

*Trabajos, Comunicaciones y Conferencias*

## **Exploraciones fonolingüísticas**

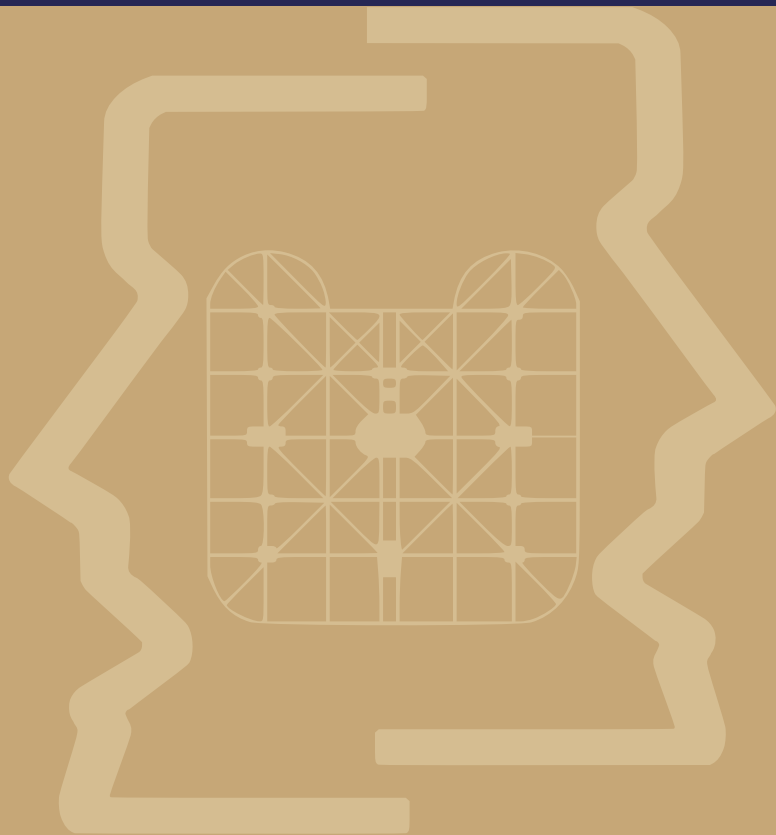
V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología y

I Jornadas Nacionales de Fonética y Discurso

*Adriana Caldiz*

*Verónica Rafaelli*

*(coordinadoras)*







# **EXPLORACIONES FONOLINGÜÍSTICAS**

V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología  
y I Jornadas Nacionales de Fonética y Discurso.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata,  
27 al 30 de septiembre de 2017

Adriana Caldiz y Verónica Rafaelli  
(Coordinadoras)

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Tapa: D.C. V. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2020 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1943-4

Colección Trabajos, Comunicaciones y Conferencias, 45

---

**Cita sugerida:** Caldiz, A. y Rafaelli, V. (Coords.). (2020). *Exploraciones fonolingüísticas: V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología y I Jornadas Nacionales de Fonética y Discurso (2017 : Ensenada)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 45). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/168>

---



Licencia Creative Commons 4.0.

**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Decana**

Ana Julia Ramírez

**Vicedecano**

Mauricio Chama

**Secretario de Asuntos Académicos**

Hernán Sorgentini

**Secretario de Posgrado**

Fabio Espósito

**Secretaria de Investigación**

Laura Rovelli

**Secretario de Extensión Universitaria**

Jerónimo Pinedo

**Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión**

Verónica Delgado



# Índice

<a href="#">A modo de prólogo</a> .....	13
<a href="#">PLENARIOS</a> .....	17
<a href="#">Sobre la cartografía sonora de las lenguas</a>	
<i>María Amalia García Jurado</i> .....	19
<a href="#">Teaching English rhythm</a>	
<i>Judy B. Gilbert</i> .....	41
<a href="#">The Vowel Hexagon</a>	
<i>Mark Hancock</i> .....	53
<a href="#">Estudio fonopragmático de los marcadores discursivos: propuesta metodológica y aplicaciones</a>	
<i>Antonio Hidalgo Navarro</i> .....	61
<a href="#">De otras lenguas. Selecciones rioplatenses para el tratamiento de las importaciones léxicas y el remedo de la interferencia</a>	
<i>Yolanda Hipperdinger</i> .....	109
<a href="#">Sobre los efectos del desarrollo fonético-fonológico de L2 en el sistema de lengua materna: una discusión a partir de datos de VOT</a>	
<i>Ubiratã Kickhöfel Alves</i> .....	125
<a href="#">El modelo Métrico-Autosegmental y la Teoría de la Relevancia en el español rioplatense</a>	
<i>Leopoldo Omar Labastía</i> .....	151
<a href="#">Acento extranjero en la formación del docente de inglés: un estudio experimental</a>	
<i>Pedro Luis Luchini</i> .....	171

COMUNICACIONES I: Investigación: didáctica y análisis del discurso..... 197

Contextos fónicos y valores pragmáticos del alargamiento segmental en el habla coloquial

*Laura Andreau, Adriana Caldiz, María Virginia Gnecco y Sara Moyano* ..... 199

Confluencia entre pistas perceptivas y configuraciones prosódicas del marcador discursivo "entonces" en posición intercláusulas

*Claudia Borzi, Mónica Trípodí y María Amalia García Jurado* ..... 219

Puntos de vista evidenciales y su materialización a través de la prosodia

*Adriana Caldiz* ..... 233

Pronunciación y tecnología: percepciones de los alumnos sobre el uso de un entorno virtual de aprendizaje

*Martín Salvador Capell, María Josefina Díaz, Noelia Hubert y Paula Faletti* ..... 247

Phonostyle du discours politique français: analyse d'un discours

*Alexis Capristo* ..... 267

Interlengua de aprendientes de italiano de la Facultad de Lenguas (UNC): estudio de aspectos fonéticos y fonológicos

*Beatriz Blanco, Patricia Deane y Silvana Marchiaro* ..... 275

La percepción de la /s/ aspirada en posición implosiva de estudiantes de español como lengua extranjera en Pacific University, Oregon, EE UU

*Lucía Fraiese* ..... 291

Construyendo opinión en la conversación casual: configuración genérica y realizaciones fonológicas

*Miriam Patricia Germani, María Florencia Torrijo Somacal y Pamela Cargnelutti* ..... 305

Testing perception of stretched out features and their role in perceptual metathesis

*Analía Gutiérrez* ..... 329

<a href="#"><u>Más allá del texto: Territorialidad fonológica en la voz de Shylock</u></a>	
<i>Verónica Rafaelli</i> .....	345
<a href="#"><u>Cambios en la trayectoria formántica de las vocales del español rioplatense</u></a>	
<i>Sofía Romanelli y Andrea Menegotto</i> .....	353
<a href="#"><u>COMUNICACIONES II: Didáctica de la Fonética y la Fonología:</u></a>	
<a href="#"><u>enseñanza y evaluación</u></a> .....	367
<a href="#"><u>La evaluación entre pares en el aprendizaje de la pronunciación en lengua extranjera</u></a>	
<i>Evangelina Aguirre Sotelo, Andrea Canavosio y M. Josefina Díaz</i> .....	369
<a href="#"><u>Listening comprehension issues in English Phonetics and Phonology 1 students</u></a>	
<i>María Eugenia Andreani</i> .....	381
<a href="#"><u>Buenas prácticas en fonética y fonología: Integración de contenidos en actividades de video</u></a>	
<i>Claudia Patricia Cosentino</i> .....	401
<a href="#"><u>A aquisição da fluência na oralidade do português, dos alunos avançados do Professorado de Português, da “Universidade Nacional de Missões”</u></a>	
<i>Francisco Leonardo De Almeida Neto</i> .....	413
<a href="#"><u>Potenciando las experiencias de aprendizaje en Fonología y Dicción I a través de material de estudio aumentado</u></a>	
<i>Ma. Griselda Di Luzio, Julieta Picco y Letizia Russo</i> .....	437
<a href="#"><u>Enfoque metodológico de la enseñanza de la fonética en los profesorados</u></a>	
<i>Maria Cecilia Frattin</i> .....	449
<a href="#"><u>El dictado y la transcripción fonéticos como recursos didácticos en la enseñanza de la oralidad en el nivel superior</u></a>	
<i>María Virginia Gnecco y Teresa Tomatti</i> .....	459
<a href="#"><u>Pronunciación en el canto en español y aisthesis decolonial</u></a>	
<i>Mariano Nicolás Guzmán, Favio Shifres y Raúl Carranza</i> .....	471

<a href="#"><u>Fonética inglesa y actuación: la construcción del personaje</u></a>	
<i>Marisol Hernández</i> .....	483
<a href="#"><u>Comprehensive Sexual Education in the English pronunciation classroom</u></a>	
<i>Luciana Aimé Huarte Cavassa y Robertina Navalesi</i> .....	495
<a href="#"><u>La relación percepción-producción de los fonemas vocálicos del inglés /æ, ʌ, ɑ:/ en la habilidad de habla</u></a>	
<i>Andrea Leceta</i> .....	505
<a href="#"><u>ICT aided steps in the learning of segmental phonetics</u></a>	
<i>Daniela L. Martino</i> .....	523
<a href="#"><u>Desmistificando la Fonética Acústica</u></a>	
<i>Mariano Pablo Mazzeo</i> .....	535
<a href="#"><u>Assimilação regressiva de nasalidade, efeito articulatório de ressonância nasal produzida pelo segmento palatal [ɲ] em posição tônica</u></a>	
<i>Maria de Fátima Nunes de França Fenoglio,</i> <i>Rosanne Maria Nascimento de Souza y Luiz Roos</i> .....	553
<a href="#"><u>El uso de las TIC y la producción de remezclas audiovisuales como contextos significativos para la integración eficaz de la pronunciación en la enseñanza de idiomas en la educación terciaria</u></a>	
<i>María Dolores Orta González, Cristian Andrés Cardozo,</i> <i>Rafael Raspanti y Marcos Ángel Villarreal</i> .....	569
<a href="#"><u>The Use of Voicethread and Genial.ly as a Source of Interactive Material and Infographics for Pronunciation Practice and Phonemic Dictation</u></a>	
<i>María Dolores Orta González, Cristian Andrés Cardozo, Rafael Raspanti</i> <i>y Marcos Ángel Villarreal</i> .....	577
<a href="#"><u>¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? Acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU</u></a>	
<i>Ana M.J. Pacagnini</i> .....	587



<a href="#"><u>Intonation in metadiscoursal elements of an oral pedagogical task</u></a>	
<i>Ricardo Javier Palma y Clarisa Silvana Cañizares</i> .....	597
<a href="#"><u>¿Pueden sólo Los Beatles cantar en inglés? Hacia una revisión de los conceptos de EFL y EIL dentro de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesas 1 de FaHCE, UNLP</u></a>	
<i>Mariana Palmieri y Libertad Ruiz Arcodia</i> .....	609
<a href="#"><u>Propuesta didáctica en el laboratorio de lenguas para el nivel superior</u></a>	
<i>Silvia Peralta</i> .....	619
<a href="#"><u>CV de las autoras</u></a> .....	631



## A modo de prólogo

Recuerdo claramente su voz; la voz pausada, resentida y nasal del orillero antiguo, sin los silbidos italianos de ahora (...) Bernardo le gritó imprevisiblemente: “¿Qué horas son, Irene?” Sin consultar el cielo, sin detenerse, el otro respondió: “Faltan cuatro minutos para las ocho, joven Bernardo Juan Francisco”. La voz era aguda, burlesca.  
Jorge Luis Borges, “Funes el memorioso”, *Ficciones* (1944)

Syme looked up. “Here comes Parsons,” he said. Something in the tone of his voice seemed to add, “That bloody fool.”  
George Orwell, *Nineteen Eighty-four* (1949)

Manifester du mépris au moyen d’une intonation, c’est faire comme si on ne choisissait pas de le manifester, comme s’il se manifestait tout seul, débordant du cœur sur les lèvres.  
Oswald Ducrot & Jean-Michel Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995)

Con frecuencia en el discurso oral somos testigos del valor que los hablantes otorgan –consciente o inconscientemente– al *cómo* se ha dicho algo: mientras que las formas discursivas de la actuación son efímeras, los sentidos producidos permanecen en el aquí y ahora de la oralidad y en la memoria de largo plazo de los hablantes. Sin embargo, tal vez por su sutileza o por esa casi ausencia de materialidad, la fonética y la fonología han ocupado un espacio menor entre las variables del abordaje lingüístico. Y es que los rasgos fonético-fonológicos se articulan en mecanismos de difícil apropiación y de laboriosa exploración. Es así que su enseñanza y adquisición, en el marco de la didáctica de las lenguas, y su investigación, en el área de las ciencias del lenguaje, se perciben como caminos muy arduos de transitar. No obstante, todos aquellos que de un modo u otro estamos en contacto con las ciencias del lenguaje sabemos que los sonidos del decir constituyen los pilares sobre los que se sustenta la construcción del sentido en la oralidad.

Quienes hemos realizado un aporte a este libro pertenecemos a esa minoría que con pasión acepta el desafío de los sonidos y la entonación del discurso. Es con este espíritu que fuimos parte de las *V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología* y *I Jornadas Nacionales de Fonética y Discurso*, que se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el mes de septiembre del año 2017.

Por nuestra parte, debemos decir que este evento constituyó un bienvenido desafío para el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de nuestra Facultad, y una excelente oportunidad para intercambiar experiencias y crear lazos con investigadores y docentes con quienes compartimos el amor por la fonética y la fonología. Durante la etapa de la organización de las Jornadas, así como durante los días específicos de su realización, fuimos testigos del entusiasmo y la abnegación de docentes y estudiantes de nuestra casa que desinteresadamente dedicaron horas de trabajo y esfuerzo. De este modo, compusimos lo que resultó para nosotros el éxito final de las Jornadas: recibir a la comunidad académica en nuestra casa, para converger en el intercambio colectivo y la construcción conjunta de conocimiento.

Fruto de ese encuentro es el presente libro, en el que hemos tenido el placer de compilar valiosas contribuciones sobre las lenguas española, inglesa, italiana, francesa y portuguesa, y cuyo hilo unificador es el deseo de compartir experiencias para seguir transitando el camino de la enseñanza y la investigación en un área tan etérea como desafiante.

Todos los textos del presente volumen fueron sujetos a evaluación por parte de un comité lector y fueron objeto de una cuidada edición. Los trabajos cubren áreas diversas de la investigación y la enseñanza de la fonética y la fonología. Algunos de ellos nos muestran los resultados de investigaciones de campo llevadas a cabo en las lenguas mencionadas. Otros profundizan en las metodologías de enseñanza de fonética y fonología en áreas de las lenguas extranjeras, o abordan la problemática de la articulación de segmentos para una mejor dicción.

La primera parte del libro corresponde a los textos aportados por nuestros oradores destacados, quienes en sus conferencias plenarias evocaron las líneas temáticas conductoras de nuestro encuentro: los doctores María Amalia García Jurado, Judy B. Gilbert, Mark Hancock, Antonio Hidalgo Navarro, Yolanda Hipperding, Ubiratã Kickhöfel Alves, Leopoldo Omar Labastía y Pedro Luis Luchini.

En la segunda parte, encontraremos los textos que versan sobre investigaciones producto de trabajo de campo. Finalmente, en la sección más vasta, la tercera, docentes de fonética y fonología comparten estrategias de enseñanza y evaluación al tiempo que muestran una diversidad de metodologías que seguramente servirán de inspiración para sus pares.

Agradecemos a todos los autores por su aporte desinteresado y por permitirnos publicar sus disertaciones, y al comité de lectura por el minucioso trabajo de apreciación de los textos recibidos.

Sobre el cierre de esta edición, nos atravesó inesperadamente un momento de gran dolor en la pérdida de nuestra querida colega, docente, investigadora, compañera de muchos años de camino académico, la Profesora Laura Andreau: un ser de maravillosa calidez, quien inspiró en sus pares y en sus estudiantes un amor perdurable por la fonología y por la docencia misma. Sirvan, pues, este volumen y estos versos de Miguel Hernández para conmemorar su luminosa presencia en nuestras aulas.

