</i>	2	4	6	1	2	4	4	5	4	6	6	6	6	56

Gráfico N° 3. Fonemas con menor probabilidad de error

La tabla N° 3 y el gráfico N° 3 indican que los resultados de la muestra revelan que con una ponderación mayor al 70% de eficacia, seis (6) de los 11 fonemas que existen en el inglés parecieran no representaron mayor dificultad para los estudiantes durante las tres actividades.

En primer lugar, los sonidos vocálicos anteriores /i:/, /ɪ/ y /e/ con un 79,4%, 91,02% y 82,05% respectivamente, fueron los que exhibieron la probabilidad de error más baja entre este grupo de fonemas. Por tal razón, se puede expresar que los mismos fueron pronunciados por los sujetos estudiados con una facilidad notable. Laya y Quintana De Laya (1994) explican que los fonemas anteriores vocálicos anglosajones tienen una cierta similitud a los utilizados en el español por lo que lograr su correcta pronunciación resulta sencillo, comprobando así lo que explica Odlin (1984) acerca de que la transferencia positiva, donde los estudiantes tienden a

producirlos correctamente debido al parecido entre los inventarios fonéticos de las dos lenguas.

En segundo lugar, el fonema /ə/ alcanzó una ponderación de 76,92% de eficacia, equivalentes a 60 puntos. A pesar de que este fonema no existe en el español y las personas tienden a relacionarla con otros sonidos como la /ɪ/ o la /e/ o la /ɑ:/ (Allegra y Kukanauza, 2008), los resultados parecen expresar que el mismo fue producido sin mayor inconveniente por los sujetos pertenecientes a la muestra.

Por último, las vocales posteriores /u:/ y /ɔ:/ tampoco resultaron difíciles de pronunciar según los resultados que se dedujeron de la muestra. Con un porcentaje de 71,79% y 70,51% respectivamente, estos representan el quinto y sexto lugar de los sonidos con menor probabilidad de error. Dichos fonemas tienen una cierta similitud a los sonidos posteriores del inventario fonológico del español, con la diferencia que se debe redondear los labios y extender el sonido a medida que éste llegue a su fin cuando se producen en el idioma anglosajón tal como lo indican Laya y Quintana de Laya (1994). Por tal motivo, los sujetos antes mencionados produjeron acertadamente dichos fonemas en la mayoría de los casos.

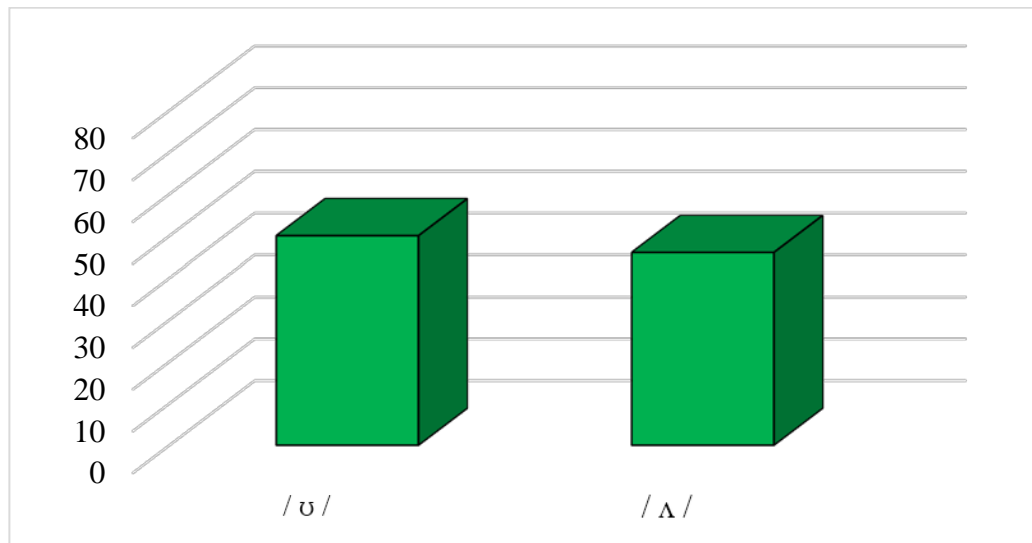
Los fonemas considerados con una probabilidad de error intermedia fueron aquellos que se encontraban entre los porcentajes de 50% y 70% de producción acertada, tal como se observa en el tabla N°4 y el gráfico N°4. Tal porcentaje se ve reducido en estos casos debido a que existen elementos que dificultan la producción

oral de los mismos por parte de los nativo-hablantes de la lengua española los cuales son explicados en los siguientes párrafos.

Tabla N° 4. Fonemas con probabilidad de error intermedia

Fonema	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
/ʊ/	1	4	3	5	4	4	4	3	5	5	4	4	4	50
/ʌ/	3	3	5	1	5	3	2	4	0	4	5	6	6	46

Gráfico N° 4. Fonemas con probabilidad de error intermedia



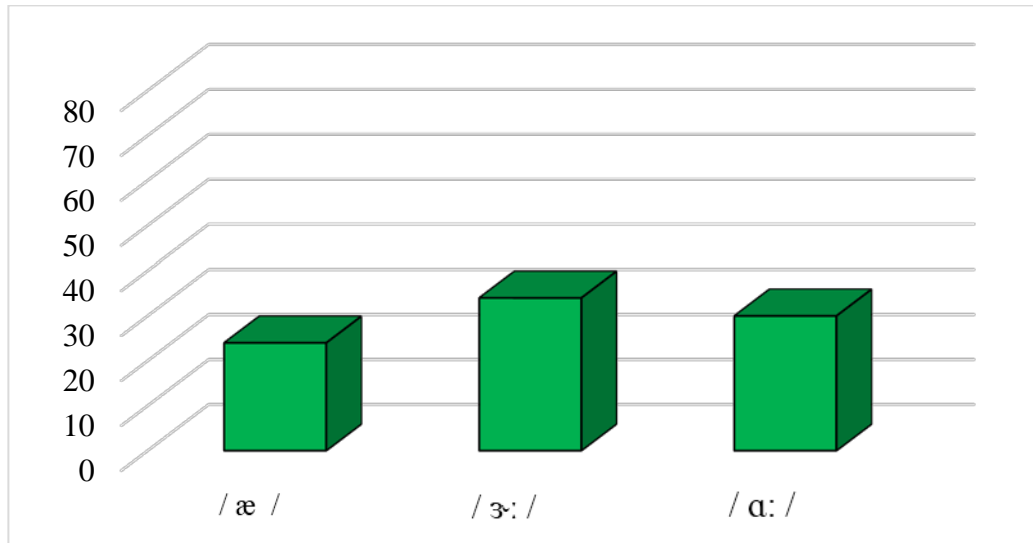
El sonido posterior /ʊ/ obtuvo un 64,10% lo que equivale a 50 puntos, ubicándose en un rango de frecuencia media en comparación con el resto. Esta ponderación se obtiene como resultado de que los estudiantes en algunos casos al momento de producir este sonido, tendían a alargarlo como si fuera el sonido posterior /u:/ o simplemente lo sustituían con otro fonema posterior como el sonido /ɔ:/.

Por otra parte, el fonema central /ʌ/ alcanzó un puntaje de 46, equivalente a un 58,97% colocándolo en un percentil medio-bajo. La explicación de tal hecho pudiera encontrar su razón en que ciertos estudiantes pertenecientes a la muestra tendían a substituir el fonema en cuestión por otros como /ɑ:/ y /æ/. Allegra y Kukanauza (2008) explican que esto ocurre debido a que aquellas personas cuya lengua materna no presenta sonidos centrales con punto de articulación de la lengua en posición media en su inventario fonológico, encuentran casi imposible percibir y producir éste sonido. Por esta razón, tienden a substituirlo por otro que se parezca tratando de imitar las características que este posee sin obtener el resultado que se desea expresar.


Seguidamente, en la tabla N° 5 y en el gráfico N°5 se observa los resultados de los fonemas /æ/, /ɜ:/ y /ɑ:/. Estos arrojaron un porcentaje menor al de 50% por tal razón, son considerados como aquellos que tienen una mayor probabilidad de error. Es decir, estos fonemas parecen representar un gran obstáculo en la producción oral de los sujetos.



Tabla N° 5. Fonemas con mayor probabilidad de error

Fonema	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
/æ/	1	0	4	1	0	2	0	0	0	0	6	6	4	24
/ɜ:/	2	1	5	4	1	0	0	4	0	2	3	6	6	34
/ɑ:/	1	3	5	1	2	1	0	4	1	0	4	5	3	30

Gráfico N° 5. Fonemas con mayor probabilidad de error

El primero de estos sonidos problemáticos a describir es el fonema central /ɜ:/ con un puntaje de 34 puntos, lo que representa un 43,58%. Estos resultados parecen indicar que fue el tercer sonido más difícil de producir oralmente por parte de los individuos estudiados. Esto ocurrió debido a que la gran mayoría de los sujetos de la muestra tendían a substituir dicho sonido con las sílabas /er/ u /ɔ:r/ dado a que desconocen su representación ortográfica en palabras como *earth*, *search* o *worry*. Según Allegra y Kukanauza (2008), esto constituye un problema fundamental a causa de que existen muchas representaciones ortográficas en la cual éste sonido puede originarse. Asimismo, las autoras reiteran la idea de que éste fonema no existe en el inventario de sonidos vocálicos del español y además, éste se produce con la combinación del fonema central /ʌ/ con el sonido consonántico /r/ por lo tanto es más difícil de reconocer.

Consecutivamente, obteniendo un porcentaje total de 38,46%, se encuentra el fonema posterior /ɑ:/, que representó el segundo sonido con mayor dificultad para producirse según los 13 sujetos de la muestra. Los datos recolectados de los tres ejercicios del primer instrumento parecen evidenciar que los sujetos tienden a reducir el sonido e incluso a no articularlo en la posición de los labios adecuada. Por esta razón, el sonido vocálico que se termina produciendo es el mismo que se utiliza para la /a/ en el idioma español. Si nos basamos en lo que explica Odlin (1984), la muestra indica que obtiene una transferencia negativa durante la producción de dicho fonema cambiándolo completamente por otro adecuado a su inventario fonético de vocales en su lengua materna. Así mismo, Laya y Quintana De Laya (1994) explican que en el español no existen vocales posteriores abiertas y a pesar de que el fonema  en español y la /ɑ:/ en inglés son tensas y relativamente abiertas, ésta última tiende a ser producida por los nativos hablantes del español con una leve diferencia en la posición de la lengua al no retraerla completamente como debería hacerse.