No hay extensión más grande que mi herida,  
lloro mi desventura y sus conjuntos  
y siento más tu muerte que mi vida.  
“Elegía” (1936)

Adriana Caldiz y Verónica Rafaelli  
Ensenada, 2019

## Comité de lectura

Laura Andreau  
Adriana Caldiz  
Carolina Ferrari  
Marina Grasso  
Virginia Gnecco  
Karina Ibáñez  
Sara Moyano  
Luiz Roos  
Verónica Rafaelli

## PLENARIOS

---





# Sobre la cartografía sonora de las lenguas

*María Amalia García Jurado*<sup>1</sup>

Óyeme con los ojos,  
ya que están tan distantes los oídos  
y de ausentes enojos  
en ecos de mi pluma mis gemidos:  
Y ya que a ti no llega mi voz ruda,  
óyeme sordo, pues me quejo muda  
“*Liras II*” Sor Juana Inés de la Cruz

## **A modo de introducción**

Como en Jornadas anteriores, seguimos enfrentando detalles mínimos y magnificencias del punto en que convergen sonido y sentido en la comunicación oral, y siempre con el objetivo de integrar el análisis de la señal de habla con la investigación de función y significado. Estos encuentros de docentes que ofician de investigadores o viceversa, antes y ahora, siempre enarbolan las mismas ideas iniciales completándolas con otras que surgen, en la medida en que afrontamos nuevos problemas teóricos con renovados desarrollos de investigación. Entre estos temas recurrentes, se han ido completando los aspectos

---

<sup>1</sup> Profesora, Licenciada y Doctora en Letras. Sus tesis *Aspectos fonéticos y fonológicos en una teoría de descripción integral del español*, y *La señal de habla y el acceso al léxico español* reflejan su itinerario de investigación en el marco del CONICET. Ha compartido su formación en Fonética y Fonología con distintos grupos de investigación tanto argentinos como extranjeros, transfiriendo su conocimiento del código de habla al ámbito de la docencia universitaria (UBA/UMSA/UCA/UNLP/UNSAMUNSL/UNCA/UNSAI) en grado y posgrado, y en libros, artículos y referatos científicos. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Correo electrónico: [majurado@ilo.uba.ar](mailto:majurado@ilo.uba.ar).

temporales del habla en producción y percepción, las pistas prosódicas para segmentos, enunciados y discurso, la organización fonológica, y la ruta desde los patrones de sonidos a las señales de habla, con una constante correlación entre Fonética (FN) y Fonología (FL). Y aunque observamos que tal vinculación disciplinar es obvia y conocida, la realidad de una cátedra o de una investigación nos sugiere que aún no ofrece una pintura exhaustiva y total, y ello se observa en gestos inseguros que se filtran en la notación de materiales de habla (esta especie de transporte de lo que perciben nuestros oídos a lo que interpretan nuestros ojos para el posterior análisis).<sup>2</sup>

También continúan aquellos temas que son proclives a adaptar o sincronizar la comunicación por habla con el desarrollo del lenguaje, y a su vez, la mayor implementación del plan experimental ha restablecido lazos vinculantes con los detalles rítmicos propios de la música, de tal manera que entre las investigaciones actuales se analiza, por ejemplo, la incidencia de la experiencia musical en la percepción de la duración vocálica con sus variaciones de velocidad,<sup>3</sup> así como el rol de la predictibilidad en las variaciones de entonación.<sup>4</sup>

En otro orden de cosas, debo decirles que, después de tanto tiempo investigando y escribiendo dentro de este campo, y quizás en un intento de renovar mis expectativas, siempre he intentado encontrar títulos con una pizca de originalidad. Así, una serie de adjetivaciones y denominaciones alegóricas han rondado mi mente a la hora de adjudicar alguno que refleje o aluda, de una u otra manera, a la complejidad sustantiva del mundo fónico. Consciente,

---

<sup>2</sup> En distintas instancias de investigación y docencia sigo observando problemas en la delimitación de ambos dominios de análisis. Según G Chela-Flores (2008) –investigador y docente venezolano de amplia trayectoria–, el proceso de formación de fonetistas se ha visto afectado por los vaivenes en la relación de estas dos disciplinas FN y FL.

<sup>3</sup> Cfr. Cooper *et al.* (2017).

<sup>4</sup> Cfr. Turnbull (2017), en donde analiza el alcance de la correlación predictibilidad/frecuencia fundamental y demuestra los efectos que tienen la probabilidad de emisiones y el foco semántico sobre el F0 (frecuencia fundamental): las palabras menos predictibles se producen con una frecuencia fundamental más alta que las menos predictibles.

Se ha reunido además, mayor evidencia para modelos de procesamiento de habla en los que la información lingüística y social están estrechamente conectadas, así como los efectos de interferencia en la percepción de las palabras cuando lo que está en juego es, entre otras cosas, la normalización de las variaciones acústicas entre hablantes. Cfr. Cooper (2017).

además, y en tanto cuidadosa del texto como objeto a construir, de que estos elementos paratextuales ofician de tematizador es más o menos refulgentes.

La lectura de Humboldt,<sup>5</sup> por ejemplo, me permitió establecer esta nueva analogía entre cartografía y mundo de los sonidos. Encontré que, frente a la inmensidad de América, y desde un plano que desbordaba la frontera ciencia natural/ciencia social, él situó su mirada en diferentes niveles siempre con la perspectiva de una descripción en la que si no encontraba resultados medibles por medio de instrumentos, enmarcaba lingüísticamente el análisis con sentencias comparativas o juicios autorizados. La proyección analógica sobre nuestro propio campo de investigación me pareció posible, porque de hecho, puede alcanzar tanto la inmensidad como lo mensurable, simplemente porque nos situamos en el universo del sonido universal y particular, y los detalles a enfrentar son numerosos, como para que demos por finalizado cualquier intento de descripción, aún a pesar del espacio y tiempo transcurrido desde los principales antecedentes históricos de análisis fonético-fonológico.<sup>6</sup>

El título dado a esta conferencia, repito, proviene en parte de este antecedente y creo que se corresponde casi en forma directa con dos hechos de mi historia personal que son indicadores de esta acción de cartografiar aspectos del lenguaje, sobre todo en sus restricciones combinatorias y fonotácticas. Por un lado, mi afán en primer grado por combinar las sílabas, por mi cuenta, y lejos de la maestra que me las había enseñado. Quería formar nuevas palabras y avanzar en mi propio proceso de adquisición gráfica, sonora y cognitiva, como si hubiese tenido incorporada la arquitectura de las palabras y su pronunciación, transitando desde entonces la ruta de la Teoría de la Optimidad para la Fonología.<sup>7</sup> O simplemente la búsqueda de la sílaba perdida en un proceso incipiente de codificación fonológica de palabras simples. Lo que fue una especie de juego en ese entonces, pasó a ser la columna vertebral de mi trabajo científico porque

---

<sup>5</sup> Cfr. “Dos narraciones de la distancia” de C. Sanhueza (1999).

<sup>6</sup> Cfr. García Jurado, Trípodi y Arenas (2008) para recordar, entre otras cosas, que los hindúes ya en el siglo IV a.C. habían desarrollado una descripción esmerada de los sonidos, en relación con su producción.

<sup>7</sup> En un curso del Instituto de Verano de la *Sociedad Americana de Lingüística LSA* en 1991, A. Prince y P. Smolensky presentan la arquitectura total de la *Teoría de la Optimidad* para la Fonología. Para esta corriente transformada en una tendencia dominante, las lenguas seleccionan la pronunciación de una palabra si esta es la que satisface mejor una lista de restricciones.

esta pequeña unidad que combina consonantes y vocales es, como todos lo sabemos, la clave que también es llave de toda la comunicación por habla. Siempre la hemos considerado unidad básica y natural, por lo que la hemos incluido en todos nuestros análisis, cartografiando sus combinaciones, su peso funcional, la mayor o menor posibilidad de generar nuevos esquemas o tipos silábicos a partir de un núcleo vocálico, y preponderantemente los nodos VC, CV y los subsiguientes principales subnodos CCV, CW y CVC. Estos últimos extienden los rasgos periódicos de la vocal a partir de la sílaba troncal CV (consonante-vocal), es decir que los patrones silábicos favorecen la estructura armónica de la lengua. Una tendencia que se mantiene en las sílabas fonéticas y fusionadas del habla corrida.<sup>8</sup>

El otro hecho es que siempre me han llamado la atención los nombres y apellidos. En el LIS (CONICET), llegué a abrir un archivo con apellidos de todas las procedencias para observar combinaciones de tipos silábicos y de sonidos propiamente dichos. Quedó allí como ese cúmulo de intenciones que el tiempo y las circunstancias no permiten que prosperen o desarrollen. Pero pensé que ya en esto, y sobre todo, en el punto en que se unen lo particular y lo general, había un germen de modesta y simple universalidad que hasta podría llegar a proyectarse también en los *hipocorísticos* con todos sus matices de combinaciones fónicas impregnadas de sentimientos,<sup>9</sup> y hasta en alguna posible tesis de Maestría o Doctorado, y entonces rendiría sus frutos.

Lo que vengo diciendo se liga naturalmente con la realización de las *Primeras Jornadas sobre código fonológico del Río de la Plata*,<sup>10</sup> una circunstancia académica que en 2006 y haciéndose eco del interés que psicólogos, médicos y fonoaudiólogos manifestaban por el código de habla, reflejaron resultados del proyecto de investigación implementado en la Facultad de Psicología de la UBA. La base fue el banco de datos<sup>11</sup> sobre la frecuencia de uso de fonemas,

---

<sup>8</sup> Cfr. entre otros trabajos, Guirao y García Jurado (1989, 1993, 1996) y García Jurado (1987, 2008).

<sup>9</sup> Término usado en Lingüística para referirse al otro en forma afectuosa por medio de abreviaturas y combinaciones especiales (p. ej. *Javi* por *Javier*). Los *hipocorísticos* y los fenómenos análogos han despertado un interés especial en el contexto de algunos modelos fonológicos no lineales, sobre todo en la Morfología Prosódica.

<sup>10</sup> Organizadas por la Facultad de Psicología (UBA) con el Dr. Juan Azcoaga como director de proyecto y de jornadas, se realizaron en Rosario, Santa Fe, a fines de octubre de 2006.

<sup>11</sup> Esta base de datos tuvo en cuenta las 74.460 sílabas del estudio de Guirao y García Jurado (1999).

sílabas y palabras que habíamos reunido con la Dra. Guirao en el libro *Estudio estadístico del español*. Pero esta vez, al estar dirigidos por el Dr. J. Azcoaga, neurolingüista, los datos estadísticos se alternaron con la distribución de rasgos que se organizan como unidades en las poblaciones neuronales, de modo que presumiblemente por predisposición genética, sus síntesis resultan de la creciente actividad combinatoria entre tales poblaciones.

Creo que haber presentado, entonces, el ‘interjuego’ de elementos mínimos (básicos) en el tablero fonológico rioplatense es, de alguna manera, haber reforzado el intento de cartografiar aquel juego de la infancia y el de la experiencia posterior. Porque el hecho de haber abierto durante mucho tiempo, todo tipo de ventanas sobre la forma de onda del habla, me ha permitido –a partir de la puesta en escena de vocales y consonantes aisladas y en contexto silábico– analizar unidades mayores como la palabra, la oración y el texto oral. Luego, al asomarme por esa ventana abierta con el mayor rigor metodológico posible, pude explorar, por ejemplo, el procesamiento léxico en su aspecto dinámico, y también los recursos que el hablante utiliza para realzar parte de su mensaje, junto a la prosodia de elementos funcionales que son partes de oraciones y enunciados.<sup>12</sup>

En realidad, cualquiera sea la alegoría elegida y el campo fónico seleccionado para el análisis, lo que emerge siempre es el sano y claro intento de ejecutar algún plan de descripción lingüística. Así, empírea, terminología, metodología y transcripción colaboran con mayor o menor contundencia a ubicar el conjunto de investigaciones bajo la tutela de la teoría lingüística. Pude observar, en distintas instancias de investigación, que esta maniobra cognitiva implica un arduo desafío, especialmente cuando en un inicio discutíamos el marco teórico para los procesos perceptivos de habla, aunque lo sigo viendo actualmente en el marco de las relaciones sintáctico/semánticas y prosódicas. Por esta razón, una y otra vez, vuelvo a la propuesta de Lamb, sobre todo por su inclinación a construir conexiones.<sup>13</sup> La utilidad de su propuesta es innegable, porque proporciona un espacio tendiente a la interrelación de unidades de análisis y niveles de procesamiento que unen en mayor o menor grado la relación sonido/sentido sin una aparente autonomía

---

<sup>12</sup> Cfr. entre otros trabajos García Jurado (1999, 2007); Borzi *et al.* (2006); Trípodí *et al.* (2016).

<sup>13</sup> Su libro traducido en Mar del Plata como *Senderos del cerebro* por J. M. Gil y A. M. García en 2011; el original en inglés, *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*, fue editado en 1999.

de niveles y con la dosis de *imbricación*<sup>14</sup> que ya los fonólogos clásicos remarcaban como condimento esencial. El término –usado por Muljagic (1969) con matiz fonológico y en relación con los rasgos distintivos– sigue dándose a cada instante y en cada ‘espacio’ lingüístico.<sup>15</sup> El hecho de que las unidades se combinen concatenándose o co-ocurriendo simultáneamente remite a la visión vertical y horizontal del lenguaje con coordenadas relevantes para cartografiar este universo fónico, pensando de todas maneras que aún en el segmento tenemos siempre la perspectiva de emitir sin cesar sentido.

La insistencia de Saussure en la importancia de las *solidaridades sintagmáticas*, dentro de la organización del lenguaje, también está relacionada con lo que venimos diciendo. Está demostrado, por ejemplo, que el marco oracional parece más completo como control de producción de habla que el programa articulatorio para una sola palabra, y que hasta la entonación pareciera planificarse antes que la articulación.<sup>16</sup> Todos problemas emergentes en el paisaje del docente/investigador que se enfrenta con manifestaciones del código oral<sup>17</sup> van marcando el rumbo de lo que es general y particular en el caleidoscopio de las lenguas. Esta cartografía sonora se sostiene con la asociación de tres ítems básicos que paso a sintetizar.

## **Presupuestos fónicos generales y comunes a todas las lenguas**

Toda vez que pretendo ubicarme en el marco teórico de los universales, recupero la voz de Greenberg cuando, en los años 60, sostenía que las lenguas se desarrollan como si hubiesen sido cortadas con el mismo molde. Esto significa que no hay novedad en recordar, que todas configuran sus sistemas de soni-

---

<sup>14</sup> En arquitectura es la disposición de las tejas, láminas u otros objetos sobrepuestos de modo que cada uno cubre parcialmente a los otros.

<sup>15</sup> La interacción que suele darse entre modalidades sensoriales en percepción de estímulos lingüísticos y perceptivos ha sido analizada por L. Marks en 1997 y parte de la denominación de tonos altos (H) y bajos (L) que combinan sensaciones auditivas y visuales.

<sup>16</sup> Cfr. el trabajo de G. Toledo y J. Gurlekian (1990).

<sup>17</sup> Los aproximadamente 712 músculos y las 100 articulaciones en el cuerpo humano –funcionan – como estructuras coordinadas o sinergias funcionales– permiten que el habla como conducta motora adquiere un vuelo propio, aun en medio de las presiones, flujos y resistencias que están en continuo cambio para mantener su carácter pulsátil que origina los sonidos. Cfr. Kelso *et al.* (1983). Los gestos articulatorios son unidades de información que funcionan como unidades de acción y con una secuenciación jerarquizada de los pasos implicados por el plan motor. Véase Studdert-Kennedy y Goldstein (2003).

dos a partir de una selección realizada sobre el conjunto de gestos articulatorios. Ohala (1980 a, b),<sup>18</sup> moderando con maestría el Simposio sobre los universales fónicos en el *Ninth International Congress of Phonetic Sciences*, realizado en Dinamarca en los 80, nos *enseñó a enseñar* (valga la repetición), sin establecer una distinción precisa entre FL y FN, que los patrones universales relacionados con el mundo fónico se manifiestan a través de una lista de fenómenos que van desde los inventarios segmentales y su variación alofónica, con los cambios de sonidos por hablante, dialecto y contexto, a la variación morfofonémica.

Sin embargo, enunciar estos aspectos como promotores de patrones universales sonoros no es suficiente, porque a la hora de investigar la diferencia entre identificar una lengua o un acento a los elementos del plano segmental, hay que añadirle obviamente la cobertura prosódica. Vale decir que el molde común y general agrupa y debe estar atento en cualquier lengua y en forma global a distintas *microestructuras de habla* (segmentos y sílabas, acento y silabificación)<sup>19</sup> y a *macroestructuras* específicas (prominencia, ritmo y grupos rítmicos, pausas, velocidad, entonación).

Para luego encarar temas concretos que siempre están necesariamente disponibles en muestras de habla de distinta magnitud, me refiero a

- *Especificación de rasgos consonánticos y vocálicos* que validen la teoría fonológica, junto a alternativas en la jerarquía de sonoridad, para explicar restricciones de secuencias segmentales.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Es pertinente mencionar que este investigador norteamericano (Phonology Laboratory, Berkeley) participó de este simposio realizado en el Instituto de Fonética de la Universidad de Copenhague en 1980, y en el que colaboraron los más destacados fonetistas y fonólogos de una época en que había ricas hipótesis y novedosas propuestas sobre los sonidos de habla.

<sup>19</sup> La silabificación como rutina básica de producción y percepción disponible en todas las lenguas ofrece diferencias en las estrategias de segmentación, con distintos tamaños de la sílaba y, algunas veces, con poca claridad en los límites silábicos.

<sup>20</sup> Un grupo de investigadores de la línea generativa (Borowsky *et al.*, 2012) sostiene que la gramática universal proporciona un conjunto de restricciones generales que son operativas en las lenguas particulares, porque al establecer jerarquías resuelven los conflictos que pueden surgir en las restricciones universales. Estos autores, en total homenaje a E. Selkirk (1984, 2000), analizan los niveles fonológicos y morfológicos, pero consideran que esta observación puede tener implicancias también en la Sintaxis y en la Semántica.

- *Las características del habla de las distintas franjas etarias* de hablantes en cualquier ciudad del mundo.
- *La percepción de un corte prosódico*, la de usos enfáticos en el caso de frases incidentales, o la correspondiente a sonidos de segundas lenguas, quizás la percepción más relevante en estas Jornadas. También, el procesamiento de los sonidos iniciales de palabras que activan otras palabras en el léxico interno.

El tema es muy vasto, y hay que sostenerlo en combinación con los criterios de universales fonéticos, y a su vez, delimitarlo con algún ejemplo, como el de las consonantes oclusivas, sobre todo porque suenan con gran preponderancia en todas las lenguas a pesar de sus propiedades acústicas breves y pulsátiles. Como se sabe, se producen con gestos articulatorios asociados básicamente hasta con 16 puntos de articulación en el tracto vocal. Los datos proporcionados para las 317 lenguas incluidas en el UPSID –el *UCLA Phonological Segments Inventory Data Base* (Maddieson, 1980)– permiten sugerir una jerarquía de preferencia en cuanto a estos puntos.<sup>21</sup>

La concomitancia entre universales y ontogénesis también es parte de la leña que uso para mantener vivo el fuego de la presente cartografía. Sobre todo porque nos lleva a considerar que los fonemas más frecuentes en las lenguas del mundo son también los sonidos más frecuentes con los que se comunican los niños en su adquisición y desarrollo lingüístico.<sup>22</sup> Es como si las lenguas constituyeran su material fonológico y universal a partir de las potencialidades articulatorias de ese proceso reduplicador CVCV que es propio de un generador de balbuceo.

## **El sesgo comparativo como aplicación de las generalizaciones a las lenguas particulares**

En nuestros proyectos, el sesgo comparativo se ha desarrollado entre español como la parte A de la comparación y una parte B que según el momento ha sido inglés, francés o japonés. En efecto, las investigaciones sobre

---

<sup>21</sup> El punto de articulación más frecuente para las oclusivas es el dentoalveolar, una preferencia de la que lenguas como el inglés, el francés y el español también dan cuenta. En cambio, los de menor frecuencia son el velar y otros puntos complejos como el labiodental y el faríngeo. Cfr. Guirao y García Jurado (1987).

<sup>22</sup> Cfr. Jakobson y Halle (1980) y Boë (1997).



producción, percepción y perfiles acústicos de vocales, aisladas y en contextos consonánticos, también el fenómeno de la aspiración y la segmentación prosódica, siguen formando parte de este paralelismo intencional o, por lo menos, delimitado entre inglés y español (de hecho, el más relevante y que hemos trabajado en el LIS y más recientemente con los profesores R. Basso y P. Luchini).<sup>23</sup> También entre japonés y español en lo concerniente a producción y percepción de vocales, y el tema de las consonantes oclusivas y líquidas que hemos analizado aplicando este sesgo además, con el francés. Tomando a la sílaba como un patrón acústico de variación temporal, nos propusimos verificar en los 90 si ambas líquidas tienen perfiles acústicos propios, o si aparecen solamente como porciones modificadas de la vocal. Del mismo modo, en lo que respecta al nivel perceptivo, nos preguntamos entonces si se pueden identificar en forma separada o si, por el contrario, son dependientes de la vocal. Estos detalles fonéticos útiles para la clasificación fonológica nos permitieron verificar cuáles son las duraciones mínimas indispensables para la identificación de /r/ y /l/ en distintos tipos de secuencias silábicas. Y hemos encontrado que la duración de los intervalos intervocálicos en secuencias VCV, como [ala] y [ara], es una pista relevante para los oyentes japoneses, quienes requieren pasos de intervalo más largo que los argentinos, con una tendencia para confundir más frecuentemente [l] por [r] que a la inversa.<sup>24</sup>

En cuanto a la comparación con el francés, encontramos que, si bien la estructura espectral de las /l/ argentina y francocanadiense es parecida, y hay resonancias análogas en la producción de la vibrante /r/, la variedad francesa puede también presentar un espectro de formantes de baja amplitud que la asemeja a la /l/. Las mediciones reportan lo que el oído confirma: en ambas lenguas /r/ es más breve que /l/ en posición intervocálica y en posición final de sílaba.<sup>25</sup>

Por otra parte, y ya solo en el ámbito del español, la tendencia a la comparación abarcó la producción y percepción de variaciones alofónicas en América, atendiendo especialmente al modo en que las consonantes fricativas son

---

<sup>23</sup> Cfr. Basso y García Jurado (2015); Basso, García Jurado y Jakulj (2016); García Jurado, Luchini y Basso (2016).

<sup>24</sup> Cfr. Guirao, Gurlekian y García Jurado (1996).

<sup>25</sup> Este sonido vibrante ha sido analizado también desde la óptica generativista como el más débil dentro de un planteo de jerarquía de dominio entre segmentos.

pronunciadas en el habla de peruanos, colombianos y rioplatenses. Hemos realizado este otro tipo de comparación con base en los aportes sobre variaciones regionales de la Dra. R Risco (Perú) y la Dra. B Espejo o (Colombia)<sup>26</sup> junto con un entusiasmo de base que permitió desarrollar una especie de juego fonético traspasado de interculturalidad. Este juego empezó cuando desde una Fonología basada en detalles fonéticos, sugerimos que los inmigrantes peruanos en Buenos Aires desarrollan un proceso adaptativo en su pronunciación rehilada de fricativas. Son hablantes que llegan a elaborar una especie de yeísmo muy semejante al del hablante medio porteño, aun cuando presentan en su origen otros sonidos que les permiten, en tanto fonemas, distinguir significados léxicos, pero que difieren completamente de la realización alcanzada después de un cierto tiempo de convivencia en esta ciudad.<sup>27</sup>

### La perspectiva prosódica

La presente cartografía sonora no puede ser indiferente al envolvente prosódico, no solo por lo que representa con todas sus posibles asociaciones comunicativas, sino también por el qué de su sustancia inaprensible, por el cómo de su descripción sistemática, y por el cuándo que acompaña a lo segmental en su itinerario de análisis y su determinación temporal y multiexpresiva.

Dentro de este ámbito, los investigadores sugerimos que las coordenadas de base con las que construimos la cadena de habla se ven enriquecidas con la presencia de una red o grilla métrica que emerge con carácter general y a su vez diferenciador en todas las lenguas<sup>28, 29</sup>. Esta grilla, como es sabido, conlleva un nivel horizontal de golpes rítmicos abstractos asociado a sílabas sucesivas, y un nivel vertical de asignación de acentos. Y del mismo modo que en la música, aunque con un espacio menos relevante para el silencio, el ritmo

---

<sup>26</sup> Cfr. Risco y García Jurado (2009, 2016); García Jurado, Risco y Espejo (2015).

<sup>27</sup> Recientemente, un taxista peruano, respondiendo a una apreciación perceptiva de mi parte, me comentó que a la vuelta de una estadía breve en Madrid decidió no pronunciar más con rehilamiento, con lo cual desmoronó en un minuto lo que nos costó construir en una extensa temporada de otoño-invierno.

<sup>28</sup> Para un análisis más completo véase Selkirk (1984), con su propuesta de relaciones entre prosodia y sintaxis en el contexto de la teoría generativa. Este investigador postula el no isomorfismo entre estructuras sintácticas y frases prosódicas y una jerarquía autónoma de la prosodia. También cfr. Ladd (1996).

<sup>29</sup> Véanse como ejemplos trabajos de Luchini (2005, 2006, 2012), Luchini, García Jurado y Alves (2015), Alves (2016).

del habla se mantiene en la alternancia, validando así el principio de eufonía estudiado también en diferentes dialectos del español.

En realidad, variados y numerosos argumentos funcionarían como sostén de un plano prosódico imprescindible, como dije, para completar esta cartografía sonora de las lenguas. El inglés y el español reportarían, a mi buen entender, la mayor cantidad de datos. El inglés, porque el aporte de los grandes teóricos del lenguaje (como Halliday y O'Connor y Arnold, entre tantos otros), han contribuido a abrir la puerta de investigaciones productivas. El español porque, en nuestros propios proyectos, lo hemos analizado figoneando trabajos pioneros y actuales desde la década del 80, cuando creíamos que los segmentos de habla ya habían sido analizados suficientemente. Cosa que no es ni fue verdad porque, como ya dije, siempre hay parcelas de análisis que nos llevan a proseguir las investigaciones, como si el estudio del habla no fuera ajeno a las conjeturas y refutaciones enhebradas al mejor estilo de Popper en su planteo del conocimiento objetivo. Pensemos, por ejemplo, en todos los 'idas y vueltas' que acompañan la medición de los correlatos acústicos, desde la duración y la intensidad de las unidades, y los altibajos de la frecuencia fundamental, hasta la utilización de pausas y de alargamientos.

En lo referente a la entonación, los investigadores, cualquiera sea la lengua, intentamos realizar una modelización fonológica que prediga los contornos prosódicos implementados en el componente fonético, es decir, en los movimientos del F0 (frecuencia fundamental), quizás con el fin último de forjar una gramática de los movimientos tonales. Pero se observa, en general, que aún se mantienen las viejas controversias fonológicas entre niveles y contornos, o entre teorías que hacen hincapié en las relaciones locales, y otras que se inclinan por los contornos globales, así como en definir las unidades distintivas y discretas de la entonación. Sin embargo, todos coinciden en que tanto los niveles tonales como los movimientos son factores importantes; esta coincidencia teórica se aprecia, por ejemplo, cuando la investigación comparativa abarca lenguas tonales como el tailandés y el chino, y otras no tonales, como el inglés (Gandour, 1978).<sup>30</sup>

En Europa, los contornos entonativos de oraciones en lenguas romances han sido el tópico central de investigaciones que intentan determinar la influencia de

---

<sup>30</sup> Los tonos son percibidos preponderantemente como niveles, pero se pueden percibir como contornos si un cambio tonal se da en una región de relativa estabilidad en la vocal.

factores sintácticos y prosódicos sobre estas delimitaciones, y describir los aspectos fonéticos y fonológicos de cada patrón tanto en el grupo catalán/español, como en el que analiza el portugués europeo/italiano<sup>31</sup>. En estas Jornadas vamos a apreciar un aspecto de lo que se da en España con respecto al estudio de la relación entonación-discurso. El Dr. Hidalgo Navarro propone un modelo global de corte funcional, con dos ejes de análisis de la interfaz prosodia-conversación: uno sintagmático, que analiza las unidades entonativas presentes en la línea horizontal del habla, y otro paradigmático, que las estudia en cuanto que se excluyen opositivamente en un contexto dado y son conmutables por su capacidad distintiva. El análisis se extiende tanto al nivel monológico como dialógico, y describe las funciones de la entonación y los rasgos prosódicos que contribuyen a manifestar humor, ironía y cortesía (2011).

Otras investigaciones como las del Dr. G. Toledo, al analizar las jerarquías que adquieren los estratos de prominencia en el discurso, indican que los hablantes de español hispanoamericano incluido el español de Argentina muestran diferencias en la información transmitida por medio de la codificación tonal, y en cambio no utilizan diferencias temporales para marcar el contraste informativo.<sup>32</sup> En el Instituto de Lingüística (UBA), y en el marco del proyecto compartido con la Dra. C. Borzi, hemos corroborado acústicamente en qué consiste la fuerza enfática dada por el hablante para “levantar” parte de su discurso –uno de los recursos más detectados desde la percepción– en distintos tipos de construcciones nominales del español rioplatense. También la prosodia de conectores y marcadores discursivos usados en situaciones reales. Nuestro objetivo ha sido, por un lado, delinear contornos melódicos, para completar la descripción de estas emisiones en todos sus aspectos, y responder a demandas de la Gramática Cognitiva sobre la necesidad de precisar el uso que el hablante hace de estos contornos; y por otro lado, ver si en ciertos casos la prosodia contribuye a la demostración de alguna de las hipótesis enunciadas en la descripción discursivo-gramatical.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Cfr. Elordieta *et al.* (2005); Frota *et al.* (2007).

<sup>32</sup> Cfr. Toledo (1997, 1999).

<sup>33</sup> Otros trabajos demuestran que este recurso usado por hablantes en distintas situaciones comunicativas también se refleja en la acentuación gráfica de monosílabos como *va, bien, che* (García Jurado, Signorini y Borzi, 2002; Borzi y García Jurado, 2012).

Siguiendo con el objetivo de base de ir completando la presente cartografía, y en relación con los aspectos que nuestro equipo analiza en la UBA, interesan los detalles configurativos obtenidos por A. Renato (2009), por que aportó evidencia experimental señalando tendencias en el habla natural; se trata de los cortes o pausas que los hablantes realizan antes del verbo y antes de estructuras que conforman un dominio prosódico propio, como las condicionales, concesivas, aposiciones.

Otros investigadores, vinculando contornos y discurso, han proporcionado interesantes matices que también merecen ser incluidos en esta cartografía. Me refiero a las investigaciones de la Dra. L. Granato (2005), y a otras realizadas aquí, en esta Universidad Nacional de La Plata. Destaco especialmente el modo en que A. Caldiz, V. Gnecco y otras investigadoras del grupo GrEFO han trabajado las pausas en el discurso político y su elipsis (presentado en las *Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología* organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata), así como los datos obtenidos sobre el alargamiento segmental en el habla coloquial, y con perspectiva pragmático discursiva (presentado en las *Jornadas de Didáctica de la Fonética de Lenguas Extranjeras* en la UNSAM). Valga esta ocasión para valorar no solo estos trabajos de investigación sino también sus respectivas tareas dentro de la comisión organizadora y académica de las presentes Jornadas.

Pero es tanto lo que abarca esta perspectiva prosódica que para completar la cartografía es necesario “mirar en redondo”, como se dice vulgarmente, y así, tener en cuenta también los resultados de la Universidad Nacional del Comahue, en donde se destacan las investigaciones del grupo de L. Labastía,<sup>34</sup> impregnadas de un fuerte matiz interlingüístico español-inglés.

En cuanto a este sesgo comparativo dentro del plano prosódico, ya mencioné el tema de la segmentación eminentemente perceptiva. Con A. Renato y P. Luchini (2014) establecimos algunos parámetros de segmentación prosódica para inglés y español y, en líneas generales, corroboramos, con los datos

---

En líneas generales, la tendencia de la entonación española en su variedad rioplatense, y tanto en las oraciones declarativas como en algunos tipos de interrogativas, conlleva una caída general de F0 desde la primera sílaba acentuada hasta el final de emisión. Realidad que se observa desde el análisis pionero de oraciones realizado por Borzone y Signorini en 1984.

<sup>34</sup> Cfr. Labastía y Dabrowski (2011); Labastía, Espinosa, Dabrowski y Guglielmone (2016).

acústicos, que los protagonistas ejercen una especie de control segmental y suprasegmental, de tal manera que la segmentación prosódica se manifiesta como un indicador del objetivo comunicativo y del desarrollo de la pronunciación.<sup>35</sup> Las sílabas alargadas por prominencia y la localización de las pausas ofrecen a los estudiantes de L2 un ‘input’ mejor y más estable.

En realidad, si bien podrían sumarse trabajos realizados por otros grupos de Mar del Plata, vuelvo a los del Dr. P. Luchini, porque potenciado desde hace unos años por el Dr. U. Alves de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, se enriquece con mucha fuerza esta cartografía, al oscilar entre segmentos y suprasegmentos del inglés como lengua particular, pero con matices comparativos entre hablantes de portugués y español.

Al conjunto de resultados obtenidos ya descriptos habría que añadirle otros que contribuirían a hacer más explícita esta cartografía sonora. Me refiero a las investigaciones del grupo de fonetistas de Córdoba, realizadores de las *Primeras Jornadas de Fonética y Fonología en Argentina*<sup>36</sup>. También, los detalles fónicos que pueden aportar otros grupos de distintas provincias argentinas como Chaco, San Juan, San Luis, etc. Se trata de datos que se deben recuperar para esta cartografía, como el análisis de sonidos vibrantes en tanto variaciones sanjuaninas.<sup>37</sup> Así como los resultados de aquellos docentes que, tal como dije en la Introducción, dedican parte de su tiempo a la investigación, y aplican el resultado de sus ricos análisis a la enseñanza: me refiero a lenguas como el italiano (M E. Pandolfi) y las interferencias fónicas entre el francés y el portugués (A. Sol y N. Sosa).<sup>38</sup>

## Reflexión final

En el bosquejo inicial de esta comunicación, quería terminar leyendo el poema de *Juan López y John Ward* que Borges escribió en 1985, y en el que el paralelismo entre ambos tenía implicaciones de todo tipo, también lingüísticas

---

<sup>35</sup> Tuvimos en cuenta para el inglés la investigación de P. Luchini (2013) sobre la incidencia que los rasgos prosódicos tienen en la habilidad para percibir y discriminar sonidos en una L2 cuya enseñanza tiene como objetivo la adquisición de un acento semejante al nativo.

<sup>36</sup> Cfr. los trabajos de Bombelli y Soler (2013, 2015).

<sup>37</sup> M. Guadros y L. Villavicencio (2014) han configurado un corpus oral del español de su región.

<sup>38</sup> Cfr. Pandolfi (2016); Sol y Sosa (2007).

y fonéticas. Pero preferí una reflexión conjunta que bifurco en dos:

Por un lado, que en un mundo plagado de distracciones, nosotros continuemos el camino elegido con el objetivo de base de saber de qué están hechos los sonidos de habla y hasta qué punto los recursos prosódicos se van enhebrando a ellos. Es **necesario** porque, como siempre reitero desde un punto de vista práctico, la oralidad es la carta de presentación que mejor o peor nos representa, y hay que cuidarla con el mismo espíritu selectivo con que cuidamos la selección pragmática de las palabras en las distintas situaciones comunicativas. Por otro lado, para poder brindar una mejor cartografía, sobre todo en esta última perspectiva, queda mucho por hacer. En este sentido, creo que hemos ido despacio pero con pie firme, indispensable para transitar un terreno tan resbaladizo y complejo como el prosódico. Las estrategias empleadas han sido correctas, porque hemos trabajado a partir de datos más controlables, para luego abrir el análisis a datos propios del habla natural, y así mayor cercanía a una prosodia basada en el uso.

Sabemos que la potencia caracterizadora de la FN, con la compañía siempre fiel de la FL, permite revalorizar los aspectos de una pronunciación proclive a responder a las necesidades de las distintas comunidades. Lo que no sabemos (y esto refuerza lo hecho) es hasta qué punto puede convencionalizarse este acompañamiento prosódico, cuando la unidad de análisis lingüístico es el acto de habla que refleja una mayor y más pura expresividad.<sup>39</sup>

## Referencias

- Alves, U. K. (2016). Adquisición fonético-fonológica de lengua extranjera: Convergencias y desafíos para las investigaciones riograndenses y argentinas. En U. K. Alves (org.), *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira* (pp. 465-471). Campinas, SP: Ponte editor.
- Basso, R. y García Jurado, M. A. (2015). El fenómeno de la aspiración en inglés y en español. *VII Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva*. San Luis, 19/20 de noviembre de 2015.
- Basso, R., García Jurado, M. A. y Jakulj, G. (2016). Una mirada sintagmática en la enseñanza de las vocales. *IV Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*. Organizado por el Centro

---

<sup>39</sup> Véase el catálogo de tipos emocionales asociados con actos de habla, desarrollado por Navarro Tomás (1944, 1974), y la propuesta de Martín Butragueño (2015), para el español de México.