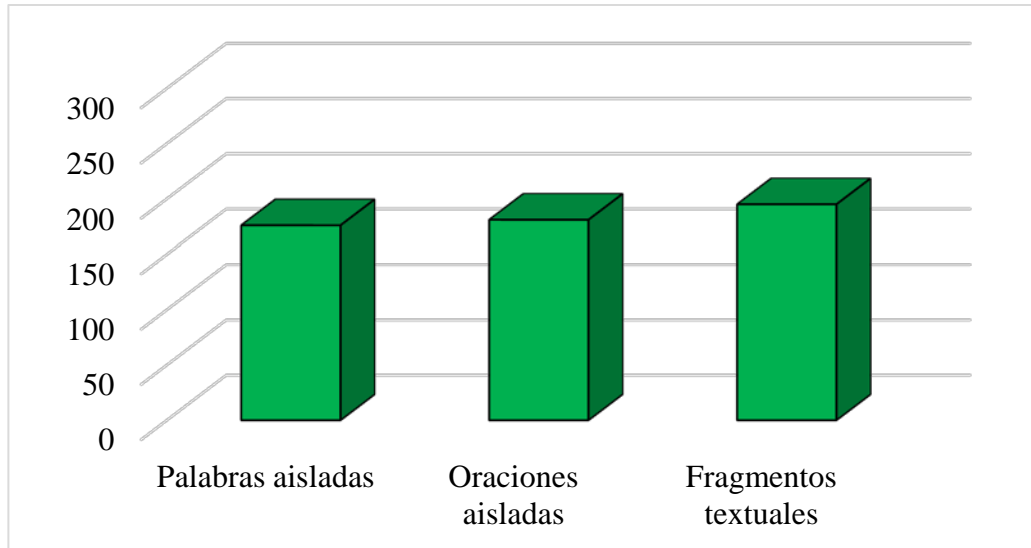
Por último, los resultados obtenidos por los 13 estudiantes de Desarrollo Fonológico II parecen indicar que el sonido con mayor probabilidad de error es el fonema anterior /æ/  obteniendo el puntaje más bajo de producción oral con 24 puntos, lo cual equivale a un 30,76%. A pesar de que los otros tres sonidos anteriores /i:/  /ɪ/ y /e/ obtuvieron porcentajes de menor probabilidad de error, el fonema /æ/ se diferencian notoriamente ya que en comparación, éste no tiene una

semejanza característica en el inventario de sonidos del español. Por tal razón, la mayoría de los estudiantes analizados producían erróneamente dicho fonema. Esto se debe principalmente a que no existen vocales abiertas anteriores en la lengua española, por tal motivo, los sujetos de la muestra producían un retroceso en la posición de la lengua que no permitía producir correctamente el fonema /æ/ como lo indican Laya y Quintana de Laya (1994) en su investigación.

Con respecto a los tipos de discurso oral a evaluar, en la tabla N° 6 y el gráfico N° 6 se observan los resultados de la producción oral de los fonemas vocálicos en inglés según estos. Dichos discursos se clasifican en tres: palabras aisladas, oraciones aisladas, y fragmentos en contexto. Los datos parecen indicar que la producción oral de los individuos pertenecientes a la muestra se hace más efectiva al producir fragmentos textuales con 195 puntos. A continuación, se realiza un análisis más detallado de la data recolectada sobre cada uno de estos tres tipos de ambiente.

Tabla N° 6. Tipos de discurso oral

Fonema	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Palabras Aisladas	11	13	17	12	9	11	9	14	9	14	18	21	18	176
Oraciones Aisladas	11	13	17	11	9	12	7	16	11	14	20	21	19	181
Fragmentos Textuales	9	14	19	13	14	12	12	17	10	15	19	21	20	195

Gráfico N° 6. Tipos de discurso oral

Como se mencionó anteriormente, los resultados parecen revelar con un 68,18%, que es más práctico y sencillo para los estudiantes de la muestra producir los 11 sonidos vocálicos en inglés en un ambiente contextualizado. Lo anterior contradice la teoría de Gibbon, Moore y Winski (1997), donde expresan que este tipo de discurso es mucho más difícil de producir que el de las palabras aisladas. Sin embargo, estos autores también exponen que en ciertos casos la producción oral se realiza con más naturalidad en este tipo de ambiente. Dicha razón explica la mejoría encontrada en la pronunciación de los fonemas evaluados por parte de los sujetos estudiados.

Adicionalmente, el tipo de discurso de oraciones aisladas obtuvo una puntuación de 163, representante de un 63,28%. Estos resultados parecen indicar que la pronunciación de los individuos pertenecientes a la muestra se ve influenciada de

una forma positiva al identificar oraciones en un contexto semántico (Gibbon, Moore & Winski, 1997)

Para finalizar, estos resultados parecen revelar que la producción oral de palabras aisladas representa una mayor dificultad para la muestra con un 61,53%. Dichos datos parecen contradecir las ideas de Gibbon, Moore y Winski (1997), explicadas en párrafos anteriores. No obstante, dichos autores aclaran que este ambiente también posee cierto grado de dificultad ya que la mayoría de las personas están acostumbradas a mantener una pronunciación por secuencias de sonidos, debidamente estructurados por un patrón de acentuación oracional.

4.2 Niveles de motivación

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados del cuestionario, instrumento que tenía como objetivo diagnosticar los niveles de motivación en los estudiantes del 4to semestre de Educación mención Inglés de la Universidad de Carabobo. Para ello, se crearon gráficos y tablas que permitieron la visualización de los datos de una forma clara, al mismo tiempo que ayudan a respaldar el análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, de los mismos.

Con respecto a los niveles de motivación en general, los resultados de la tabla N° 7 y el gráfico N° 7 y 8 sugieren que los sujetos estudiados tienen un nivel bastante alto de motivación para aprender una segunda lengua, en este caso el inglés. Esto se demuestra a través del índice de Motivación/Actitud, el cual se entiende como la suma de los rasgos actitudinales y motivacionales más importantes ligados al

aprendizaje de una segunda lengua (Gardner, 1985). Dicho índice fue de 2090 puntos, lo que representa un 80,38% de la puntuación máxima. Este puntaje parece indicar que la muestra quiere alcanzar una meta particular y dedica un esfuerzo considerable para lograr esta meta (Gardner, 1985). Por tal razón, como lo expresa Pintrick y Schunk (2002), estos estudiantes como están motivados deberían mostrar interés en las actividades, esforzarse para ser exitosos en el aprendizaje, persistir hasta lograr sus objetivos y utilizar estrategias eficaces de aprendizaje.

Tabla N° 7. Niveles de Motivación

Sujetos	Índice de Integralidad	Índice de Motivación	Índice de Actitud: Sit. de Aprendizaje	Ansiedad en clases de inglés	Orientación Instrumental	Total
1	51	48	31	9	13	152
2	55	51	31	6	20	163
3	52	57	30	10	14	163
4	52	58	33	15	19	177
5	49	44	30	19	15	157
6	51	50	29	12	19	161
7	56	50	26	7	9	148
8	52	52	34	8	16	162
9	51	41	31	17	19	159
10	54	44	19	10	19	146
11	48	56	30	11	11	156
12	58	60	37	17	16	188
13	57	51	16	16	18	158
Total	686	662	377	157	208	2090

Gráfico N°7. Niveles de Motivación

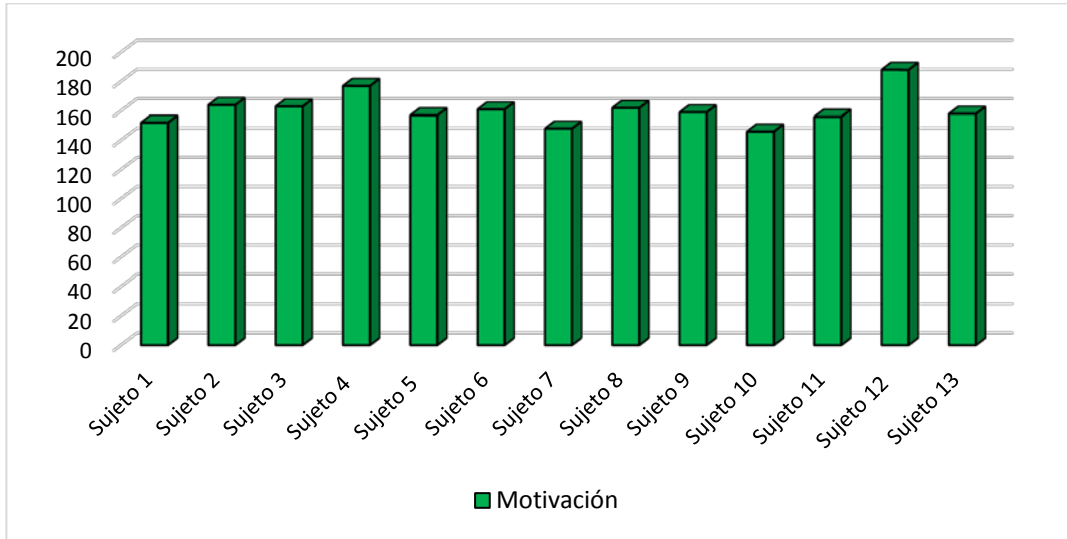
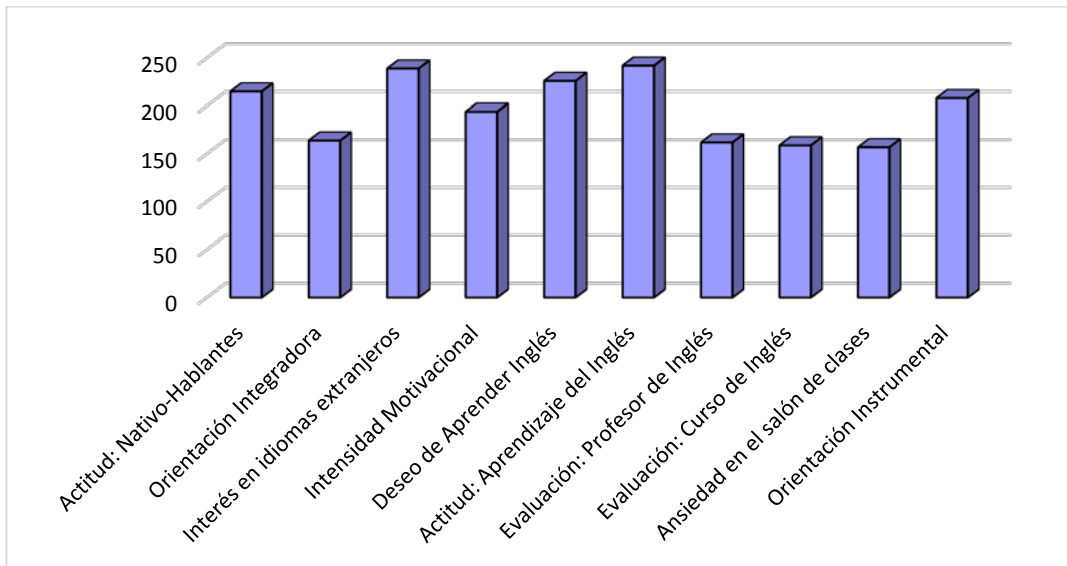


Gráfico N° 8. Componentes motivacionales



Además, como se observa en la tabla N° 8, la muestra obtuvo una media de 160,76 puntos, una mediana de 159 puntos y una moda de 163 puntos. Con una

desviación típica de 11,26 puntos, se puede expresar que estos valores son representativos para toda la muestra debido a que existe una distribución normal.

Tabla N° 8. Medidas de tendencia central y desviación típica: Variable Motivación

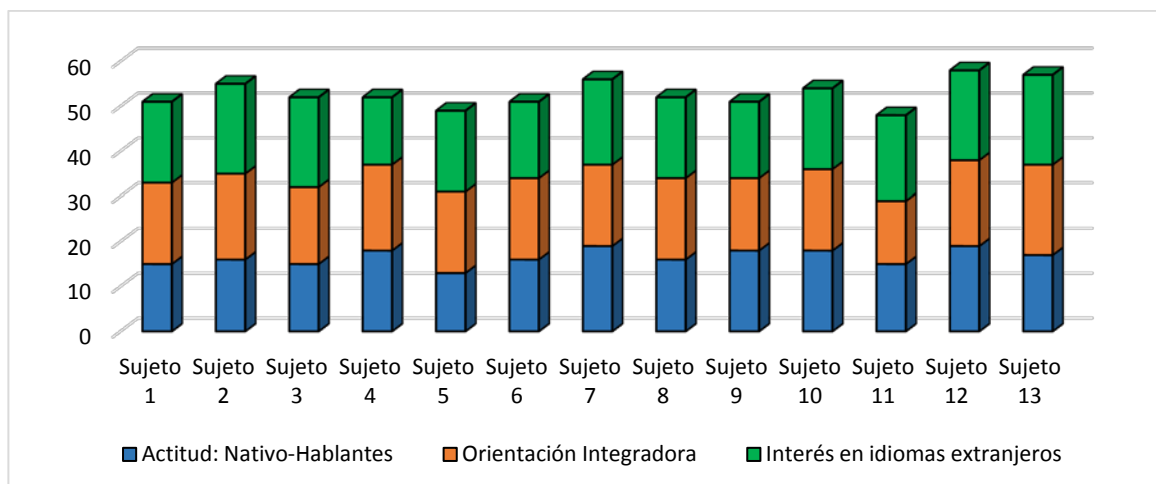
Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
160,76	159	163	11,26

En los siguientes párrafos de este apartado se presenta un análisis más detallado de los resultados conseguidos del cuestionario aplicado a los sujetos de la muestra. Específicamente, dichos datos se expondrán clasificados por cada componente del índice Motivación/Actitud propuesto por Gardner (1985).