- de Posgrado para el Estudio de Lenguas CEPEL/UNSAM. Campus Miguelete, 26 y 27 de agosto de 2016.
- Boë, L. J. (1997). Sciences phonétiques et relations forme/substance: 1. Un siècle de rupture, négociations et réorganisations. *Histoire Epistemologie Langage*, 29(1), 5-41.
- Bombelli, G. y Soler, L. (2015). La evaluación de la pronunciación en estudiantes de inglés a nivel universitario: una propuesta para mejorar la confiabilidad entre evaluadores. En P. Luchini, M. A. García Jurado y U. Kickhofel Alves (eds.), *Fonética y Fonología; articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 201-211). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Borowsky, T. et al. (eds.). (2012). *Prosody Matters. Essays in Honor of Elisabeth Selkirk*. Londres: Equinox Publishing Ltd.
- Borzi, C. y García Jurado, M. A. (2013). Fonética, tildación y normativa. En A. Alvarez (ed.) y G. Leighton (comp.), *II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras: 31 de agosto a 1 de septiembre, 2012*. San Martín, Provincia de Buenos Aires, CEPEL/UNSAM: UNSAM EDITA.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Renato, A. (2005). Contornos melódicos en estructuras de realce nominal. En *Actas del XI Congreso Internacional de la SAL*, Salta, 2006.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Renato, A. (2007). Contornos melódicos de las construcciones hendidas *Es...el/la(o)(s) que*. *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y Contexto*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. La Plata, Argentina: 28 a 30 de Mayo de 2007. CD-Rom.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Facal, M. L. (2010a). Semántica, sintaxis y fonética: recursos prosódicos de las construcciones con *un... que*. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Universidad de Concepción, Chile. 48(1), 33-50.
- Borzi, C, García Jurado, M. A. y Renato, A. (2010b). Acercamiento al estudio sintáctico y prosódico de la construcción *tal/ tan(to)... que*. *Páginas de guarda*, 10, primavera de 2010, 42-58.
- Borzzone, A. y Signorini, Á. (1984). Estudio preliminar de los patrones de entonación del español. *III Congreso Nacional de Lingüística*. Morón, Provincia de Buenos Aires: UM.



- Chela-Flores, G. (2008). Estado actual de la relación entre la fonética y la fonología y la formación y consolidación de fonetistas. *Núcleo* (Caracas, Venezuela), 20(25).
- Cooper, C. G. (2017). Dialect interference in lexical processing: effects of familiarity and social stereotypes. *Phonetica*, 24, 25-59.
- Cooper, A., Wang, Y. y Ashley, R. (2017). Thai rate-varied vowel length perception and the impact of musical experience. *Language and Speech*, 60(1), 65-84.
- Cuadros, M. y Villavicencio, L. (2014). *Voces sanjuaninas*. San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ. CD-Rom.
- Dufter, A. y Gabriel, C. (2016). Information structure, prosody, and word order. En S. Fischer y Ch. Gabriel (eds.), *Manual of Grammatical Interfaces in Romance*. Berlin: De Gruyter.
- Elorrieta, G., Frota, S. y Vigário, M. (2005). Subjects, objects and intonational phrasing in Spanish and Portuguese. *Studia Linguistica*, 59(2/3), 110-143.
- Frota, S., D'Imperio, M., Elordieta, G., Prieto, P. y Vigário, M. (2007). The phonetics and phonology of intonational phrasing in Romance. En P. Pietro, J. Mascaró y M. J. Sole (eds.), *Segmental and prosody issues in Romance phonology*. Amsterdam/Filadelfia: J. Benjamins.
- Fromkin, V. A. (1977). Some questions regarding universal phonetics and phonetic representations. En A. Juilland (ed.), *Linguistic Studies offered to Joseph Greenberg* (pp. 365-380). Saratoga: Anma Libri.
- Gandour, J. (1978). Perceived dimensions of thirteen tones: a multidimensional scaling investigation. *Phonetica*, 35, 169-179.
- García Jurado, M. A. (1987). Sílabas y percepción. *Revista Latinoamericana de Psicología* (Percepción y Psicofísica), 19(3), 353-366.
- García Jurado, M. A. (1999). *La señal de habla y el acceso al léxico español*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- García Jurado, M. A. (2007). Contribuciones a la enseñanza a partir de la construcción de una teoría sobre los sonidos del español. En M. I. Pozo (comp.) (2008), *Actas, II Jornadas y I Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera* (Capítulo Conferencias, pp.13-28). Organizado por CELE, Facultad de Humanidades y Arte (UNR). Rosario, Argentina 29, 30 y 31 de marzo de 2007. Rosario: UNR.

- García Jurado, M. A. (2008). El 'interjuego' de elementos mínimos en el tablero fonológico rioplatense. El código fonológico del Río de la Plata. Código fonológico y aprendizaje escolar, 3 y 4, 19-37.
- García Jurado, M. A., Borzi, C. y Renato, A. (2008). Variaciones prosódicas en dos tipos de causales con 'porque' (descriptivas versus argumentativas). *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*. Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, 9-12 abril de 2008. CD-Rom.
- García Jurado, M. A., Borzi, C. y Renato, A. (2012). Tres construcciones de realce y un patrón entonativo. En *Actas I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP, 21, 22 y 23 de marzo de 2012.
- García Jurado, M. A. y Risco, R. (2016). Fonética en juego e interculturalidad. En M. M. Luciani *et al.*, *Estudios en Lingüística Cognitiva* (pp. 183-194). Santa Fe: UNL, 2016. Libro digital.
- García Jurado, M. A., Risco, R. y Espejo, M. B. (2015). Grados de alofonía en la pronunciación de la /s/ americana. *II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (UNLP), 21-24 de abril de 2015.
- García Jurado, M. A., Luchini, P. y Basso, R. (2016). Actividades del radar fonético en la enseñanza del español y del inglés. *VIII Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva*. Mendoza, 27-28 de octubre de 2016.
- García Jurado, M. A., Signorini, A. y Borzi, C. (2002). El problema de la acentuación gráfica de los monosílabos a la luz de una interpretación cognitiva. *Lectura y escritura: nuevos desafíos. Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO*. Mendoza, 4-6 abril 2002. Colección Lectura y Escritura en el nivel terciario. *Actas del I Simposio de la Cátedra UNESCO*.
- García Jurado, M. A., Trípodí, M. y Arenas, M. (2008). El arte de enseñar a hablar: antecedentes históricos y realidades actuales. *Conceptos*, 83, 71-81.
- Ganato, L. (2005). Aportes de la entonación al significado del discurso. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística RASAL*, 1, 85-109.

- Greenberg, J. H. (ed.) (1963). *Universals of Language*. Cambridge: MIT Press.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1987). A statistical approach to Spanish American phonological units. En *Proceedings of the XIth International Congress of Phonetics Sciences*, 4, 132-135.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1989). Las sílabas básicas del español según sus restricciones fonotácticas. *Revue de Phonetique Appliquee*, 91-92-93, 239-254.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1993). *Estudio estadístico del español*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Guirao, M. y García Jurado, M. A. (1996). Los patrones silábicos. *Revista de Lingüística Aplicada*, 34, 121-127.
- Guirao, M., Gurlekian, J. A. y García Jurado, M. A. (1996). Perception of Spanish /l-/r/ distinction by native Japanese. *SICOPS'96, The First Seoul International Conference on Phonetic Sciences*. Corea, Seoul, octubre 4-6 1996, 337-342.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1980). *Fundamentos del Lenguaje*. 3.ª ed. Madrid: Ayuso.
- Kelso, J. A. S., Tuller, B., y Harris, K. S. (1983). A “dynamic pattern” perspective on the control and coordination of movement. En P. MacNeilage (ed.), *The production of speech* (pp. 137-74). New York: Springer.
- Kohler, K. (2006). Paradigms in Experimental Prosodic Analysis: From Measurements to Function. En S. Sudhof, D. Lenertova, R. Meyer *et al.* *Methods in Empirical Prosody Research*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hidalgo Navarro, A. (2011). La investigación de la entonación coloquial: hacia un estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Oralia. Análisis del discurso oral*, 14, 15-45.<sup>40</sup>
- Labastía, L. y Dabrowski, A. (2011). Entonación y relevancia en el discurso hablado del español rioplatense. *Revista de la Sociedad Argentina de Linguística RASAL*, 172, 7-26.
- Labastía, L., Espinosa, G., Dabrowski, A. y Guglielmone, M. A. (2016). Estructura informativa y prosodia en (pseudo)hendidadas del español rioplatense y del inglés: implicancias para la adquisición de la prosodia en lengua extranjera. En U. K. Alves (org.), *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira* (pp. 393-417). Campinas, SP: Ponte editor.

---

<sup>40</sup> Cfr. la reseña de este número especial de *Oralia* en el sitio de Internet *Infoling* 10.48 (2012) <<http://infoling.org/información/Review134.html>>.

- Ladd, D. R. (1996). *Intonational phonology*. New York: Cambridge University Press.
- Luchini, P. (2005). A New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study. *Journal of Asia TEFL: Refereed Journal of the Asian Association of Teachers of English as a Foreign Language*, 2(2), 35-62.
- Luchini, P. (2006). *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Luchini, P. (2012). An Experimental Study on ELF Pronunciation Integrating a Language Awareness Component. *The Journal of English as an International Language*, 7 (7): 57-78. Recuperado de <http://www.eilj.com/>.
- Luchini, P. (2013). *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto*. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Luchini, P., García Jurado, M. A. y Alves, U. K. (eds.). (2015). *Fonética y Fonología. Articulación entre Enseñanza e Investigación*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Maddieson, I. (1980). UPSID: *UCLA Phonological Segments Inventory Data Base*. *UCLA (Universidad California, Los Angeles) Working Papers in Phonetics*, 50, 4-56.
- Marks, L. (1997). Are tones spatial? A response time analysis. En M. Guirao (ed.), *Procesos Sensoriales y Cognitivos* (pp. 95-114). Buenos Aires: Dunken.
- Martín Butragueño, P. (2015). Hacia una prosodia basada en el uso: actos de habla en el español mexicano. *Revista Normas*, 5, 97-115.
- Muljacic, Z. (1969), *Fonologia Generale e Fonologia della Lingua Italiana*, Bolonia, Il Mulino. Trad. española: *Fonología general*. Barcelona: Ed. Laia.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute; Ed. Guadarrama.
- O'Connor, J. y Arnold, G. (1973). *Intonation of Colloquial English*. 2.ª ed., Longman: Bristol.
- Ohala, J. J. (moderador) (1980a). Phonetic universals in phonological systems and their explanation. Simposio N.º 1. Introduction. En E. Fisher-Jørgensen y N. Thorsen (eds), *Proceedings of the Ninth International*

- Congress of Phonetic Sciences*. Copenhagen. Instituto de Fonética, Universidad de Copenhagen, 1980, vol. 3, pp. 181-194.
- Ohala, J. J. (1980b). Phonological universals as evidence for universals of speech perception. En N. J. Lass (ed.) *Speech and Language: Advances in basic research and practice* (Vol. 3 pp. 51-58). Nueva York: Academic Press.
- Pandolfi, M E (2016). La fonología como recurso para explicar problemas gramaticales del italiano. En U. K. Alves (org.), *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira* (pp. 307-330). Campinas, SP: Ponte editor.
- Pike, K. (1948). *The Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Londres: Routledge & K. Paul.
- Renato, A. (2009). Fraseo prosódico y sintaxis en un corpus radiofónico. *Infosur*, 3, 25-26.
- Renato, A., García Jurado, M. A. y Luchini, P. (2014). Hacia una propuesta de segmentación prosódica en la investigación y enseñanza del español y del inglés. *III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*, Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM/Cepel), 29 y 30 de agosto.
- Risco, R. y García Jurado, M. A. (2009). El rehilamiento en la comunidad peruana de Buenos Aires: un fenómeno migratorio en observación. *Primer Congreso Internacional: Léxico e interculturalidad*. San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras (UNT), 12-14 de agosto de 2009.
- Sanhueza, C. (1999). Dos narraciones de la distancia. *Revista Humboldt*, 4(126), 40-42.
- Selkirk, E. (1984). *Phonology and Syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.
- Selkirk, E. (2000). The interaction of constraints on prosodic phrasing. En M. Horne, (ed.), *Prosody: Theory and Experiments*, 231-261. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sol, A. y Sosa, N. (2007). ¿Las apariencias engañan? La interferencia fónica entre el portugués y el francés de aprendices hispanohablantes. En

- L. Soler y G. Bombelli *et al.* (comp.), *Fonética y Fonología hoy: una perspectiva plurilingüe* (pp. 447-470). Córdoba: Comunic-Arte.
- Soler, L. y Bombelli, G. (2011) Evaluación fonológica de un discurso académico. En G. Bombelli y L. Soler (comp.), *Oralidad. Miradas plurilingües desde la fonética y la fonología* (pp. 176-186). Córdoba: Editorial Buena Vista.
- Studdert-Kennedy, M. y Goldstein, L. (2003). Launching language: The gestural origin of discrete infinity. En M H Christiansen y S. Kirby (eds.), *Language Evolution: The States of the Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Toledo, G. (1997). Contrato informativo y prosodia en el español de Buenos Aires. *Estudios Filológicos*, 32, 15-25.
- Toledo, G. (1999). Jerarquías prosódicas en el español. *Revista Española de Lingüística*, 29(1), 69-104.
- Toledo, G. y Gurlekian, J. (1990). Entonación del español, ¿existe la preplanificación? *Estudios de Fonética Experimental*, 4, 27-49.
- Trípodí, M, García Jurado, M A. y Borzi, C (2016). Evidencia acústico-fonética de la identificación del tópico. XIV Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. (Catamarca, UNCa, 2014). En C. Borzi y B. Cagnolati (eds.), *Las lenguas en contexto de uso y en sus sistemas. Estudios descriptivos y contrastivos* (pp. 17-40). Bahía Blanca, Editorial de la UNS-Ediuns.
- Turnbull, R. (2017). The role of predictability in intonational variability. *Language and Speech*, 60(1), 123-153.

# Teaching English rhythm

*Judy B. Gilbert*<sup>1</sup>

## Psychological difference

### Why is a new language rhythm difficult?

- 1. Rhythm is basic to our home identity.**
- 2. The use of rhythm has a different purpose in Spanish and English.**

Rhythm is basic to our home identity. The first part of language that we all learned as infants (starting even before birth) is the rhythm of our mother's language (Werker & Gervain, 2013). By the time we have reached the age of one, the rhythm of the mother tongue is deeply familiar to us, and we unconsciously tend to apply it to any L2 that we are learning. That is why it is highly

---

<sup>1</sup> M.A. in Linguistics from the University of California at Davis, with special study in acoustic phonetics at U. C. Berkeley, and a secondary teaching credential in bilingual education. Her special interests are 1) kinesthetic and visual approaches to teaching pronunciation; 2) the relationship between pronunciation and listening comprehension; and 3) the connection between pronunciation and literacy. She is the author of *Clear Speech from the Start* (2nd edition) and *Clear Speech* (4th edition) both from Cambridge University Press, 2012. University of California, USA. E-mail: judybgilbert@comcast.net.

important that students of English be made consciously aware of how rhythm is at the centre of how spoken English works.

Students and teachers need to be encouraged to think not of subtracting an accent, but of adding a new one for use when it would be helpful. This is known as *code-switching*. Students should be helped to view English pronunciation like a jacket that you can choose to put on or take off, depending on who you are speaking with. This is practical.

## Linguistic difference

Stress has a different meaning and purpose in Spanish and English. For English speakers studying Spanish, this difference is hard to hear. The opposite is true, that the English use of stress is hard for Spanish speakers to notice. The reason is that stress has a different use in the two languages. In English, the main purpose of stress is to call attention to the emphasis that the speaker wants the listener to notice.

### **Rhythm is the controller/framework**

- 1. The need to highlight emphasis means that rhythm controls everything in English.**
- 2. It is inefficient to practice sounds while ignoring the rhythm – the clarity of a sound depends on timing.**

Contrast is at the heart of any spoken language. It helps the listener distinguish between sounds or other parts of the auditory signal (for instance, the difference between *have* and *had*).



**Contrast:  
highlighting and backgrounding**

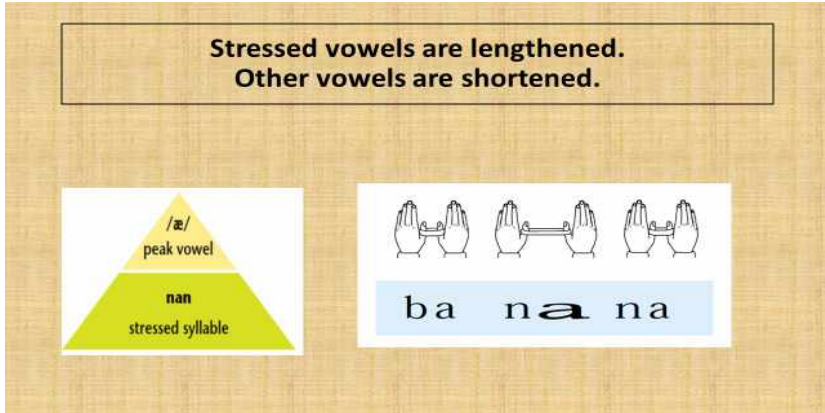


Notice how the butterfly in the picture on the right is easier to see than the butterfly in the picture on the left. That is because the butterfly on the right is highlighted and the rest of the picture is backgrounded. All contrasts are based on this principle.

### **Word stress**

It is helpful to understand the different purpose in the way English uses stress. Spanish uses contrastive stress marks to show different meanings between words. For instance, the words *canto* and *cantó* mean something different. This meaning difference is hard to learn for English speakers who are studying Spanish. On the other hand, stress in English signals something quite different and is mainly signaled by lengthening the main stressed vowel. This is contrasted by shortening other surrounding vowels. English irregular syllable length is what makes the rhythm of the two languages quite different.

Foundation research on the timing of spoken English was done by Dennis Fry at the Phonetics Department of the University College, London. The results of this experiment indicate that the duration [length of time] ratio has a stronger influence on judgments of stress than has the intensity [loudness] ratio (Fry, 1955, p. 767).



Aniruddh Patel, both a musicologist and a linguist, wrote about this characteristic irregular syllable length:

The second factor affecting speech rhythm is vowel reduction. In some languages, such as English, unstressed syllables often have vowels that are acoustically centralized and short in duration (linguists commonly refer to this sound as “schwa,” a neutral vowel sounding like “uh”). In contrast, in other languages (such as Spanish) the vowels of unstressed syllables are rarely if ever reduced, contributing to a less variable pattern of vowel duration between stressed and unstressed syllables. One recent measurement of spoken English finds that vowels in stressed syllables are about 60% longer than the same vowels in unstressed syllables. In contrast, studies of Spanish suggest that stress does not condition vowel duration to the same degree. (Patel, 2008, p. 123).

This matters because English speakers tend to store vocabulary according to the stress pattern. For that reason, if the stress is said on the wrong syllable, intelligibility is weakened, because it is difficult for an English listener to identify the word without the correct stress. On the other hand, Spanish speakers suffer a barrier to efficient listening comprehension if they cannot notice the difference.

## Schwa

One problem for Spanish-speaking students reading the printed word is that there is no letter for this reduced vowel in the English alphabet. The technical

name for this sound is *schwa*. But even though there is no letter for it, there is a symbol used in most dictionaries: /ə/.

### What is the reason for “schwa” reduction?

Schwa is an essential element of contrastive stress. Reduction in clarity as well as length is a way of hiding less important vowels so that the peak vowels can shine. As one teacher put it, “The less important vowels lose their integrity.” This lack of clarity is not from laziness but is fundamental to the English system for marking contrastive highlighting.




**Schwa: any vowel can be reduced to schwa, very short and unclear. /ə/**

- That is why Schwa is the most common vowel sound in spoken English.

Kansas	Kənsəs
Alaska	ələskə
Nebraska	nəbrəskə
Canada	kənədə
America	əmerəcə

British linguist Gillian Brown wrote: “From the point of view of the comprehension of spoken English, the ability to identify stressed syllables and make intelligent guesses about the content of the message from this information is absolutely essential” (Brown, 1977, p. 91).

Below is a chart showing the difference between stressed vowels and de-stressed vowels:

Stressed vowels Long, clear	Unstressed vowels Short, clear	Reduced vowels Very short and unclear
 a e i o u	 a e i o u	 ə ə ə ə ə
<b>Very easy to hear</b>	<b>Easy to hear</b>	Hard to hear

(The words *strong*, *regular* and *weak* are better for low level students than *stressed*, *unstressed*, and *de-stressed*.)

**The basis of English rhythm: irregular syllable length (below are word stress patterns)**

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> remain amaze arrive arrange	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> mainly soapy reason training	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> attractive atomic arrangement electric	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> principle politics sensitive minister
---	--	---	--

Spanish-speaking students should be encouraged to think of this irregular rhythm as a useful tool, however odd they may sound to themselves using it. Students are not being asked to think of “accent reduction” but instead of “accent addition”. The new rhythm pattern is a way to “switch codes” depending on what is most practical in the circumstance.

### Reinforcement Activities for Word Stress

**Task A.** You can help boost students’ mastery of English rhythm by giving them big rubber bands to stretch while they say the lengthened, stressed

syllable when they are practicing a word. This is a kinesthetic way to practice and it is fun. But, of course, it may not be such a good idea for junior high school age! Sample words to practice with:

**CONtrast , CHIna, JaPAN , ENGLand, eLEctric, arrangement,  
ASpirin, aGREEment**

**Task B.** Ask students to write the above words on paper or on the board, making the stressed vowel letters extra wide. Then have them read these words out loud together, reciting in unison.

**I want an ASpirin. They want elecTRicity. This is a good  
arRANGEment.**

**Task C.** Ask students to write the words below. Then underline the letters of the stressed syllables and draw a slant line through the reduced vowels or have them draw a schwa symbol below the reduced vowels.

**ketchup mustard vanilla tomato lettuce carrot  
orange sandwich chicken breakfast muffin bacon**

### Sentence stress (emphasis)

Spanish mostly uses grammar or the order of the words to call attention to the main point, but English uses stress (vowel lengthening) and change in pitch (melody) for this purpose. Here are examples of the difference between the way English and Spanish make clear what is most important in the sentence. Capital letters or underlining can be used to indicate a stressed syllable.

**Emphasis in English and Spanish**

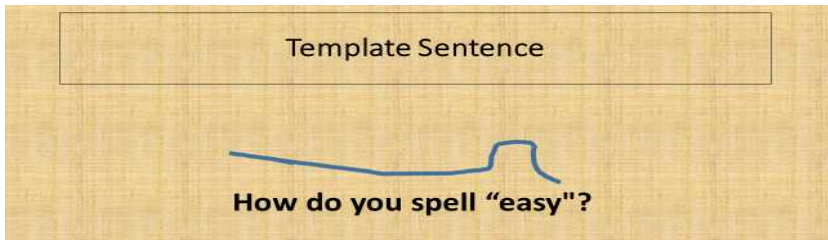
*Al contrario, la culpa la tiene él.*  
Contrast in word order

*No, it's HIS fault.*  
Contrast in: 1. pitch change, 2. clarity 3. length

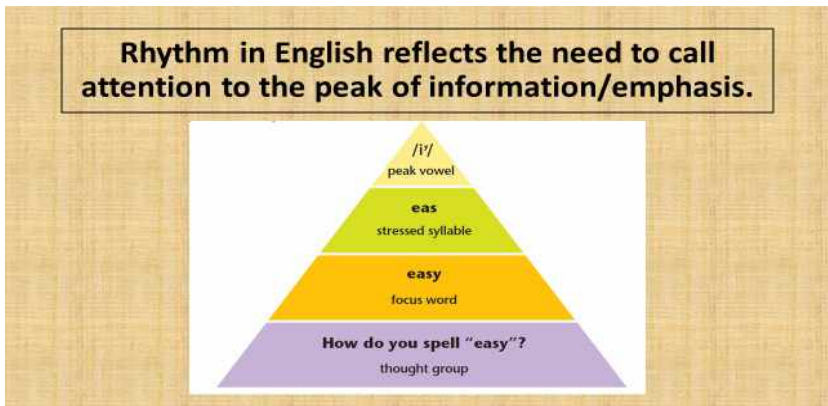
Two more examples of the difference:

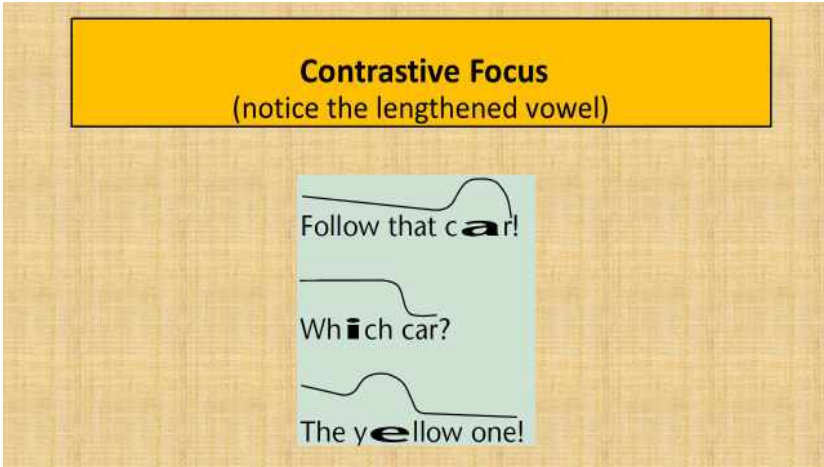
- a. The bear was HUNgry. (He wanted food)
- b. El oso tenía hambre.
- a. The bear WAS hungry. (He isn't hungry anymore)
- b. El oso sí que tenía hambre.

A thought group (short sentence, clause, or phrase) has one focus word. The primary stress must be extra long and extra clear. Below is a short sentence with one most important word, “easy”:



This pyramid image shows the way the English system builds from a foundation thought group to give special emphasis to the peak vowel, which is the peak of information.





### Reinforcement activities for sentence emphasis

The use of choral recitation is a help to keep the rhythm accurate, much like singing in a chorus.

**Task A.** Have class chant the short dialogue above, stretching a rubber band at the emphasized syllable.

**Task B.** Do the same task, but raising a hand at the emphasis.

**Task C.** Do the same task, but raising their eyebrows at the emphasis.

This is amusing, but is harder than it seems. It actually takes concentration.

**Task D.** Follow a similar group recitation pattern with the sentences below.

**We need CONTRast. We need a compUTer. We need an aGREEment.**




**I took an ASpirin. This is a good arraRANGEmEnt.**

Ask students to notice that small structural words, like *the, is, a, an, and* are typically reduced so much that they are compressed together into a kind of blur in between peaks of information. This compression/reduction of less important words is very common in normal English speech (unless the speaker is being extra emphatic and extra slow). Compressed speech can be a source of listening comprehension trouble for learners of English.

Students need to understand that the reason for reduction is to make a contrast with peaks of information. Practice saying it this way helps listening comprehension as well as intelligibility.



**Task E.** Have students walk around the room in a circle, saying these same sentences together, making an extra-long step when saying the stressed syllable. This is a good change of pace.

<b>Stressed vowels</b> Long, clear	<b>Unstressed vowels</b> Short, clear	<b>Reduced vowels</b> Very short and unclear
		
a	a	ə
e	e	ə
i	i	ə
o	o	ə
u	u	ə
<b>Very easy to hear</b>	<b>Easy to hear</b>	Hard to hear

## Summary

English rhythm is basic to how the spoken language gives “road signs” to the listener. This system can be displayed as a prosody pyramid.

1. The thought group is the foundation: *How do you spell “easy”?*
2. Each thought group has one focus word: *easy*.
3. Each focus word has one primary stressed syllable: *eas*.
4. Each primary stressed syllable has a peak vowel: /iː/.



## Prosody Pyramid Materials

judybgilbert@Comcast.net

- **Clear Speech (4<sup>th</sup> ed) Cambridge University Press**
- **Clear Speech from the Start (2<sup>nd</sup> ed.) Cambridge University Press**



**Write to me for file of 50 page booklet:**

***Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid***

## References

- Brown, G. (1990) [1977]. *Listening to spoken English*. London: Longman.
- Derwing, T. & Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. doi: 10.2307/3588486
- Fry, D. (1955). Duration and intensity as physical correlates of linguistic stress. *Journal of the Acoustical Society of America*, 27, 765.
- Gilbert, J. (2012 a). *Clear speech* (4th ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (2012 b). *Clear speech from the start* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hahn, L. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-223. doi: 10.2307/3588378
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Walker, R. (1999). Proclaimed and perceived wants and needs among Spanish teachers of English. *Speak Out! Newsletter of IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 24, 25-32.

Werker, J. F., & Gervain, J. (2013). Speech perception in infancy: A foundation for language acquisition. In P. Zelazo (ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (909-925). Oxford, UK: Oxford University Press.

# The Vowel Hexagon

*Mark Hancock*<sup>1</sup>

In this article, I will present and explain a map of the vowel system specifically created to guide the general English language learner. The map is designed with three main aims in mind:

1. To provide useful insights for the learner.
2. To support memorable and effective classroom activities.
3. To be relevant in an international context by being flexible enough to deal with accent variation.

We will look at each of these three main aims in turn, under the titles *The What*, *The How* and *The Why*.

## **What**

### ***What it is***

The Hexagon Vowel Chart (see Figure 1) is a representation of the English vowel system. Each phoneme is represented with an International Phonetic

---

<sup>1</sup> Mark Hancock started teaching English in 1984 and has worked in Sudan, Turkey, Brazil and Spain. He has a degree in Teaching English from Aston University. His books include *Pronunciation Games* (CUP, 1995), *English Pronunciation in Use Intermediate* (CUP, 2012), *Authentic Listening Resource Pack* (with Annie McDonald, Delta, 2014) and *PronPack 1-4* (Hancock McDonald ELT, 2017). Many of his pronunciation articles and materials can be downloaded from [www.pronpack.com](http://www.pronpack.com) and [www.hancockmcdonald.com](http://www.hancockmcdonald.com). Hancock McDonald ELT. E-mail: [mark@hancockmcdonald.com](mailto:mark@hancockmcdonald.com). This article was also published at Hancock McDonald ELT as “The Vowel Hexagon”, <http://hancockmcdonald.com/talks/vowel-hexagon>; and at *Modern English Teacher*, as “Putting Vowels on the Map”, *Modern English Teacher*, Issue 27 © January 2018. Reproduced with the kind permission of Pavilion Publishing Ltd. Visit <https://www.modernenglishteacher.com/language> to see related articles.

Alphabet (IPA) symbol plus a word containing the phoneme in a typical spelling, underlined. The vowel phonemes are placed in hexagon-shaped cells in a honeycomb in a way which highlights certain relationships amongst them.

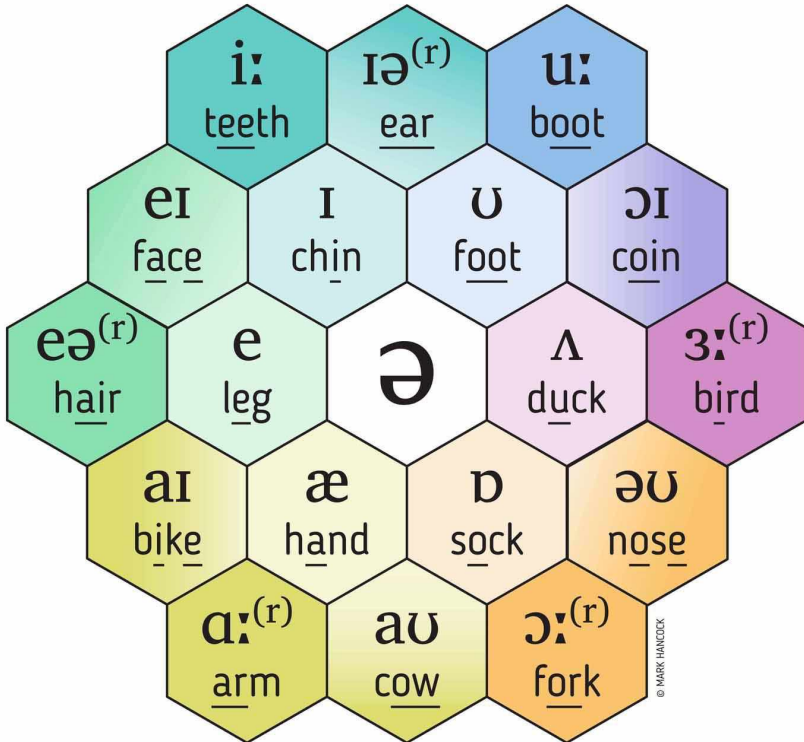


Figure 1. The Hexagon Vowel Chart<sup>2</sup>

### *Rings*

There are patterns of concentric rings, with longer vowels on the outer ring, shorter vowels on the inner ring and the schwa in the centre. The longer vowels in the outer ring include the long vowels at each of the six corners and the diphthongs in the middle of each of the six sides.

<sup>2</sup> The chart can be freely downloaded in high resolution from <http://pronpack.com/resources/pronpack-sound-charts/>

### *Spokes*

The figure contains six radiating lines, or spokes. The vowels in within each spoke are roughly similar, but with a short one nearer the centre and a longer one further from the centre – for example, /ʊ/ short and /u:/ long.

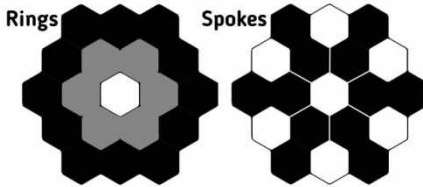


Figure 2

### *Top-Bottom*

The long and short vowels are placed on the honeycomb as a whole roughly according to how they are articulated. Phonemes placed near the top such as /i:/ are produced with the jaw more closed while the phonemes further down such as /ɑ:/ are produced with the jaw more open.

### *Left-Right*

Long and short vowels placed further to the left are produced with the mouth wider and the tongue more forward, phonemes placed further to the right (except /ʌ/ and /ɜ:/) are produced with the lips rounder and the tongue further back. The phonemes /ʌ/ and /ɜ:/ produced with the mouth in a more relaxed, neutral position.

## **What it is for**

### *⌘ Bigger Picture*

Introducing his well-known phonemic chart, Adrian Underhill suggests that ‘The chart is not a list to learn, but a map representing pronunciation territory to explore’ (Underhill, 2005), and the same goes for the Hexagon Vowel Chart too, although the map is organised in a different way. While learners could just get by working on vowels one by one in piecemeal fashion as problems arise, a map can help them see the bigger picture –how the phonemes relate to one another in the system as a whole.

### Motivation

There is also a motivational angle which Underhill points out. If you don't have the map, you don't know how much you have explored and how much you still have left to explore, making the learning task feel potentially infinite and insurmountable. It is motivating to know that the territory has limits.

### How

In this section, we will look at how to present the hexagon vowel chart in class. First of all, we will look at possible ways of breaking down the whole system into bite-sized chunks suitable to be presented in one session. We will then look at ideas for classroom procedures for working with these chunks.

### How to break the vowel chart into bite-sized chunks

Figure 2 shows possible groupings of phonemes in the hexagon vowel chart which may form the focus of single classroom pronunciation sessions. We will look at these five in turn.