El primer elemento a estudiar es el Índice de integralidad. Este índice agrupa los componentes de actitud hacia los nativo-hablantes del inglés, la orientación integradora y el interés en idiomas extranjeros. Como se observa en la tabla N° 9 y el gráfico N° 9, en total, los 13 sujetos obtuvieron 686 puntos, lo que representa un 87,94%. Es importante recalcar que de todos los componentes, este índice obtuvo una de las más altas puntuaciones, por lo que parece indicar según Gardner (1985) que los estudiantes presentan actitudes positivas ante la comunidad y cultura anglosajona tal. Es decir, los mismos se identifican fuertemente con los contextos sociales en el cual aparece el idioma inglés.

Tabla N° 9. Índice de Integralidad

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Actitud: Nativo- Hablantes	15	16	15	18	13	16	19	16	18	18	15	19	17	215
Orientación Integradora	18	19	17	19	18	18	18	18	16	18	14	19	20	232
Interés en idiomas extranjeros	18	20	20	15	18	17	19	18	17	18	19	20	20	239
Total	51	55	52	52	49	51	56	52	51	54	48	58	57	686

Gráfico N° 9. Índice de Integralidad

Con respecto al primer componente, la mayoría de los sujetos (12) presentan actitudes muy favorables ante los nativo-hablantes del inglés. Mientras que uno (1) de ellos expresó que está *Slightly Disagree* en la afirmación “deseo tener muchos amigos nativo-hablantes dicha lengua”. Sin embargo, su puntuación es considerada como

intermedia, debido a que respondió estar *Slightly Agree* y *Strongly Agree* en otros ítems que evaluaba dicho componente. Esto representa una puntuación de 215 el cual equivale a un 82,69%, lo cual parece indicar que los sujetos muestran reacciones muy positivas hacia los hablantes naturales de este idioma. Clément (1980) en su modelo social contextual, explica que este elemento es de suma importancia, ya que el individuo al crear un vínculo con un grupo de personas pertenecientes a la comunidad del idioma objeto, le genera motivos para aprender esa lengua y así poder comunicarse efectivamente. Este aspecto parece ser corroborado de igual manera por Tao-Chi (2005) en su investigación al obtener ponderaciones muy altas en el campo que ella denominó compatibilidad con nativo-hablantes.

La orientación integradora es el segundo componente a evaluar. En total, todos los sujetos presentaron un alto grado de este tipo de motivación con un puntaje de 232, el cual representa un 89,23%. Por tal razón, la muestra parece estudiar el inglés por relacionarse estrechamente con la cultura de dicho idioma como lo explica Gardner (1985). Además, Lambert (1963) y Clément (1980), en sus modelos, expresan que estos individuos que modifican su identidad, es decir, que adoptan ciertos aspectos del comportamiento característicos de un grupo cultural distintivo, podrían tender a adquirir una segunda lengua con mayor facilidad.

Por otra parte, estos resultados rechazan las conclusiones divulgadas por Cassart y Pereira (2009), quienes trabajaron con sujetos universitarios en dos contextos educativos de aprendizaje de lenguas extranjeras diferentes, formal e informal, para definir con cual tipo de orientación motivacional trabajaba cada uno de ellos. Las autoras indicaron que solo los individuos en un contexto informal de

aprendizaje, en su caso cursos extra-plan, parecieron presentar una tendencia hacia la motivación integradora. Esto contradice los hallazgos presentados en la investigación actual debido a que se trabaja con estudiantes universitarios, los cuales aprenden inglés dentro de un contexto de educación formal, y los mismos obtuvieron un porcentaje elevado en dicho componente.

El tercer componente evalúa el interés de las personas por los idiomas extranjeros. El simple deseo de querer hablar perfectamente varias lenguas extranjeras, así como preferir las películas, las revistas y los periódicos en su idioma original, manifiesta la inclinación que poseen los individuos por aprender estos idiomas (Gardner, 1985). En dicho aspecto, los sujetos respondieron a la mayoría de los ítems propuestos con la opción *Strongly Agree*. Por tal razón, este elemento alcanzó 239 puntos, una muy alta puntuación la cual representa un 91,92%. Esto indicaría en términos de Lambert que los sujetos están lo suficientemente motivados para desarrollar destrezas lingüísticas del más alto nivel.

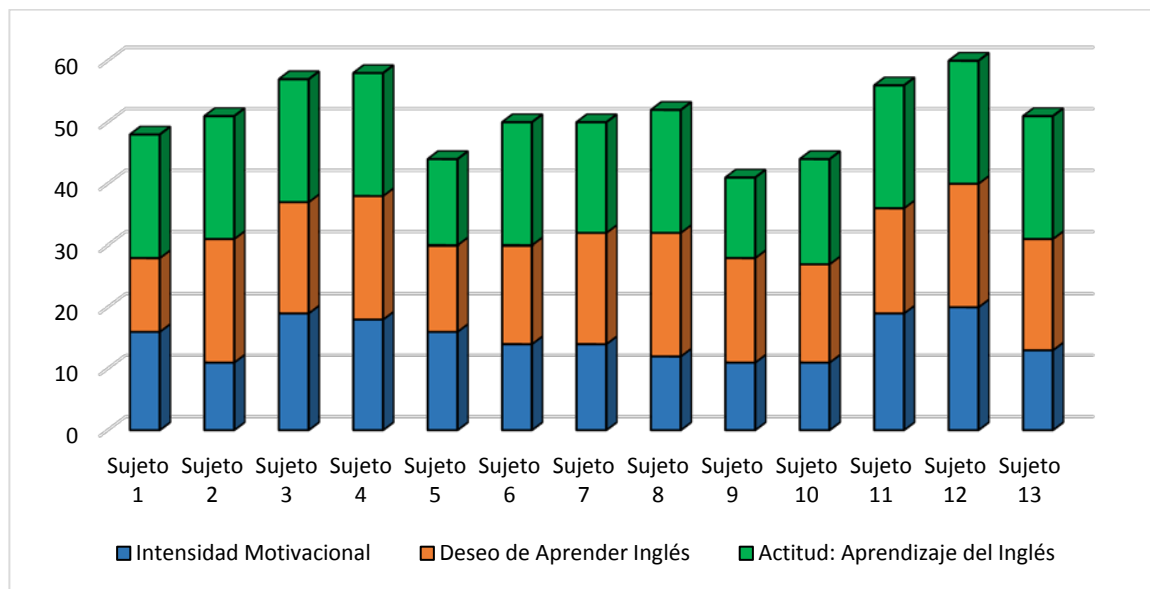
El segundo elemento a analizar es el índice de motivación el cual muestra la el esfuerzo utilizado en aprender una lengua, el deseo de aprenderla y las reacciones afectivas hacia el aprendizaje de la misma (Gardner, 1985). Este índice se observa en la tabla N° 10 y en el gráfico N° 10 y refleja la suma de los componentes de intensidad motivacional, el deseo de aprender inglés y la actitud hacia el aprendizaje del inglés. Dicho valor alcanzó un puntaje de 662, representante de un 84,87%, el segundo más alto en toda la investigación. Lo anterior parece demostrar que los sujetos estudiados tienen mucha voluntad para aprender el idioma anglosajón, lo cual

deviene en un gran deseo por aprenderlo y de asumir actitudes positivas ante el proceso de su adquisición.

Tabla N° 10. Índice de Motivación

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Intensidad Motivacional	16	11	19	18	16	14	14	12	11	11	19	20	13	194
Deseo de Aprender Inglés	12	20	18	20	14	16	18	20	17	16	17	20	18	226
Actitud: Aprendizaje del inglés	20	20	20	20	14	20	18	20	13	17	20	20	20	242
Total	48	51	57	58	44	50	50	52	41	44	56	60	51	662

Gráfico N° 10. Índice de Motivación



El primer componente evaluó la intensidad de la motivación del estudiante por aprender inglés en términos de grado del esfuerzo realizado en las asignaciones de las clases y sus planes futuros para utilizar y estudiar el idioma. En este aspecto, la

muestra alcanzó una ponderación de 74,61% equivalentes a 194 puntos. Según Gardner (1985), un puntaje alto en este aspecto representa la autoevaluación del estudiante con respecto a un nivel elevado de esfuerzo utilizado en la adquisición de un lenguaje. Por tal razón, se puede decir que este resultado parece indicar que los individuos analizados brindan una dedicación intermedia a la tarea de aprender el inglés como una lengua extranjera.

Estos resultados pueden ser comparados con los hallados por Véliz (2011) quien trato de develar los mecanismos psicosociales utilizados por estudiantes destacados en su buena pronunciación del inglés. Sus cálculos expusieron que estos individuos deben dicho desarrollo fonológico al hacer amplio uso de estrategias directas como la creación de imágenes mentales, e indirectas, como la planificación del aprendizaje. Véliz aporta que lo explicado anteriormente es en parte posible por los niveles altos de motivación que presentaban los estudiantes al momento de utilizar dichas estrategias de aprendizaje. Por tal motivo, el valor de este aspecto en el presente trabajo parece indicar que el grado de intensidad motivacional mostrado por los sujetos pertenecientes a la muestra, si bien es una ponderación intermedia-alta, no es suficientemente para que los mismos desarrollen una autoevaluación verdadera y por esto no puedan crear mejores mecanismos de aprendizaje. Esto se demuestra en respuestas como *Strongly Agree* o *Slightly Agree*, obtenidas por parte de casi la mitad de la muestra (6), en oraciones que expresaban la falta de atención que prestaban a las correcciones de las asignaciones y el hecho de preferir no seguir escuchando al profesor al momento de no entender algo en clases.

Los siguientes dos aspectos a evaluar fueron el deseo por aprender inglés y la actitud que presentan los estudiantes frente al aprendizaje de dicha lengua. Ambos valores recogieron sumas notoriamente elevadas de 226 puntos para el primero y 242 puntos para el segundo, los cuales constituyen un 86,92% y un 93,02% respectivamente. Es importante acotar que este último fue la ponderación más elevada que se consiguió entre los 10 componentes estudiados. Estos resultados parecen revelar que existe tanto un deseo muy fuerte como una actitud muy positiva para el aprendizaje de este idioma anglosajón. Con respecto a este instrumento, esto se ratifica al observar que los 13 sujetos en la mayoría de las afirmaciones, tales como el ítem 3 y el ítem 40 que indican, en primer lugar, que aprender inglés es genial, y en segundo, que la asignatura inglés es su favorita, escogieron la opción *Strongly Agree* principalmente.

Este tipo de reacciones ante el aprendizaje del inglés se ha presentado en otras investigaciones como la llevada a cabo por Tao-Chih (2005). En ella, la autora estudiaba sujetos de diferentes edades, desde los 18 a los 55 años de edad, los cuales produjeron valores similares en el estrato que ella designó como agrado hacia el idioma inglés. Dicho aspecto medía elementos afines a los estudiados por los dos componentes mencionados en el párrafo anterior. Por tal razón, tales datos parecen sugerir que la edad no es un factor que afecte el deseo, el entusiasmo o la actitud de un individuo para adquirir un nuevo idioma.