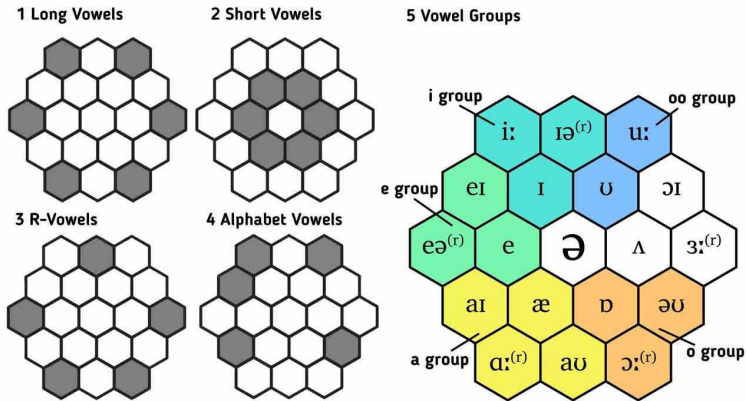


Figure 3: Vowel Phoneme Groupings

### Long Vowels

We saw above that the long vowels occupy the six corners of the chart. These are a good set to start presenting the chart to the class with. This is because these long vowels, unlike those on the rest of the chart, can be made

as long as you like. Consequently, when you model them for the learners, they get to hear a good long sample, with plenty of time to savour the sound and observe your mouth positions as you create them. (Bear in mind that in this chart, /eə/ is regarded as a long vowel rather than a diphthong, and /ʊə/ is left off altogether (see Cruttenden, 2014). Also note that *long* and *short* are simplified terms, and these vowels are not necessarily longer or shorter in all accents or contexts).

### ***Short Vowels***

In the inner circle of the Hexagon Vowel Chart are the short vowels. Unlike the long vowels, these cannot be made long without losing their character. For this reason, they are better demonstrated by saying the short sound repeatedly. For example, you would say the vowel phoneme /ʊ/, as in *foot*, repeatedly, like the sound of a monkey, rather than long and drawn out.

### ***R-Vowels***

Some phonemes on the chart have (r) beside them. This indicates that these vowels most commonly occur before a letter 'r' in the spelling. This 'r' may or may not be pronounced, depending on accent, but either way, the vowel is influenced by it. Notice that these r-vowels all occur in the outer circle. This is no coincidence, because the effect of the 'r' is often to lengthen the vowel.

### ***Alphabet vowels***

These are the five vowel letters of English, A, E, I, O and U as they are pronounced in the alphabet. Three of these are diphthongs, the other two are long vowels. Remember that the alphabet pronunciation for U also has a /j/ before it: /ju:./

### ***Vowel Groups***

The vowel phonemes which are located next to each other on the chart can also be presented in smaller groups, as shown in part 5 of Figure 3. For example, the 'e' group includes the vowel phonemes in *face*, *hair* and *leg*. These are similar, but contrasting in a number of ways. Note that the colours on the vowel hexagon chart are suggestive of these groupings.

There is an advantage in presenting vowels in groups like this rather than traditional minimal pairs. A minimal pair focuses on one distinction, and for

those learners who do not have a problem with that distinction, there isn't much to learn. Vowel groups contain more than one distinction, and there is more likely to be something of relevance for everybody in the class.

## **How to work with the chart in class**

### ***Morph drills***

Point at two phonemes, for example the *teeth* and *boot* vowels and get the class to say them – *Eeeeeee! Ooooooo!* Then point at one and move the finger to the other and get the class to say it, morphing from one phoneme to the other – *Eeeeeeeooooo!* This works particularly well for the long vowels, and allows learners to compare one with another.

### ***Articulation experiments***

Repeat the morph drill described above, but this time ask the class to focus on what changes in their mouth position as they make the change. For example, ask them to morph from the *teeth* vowel to the *arm* vowel with their finger on their nose and their thumb on their chin. They will notice that the finger and thumb move apart – proving that the jaw drops down during the change from one vowel to the other.

### ***Vowel mnemonics***

Suggest, or get the class to suggest, fun mnemonics for the sounds. For example, the *boot* vowel /u:/ could be called 'the nice surprise sound' because people often say it to express surprise. The *foot* vowel /ʊ/ could be called 'the monkey vowel', as mentioned above.

### ***Vowel orchestra***

This activity is good as a review, when all of the phonemes on the chart have already been presented to the class. The class is the orchestra and you or one of the students can be the conductor. The conductor points at the phonemes and the orchestra calls them out, continuing the long vowels or repeating the other vowels for as long as the conductor keeps his or her finger on that symbol.

### ***Spelling patterns***

Choose one of the vowel groups mentioned above and give or elicit a



large number of examples of words containing those vowels. Then ask the class to identify the different ways in which that phoneme may be spelt. Elicit which spelling patterns are common and which are unusual. For example, for the *teeth* vowel, ‘ee’ and ‘ea’ are common while ‘ie’ (as in *piece*) is unusual.

See *PronPack 1: Pronunciation Workouts* (Hancock, 2017) for more detail on the activities above.

### **Th** *Why*

In pronunciation teaching, we need to keep in mind the *why* question –why are we teaching it and why do the class need to learn it? Bearing in mind the role of English as an international lingua franca, it is probably fair to assume that the majority of learners need to be intelligible, rather than needing to sound like native speakers. See for example Robin Walker’s series on English as a Lingua Franca in *Modern English Teacher* (Walker, 2015).

### **Why is the map flexible?**

If we accept accent variation as the norm rather than the exception, then our vowel chart needs to be flexible enough to accommodate that variation, and the Hexagon Vowel Chart attempts to do just that. Hence, for example, the optional (r) next to some of the symbols. This enables the chart to work for accents where that ‘r’ is pronounced, such as American, and those where it isn’t, such as English.

### **Phonemic, not phonetic**

In order to be accent-flexible in using the chart, it is important to remember that the IPA symbols in it are phonemic rather than phonetic. A phonetic symbol represents a precise sound. A phonemic symbol is less specific –for example, /ʌ/ can be defined as the vowel sound in *duck*, no matter what the speaker’s accent.

### **Optional Schwa**

The position of the /ə/ (schwa) at the centre of the chart is not intended to suggest importance, but rather that it is exceptional. It is a reduced sound which occurs only in unstressed syllables. Trying to compare it to other phonemes such as the /ʌ/ in *duck* for example is a recipe for confusion. In fact, it

is probably better not viewed as a phoneme at all, but an unstressed variant, or *allophone*, of one of the other vowel phonemes –most can be reduced to schwa. For example, in the name *Canada*, the second and third vowels are often pronounced as schwa, and in this instance the schwa would be an allophone of /æ/. Learners will need to understand the schwa receptively, but for production it is optional –not essential for intelligibility.

### ***Why put vowels on the map?***

It is easier to teach consonants than vowels. With consonants, there are fixed points where contact is made in the mouth, for example between the tongue and the teeth. It is more difficult to navigate the vowel sounds. With no fixed points, their position can only be explained relative to one another in a system. It's useful for learners to have an overview of this system, and that's the great advantage of putting vowels on the map.

### **References**

- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English (8th Edition)*. Oxford: Routledge.
- Hancock, M. (2017). *PronPack 1: Pronunciation Workouts*. Chester: Hancock McDonald ELT.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation (2nd Edition)*. London: Macmillan.
- Walker, R. (2015). The globalization of English: teaching the pronunciation of ELF. *Modern English Teacher*, 24(4).

# Estudio fonopragmático de los marcadores discursivos: propuesta metodológica y aplicaciones

Antonio Hidalgo Navarro<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Catedrático de Lengua Española del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia. Ha realizado investigaciones en el ámbito de la pragmática del español hablado y es miembro fundador del grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial), habiendo dedicado gran parte de sus estudios al análisis de la entonación en habla espontánea. Destacan entre sus publicaciones *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla* (1997), Universitat de València; *Comentario Fónico de Textos coloquiales* (2002), Arco Libros; *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques* (2006), Arco Libros; *El estudio de la prosodia en España en el S. XXI: perspectivas y ámbitos* (2011), Universitat de València; *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE* (2012), Arco Libros (en colaboración con Adrián Cabedo); o *La voz del lenguaje: fonética y fonología del español* (2012), Tirant Humanidades (en colaboración con Mercedes Quilis). Es autor de numerosos artículos en revistas internacionales de prestigio (*Oralia, Verba, Moenia, Journal of Politeness Research, Faits de Langues, Lingüística Española Actual, Español Actual, Boletín de Filología de la Universidad de Chile, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Revista de Lengua i Dret, Estudios Filológicos, Quaderns de Filologia, Anuari de Filologia, Pragmática sociocultural*, etc.) y ha dirigido entre 2010 y 2013 el proyecto de investigación **Fonocortésia** (Ministerio de Ciencia e Innovación de España). Ha participado asimismo en numerosos proyectos de investigación coherentes con sus líneas de trabajo y actualmente colabora en los proyectos “**UDEMADIS: Unidades Discursivas para una Descripción Sistemática de los Marcadores del Discurso en Español de la Universitat de València**” y “**EFSEE-FONEMOION El habla con significado emocional y expresivo: análisis fonopragmático y aplicaciones**”. Ha visitado como profesor invitado la Universidad de Gante, la Universidad de Rusia de la Amistad de los Pueblos (URAP) de Moscú, la Universidad de Estocolmo, la Universidad de Trier (Alemania), la Universidad de Barranquilla (Colombia), la Universidad de Concepción (Chile), la Universidad de Alicante, la Universidad de Sevilla, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, la Universidad de Heidelberg, la Universidad de Navarra, la Universitat Jaume I de Castellón, la Universidad de Extremadura, la Universidad de La Coruña, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universitat Autònoma de Barcelona, etc. habiendo impartido también numerosas conferencias y seminarios en otras universidades y organismos tales como la Asociación Belgo-iberoamericana de Amberes, la Universidad de Valencia, la URAP (Universidad de Rusia de la Amistad de los Pueblos) de Moscú, la Universidad de San José de Costa Rica, el Instituto Universitario Menéndez Pidal de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Trier, la Universidad de Castellón, la Provinciale Hogeshool voor Vertalers en Tolken de Gante, la Universidad de La Coruña, la Fundación Duques de Soria, la Universitat Autònoma de

## Introducción: marcadores y prosodia, historia de un línea de investigación

Hace bastantes años Ynduráin (1964, p. 2) advertía que “nuestro lenguaje cotidiano está lleno de los llamados ‘bordoncillos’ o ‘muletillas’ que, en efecto, son apoyaturas sobre las que vamos descansando y tomando impulso en el esfuerzo de hablar”. Tal afirmación, que podría entenderse en una lectura apresurada del texto de Ynduráin como una opinión más entre las defendidas por las gramáticas tradicionales (donde estos “bordoncillos” aparecen descritos como una especie de sucedáneos de pausas de “relleno” u oralizadas) constituye, sin embargo, una auténtica reivindicación de su valor discursivo, ya que para Ynduráin “su empleo en la conversación la dota de un medio social, de una situación determinada, de donde, con la cooperación del gesto y el tono, pierde imprecisión y gana en poder alusivo”.

Ahora bien, a pesar del intenso esfuerzo realizado en los últimos 20 años en relación con la descripción de los marcadores discursivos, rara vez los estudiosos han dirigido su atención hacia el aspecto fónico (el significante) de estas partículas. Cuando hablamos de “aspecto fónico” no nos referimos solo a la fonología segmental o acentual de los marcadores (número de sílabas y fonemas, su carácter átono o tónico) sino, principalmente, a su comportamiento suprasegmental o *prosódico*, es decir, al “tono” al que aludí a Ynduráin en la cita previa.

Lo que parece claro, pues, es que, frente a la ingente serie de artículos, obras monográficas e incluso monumentales trabajos lexicográficos sobre marcadores (DPDE; Santos Río, 2003; Fuentes, 1998 etc.), cuyo centro de interés es el aspecto morfosintáctico o, en su caso, pragmasintáctico, son todavía muy escasos los estudios sobre la incidencia del componente prosódico en el valor específico de tales partículas.

En todo caso la evolución de la investigación en torno a los marcadores del discurso<sup>2</sup>, revisada la bibliografía específica sobre la interfaz *marcado-*

---

Barcelona, la Universidad de Extremadura, etc. Ha participado, en fin, en la organización de numerosos congresos nacionales e internacionales ocupando en muchos casos el cargo de Secretario o Presidente. Universitat de València, España. Correo electrónico: Antonio.Hidalgo@uv.es.

<sup>2</sup> Efectivamente, hace algunas décadas muchos de los hoy considerados marcadores discursivos no eran considerados más allá de “muletillas”, elementos “expletivos”, etc. (véase Cortés Rodríguez, 1991). A fin de no desenfocar nuestro objeto de estudio, nos limitamos en este punto a remitir al lector a la excelente explicación que ofrece Pons (1998, pp. 20-22 y 60-66), donde se podrá hacer una idea

*res-prosodia*, ofrece dos etapas fundamentales:

1. En una primera fase, que podemos considerar como “intuitiva”, se alude a la relevancia del factor prosódico con respecto a la delimitación de los valores funcionales y/o pragmáticos de los marcadores del discurso; los estudios desarrollados bajo esta óptica no suelen apoyarse en análisis instrumentales (acústicos), sino en meras apreciaciones del estudioso de turno, en muchos casos acertadas, y en otros no tanto.
2. En una segunda fase, se aborda la descripción del componente prosódico de los marcadores mediante herramientas de análisis acústico; se distinguen así dos líneas de trabajo:
  - por un lado, estudios que utilizan el análisis instrumental como apoyo subsidiario, pero no desarrollan estudios acústicos minuciosos ni exhaustivos del marcador o marcadores cuyo comportamiento describen.
  - por el otro lado, estudios que proponen análisis acústicos minuciosos y aportan, en diferentes grados, un análisis cualitativo y cuantitativo (unas veces porcentual y otras estadístico).

### **Marcadores, Prosodia y enfoques “intuitivos”**

Ya Barrenechea (1969, p. 42) señalaba que la interpretación del sentido de ciertos marcadores depende de su posición en el enunciado, del contexto, del conocimiento de lo referido y, por supuesto, del papel de las *señales suprasegmentales*.

Más recientemente Martín Zorraquino (1998, p. 23) afirma que la polifuncionalidad de los marcadores discursivos “está en relación con la aptitud de las partículas extra-oracionales para recibir rasgos suprasegmentales distintos (sobre todo, la entonación), con los que se contribuyen a matizar el valor semántico-estilístico (el sentido) de dichas unidades”. No extraña, pues, que algunos de estos “enlaces extraoracionales”, como los llamó Gili Gaya (1985) sean especialmente frecuentes en registros informales, como la conversación

---

clara del proceso teórico que ha llevado a la actual situación de interés creciente por el estudio de los marcadores discursivos.

coloquial (sea el caso de *bueno, pues, o sea...*). En cualquier caso, como aprecia Martín Zorraquino (1998, p. 34) uno de los aspectos más problemáticos para la descripción gramatical de estas partículas se deriva de la matización que admiten a través de las propiedades fónicas (el acento, la cantidad silábica y la entonación, sobre todo). Por otro lado, no se trata de casos esporádicos, sino de rasgos constantes asociados a factores pragmáticos específicos (el ámbito del hablante por oposición a la esfera del oyente, por ejemplo, en cuanto puntos de referencia diversos en el proceso de la comunicación)<sup>3</sup>. La autora trata de ilustrar este asunto describiendo el comportamiento prosódico de *claro* y *bueno*, aunque sin aportar su análisis acústico concreto: *bueno* con *tonema de cadencia* puede indicar *acuerdo del interlocutor* en relación con una propuesta anterior, de donde se deriva la idea de que ese tonema se asociaría habitualmente a cualquier marcador que exprese “acuerdo” en un turno de réplica. En otros casos, cuando *bueno* expresa *desacuerdo* se emplea un *tonema de suspensión* acompañado, ocasionalmente, de su repetición (*bueno bueno*). En cuanto a *claro*, puede expresar también acuerdo y desacuerdo, y además, con *tonema de cadencia* y seguido de *que* puede indicar acuerdo en relación con lo expuesto por un interlocutor previo<sup>4</sup>. Siguiendo esta línea, el DPDE dirigido por A. Briz incluye también entre los elementos descriptivos de los marcadores un apartado específico dedicado a su prosodia (Briz, 2006, p. 681).

Otros trabajos también descriptivos asumen parcialmente la descripción prosódica de un amplio número de marcadores. Así, el magnífico trabajo de

---

<sup>3</sup> No obstante esto, las observaciones de Martín Zorraquino (1998) resultan imprecisas en su referencia a datos prosódicos y a la implicación de estos en el funcionamiento de los marcadores discursivos; señala así que “una mayor o menor fuerza en el acento, una mayor o menor elevación de tono, una mayor o menor cantidad en las sílabas y una mayor o menor duración en las pausas se corresponderían con sentidos o matices diversos en la expresión de los marcadores, los cuales indicarían, por ejemplo, más o menos convicción por parte del hablante en relación con el comentario que reflejan, o más o menos convivencia con el interlocutor: o, de otro lado, podrían señalar también que afectan, en mayor o menor medida, a la palabra que les queda más cercana en el enunciado” (Martín Zorraquino, 1998, p. 48).

<sup>4</sup> No compartimos esta opinión ya que, en realidad, la cadencia no afecta solo al marcador sino a todo el enunciado que introduce; del mismo modo cabría discutir la asignación de tonema de suspensión a *claro que* para la expresión de desacuerdo, según defiende Martín Zorraquino (1998, p. 50): el tonema (dudosamente suspensivo en nuestra opinión) afecta no sólo al marcador sino a todo el enunciado. A nuestro parecer el matiz de desacuerdo estaría asociado a la entonación peculiar de todo el enunciado más que al tonema final.

Martín Zorraquino y Portolés (1999) apunta datos muy interesantes sobre la especificidad prosódica de algunas *partículas*. Considerada su *autonomía*, es decir, su capacidad para aparecer aisladamente en el discurso, no todos los marcadores se comportan igual: según su especificidad o inespecificidad prosódica algunos pueden aparecer aisladamente en el turno de palabra, pero otros no (caso de *por el contrario*). Los que pueden aparecer aisladamente se organizan en dos grupos (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4069):

1. Marcadores como además o encima, con entonación exclamativa
2. Marcadores que reclaman del interlocutor una conclusión o reacción (*también* con entonación peculiar, de carácter interrogativo, fático, continuativo, etc.)