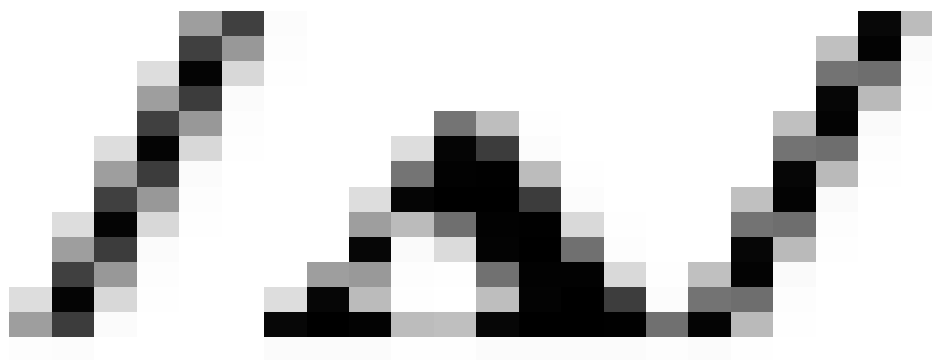
Seguidamente, en la tabla N° 11 y en el gráfico N° 11 se pueden apreciar los valores para el índice de actitud hacia las situaciones de aprendizaje el cual evalúa las

reacciones de los estudiantes ante el contexto de aprendizaje del lenguaje (Gardner, 1985). Los dos componentes que lo integran son tanto la evaluación del estudiante al profesor como la evaluación al curso de inglés. Dicho índice produjo una de las ponderaciones más bajas de los resultados con un 72,5%, el cual representa un total de 377 puntos. Por lo anterior, se puede asumir que la muestra, como lo explica Gardner, presenta una reacción no muy favorable ante las situaciones donde dicho idioma anglosajón es enseñado. A continuación, se explica de forma más detallada cada aspecto con su respectivo análisis.

Tabla N° 11. Índice de Actitud hacia las situaciones de aprendizaje

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Evaluación: Profesor de Inglés	15	13	16	18	14	14	12	14	15	11	13	20	6	181
Evaluación: Curso de Inglés	16	18	14	15	16	15	14	20	16	8	17	17	10	196
Total	31	31	30	33	30	29	26	33	31	19	30	37	16	377

Gráfico N° 11. Índice de Actitud hacia las situaciones de aprendizaje



El primer componente que estudia este índice es la evaluación del estudiante al profesor de inglés. Este elemento alcanzó un valor de 181 puntos, representantes de un 69,61%, porcentaje notoriamente más bajo que la mayoría de los otros elementos. Esto se puede explicar cómo una estimación no tan positiva hacia docentes que imparten asignaturas relacionadas con el inglés (Gardner, 1985). Cabe destacar que la mayoría de los participantes (8) seleccionaron opciones que denotaban su descontento ante este aspecto, incluso muchos de ellos optaron por no expresar directamente su opinión en afirmaciones que enunciaban que su profesor de inglés es mejor que cualquier otro profesor (Ítem 12) y que preferirían tener otro docente de inglés (Ítem 32). Un caso muy particular fue el del sujeto N° 13, quien presentó valores considerablemente elevados en casi todos los aspectos evaluados excepto en este, donde obtuvo una suma de 6 puntos. Por tal motivo, se puede asegurar que este informante tiene una evaluación negativa hacia uno o varios de los docentes de la mención inglés y por ende sus niveles de motivación hacia el aprendizaje de esta lengua se ven afectados.

Lo anterior se puede contrastar con los resultados exhibidos por Izquierdo y Morales (2011). Dichos autores concluyeron que los estudiantes pertenecientes a la población mostraron una gran mejoría en la producción de los segmentales de una segunda lengua por la forma en cómo recibieron la instrucción fonológica necesaria. Estos investigadores explican que el factor motivacional tuvo mucha relación con el éxito de los individuos. Ellos expresan que el docente seleccionado tenía una manera de enseñar muy dinámica y presentaba a los estudiantes diversas actividades que

captaban su atención y les otorgaba muchas oportunidades de exposición al lenguaje. Dichas conclusiones denotan, tal como lo expone Kaben (2012), el importante rol que juegan los docentes, cuya preocupación principal debería ser motivar y despertar el deseo de aprender de los estudiantes, debido a que sus acciones dentro del aula afectarán directamente a sus estudiantes bien sea de forma positiva, como indica el caso de la investigación de Izquierdo y Morales, o de forma negativa, como parece revelar los datos del presente trabajo.

Continuando con el segundo aspecto, el cual evaluaba la reacción de la muestra ante los cursos de inglés, Gardner (1985) explica que mientras más alto sea el resultado mejor será la evaluación otorgada a estos cursos. Este componente alcanzó una puntuación de 196, lo que equivale a un 75,38%, valor considerado como intermedio comparado con el resto de los hallazgos. Este producto muestra que los sujetos estudiados parecen tener una apreciación neutra con lo que respecta a las clases de las asignaturas relacionadas a la enseñanza del idioma inglés, según lo que describe Gardner (1985) en su estudio. Esto se puede cotejar con los datos encontrados por Carrillo (2011). Este investigador explica que su muestra mostró reacciones positivas ante el uso de materiales didácticos durante las clases de fonética debido a que estos mantienen su interés en la misma. Además, expresó que la ausencia de estos resultaría en problemas de asimilación y comprensión de los temas enseñados. Por tal motivo, es posible afirmar que de exponer a los individuos de la muestra actual a distintas herramientas didácticas durante el transcurso de sus clases, estos pudieran mostrar una mejor actitud con respecto a este ambiente de enseñanza.

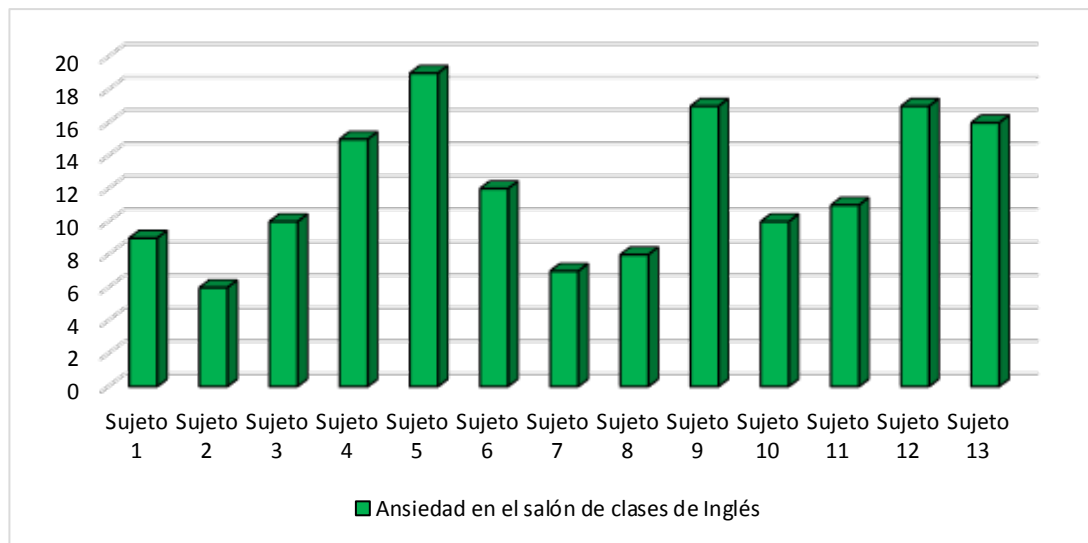
Por otra parte, es necesario explicar que el ítem más resaltante entre los cuatro pertenecientes a esta categoría fue el número 38. Dicho ítem obtuvo el menor valor debido a que la mitad de la muestra (7) escogió entre las opciones *Strongly Agree* y *Slightly Agree* para la afirmación: “Se me hace difícil pensar en algo positivo sobre mis clases de inglés”. Estas respuestas marcaron una pauta sobre como muchos de los sujetos perciben este contexto de aprendizaje. Sin embargo, es importante acotar que al comparar estos datos con el resto de los reactivos, se hace evidente una cierta discrepancia con las respuestas otorgadas. Por tal razón, se puede asumir que este ítem, por estar redactado en forma negativa, pudo haber sido malinterpretado por varios de los sujetos. Como consecuencia de esto, el resultado alcanzado en este componente pudo haber sido afectado negativamente.

Siguiendo con el análisis de las categorías que integran el índice motivación/actitud propuestas por Gardner (1985), el siguiente aspecto a valorar fue la ansiedad en el salón de clases de inglés. Como su nombre lo expresa, este elemento mide la ansiedad de los sujetos generada durante las sesiones de enseñanza de este lenguaje. En total, este componente fue el que obtuvo la puntuación más baja entre el resto de las 9 categorías con 157 puntos, lo que es igual a un 60,38%, como se observa en la tabla N°12 y el gráfico N° 12. En términos de Gardner, este valor parece reflejar que existe un grado elevado de incomodidad por parte de los informantes al tener que participar en las clases de la lengua anglosajona.

Tabla N° 12. Ansiedad en el salón de clases de inglés

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Ansiedad en el Salón de Clases	9	6	10	15	19	12	7	8	17	10	11	17	16	157

Gráfico N° 12. Ansiedad en el salón de clases de inglés

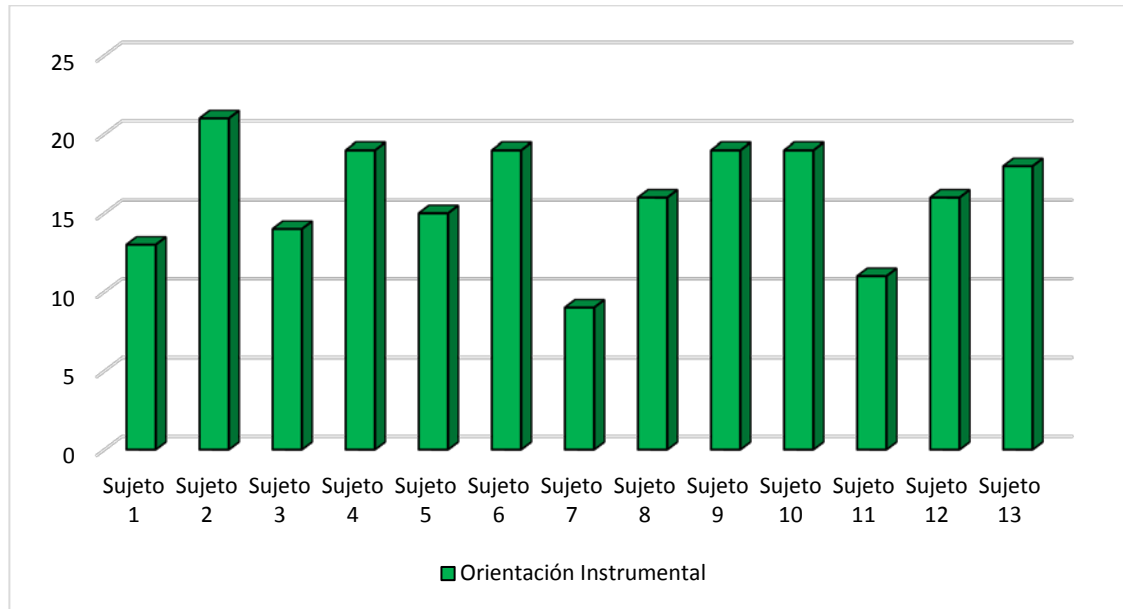


Para realizar una observación más amplia de este hallazgo, se revisaron las respuestas de los cuatro ítems concernientes. Esta exploración develó que efectivamente los estudiantes coincidían en sus respuestas para los reactivos redactados tanto en forma positiva como negativa. Por tal motivo, es lógico afirmar que los estudiantes de la muestra presentan niveles notorios de ansiedad al tener que participar en las actividades de clases y que, como lo expone Krashen (1982) en su hipótesis del filtro afectivo, esto afecta la adquisición de la lengua meta.