Entre los *comentadores*<sup>5</sup>, *pues bien* actúa también como unidad per filada prosódicamente, cuando va seguido de pausa y situada al comienzo del miembro que lo incluye. Pero es entre los *marcadores conversacionales* donde aparecen, de acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés (1999) más marcadores con perfiles prosódicos característicos; *claro* y *bueno* ocupan una posición de privilegio por su frecuencia de uso:

- *Claro* (marcador de *evidencia*) expresa generalmente certeza y/o acuerdo con el interlocutor, pero puede indicar también desacuerdo mediante el empleo de rasgos suprasegmentales apropiados (rasgos que, por cierto, no se hacen demasiado explícitos en la descripción de Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4157-4158)
- *Bueno* (marcador *modalidad deóntica*) puede expresar, al igual que otras partículas deónticas, lo contrario de lo que habitualmente refleja: con rasgos suprasegmentales adecuados, puede señalar desaprobación en relación con lo que se infiere del discurso previo o de lo que se halla implícito en el contexto de comunicación; *bueno* se articula entonces con elevación del tono de voz y, frecuentemente, se duplica (*bueno, bueno*). Cuando la partícula se repite, el tono de la voz va descendiendo en cada palabra y suele terminar con tonema

---

<sup>5</sup> Subtipo que Martín Zorraquino y Portolés (1999) incluyen entre los *estructuradores de la información*.

de suspensión (observación que los autores no demuestran). Puede cumplir, en fin, papeles expresivos diferentes: un valor modal deóntico volitivo, un valor afectivo-sentimental o un valor metadiscursivo. En todo caso, este marcador contribuye al *acuerdo cooperativo* con el interlocutor; si la actitud es afectivamente *positiva* la entonación presentará un ascenso evidente sobre la sílaba tónica, seguido de cierto descenso que acaba en suspensión; en cambio, si la actitud es afectivamente *negativa* el tono de voz se mantiene en niveles bajos.

- los *enfocadores de la alteridad* (*hombre, bueno, vamos, mira, oye, etc.*) ofrecen también interesantes peculiaridades prosódicas que reflejan su papel interactivo: suelen mostrar versatilidad distribucional y se realizan frecuentemente con *modulación exclamativa* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4171); pueden aparecer en algún caso de forma sucesiva, separados por una pausa y con modulaciones de entonación (*Hombre, mira, esto que me cuentas es, vamos, muy sorprendente*). De manera específica, el marcador *hombre* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4173-4174) matiza sus efectos de sentido según la posición que ocupa respecto del miembro de discurso en el que aparece, modulando dichos efectos por medio de rasgos fónicos (tono, cantidad silábica, etc.) o paralingüísticos. Así, cuando *hombre* aparece al comienzo de una réplica expresando alegría, sorpresa, etc. o bien cuando refleja una reacción inesperada (pero agradable) del hablante ante una situación, su tono suele ser elevado sobre la primera sílaba y descendente a continuación.

Briz (1993) y (1998) añade a los anteriores otros marcadores conversacionales caracterizados también por un perfil prosódico definido, los llamados *metadiscursivos*. Así, cuando *decir* introduce el estilo directo en los *relatos* conversacionales y actúa como marca de frontera entre lo precedente y lo consecuente, como transición de habla necesaria en la actividad formulativa del hablante, presenta un tonema asociado de *suspensión* (Briz, 1998, pp. 207-208). Dentro de estos metadiscursivos hay que prestar especial atención a los *metadiscursivos de control del contacto*, es decir, fórmulas de control del contacto como *¿no?*, *¿sabes?*, *¿verdad?*, *¿eh?*, generalmente interrogativas en su fisonomía prosódica, aunque su valor apelativo no siempre es claro (Briz, 1998, pp. 224-229).



## De lo intuitivo a lo empírico. El análisis instrumental y la descripción de la interfaz *marcadores-prosodia*

Trabajos más recientes sí verifican la especificidad prosódica de los marcadores mediante el empleo de aplicaciones informáticas habilitadas para cuantificar la F0, la intensidad, u otras magnitudes suprasegmentales<sup>6</sup>. Unos presentan los datos a título ejemplificador (cualitativamente), y otros los revisan minuciosamente (cuantitativa y cualitativamente) integrando ocasionalmente el análisis estadístico como herramienta metodológica.

### *Análisis instrumental no exhaustivo*

En esta línea, Briz e Hidalgo (1998) han tratado de sistematizar la capacidad de la variación melódica para asociarse a los marcadores implicando algún tipo rasgo funcional. A partir de un corpus conversacional concluyen que los factores prosódicos enriquecen los valores monológicos y dialógicos de muchos marcadores argumentativos<sup>7</sup>. Así, en (1) al valor monológico de *entonces* como introductor de conclusión argumentativa se añade, con *tono alto y contorno melódico ascendente*, una función ilocutiva iniciativa, de carácter dialógico, de *demanda de confirmación*:

(1)

A1: ¿vienes al cine mañana?

B1: es que he quedado con Elena que tenemos un examen de Crítica el día dos

A2: *entonces*↑ ¿no te animas?

B2: no↓ de verdad↓ es que no tengo ni puta idea

Para llegar a explicar las causas de estas correlaciones prosódico-funcionales Briz e Hidalgo (1998) introducen la noción de *entorno prosódico*, que agrupa al menos tres factores:

---

<sup>6</sup> Entre los programas informáticos usados más habitualmente están *VISIPITCH* (ya en desuso), *CSL-4300*, *Praat*, *WaveSurfer*, *Pitch work*, *Speech Analyzer*, etc.

<sup>7</sup> En su trabajo entienden como conectores argumentativos las formas *pero*, *o*, *y*, *además*, *incluso*, *encima*, *porque*, *es que*, *así pues*, *así que*, *en consecuencia*, cuando funcionan como piezas de engranaje de los enunciados, ya sea en la intervención de un hablante (*conectores argumentativos monológicos*), ya sea en el intercambio (*conectores argumentativos dialógicos*).

- las características suprasegmentales del fragmento de habla previo al conector
- la configuración por parte del conector de un grupo de entonación particular, limitado o no por pausa
- las características entonativo-accentuales del conector

Así pues, el análisis del entorno prosódico permite explicar mejor la diversidad funcional de los conectores: su diferente realización prosódica especifica su interpretación semántico-pragmática. Por ejemplo, *bueno* en español peninsular es una unidad capaz de expresar múltiples matices, particularmente cuando *su realización prosódica se refuerza mediante la presencia de un acento tonal elevado*, como en (2):

(2)

A: *lo que pasa es que sin la saeta// y dice es que no tiene segundero d'esos/ y digo sí digo ya lo sé↓ y él dice así no se nota si va o no va/ BUE-NO↓ empezó el tí o allí a darle vueltas↑/[RB. 387. B.1: 95-97]*

De este modo el comportamiento prosódico específico de muchos conectores los convierte en auténticas marcas reguladoras de la organización discursiva, esto es “la realización suprasegmental inherente a ciertos conectores determina en ocasiones cambios funcionales a distintos niveles de la estructura discursiva. Existen conectores que especializan su realización acentual según el estatuto jerárquico de la unidad de habla afectada” (Braz e Hidalgo, 1998, p. 140).

### ***Análisis instrumental exhaustivo***

El análisis acústico de los marcadores favorece hallazgos relevantes. Así lo sugieren Aguilar y otros (2002), para quienes no haber considerado habitualmente “las propiedades prosódicas como factores cohesionadores y delimitadores de unidades discursivas” constituye un error habitual en la investigación de los marcadores.

En un primer nivel de exhaustividad empírica se hallan algunos trabajos que afrontan el estudio plural de los marcadores, como los de Cepeda y Poblete (1997) o Cepeda (1999), donde se conjuga la descripción de aspectos léxicos, entonativos, discursivos y sociolingüísticos vinculados a los marcadores;

el nivel de profundización del análisis prosódico puede llegar a resentirse con este enfoque plural, si bien un aspecto positivo es la incorporación de cuadros de validación estadística.

Cepeda y Poblete (1997) abordan así el análisis de tres perfiles entonativos frecuentes en el discurso oral: *Perfil A* (caída de la voz, *cadencia*), *Perfil B* (movimiento ascendente escalonado y *anticadencia*), *Perfil C* (movimiento descendente, con *variables en cuanto al rango del tono de cada segmento entonativo*). A partir de esta diversidad comprueban el comportamiento melódico de algunos marcadores: 3076 de las unidades tonales que analizan presentan algún marcador (44%). Cuando el marcador aparece al *inicio de la unidad tonal* la inflexión más frecuente es *el tono medio* (en *cadencia*) que expresa inconclusividad. Por su parte, los marcadores con *contorno melódico propio* emplean *tonos medios B*, con diferencias significativas según el estrato sociocultural; *los marcadores que aparecen al final usan la cadencia A* (indicadora de seguridad o asertividad).

La función más habitual de los marcadores es la de *refuerzo y cohesión*, siendo la *cadencia de expresión de seguridad* una de sus manifestaciones entonativas. Otra función relevante es la de indicar *pausa*; la tercera función en importancia (con tonos medios), es la de *concatenación y reorientación* de la conversación.

Cepeda (1999) vuelve sobre el análisis de la posición de los marcadores del discurso en la unidad tonal (*inicio, cuerpo, término o constituyente propio* de la unidad). Advierte que los actos de habla pueden estar conformados por una o más unidades entonacionales, de modo que, al aparecer mayoritariamente en posición inicial, la función estructural de los conectores conjuntivos suele ser la de *introdutores*.

Por lo que respecta a la presencia/ausencia de acento tonal sobre el marcador hay diversas posibilidades:

- los conectores usados en el cuerpo del turno con estructura monosilábica suelen tener realizaciones inacentuadas
- otros conectores polisilábicos, en cambio, suelen ser tónicos
- los conectores que aparecen en *posición final* de unidad tonal o como unidad entonativa específica suelen expresar *inconclusividad*

En un segundo nivel de exhaustividad se sitúan otros trabajos: unos analizan un único marcador (Dorta y Domínguez, 2001; Dorta y Domínguez, 2004;

Romera y Elordieta, 2002; Martínez Hernández, 2016; Martín Butragueño, 2006); otros proponen síntesis abarcadoras que asumen una descripción pormenorizada de la interfaz en varios marcadores (Martínez y Domínguez 2005; Martín Butragueño 2003).

Dorta y Domínguez (2001) consideran los movimientos melódicos de *pues* sobre la base de *tres criterios*:

a) Esquemas tonales de *pues* según la dirección INICIO(I)/FINAL(F) de la curva melódica; las funciones discursivas de *pues* responden, bien a un esquema E1, cuyo movimiento tonal carece de oscilaciones significativas (dirección I/F neutra o *suspensión*); bien a un esquema E2, con movimiento tonal negativo, esto es, con dirección descendente I-F.

b) Frontera prosódica entre el marcador y las secuencias discursivas precedente y siguiente: puede estar indicada por la pausa, pero también por un movimiento tonal característico en el punto de enlace entre el marcador y los segmentos precedente o siguiente; hay dos posibilidades:

- *reajuste tonal positivo* (R+): al inicio del marcador se produce una elevación significativa de tono en relación con el final del segmento discursivo anterior, o bien, la subida se produce al inicio del discurso posterior al marcador.
- *reajuste tonal negativo* (R-): al inicio del marcador se produce una bajada significativa del tono en relación con el final del segmento discursivo anterior, o el descenso se produce al inicio del discurso posterior al marcador.

c) Duración de las pausas.

En un estudio posterior, Dorta y Domínguez (2004) analizan el comportamiento tonal de *entonces* y aportan datos particulares de carácter sociolingüístico (variable sexo), diferenciando seis tipos:

- ***entonces continuativo*** de progresión narrativa: con ausencia de pausa posterior y presencia de pausa precedente; respecto de la melodía, cuando precede pausa, hombres y mujeres reajustan la F0 al inicio del marcador. Aparece reforzada la frontera prosódica; si no hay pausa precedente la F0 experimenta una bajada muy significativa al inicio del marcador

- **entonces consecutivo de consecuencia causativa**; es más significativa la presencia de pausa precedente en el caso de los hombres que en el de las mujeres; la pausa posterior escasea en ambos sexos. Se produce asimismo el reajuste de F0 al inicio del marcador, lo que indica frontera prosódica con el discurso previo
- **entonces consecutivo de tipo procondicionante**: ausencia de pausa precedente y ausencia de pausa posterior; el reajuste de F0 es el factor más decisivo para la indicación de frontera prosódica
- **entonces consecutivo de consecuencia deductiva**; su posición característica es la posición interpausal, siendo más larga la pausa precedente en las mujeres que en los hombres; la pausa posterior es larga en ambos sexos; existe un reajuste significativo al inicio del marcador, lo que refuerza la frontera de *entonces*
- **entonces recapitulador-conclusivo** precedido por pausa larga y seguido por pausa posterior prolongada, con empleo de *reajuste prosódico*

Romera y Elordieta (2002) analizan también *entonces* profundizando en sus rasgos acústicos:<sup>8</sup>

a) comportamiento juntural de *entonces*

- pausa a la izquierda
- pausa a la derecha
- índice de juntura a la izquierda<sup>9</sup>
- índice de juntura a la derecha<sup>10</sup>
- reajuste tonal a la izquierda
- reajuste tonal a la derecha

b) Propiedades entonativas de *entonces*:

- tono en el margen izquierdo
- tono en el margen derecho

---

<sup>8</sup> Su trabajo ofrece un minucioso análisis instrumental realizado mediante la aplicación *PitchWorks*.

<sup>9</sup> Se toman como grados junturales de *entonces* los índices 1 a 4, de acuerdo con Beckman y Ayers (1994).

<sup>10</sup> Véase nota 8.

- nivel tonal del material fónico que hay después del marcador (niveles H, L, HL)<sup>11</sup>

Como dato relevante incorporan un análisis estadístico de los resultados (obtenido mediante el programa SPSS) que les permite concluir que *entonces* no suele presentar un contorno entonacional independiente (no hay funciones lingüísticas específicas para las que se muestre como unidad prosódica independiente), que aparece más unido a la unidad prosódica que le sigue que a la que le precede, que en la mayoría de los casos no se observa reducción fonológica y, finalmente, que la F0 parece estar condicionada por el tipo de argumento expresado en la proposición que encabeza (*descendente* si es proposición final de argumentación, y *ascendente-sostenido* si es una proposición no final de argumentación).

Por su parte, en su estudio sobre la prosodia de *bueno* Martín Butragueño (2006) concluye que:

1. La prosodia de este marcador contribuye a establecer sus valores discursivos, pero no existe una relación categórica entre los parámetros propios de la prosodia (contornos tonales, duración de las sílabas, constitución del fraseo, etc.) y las propiedades establecidas en el discurso. Por otra parte, aunque la relación entre unos y otros aspectos es compleja, no es caótica ni aleatoria, sino que está profundamente ordenada.
2. Hay cierta tendencia a que queden asociadas las cotas tonales primarias con el valor deóntico de *bueno*. Si marca frontera no necesita expresar su función discursiva mediante ascenso tonal; si va inserto en el enunciado posterior, sí es frecuente marcarlo por medio de la altura tonal. La posición inicial otorga una altura tonal desde la que comenzar la declinación posterior.
3. Aunque no hay diferencias prosódicas muy marcadas en cuanto a la constitución de los silencios previos y posteriores al marcador, existen diferencias discursivas entre unos y otros, en la medida en que los primeros no condicionan de modo significativo los valores discursivos, mientras que los segundos, sí.

---

<sup>11</sup> Donde H= nivel tonal alto, L= nivel tonal bajo y HL= tono descendente de alto a bajo.

4. En este estudio el orden de frecuencia de contornos melódicos de *bueno* es  $L+H^* L > L+H^* L- > H^* L > H^* M > L+H^* M > L^*+H L$ . Cuanto mayor es la subida tonal, menor es también el descenso final experimentado. Así,  $L^*+Hy L+H^*$  son los acentos tonales que más ascienden;  $H^*$ ,  $L^*$  y  $H^*+L$  muestran ascensos modestos, pero descensos marcados o muy marcados, en el caso del último.  $L^*+H$  suele quedar asociado a valores metadiscursivos, muy raramente al carácter deóntico y nunca a la alteridad. Aunque  $L+H^*$  suele ser la solución preferida, la expectativa es encontrarlo jerarquizado funcionalmente como alteridad>deóntico>metadiscursivo.
5. La sílaba [-no] se alarga a veces, pero este hecho no va asociado con ningún valor discursivo de forma específica; la sílaba [bue-] se alarga con menor frecuencia, siendo frecuente el alargamiento cuando el marcador desempeña una función deóntica.

Por otro lado, a través de un análisis de las relaciones entre prosodia, polifonía y argumentación, desde la perspectiva de la Teoría de Argumentación y de la Teoría de la Polifonía Enunciativa, Caldiz (2012) estudia el comportamiento prosódico de algunos parámetros: la posición del marcador en la unidad tonal, el tono y la altura tonal con que se producen dichos elementos; lo cual introduce en el sentido del enunciado puntos de vista argumentativos diferentes. Para esta autora, la prevalencia de una altura tonal baja y un tono descendente sobre *bueno* con valor de reformulación está relacionada con el género discursivo, en este caso con el discurso académico oral y “estas características no serían necesariamente iguales a las del mismo marcador utilizado en discurso coloquial” (Caldiz, 2012, p. 17).

Martínez Hernández (2016) estudia también la unidad *bueno*; observa que, como marcador de modalidad deóntica y como enfocador de la alteridad, presenta contornos entonativos propios e independientes en cada una de sus representaciones. Sin embargo, no ocurre lo mismo con *bueno* como marcador metadiscursivo encargado de dar estructura al enunciado. En este último caso, la única función que presenta un contorno entonativo parcialmente delimitado es la de *cambio de tópico*. Sus restantes representaciones dependen del contexto lingüístico enunciado. En suma, a través de la selección de un conjunto de parámetros prosódicos, la autora comprueba la independencia de *bueno* como unidad entonacional y consigue proponer un perfil melódico prototípico.