El último factor a calcular fue la orientación instrumental. Esta se entiende como el hecho de perseguir un interés de tipo práctico, como el caso de obtener una buena calificación o el mejoramiento del currículo académico (Gardner & Lambert, 1975). En la tabla N°13 y el gráfico N°13 muestran que los estudiantes evaluados lograron una puntuación de 208, equivalente a un 80%, en esta categoría. Este alto valor presume que muchos de estos individuos asumen razones instrumentales para aprender el inglés tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas o la mejora en la situación profesional (Gardner, 1985). Este hallazgo es muy similar al encontrado por Cassart y Pereira (2009) en su trabajo, el cual expresa que los estudiantes que se encuentran en un contexto de educación formal, tienen una tendencia a presentar una motivación instrumental. Por tal razón, es razonable asumir que los integrantes de la muestra actual, aprendices de inglés en un escenario formal, exhiben una actitud objetiva ante el aprendizaje de esta lengua, la cual está orientada hacia el éxito escolar y profesional, como lo explica Alcón (2002).

Tabla N° 13. Orientación Instrumental

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Orientación Instrumental	13	20	14	19	15	19	9	16	19	19	11	16	18	208

Gráfico N° 13. Orientación Instrumental

4.3 Tipos de motivación

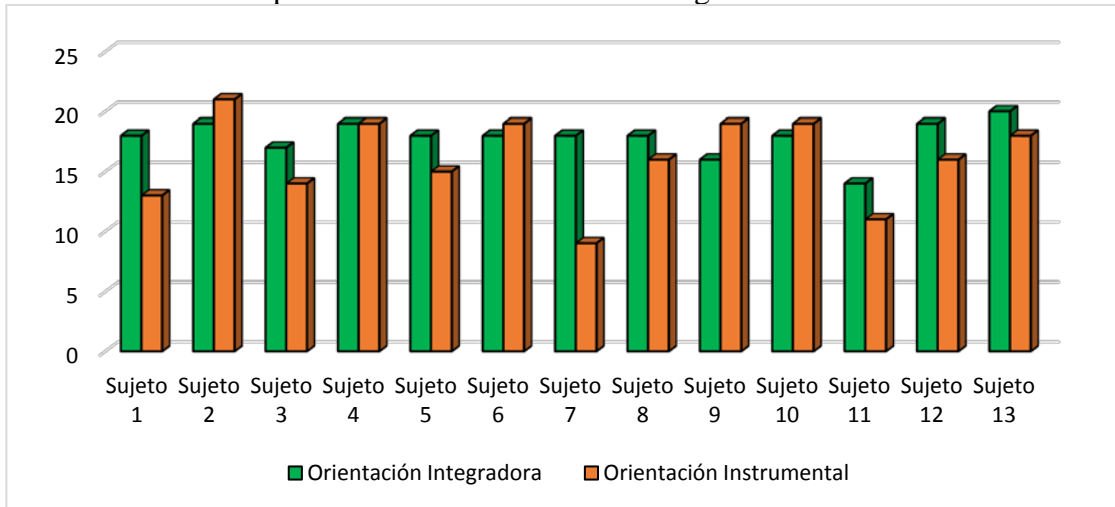
Este apartado presenta los hallazgos encontrados al comparar los resultados de la orientación integradora y la orientación instrumental, clasificación creada por Gardner (1985) para el factor afectivo, la motivación. Esta categorización fue elegida por los autores del presente estudio por ser estimada como la de mayor potencial para alcanzar un mejor dominio de una segunda lengua (Espí & Azurmendi, 1996), en este caso del idioma inglés.

En la tabla N° 14 y en el gráfico N° 14 se pueden apreciar los valores correspondientes a las orientaciones integradora e instrumental, la cual se entiende como orientación a los motivos por lo que se estudia el idioma (Gardner, 1985).

Tabla N° 14. Comparación entre la orientación integradora e instrumental

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Orientación Integradora	18	19	17	19	18	18	18	18	16	18	14	19	20	232
Orientación Instrumental	13	20	14	19	15	19	9	16	19	19	11	16	18	208

Gráfico N° 14. Comparación entre la orientación integradora e instrumental



En estos gráficos se observa que entre los 13 sujetos integrantes de la muestra, ocho (S1, S3, S5, S7, S8, S11, S12 y S13) tienen una disposición integradora, cuatro (S2, S6, S9 y S10) una instrumental y solo uno de ellos (S4) despliega un balance entre ambas al obtener la misma puntuación en estos índices. Con un 9,23% de diferencia, estos hallazgos parecen demostrar que los estudiantes del 4to Semestre de Educación mención inglés de la Universidad de Carabobo, aprenden la lengua en cuestión por razones integradoras, es decir, según Gardner (1985), los mismos tienen un deseo de aprender dicha lengua porque buscan identificarse con la cultura del idioma meta.

Sin embargo, se hace pertinente recalcar que la motivación de tipo instrumental consiguió valores considerados como altos en 10 de los 13 sujetos de la

muestra. Por tal motivo, estos resultados parecen manifestar que la mayoría de los sujetos estudiados, excepto el número 9, además de tener motivos integradores, también asumen algunas atribuciones instrumentales mencionadas en el apartado anterior, para estudiar el inglés en un ambiente de educación formal.

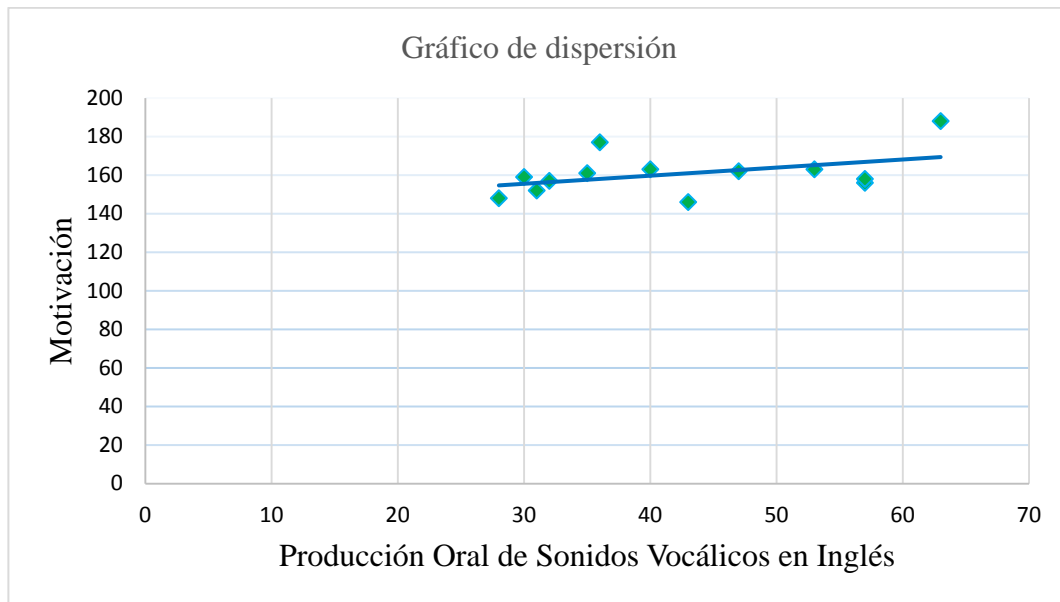
4.4 Relación entre las variables producción oral de los sonidos vocálicos del inglés y motivación

En esta sección del capítulo se explica los resultados obtenidos luego de correlacionar las dos variables de estudio: Producción oral de los sonidos vocálicos del inglés y motivación. Para ello, se hace uso de una tabla de frecuencias y un gráfico de dispersión donde se representen de forma esquematizada los datos obtenidos para una mejor visualización.

Tabla N° 15. Producción oral de los sonidos vocálicos del inglés y motivación

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Producción													
Oral en	31	40	53	36	32	35	28	47	30	43	57	63	57
Inglés													
Motivación	152	163	163	177	157	161	148	162	159	146	156	188	158

Gráfico N° 15. Producción oral de los sonidos vocálicos de inglés y motivación



Luego de analizados todos los datos provenientes de ambos instrumentos, se realizó una correlación de Pearson entre las dos variables objeto de estudio. La misma arrojó con un 95% de confianza un resultado de 0,4404, lo que significa que existe una correlación positiva media entre la producción oral de los sonidos vocálicos de inglés y la motivación. Esto se representa en el gráfico N° 15, donde se observa como la línea de tendencia se desplaza hacia arriba y a la derecha. Lo anterior parece indicar que la motivación influye de forma moderada en la pronunciación en inglés de los segmentales vocálicos de los sujetos. Estos resultados concuerdan con las teorías presentadas por grandes autores como Lambert (1963), Clément (1980), Gardner (1985) y Cunningham (1998), las cuales afirman que este elemento psico-afectivo es un factor primordial en la adquisición de una segunda lengua.

Este hallazgo se puede contrastar con los encontrados por los investigadores Tao-Chih (2005) y Espinoza y Torrealba (2013). Ambos estudios concluyeron que no existía relación alguna entre la motivación y la pronunciación de los aprendices de

inglés como lengua extranjera. En el caso del primero, se estudió la pronunciación bajo una óptica del acento y en el segundo, se analizó específicamente la ausencia de los procesos fonológicos. Por tal razón, al comparar estos resultados con los del presente trabajo, se rechazan dichas afirmaciones. Esto es a causa, como se explicó anteriormente, de que los productos del estudio actual aparentan demostrar que si bien la motivación no tiene una relación muy fuerte, si tiene una influencia moderada en el aprendizaje del idioma inglés, específicamente en la destreza de la producción oral.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se puntualizan todas las conclusiones halladas a partir del análisis de los resultados obtenido en el capítulo anterior. Estas se organizan de forma que den respuesta a los objetivos específicos y general del presente estudio. Además, se exponen ciertas recomendaciones a ser tomadas en cuenta en investigaciones futuras.

5.1 Conclusiones

La presente investigación se ha enfocado en estudiar la relación entre una de las destrezas más importantes en la adquisición de una lengua, la pronunciación, y el factor psico-afectivo, la motivación. La primera es un elemento básico en la comunicación debido a que si es adecuada, se podrán transmitir mensajes de forma efectiva sin obstáculo alguno. La segunda explica que cuando las personas están motivadas se esfuerzan por ser exitosos en el aprendizaje de una lengua extranjera y persisten hasta lograrlo. Por tal razón, el estudio actual llevó a cabo dos instrumentos pertinentes para recolectar datos. Estos luego de ser analizados permitieron a los autores expresar las siguientes conclusiones.

Primeramente, se identificaron los sonidos vocálicos problemáticos en inglés de la muestra de los estudiantes del cuarto semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo cursantes de la asignatura Desarrollo Fonológico II. Los resultados obtenidos demostraron que los fonemas que representan una mayor dificultad para este grupo de sujetos fueron /æ, ɜ: y ɑ:/. La posible causa de esto es que los dos primeros no existen en el repertorio de sonidos del español y el tercero, aun cuando es muy parecido al sonido de la a española, los estudiantes no lograron producirlo por no poder identificar el grafema correspondiente del mismo. Además, se comprobó que los fonemas /ʊ y ʌ/ tuvieron una probabilidad de error intermedia, mientras que los sonidos /i:, ɪ, e, ə, u: y ɔ:/ no representaron ser un obstáculo alguno en la pronunciación de los sujetos de la muestra antes mencionada.

En segundo lugar, la data recolectada permitió constatar que la mayoría de los individuos estudiados tienen un alto nivel de motivación en general. Específicamente, estos presentaron un alto interés en lenguas extranjeras, una muy buena actitud hacia el aprendizaje del inglés y un gran deseo por aprender dicho idioma. Por otra parte, es importante recalcar que aun cuando estos estudiantes están motivados, la mayoría expresó sentir un alto grado de ansiedad durante las clases de inglés. Además, se observó que otorgaron una puntuación muy baja a la evaluación del profesor de dicha lengua. Por tal motivo, estos sujetos no pueden desarrollar al máximo su potencial durante estas sesiones.

En tercer lugar, se estableció que la orientación integradora es el tipo de motivación que prevalece en los estudiantes del cuarto semestre cursantes de la asignatura Desarrollo Fonológico II. Esto quiere decir, que el deseo predominante de la muestra es aprender el inglés porque se sienten identificados con la cultura anglosajona y quieren conocer más sobre esta. Sin embargo, los individuos también poseen, en menor grado, razones instrumentales tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas o la mejora en la situación profesional, para adquirir el inglés como una lengua extranjera.

Por último, se determinó que existe una relación moderada entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés de los estudiantes del cuarto semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Por tal motivo, se puede concluir que si bien este factor afectivo interviene en el proceso de adquisición de una segunda lengua, no es el elemento que más influye en la misma.

5.2 Recomendaciones

En esta misma perspectiva, existieron algunos aspectos durante esta investigación que se abordaron muy poco y que los autores recomiendan para futuras investigaciones sean tomados en cuenta, utilizando diferentes tipos de muestras y metodologías de investigación.

En el aspecto de pronunciación, se invita a realizar una extensa exploración en los distintos tipos de discurso que pueden utilizarse como recurso para descifrar de distintas maneras resultados fonológicos y por lo tanto, como estos mismos afectarían

la producción oral. Además, los fonemas vocálicos con alto índice problemático para la muestra de este trabajo podrían ser utilizados para un estudio más profundo que indiquen otros factores que influyen al hispano hablante al momento de producirlos. Para el aspecto motivacional, se recomienda ejecutar un estudio donde se elabore un instrumento más detallado para los niveles de motivación instrumental e integradora, ya que estos se abordaron ligeramente y podrían arrojar resultados interesantes para cualquier muestra.

Así mismo, es importante resaltar que a pesar de que las dos variables relacionadas a lo largo de este estudio parezcan no tener una relación directa, estas si se ven afectadas en ciertos aspectos y es necesario trabajarlo en las diferentes situaciones motivacionales dentro del aula de clase, sobre todo aquellas en las cuales se pretende enseñar la producción oral de una segunda lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Agustín, M. (2007). *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices*. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), 1, 161-174.
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Barcelona: Universitat de València.
- Allegra, M & Kukanauza, J. (2008). *Phonology for English Teachers: Theory and Practice*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Arias, E. (1997). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Bartolí, M. (2005). *La pronunciación en las clases en las lenguas extranjeras*. [Documento en línea] Disponible: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf [Consulta: 31 de Octubre de 2013]
- Brown, G & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press.
- Carrillo, E. (2011). *La incidencia de material didáctico en el aprendizaje de los símbolos fonéticos ingleses de los estudiantes del segundo y tercer semestre de la carrera de inglés de la facultad de ciencias humanas y de la educación de la*

Universidad Técnica de Ambato durante el periodo marzo – julio 2009. Ecuador:
Universidad Técnica de Ambato.

Cassart, Y. & Pereira, S. (2009). *Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal.* *Entre Lenguas*, 14, 63-76.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: Reference for teachers of English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching.* London: Hodder Education.

Cogolludo, J. (s.f.). *La motivación, la edad y el tratamiento del error en la metodología del aula.* [Documento en línea] Disponible: http://eoip.educacion.navarra.es/files/directo_a/voxpathuli/vox22/motiva.html
[Consulta: 30 de Marzo de 2014]

Cunningham, M. (1998). *Improving adult ESL learners' pronunciation skills.* National Center for ESL Literacy Education.

Clément, R. (1980). *Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language.* *Language: Social Psychological Perspectives.* Oxford: Pergamon Press, 147-154.

Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994): *Pronunciation,* Oxford University Press.

- Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Tenerife: Universidad de las Lagunas.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Espí, M. & Azurmendy, m. (1996). *Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera*. RESLA, 11, 63-76.
- Espinoza, M. & Torrealba, D. (2013). *La ausencia de los procesos fonológicos del inglés: un estudio de los factores influyentes según estudiantes del 8vo semestre de la licenciatura en Educación mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Finch, D., & Ortiz, H. (1988). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann Educational Books.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language: The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore, Maryland: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: The technical report*. Western Ontario. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gibbon, D.; Moore, R & Winski, R. (1997). *Handbook of standards and resources for spoken language systems*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter.

- Gilakjani, A. (2012). *The Significance of Pronunciation in English Language Teaching*. Canadian Center of Science and Education, 5, 4, 96-107
- Gimson, A. (1994). *Gimson's Pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- Hamers, J. (1981). *Psychological approaches to the development of bilinguality*. Bruselas: Universidad de Bruselas.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill Interamericana
- Izquierdo, J. & Morales, D. (2011). *Enseñanza de la fonética de una segunda lengua en contextos escolares: Un análisis de las prácticas pedagógicas y sus efectos en el aprendizaje del inglés en jóvenes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1).
- James, R. (2010). *Teaching Pronunciation Gets a Bad R.A.P: A Framework for Teaching Pronunciation*. Corea: Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros.
- Kaben, A. (2012). *La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario*. Argelia: Universidad de Orán.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Lambert, W. (1963). *Psychological approaches to the study of language Part II: On second language learning and bilingualism*. *Modern Language Journal* 14, 114-121.
- Lass, R. (1984). *Phonology: an introduction to basic concepts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laya, A & Quintana de Laya, C (1994). *An introduction to the study of Phonology*. Caracas: FEDUPEL
- Legendre, R. (1993). *Diccionario actual de la Educación*. Montréal: Guérin.
- MacCarthy, P. (1972). *Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- Martins, F & Palella, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa*. Caracas: Fedupel.
- Minera, L. (2009). *El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6.
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. [Documento en línea]. Disponible: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/95_9/1/PhilUr2.2010.Navarro.pdf [Consulta: 30 de Octubre 2013].
- Nunan, D. (1989). *Designning task for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pintrich, R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. Nueva Jersey: MerrillPrentice Hall.
- Seidlhofer, B. (2001). *Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tao-Chih, W. (2005). *The role of motivation in second language pronunciation*. Texas: University of Texas.
- Torres, B. (2002). *Teaching the Vowels of English to Spanish Students: Some suggestions*. Universidad de Valladolid: España.
- Véliz, M. (2011). *Estrategias de Aprendizaje de una Lengua y motivación L2 asociadas al desarrollo de la pronunciación de una L2 en estudiantes de Pedagogía en Inglés*. *Literatura y Lingüística*, 25, 193-220.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



ENTREVISTA

A continuación le haremos una entrevista que consta de 10 preguntas acerca de la producción oral de sus estudiantes a lo largo de su experiencia como docente en el Departamento de Idiomas Modernos. La misma será anónima y grabada bajo su consentimiento. Sus respuestas contribuirán a nuestro trabajo de investigación, el cual se titula *Motivación y producción de los sonidos vocálicos en inglés en estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.*

1. ¿Qué asignatura(s) enseña en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Carabobo?
2. ¿Desde cuándo enseña dicha(s) asignatura(s)?
3. ¿Cuál es su experiencia docente en esta(s) asignaturas(s)?
4. ¿Ha detectado usted algún problema a nivel de producción oral en inglés en sus estudiantes?
5. Si la respuesta a la pregunta anterior es sí, ¿Observa usted dificultades a nivel de los segmentales del inglés en sus estudiantes?

6. ¿Qué deficiencias han manifestado sus estudiantes al producir los sonidos consonánticos del inglés?
7. ¿Qué fallas han exhibido sus estudiantes al producir los sonidos vocálicos del inglés?
8. ¿Ha observado usted complicaciones a nivel de los suprasegmentales en el idioma inglés en sus estudiantes?
9. ¿Cuáles son dichas dificultades?
10. ¿A qué causa atribuye usted estos problemas?



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Ante todo reciba un cordial saludo de parte de los autores de esta investigación, la cual se titula “Motivación y producción de los sonidos vocálicos en inglés en estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.”. Mediante la presente, solicitamos su valiosa colaboración como experto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para la validación de los instrumentos a emplear en el trabajo de investigación propuesto y de antemano le agradecemos ampliamente su amabilidad y el tiempo dedicado para este fin.

A continuación se presenta el objetivo general de dicho trabajo.

Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivo de la entrevista: Diagnosticar si existe el problema planteado.

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, Janina C. Vargas C., acreedor de la C.I. 11.150.614,
hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título:
*Influencia de la motivación en la producción de los sonidos vocálicos frontales en inglés en
los estudiantes del tercer semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad
de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo* y certifico que los
investigadores pueden proceder a aplicarlo.

Janina C. Vargas C.
Firma

Fecha:

24/10/13

Lugar de trabajo:

UC

Cargo:

Profesor titular del Departamento
de Idiomas Modernos.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO N°1

Guía del Profesor

EJERCICIO NÚMERO 1: Lectura de palabras

Instrucciones: El estudiante leerá en voz alta las siguientes palabras en inglés.

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. happy /hæpɪ/ | 12. church /tʃɜːtʃ/ |
| 2. leave /liːv/ | 13. husband /hʌzbənd/ |
| 3. soar /sɔːr/ | 14. pet /pet/ |
| 4. zoom /zuːm/ | 15. cat /kæt/ |
| 5. core /kɔːr/ | 16. butcher /bʊtʃər/ |
| 6. touch /tʌtʃ/ | 17. earth /ɜːθ/ |
| 7. collar /kɑːlər/ | 18. pretty /prɪti/ |
| 8. police /pəliːs/ | 19. tulip /tuːlɪp/ |
| 9. busy /bɪzi/ | 20. sun /sʌn/ |
| 10. put /pʊt/ | 21. hot /hɑːt/ |
| 11. deed /diːd/ | 22. bread /bred/ |

EJERCICIO NÚMERO 2: Lectura de Oraciones

Instrucciones: El estudiante leerá en voz alta las siguientes oraciones en inglés.

1. Water had started to **leak** into the **cellar** because of the **storm**.

/ wɑ:tər həd stɑ:rtəd tə li:k intu ðə se:lər bɪkʌz əv ðə stɔ:rm /

2. The **little** boy gave **Santa** his **list** of toys.

/ ðə li:tl̩ bɔɪ geɪv sɑ:ntə hɪz lɪst əv tɔɪz /

3. **Search** for some **cucumbers** to add them to the **salad**.

/ sɜ:tʃ fər səm kjʊ:kʌmbəz tə æd ðəm tə ðə sæləd /

4. The **sick** **ugly** baby wouldn't **stop** crying.

/ ðə sɪk ʌɡli beɪbɪ wudnt stɔ:p kraɪŋ /

5. **Put** the **purple** **color** in your pencil case.

/ pʊt ðə pɜ:pəl kʌlər ɪn jər pensɪl keɪs /

6. Call the **cops**! The **machines** are invading **us**!

/ kɔ:l ðə kɔ:ps / ðə məʃi:nz ər ɪnveɪdɪŋ əs /

7. The **newborn** **wolf** was howling to the **moon**.

/ ðə nu:bɔ:rn wʊf wəz haʊlɪŋ tə ðə mu:n /

8. All I can see, it's just a yellow **lemon** tree.

/ ɑ:l aɪ kæn si:/ ɪts dʒʌst ə jeləʊ lemən tri:/

EJERCICIO NÚMERO 3: Diálogo

Instrucciones: El estudiante leerá la siguiente conversación en voz alta.

1A: Hey, you **look concerned**. what's on your mind?

/ heɪ / jə lʊk kənsɜːnd / wɑːts ɑːn jər maɪnd /

1B: The **final exam**. I'm not fully **prepared** yet.

/ ðə fainəl ɪgzæm / aɪm nɔːt fuːli prɪpeəd jet /

2A: Well, don't **worry too much**. You still have **three** days.

/ wel / daʊnt wɜːɪ tuː mʌtʃ / jʊ stɪl hæv θriː deɪz /

2B: Yeah, but I'm not very **optimistic** because those three days will fly **past soon** in a **wink**.

/ jeə / bət aɪm nɔːt veri ɔːptəmɪstɪk / bɪkəz ðoʊz θriː deɪz wɪl flai pæst suːn ɪn ə wɪŋk /

3A: Well, you **always** have time to **force things** into your brain anyway.

/ wel / jʊ ɔːlweɪz hæv taɪm tə fɔːrs θɪŋz ɪntu jər breɪn enɪweɪ /

3B: I will try my **best**! Well, I have to go. I don't want to **lose** any **more** time.

/ aɪ wɪl traɪ maɪ bɛst / wel / aɪ hæv tuː ɡoʊ / aɪ daʊnt waːnt tuː lʊːz enɪ mɔːr taɪm /

4A: Ok! **See you around**. **Good luck**!

/ oʊkeɪ / siː jə əraʊnd / ɡʊd lʌk /



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO N°1

Guía del Estudiante

EJERCICIO NÚMERO 1: Lectura de palabras

Instrucciones: Lee en voz alta las siguientes palabras en inglés.

- | | |
|-----------|-------------|
| 1. happy | 12. church |
| 2. leave | 13. husband |
| 3. soar | 14. pet |
| 4. zoom | 15. cat |
| 5. core | 16. butcher |
| 6. touch | 17. earth |
| 7. collar | 18. pretty |
| 8. police | 19. tulip |
| 9. busy | 20. sun |
| 10. put | 21. hot |
| 11. deed | 22. bread |

EJERCICIO NÚMERO 2: Lectura de Oraciones

Instrucciones: Lee en voz alta las siguientes oraciones en inglés.

1. Water had started to leak into the cellar because of the storm.
2. The little boy gave Santa his list of toys.
3. Search for some cucumbers to add them to the salad.
4. The sick ugly baby wouldn't stop crying.
5. Put the purple color in your pencil case.
6. Call the cops! The machines are invading us!
7. The newborn wolf was howling to the moon.
8. All I can see, it's just a yellow lemon tree.

EJERCICIO NÚMERO 3: **Diálogo**

Instrucciones: Lee la siguiente conversación en voz alta.

A: Hey, you look concerned what's on your mind?

B: The final exam. I'm not fully prepared yet.

A: Well, don't worry too much. You still have three days.

B: Yeah, but I'm not very optimistic because those three days will fly past soon in a wink.

A: Well, you always have time to force things into your brain anyway.

B: I will try my best! Well, I have to go. I don't want to lose any more time.

A: Ok! See you around. Good luck!

TABLA DE ESPECÍFICACIONES

EJERCICIOS	PRODUCCIÓN ORAL											N° total del Ítems	Peso %
	Vocales Anteriores				Vocales Centrales			Vocales Posteriores					
	/i:/	/ɪ/	/e/	/æ/	/ɜ:/	/ə/	/ʌ/	/u:/	/ʊ/	/ɔ:/	/ɑ:/		
Ejercicio 1 (N° de ítem)	2 (2-11)	2 (9-18)	2 (14-22)	2 (1-15)	2 (12-17)	2 (8-13)	2 (6-20)	2 (4-19)	2 (10-16)	2 (3-5)	2 (7-21)	22	33,3%
Ejercicio 2 (N° de ítem)	2 (1-6)	2 (2-4)	2 (1-8)	2 (2-3)	2 (3-5)	2 (2-6)	2 (4-5)	2 (3-7)	2 (5-7)	2 (1-7)	2 (4-6)	22	33,3%
Ejercicio 3 (N° de ítem)	2 (2A-4A)	2 (2B-3A)	2 (1B-3B)	2 (1B-2B)	2 (1A-2A)	2 (1B-4A)	2 (2A-4A)	2 (2B-3B)	2 (1A-4A)	2 (3A-3B)	2 (2B-3A)	22	33,3%
Total de ítems por componente	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	66	100%
Total de ítems por clasificación	24				18			24				66	100%



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Ante todo reciba un cordial saludo de parte de los autores de esta investigación, la cual se titula “Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo”. Mediante la presente, solicitamos su valiosa colaboración como experto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para la validación de los instrumentos a emplear en el trabajo de investigación propuesto y de antemano le agradecemos ampliamente su amabilidad y el tiempo dedicado para este fin.

A continuación se presenta el objetivo general de dicho trabajo.

Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivo del instrumento: Identificar los sonidos vocálicos problemáticos en inglés de los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, Mary Allegria, acreedor de la C.I. 7.106.622 hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título: *Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo* y certifico que los investigadores pueden proceder a aplicarlo.


Firma

Fecha: 23 de mayo de 2014
Lugar de trabajo: Departamento de Idiomas Modernos
Cargo: Jefa (E) Cátedra de Fonética y Fonología del Inglés.

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, ELIO SALCEDO L., acreedor de la C.I. 16454739,
hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título:
*Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to
semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de Carabobo* y certifico que los investigadores pueden proceder
a aplicarlo.


Firma

Fecha: 20-5-14
Lugar de trabajo: UC
Cargo: Instructor

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, Ruddy Fidalgo, acreedor de la C.I. 7.051.544
hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título:
Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y certifico que los investigadores pueden proceder a aplicarlo.

Ruddy Fidalgo
Firma

Fecha:

Lugar de trabajo:

Cargo:

Valencia, 20 - 5 - 14
Dpto Idiomas, FACE, UC
Docente

Attitude/Motivation Test Battery:
International AMTB Research Project

(English version)

****Note:** This is the English-language version of the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) for use with secondary school students studying English as a foreign language. The items comprising each scale are presented in the 'AMTB item-key' document. The AMTB has been translated and used in our research in Brazil, Croatia, Japan, Poland, Romania, and Spain (Catalonia). Some findings from this research are presented in the document 'Integrative Motivation and Second Language Acquisition' (CAAL Talk, 2005). All of the documents mentioned above are available on this website. Copies of the AMTB in the other languages can be obtained from R. C. Gardner.

© 2004
R. C. Gardner, Ph.D.
The University of Western Ontario, Canada

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. Please circle one alternative below each statement according to the amount of your agreement or disagreement with that item. The following sample item will serve to illustrate the basic procedure.

- a. Spanish football players are much better than Brazilian football players.
- | | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly
Disagree | Moderately
Disagree | Slightly
Disagree | Slightly
Agree | Moderately
Agree | Strongly
Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

In answering this question, you should have circled one alternative. Some people would have circled "Strongly Disagree", others would have circled "Strongly Agree", while others would have circled any of the alternatives in between. Which one you choose would indicate your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer.

- I wish I could speak many foreign languages perfectly.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------
- My parents try to help me to learn English.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------
- I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------
- I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------
- I look forward to going to class because my English teacher is so good.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------
- Learning English is really great.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------
- If Japan had no contact with English-speaking countries, it would be a great loss.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	-------------------

- | | | | | | | | |
|-----|--|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| 8. | Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people who speak English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 9. | I have a strong desire to know all aspects of English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 10. | My English class is really a waste of time. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 11. | I would get nervous if I had to speak English to a tourist. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 12. | Studying foreign languages is not enjoyable. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 13. | I make a point of trying to understand all the English I see and hear. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 14. | I don't think my English teacher is very good. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 15. | Studying English is important because I will need it for my career. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 16. | I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 17. | Knowing English isn't really an important goal in my life. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |

- | | | | | | | | |
|-----|--|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| 18. | I hate English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 19. | I feel very much at ease when I have to speak English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 20. | I would rather spend more time in my English class and less in other classes. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 21. | I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 22. | My parents feel that it is very important for me to learn English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 23. | I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 24. | I feel confident when asked to speak in my English class. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 25. | My English teacher is better than any of my other teachers. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 26. | I really enjoy learning English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 27. | Most native English speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 28. | Studying English is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |

29.	If it were up to me, I would spend all of my time learning English.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
30.	I think my English class is boring.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
31.	Speaking English anywhere makes me feel worried.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
32.	I really have no interest in foreign languages.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
33.	I keep up to date with English by working on it almost every day.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
34.	The less I see of my English teacher, the better.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
35.	Studying English is important because it will make me more educated.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
36.	It embarrasses me to volunteer answers in our English class.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
37.	I sometimes daydream about dropping English.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
38.	I would rather spend my time on subjects other than English.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
39.	It doesn't bother me at all to speak English.					
	Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree

40. I wish I could have many native English speaking friends.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
41. I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
42. I would really like to learn many foreign languages.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
43. My parents feel that I should continue studying English all through school.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
44. I put off my English homework as much as possible.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
45. I am calm whenever I have to speak in my English class.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
46. My English teacher has a dynamic and interesting teaching style.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
47. English is a very important part of the school programme.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
48. My parents have stressed the importance English will have for me when I leave school.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
49. Native English speakers are very sociable and kind.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
50. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree

51. I want to learn English so well that it will become natural to me.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
52. To be honest, I really have little interest in my English class.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
53. Native English speakers have much to be proud about because they have given the world much of value.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
54. It would bother me if I had to speak English on the telephone.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
55. It is not important for us to learn foreign languages.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
56. When I have a problem understanding something in my English class, I always my teacher for help.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
57. My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with my English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
58. My English teacher is one of the least pleasant people I know.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
59. Studying English is important because it will be useful in getting a good job.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
60. It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree

- | | | | | | | | |
|-----|--|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| 61. | I'm losing any desire I ever had to know English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 62. | Learning English is a waste of time. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 63. | I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 64. | I like my English class so much, I look forward to studying more English in the future. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 65. | If I planned to stay in another country, I would try to learn their language. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 66. | My parents are very interested in everything I do in my English class. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 67. | I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 68. | I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 69. | My English teacher is a great source of inspiration to me. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 70. | I plan to learn as much English as possible. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
| 71. | I would like to know more native English speakers. | Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |

72. Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers of English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
73. I would like to learn as much English as possible.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
74. To be honest, I don't like my English class.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
75. I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
76. Most foreign languages sound crude and harsh.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
77. I really work hard to learn English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
78. I would prefer to have a different English teacher.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
79. Studying English is important because other people will respect me more if I know English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
80. I get nervous when I am speaking in my English class.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
81. To be honest, I really have no desire to learn English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
82. I think that learning English is dull.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree

83. I would feel comfortable speaking English where both Japanese and English speakers were present.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
84. I look forward to the time I spend in English class.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
85. I enjoy meeting people who speak foreign languages.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
86. My parents encourage me to practise my English as much as possible.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
87. I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
88. Students who claim they get nervous in English classes are just making excuses.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
89. I really like my English teacher.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
90. I love learning English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
91. The more I get to know native English speakers, the more I like them.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
92. I wish I were fluent in English.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
93. I have a hard time thinking of anything positive about my English class.
 Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree

94. I feel anxious if someone asks me something in English.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
95. I would rather see a TV program dubbed into our language than in its own language with subtitles.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
96. When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
97. My English teacher doesn't present materials in an interesting way.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
98. I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
99. I haven't any great wish to learn more than the basics of English.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
100. When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
101. I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
102. English is one of my favourite courses.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
103. My parents think I should devote more time to studying English.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree
104. You can always trust native English speakers.
Strongly Disagree Moderately Disagree Slightly Disagree Slightly Agree Moderately Agree Strongly Agree

The purpose of this part of the questionnaire is to determine your feelings about a number of things. We want you to rate each of the following items in terms of how you feel about it. Each item is followed by a scale that has a label on the left and another on the right, and the numbers 1 to 7 between the two ends. For each item, please circle any one of the numbers from 1 to 7 that best describes you.

1. My motivation to learn English in order to communicate with English speaking people is:
WEAK ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 STRONG
2. My attitude toward English speaking people is:
UNFAVOURABLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 FAVOURABLE
3. My interest in foreign languages is:
VERY LOW ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 VERY HIGH
4. My desire to learn English is:
WEAK ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 STRONG
5. My attitude toward learning English is:
UNFAVOURABLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 FAVOURABLE
6. My attitude toward my English teacher is:
UNFAVOURABLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 FAVOURABLE
7. My motivation to learn English for practical purposes (e.g., to get a good job) is:
WEAK ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 STRONG
8. I worry about speaking English outside of class:
VERY LITTLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 VERY MUCH
9. My attitude toward my English course is:
UNFAVOURABLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 FAVOURABLE
10. I worry about speaking in my English class:
VERY LITTLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 VERY MUCH
11. My motivation to learn English is:
VERY LOW ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 VERY HIGH
12. My parents encourage me to learn English:
VERY LITTLE ___1: ___2: ___3: ___4: ___5: ___6: ___7 VERY MUCH



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO N°2

Encuesta

Instrucciones: A continuación se presentará una encuesta de 40 ítems, lea cuidadosamente y responda cada uno de ellos seleccionando con un círculo el grado de concordancia con el cual se identifica más:

Strongly Disagree: Completamente en Desacuerdo

Slightly Disagree: Parcialmente en Desacuerdo

No Opinion: Posición Neutral

Slightly Agree: Parcialmente de Acuerdo

Strongly Agree: Completamente de Acuerdo

NOTA: No existen respuestas correctas o incorrectas.

Nombre: _____

Edad: _____ **Sexo:** Masculino _____ Femenino _____

1. I wish I could speak many foreign languages perfectly.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

2. I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

3. Learning English is really great.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

4. Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people who speak English.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

5. My English class is really a waste of time.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

6. I make a point of trying to understand all the English I see and hear.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

7. Studying English is important because I will need it for my career.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

8. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

9. I would rather spend more time in my English class and less in other classes.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

10. I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

11. I don't bother checking my assignments when I get them back from my English professor.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

12. My English professor is better than any of my other professors.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

13. Studying English is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

14. If it were up to me, I would spend all of my time learning English.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

15. Studying English is important because it will make me more educated.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

16. I wish I could have many native English speaking friends.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

17. I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

18. My English professor has a dynamic teaching style.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

19. Native English speakers are very sociable and kind.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

20. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

21. I want to learn English so well that it will become natural to me.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

22. When I have a problem understanding something in my English class, I always ask my professor for help.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

23. Studying English is important because it will be useful in getting a good job.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

24. I'm losing any desire I ever had to know English.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

25. Learning English is a waste of time.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

26. If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

27. I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English professor's explanation of something.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

28. It embarrasses me to volunteer answers in our English class.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

29. I plan to learn as much English as possible.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

30. I would like to know more native English speakers.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

31. Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers of English.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

32. I would prefer to have a different English professor.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

33. Studying English is important because other people will respect me more if I know English.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

34. I get nervous when I am speaking in my English class.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

35. I think that learning English is boring.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

36. I look forward to the time I spend in English class.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

37. The more I get to know native English speakers, the more I like them.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

38. I have a hard time thinking of anything positive about my English class.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

39. My English professor doesn't present materials in an interesting way.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

40. English is one of my favorite courses.

Strongly Disagree	Slightly Disagree	No Opinion	Slightly Agree	Strongly Agree
----------------------	----------------------	---------------	-------------------	-------------------

Adaptado de Garner, R. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project (English Version)*. Canada: The University of Western Ontario.

TABLA DE ESPECÍFICACIONES

VARIABLES	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	N° total del Items	Peso %
Attitudes toward native speakers	16 – 19 – 30 - 37	4	10%
Integrative orientation	4 – 13 – 20 - 31	4	10%
Interest in foreign language	1 – 10 – 21 - 26	4	10%
Motivational intensity	6 – 11 – 22 - 27	4	10%
Desire to learn English	9 – 14 – 24 - 40	4	10%
Attitudes toward learning English	3 – 25 – 29 - 35	4	10%
Student's evaluation of the English teacher	12 – 18 – 32 - 39	4	10%
Student's evaluation of the English course	5 – 17 – 36 - 38	4	10%
English classroom anxiety	2 – 8 – 28 - 34	4	10%
Instrumental orientation	7 – 15 – 23 - 33	4	10%
Total de ítems por clasificación	40	40	100%



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Ante todo reciba un cordial saludo de parte de los autores de esta investigación, la cual se titula “Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo”. Mediante la presente, solicitamos su valiosa colaboración como experto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para la validación de los instrumentos a emplear en el trabajo de investigación propuesto y de antemano le agradecemos ampliamente su amabilidad y el tiempo dedicado para este fin.

A continuación se presenta el objetivo general de dicho trabajo.

Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación y la producción oral de los sonidos vocálicos en inglés en los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivos del instrumento:

- Diagnosticar el nivel de motivación de los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés para aprender el idioma inglés como una lengua extranjera.
- Establecer el tipo de motivación que prevalece en los estudiantes del 4to semestre de la mención inglés para pronunciar los sonidos del idioma inglés.

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, Alicia fernández, acreedor de la C.I. 7061769,
hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título:
*Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del
4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de Carabobo* y certifico que los investigadores pueden
proceder a aplicarlo.


Firma

Fecha:

Lugar de trabajo:

Cargo:

29-05-2014

Universidad de Carabobo

Jefe Cátedra Pedagogía del Inglés

Wente

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, Mary Allegra, acreedor de la C.I. 7.106.622, hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título: *Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo* y certifico que los investigadores pueden proceder a aplicarlo.


Firma

Fecha: 23 de mayo de 2014.
Lugar de trabajo: Departamento de Idiomas Modernas
Cargo: Jefe (E) Cátedra de Fonética y Fonología del Inglés.

ACTA DE VALIDACIÓN

Yo, Neddy Hidalgo, acreedor de la C.I. 7.051.544,
hago constar que he validado este instrumento para la investigación que lleva por título:
*Motivación y producción oral de los sonidos vocálicos del inglés por los estudiantes del 4to
semestre del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de Carabobo* y certifico que los investigadores pueden proceder
a aplicarlo.

Neddy Hidalgo
Firma

Fecha:

Lugar de trabajo:

Cargo:

Valencia, 20 - 5 - 14
Dpto. Idiomas, FaCE, UC
Docente

Matriz de datos para la prueba de evaluación

ANEXO H

	PRODUCCIÓN ORAL																											TOTAL						
	/i:/			/ɪ/			/e/			/æ/			/ɜ:/			/ə/			/ʌ/			/u:/			/ʊ/				/ɔ:/			/ɑ:/		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		1	2	3	1	2	3
Sujeto 1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1	0	2	2	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	31
Sujeto 2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	2	1	2	1	1	1	1	2	2	0	2	1	2	0	40
Sujeto 3	2	0	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	1	53
Sujeto 4	2	1	2	1	2	2	2	1	2	0	0	1	2	1	1	1	2	1	0	1	0	2	1	1	2	1	2	0	0	1	0	1	0	36
Sujeto 5	1	2	2	1	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	2	1	2	0	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1	32
Sujeto 6	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	0	1	0	35
Sujeto 7	0	0	1	1	2	2	2	1	2	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	1	0	2	1	1	2	2	0	2	0	0	0	28
Sujeto 8	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	0	1	2	1	2	2	1	2	1	47
Sujeto 9	1	2	1	2	2	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	0	0	30
Sujeto 10	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	0	0	0	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	0	2	1	2	2	2	2	0	0	0	43
Sujeto 11	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	57
Sujeto 12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	63
Sujeto 13	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	57
Total por ítem	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	7	7	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	6	552
TOTAL	62			71			64			24			34			60			46			55			50			56			30			

Matriz de datos para el cuestionario

ANEXO I-A

	Attitude towards Nat Speakers				Integrative Orientation				Interest in foreign Language				Motivational intensity				Desire to learn English			
	16	19	30	37	4	13	20	31	1	10	21	26	6	11	22	27	9	14	24	40
Sujeto 1	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	2	5	5	1	4	2	5
Sujeto 2	4	3	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	1	3	2	5	5	5	5
Sujeto 3	4	3	5	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5
Sujeto 4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	1	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5
Sujeto 5	2	2	4	5	4	5	4	5	5	3	5	5	4	4	3	5	1	5	3	5
Sujeto 6	3	5	4	4	4	5	4	5	5	4	3	5	5	2	5	2	5	4	2	5
Sujeto 7	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	2	3	5	5	5
Sujeto 8	4	3	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	3	3	2	4	5	5	5	5
Sujeto 9	4	4	5	5	2	5	4	5	4	4	5	4	4	2	4	1	4	4	4	5
Sujeto 10	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	3	2	2	4	4	4	3	5
Sujeto 11	5	3	5	2	5	4	1	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4
Sujeto 12	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sujeto 13	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2	4	3	4	4	5	5
Total por ítem	55	47	61	52	57	62	52	61	60	57	60	62	55	40	52	47	51	59	52	64
TOTAL POR TIPO	215				232				239				194				226			

Continua
en
ANEXO
2-B

Matriz de datos para el cuestionario (Continuación)

ANEXO I-B

	Attitudes toward learning English				Student's Evaluation of the Eng. teacher				Student's Evaluation of the Eng. Course				English classroom anxiety				Instrumental Orientation				TOTAL
	3	25	29	35	12	18	32	39	5	17	36	38	2	8	28	34	7	15	23	33	
Sujeto 1	5	5	5	5	3	4	4	4	5	3	4	4	3	2	2	2	4	2	5	2	152
Sujeto 2	5	5	5	5	4	4	2	3	5	5	5	3	2	1	2	1	5	5	5	5	163
Sujeto 3	5	5	5	5	3	5	3	5	5	3	1	5	5	1	2	2	5	2	5	2	163
Sujeto 4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	1	5	4	4	2	5	5	5	4	177
Sujeto 5	4	1	5	4	3	3	3	5	5	5	3	3	5	5	4	5	5	4	5	1	157
Sujeto 6	5	5	5	5	3	4	2	5	5	5	4	1	4	3	2	3	4	5	5	5	161
Sujeto 7	5	5	3	5	1	1	5	5	5	1	4	4	3	1	2	1	4	1	3	1	148
Sujeto 8	5	5	5	5	3	4	5	2	5	5	5	5	2	2	3	1	5	5	5	1	162
Sujeto 9	4	2	4	3	4	4	4	3	5	5	4	2	5	4	4	4	4	5	5	5	159
Sujeto 10	5	3	5	4	3	4	2	2	2	2	3	1	4	2	2	2	5	5	5	4	146
Sujeto 11	5	5	5	5	4	4	3	2	4	5	3	5	4	2	3	2	5	1	4	1	156
Sujeto 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	4	4	5	4	5	4	5	2	188
Sujeto 13	5	5	5	5	2	2	1	1	3	3	3	1	5	4	3	4	5	5	5	3	158
Total por ítem	63	56	62	61	43	49	42	47	59	52	45	40	51	35	38	33	61	49	62	36	2090
TOTAL POR TIPO	242				181				196				157				208				