Entre los estudios que tratan simultáneamente varios marcadores, Martínez y Domínguez (2005) se proponen “demostrar, en el marco de la Fonología Métrica Autosegmental, que los marcadores pueden presentar ciertas estructuras tonemáticas que nos permitirían (si fuera el caso) diferenciarlos de partículas morfofonológicamente idénticas con distinta función en el texto (como en efecto sucede con las formas *bueno, este, no, ahora y claro*)”.

Su método consiste en segmentar el habla y realizar el análisis espectrográfico para estudiar el movimiento de la curva entonativa. A continuación miden la duración de los marcadores, la duración de sus sílabas (para determinar si hay o no alargamientos en ellas) y la duración de las pausas anteriores y posteriores. Los marcadores aparecen flanqueados por pausas, alargamientos vocálicos y patrones melódicos específicos. En relación con las pausas, las anteriores son mucho más frecuentes y aparecen en el 70% de los casos. Es inferior el número de pausas posteriores (55% de casos). A pesar de que en buena parte de casos aparecen pausas, algunos marcadores se apoyan en saltos tonales para fijar sus lindes melódicos. Por su parte, los *alargamientos de las sílabas* son frecuentes en los marcadores *este, pues, claro, bueno y pero*, mientras que las *reducciones silábicas*, a diferencia de lo que ciertas descripciones impresionistas suelen afirmar, sólo son apreciables en el caso de *sea* (77%). Por lo que respecta a la estructura tonemática una gran proporción de marcadores presenta el esquema H\*L%.

En suma, Martínez y Domínguez (2005) constatan la influencia del componente prosódico en el valor delimitativo de los marcadores y su contribución a la desambiguación estructural en el discurso.

Los trabajos hasta aquí mencionados subsanan un error común consistente, de acuerdo con Martín Butragueño (2003, p. 375), en la tendencia de los gramáticos a “no valorar lo suficiente la flexibilidad del componente melódico”, la insistencia de los analistas del discurso en “ofrecer descripciones fónicas poco precisas” y la propensión de los fonólogos a “proponer ejemplos extraídos de contextos poco naturales”. El estudio de Martín Butragueño (2003) viene también a iluminar algunos de estos claroscuros al demostrar que la flexibilidad tonal de los marcadores ayuda a conducir de manera matizada sus inferencias. Destacan al respecto varios aspectos:

1. La necesidad de basar toda descripción en datos dotados de naturalidad.



2. No es conveniente servirse sólo de descripciones impresionistas de la prosodia de los marcadores, lo que no significa rechazar de plano algunas propuestas intuitivas; la frontera melódica previa al marcador es muy frecuente, la posterior es menos general, aunque ello depende del estilo de habla (aumenta según crece el grado de formalidad)
3. La mayor parte de líneas melódicas no descendentes aparecen cuando el marcador no presenta frontera melódica posterior y se integra en el enunciado, recibiendo entonces acentos tonales propios de una posición pretonemática, sobre todo L\*+H y a veces H\* y L+H\* (este último cuando recae sobre el marcador algún tipo de *focalización*).
4. Cuanto más informal es el estilo, menos específica es la marca prosódica.
5. En conjunto, los marcadores discursivos muestran un *aire de familia prosódica*, y algunos son tan maleables que la línea melódica es capaz de suscitar sutiles diferencias de sentido.
6. Por su carácter de periferia oracional, la asignación de grupo y patrones melódicos a los marcadores permite reestructurar el sentido de la traza discursiva, más allá de la propia sintaxis del enunciado.

Otros trabajos destacables que siguen la senda marcada por Martín Butragueño (2003) desde diferentes puntos de vista son los de Pereira (2011), Cabedo (2013), Tanghe (2015) o Martínez Hernández (2015).

### ***Otras vías de profundización en la investigación de la interfaz marcadores-prosodia***

El análisis prosódico exhaustivo de los marcadores ha favorecido el acceso a otros ámbitos de investigación no estrictamente “lingüísticos”, como el de *reconocimiento y desambiguación de marcadores a través de sistemas informáticos*, y el de *la atenuación pragmática* como “estrategia conversacional” (canalizada mediante el uso de marcadores discursivos), sobre los que tratamos a continuación.

Heeman y otros (1999) observan que los marcadores discursivos pueden ser identificados durante el reconocimiento del habla tanto por los oyentes como por algunos sistemas informáticos: el oyente reconoce los marcadores en el discurso por la posición sintáctica que ocupan en la unidad discursiva, y

por algunas características prosódicas o fonéticas de la señal acústica, ya que por lo general los marcadores poseen una prosodia particular y están flanqueados por silencios o pausas.

Para el francés, aunque no necesariamente con los mismos objetivos, Simon y Grobet (2002) estudian también el grado de integración o dislocación entonativa de los marcadores, tomando esta variable como rasgo pertinente para la distinción entre la función de *conector* y la de *operador* de *mais* y *parce que*; el resultado es que ambos marcadores actúan como *conectores con valor conjuntivo* cuando se percibe un ‘reinicio’ de la línea textual, mientras que como operadores se perciben como elementos dislocados del constituyente que introducen, ya que existe pausa entre ambos.

En la misma línea Domínguez, Martínez y Urdaneta (2004) proponen algunas ideas útiles para la formalización morfofonológica y sintáctica de los marcadores discursivos, de manera que puedan ser reconocidos por sistemas informáticos y sea posible diferenciar sus formas homófonas. Afirmar que la entonación permite organizar el discurso y transmite informaciones que no están en los elementos gramaticales que conforman el enunciado, estructurando además el sentido de la frase. En su hipótesis, los marcadores discursivos presentan rasgos fonéticos y sintácticos que se interceptan para contribuir a la distinción con respecto a sus formas homófonas. Del análisis acústico derivan ciertas características relevantes:

1. *bueno*: la mayoría de veces funciona como marcador de inicio (67,7%), con curva entonativa ascendente; en el resto de casos (33,3%) posee curva entonativa descendente. Cuando funciona como reformulador presenta curva descendente. Cuando funciona como marcador de inicio está generalmente flanqueado por pausas largas
2. *ahora*: contraargumentativo; en el 100% de los casos presenta un ascenso brusco de la curva entonativa
3. *¿no?*: curva ascendente final
4. *este*: descenso en la curva del fundamental en todos los casos, con alargamiento vocálico de la última sílaba (a diferencia de sus homófonos sustantivo, adjetivo demostrativo y pronombre).

## Hacia una propuesta metodológica

Por lo que respecta a los objetivos de este trabajo, el ámbito de los *marcadores conversacionales* (*bueno, entonces, hombre, etc.*) ofrece un terreno especialmente propicio para la investigación de la variedad prosódica, de modo que es por este grupo de marcadores por donde interesa iniciar las pesquisas. Es también muy conveniente que los datos sometidos a análisis procedan de habla natural antes que de habla de laboratorio. Después de todo, el lenguaje oral es “prosodia” por naturaleza y la prosodia una *conditio sine qua non* para elaborar mensajes coherentes.

En cualquier caso, el estudio empírico y el análisis acústico de los marcadores permite corroborar afirmaciones antes meramente intuitivas y contrastar la responsabilidad de los marcadores en la organización estructural del discurso, al tiempo que se ve ilustrada con su diversidad prosódica su diversidad funcional.

Es a través de *análisis exhaustivos de la interfaz* como se puede llegar a perfilar la diversidad funcional de los marcadores así como su peculiaridad estructural (posición, realización prosódica específica, entorno prosódico, etc.); esos mismos análisis exhaustivos han permitido proponer para los marcadores (a pesar de ciertas “rarezas” descriptivas o de algunos desacuerdos en la caracterización prosódica de algunos marcadores como es el caso de *bueno*), un “aire de familia prosódica” (Martín Butragueño, 2003).

Es relevante en este sentido el establecimiento de su función demarcativa como introductores frecuentes de unidades entonativas (Cepeda, 1999) y la posibilidad de predecir para ciertos marcadores (como *pues* o *entonces*) su vinculación estructural con el segmento de discurso que les sigue (Dorta y Domínguez, 2001; Romera y Elordieta, 2004). Asimismo, la exhaustividad en el análisis de la interfaz permite acceder a niveles más específicos de investigación a través de la *incorporación de datos de interés sociolingüístico*, el estudio de *aspectos socioculturales* (cortesía pragmática) o la *aplicación del estudio de los marcadores a la mejora de sistemas de reconocimiento de habla*.

En nuestra opinión, pues, el análisis de la interfaz *marcadores-prosodia* debe incluir los siguientes elementos en el *input* de análisis de los datos:

1. Posición del marcador: inicial, medial, o final de grupo entonativo
2. Constitución o no de contorno melódico propio por parte del marcador
3. Caso de constituir contorno melódico propio, tipo de perfil del marcador

(la diversidad de perfiles puede depender del modelo de análisis entonativo escogido para la descripción<sup>12</sup>)

4. Análisis del *entorno prosódico* del marcador:
  - contexto anterior: Con/Sin Reajuste tonal; Con/Sin Pausa
  - contexto posterior: Con/Sin Reajuste tonal; Con/Sin Pausa
5. Reducción fónica del marcador: presencia o ausencia

### **Aplicación del análisis fonopragmático a los marcadores conversacionales: versatilidad prosódica, rango jerárquico y función pragmática**

En el marco de la interfaz prosodia-marcadores vamos a prestar atención en lo que sigue a la relación entre la realización prosódica y el mayor o menor rango jerárquico de un marcador en la estructura discursiva.

Partimos de la hipótesis de que el diferente grado de realce prosódico sobre ciertos marcadores (atendiendo a su particular curva de F0, su realización acentual, su independencia fónica, su posición, etc.) puede condicionar su papel jerárquico-estructural o su función pragmático-discursiva. El modelo de segmentación discursiva adoptado es el de Val.Es.Co. (Briz y Val.Es.Co. 2003; Briz y Val.Es.Co., 2014).

#### ***Los marcadores y el sistema de unidades de Val.Es.Co.***

El sistema de segmentación de unidades discursivas de Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) se organiza en dos niveles, uno monológico y otro dialógico.

El nivel dialógico integra como unidades el *diálogo* (unidad máxima), el *intercambio* (sucesión de intervenciones de diversos hablantes) y la *intervención* (unidad dialogal mínima); en cuanto al nivel monológico, su unidad máxima es la *intervención* (emisión que se puede constituir como inicio de habla posterior, reacción a una intervención precedente o reacción e inicio a la vez). A su vez, en el interior de una intervención es posible además reconocer segmentos de menor jerarquía o rango estructural; así en (3):

(3) A: Cállate

B: No, porque no me da la gana. Estoy hasta las narices de ti

---

<sup>12</sup> Para una visión actualizada y completa de las líneas de investigación vigentes para el estudio prosódico es muy aconsejable la lectura de Prieto (2003).

diferenciamos una unidad monologal inferior a la Intervención, el *acto* (constituyente inmediato de aquella) capaz de funcionar aisladamente en un contexto dado y de constituirse como intervención por sí mismo. Además, la intervención 3A cumple los requisitos propios de un acto, mientras que la intervención 3B agrupa dos segmentos aislables en iguales condiciones que 3A: “No, porque no me da la gana” y “Estoy harto de tu prepotencia”.

Sin embargo, dada la imposibilidad de aislar el fragmento “por que no me da la gana” en ese contexto (no podría constituirse por sí solo como reacción lingüística de B a A), hemos de considerar dicho segmento debe ser considerado como parte integrante de un único acto: “No, porque no me da la gana”. Pues bien, fragmentos como “por que no me da la gana” constituyen en la propuesta de Val.Es.Co. los llamados *subactos*, subunidades integrantes de un acto, reconocibles como aportes o soportes informativos relevantes, pero no aislables en el contexto dado.

En esta investigación, por razones de espacio vamos a limitar el ámbito estructural de acción de los marcadores al nivel monológico; esto es, al ámbito de la intervención, del acto o del subacto.

Por otro lado, de acuerdo con Briz y Grupo Val.Es.Co. (2003 y 2014) se distinguen dos tipos de subactos, los *sustantivos* (*directores o subordinados*) y los *adyacentes*. Veamos sus diferencias.

### ***Subactos sustantivos (SS)***

Los *subactos sustantivos* son segmentos del acto con contenido proposicional que, según su papel en la organización interna del acto, pueden ser *directores* (SSD) o *subordinados* (SSS). El SSD es portador de la fuerza ilocutiva del acto, mientras que el SSS se halla supeditado semántica e informativamente al SSD, como ocurre con la información causal de (4):

(1) A: ¿vienes al cine?

B: {no voy a ir} SSD {porque tengo prisa} SSS

Entre otras opciones, pueden estar truncados, como en (5):

(1) P: # {tiramos to(do) (e)l- }SSS {guardamos to(do) los papeles†}SSS//  
{y ese lo hemos tenido que tirar}SSD# (Cabedo y Pons, 2013, conversación 29)

En otros casos, los SSS son *topicalizaciones* (SSS Top) al inicio de un acto o en posición final, debido al cambio de ubicación de un constituyente oracional (y/o proposicional) a una posición informativamente marcada (primera o última).

### ***Subactos adyacentes (SA)***

Los *subactos adyacentes* están constituidos por elementos extraproposicionales que aportan información no asumible en la forma lógica de un enunciado; este es precisamente el caso de muchos *marcadores del discurso*. De acuerdo con el tipo de información aportada Val.Es.Co. propone una tipología provisional de SA:

#### a) Subactos Adyacentes Textuales (SAT)

Organizan y distribuyen el fljo del habla. Hay marcadores discursivos que poseen esta función:

(1) A: # {no me doy cuenta de que has apretado el botón que has apretado} ###{**entonces**↑} {estoy hablando con toda la [naturalidad=]}

B: # [yaa] #

A:= del mundo↓} {te lo prometo↓} # (Hidalgo, 1996, p. 473, líneas 7-10)

#### a) Subactos adyacentes interpersonales (SAI)

Implican la interacción entre hablante y oyente. Es el caso de algunos marcadores discursivos de *control del contacto* como *¿sabes?*, *¿no?*, *¿eh?*, etc., cuando funcionan como recursos fáticos o apelativos:

(1) 5P3: {m'ha dao↑ ca- mil/} {**¿sabes?**} ##// # {y eso↓} / {ee- eso era↓} ##  
{y he subido a mi casa y mi hermana m'ha dicho pues t'acabo de llamar}/  
{no sé qué↓ no sé cuántos↓} # (Cabedo y Pons 2013, conversación 29)

#### a) *Subactos adyacentes modalizadores (SAM)*

Introducen matizaciones modales (atenuación, intensificación) sobre el subacto sustantivo al que se unen. Son ejemplo de ello expresiones como *digo yo*, *no sé*, *yo qué sé*, etc.:

(1) E: (...) #yo qué sé/ no se trata de ser/ extremista o a rajatabla y de aquí ya↑# (Briz y Gupó Vál. Es. Co. 2002, p. 93, líneas 461-462)

### ***Contexto de uso y estatuto estructural del subacto adyacente***

Partimos de la necesaria consideración del contexto lingüístico y pragmático para la determinación precisa de la correspondencia marcador-SA, lo que incluye también la prosodia. Parece haber en este sentido cierta tendencia a hacer coincidir SA y marcador (Pons, 2016, pp. 556-558); en realidad, si se considera a priori todo marcador como SA (SAT, SAM, etc.) estaremos identificando confusamente unidades categoriales (marcadores) con unidades funcionales (subactos adyacentes). Más bien, el marcador puede ser SA o no: hay que precisar las condiciones de implicación de su realización prosódica antes de afirmar apriorísticamente la correspondencia Marcador = SA. Es más, un marcador dado, puede llegar a formar acto por sí mismo como en (9):

(1) A: ¿Quieres venir al cine?  
B: *Bueno*. Lo que tú quieras.

o, incluso, intervención como en (10):

(1) A: ¿Quieres venir al cine?  
B: *Bueno*

### ***Realce/no realce prosódico, relevancia estructural y polifuncionalidad de los marcadores discursivos en el nivel monológico***

La influencia de la realización prosódica sobre la función pragmática que pueda desarrollar un marcador constituye un aspecto problemático fundamental. Cabe plantearse, pues, si el estatuto estructural del marcador o su función pragmática están condicionados por su realce/no realce prosódico: como decíamos antes, la condición de SA de ese marcador no debe establecerse apriorísticamente. Por ejemplo, si el marcador forma grupo entonativo con otro (u otros) marcadores y es, por tanto, parte integrante de un grupo entonativo (subacto), no debe ser identificado como SA (Cabedo, 2014, p. 177). No funcionan igual, estructuralmente hablando, un marcador aislado y realzado

prosódicamente, y ese mismo marcador agrupado con otro/otros elementos discursivos sin realce prosódico propio. En definitiva, lo relevante no es la frecuencia de aparición de tal o cual marcador como grupo entonativo dependiente o independiente, sino los efectos que tenga su realización prosódica en su función pragmática y, en consecuencia, su implicación en la estructura discursiva (subacto adyacente o elemento integrante de otra unidad jerárquica superior)<sup>13</sup>.

Resulta prioritario, pues, precisar bien la definición de SA (SAT, SAI y también, en muchos casos, SAM): no contribuyen al significado conceptual de las intervenciones, ni a sus condiciones de verdad, pero sí a su procedimiento o a la realización de ciertas inferencias a partir de la relación entre lo dicho y el contexto; además, pueden integrarse en unidades prosódicas mayores. En este último sentido, en el marco de la interfaz prosodia-marcador, tal como los diferentes trabajos relacionados con este asunto dejan entrever<sup>14</sup>, parecen darse dos situaciones fundamentales:

1. que el marcador esté integrado en una unidad prosódica mayor constitutiva de un contorno melódico completo con fuerza ilocutiva propia; en este caso el marcador se integra en el marco de un acto. Suele ocurrir así con los *estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores del discurso (pero, pues, porque...)*, que se vinculan y se condicionan a las posibilidades discursivas del segmento en que se incluyen<sup>15</sup>.
2. que el marcador presente un realce prosódico y sea independiente de

---

<sup>13</sup> Una idea similar parece defenderse en Degand y otros (2014, p. 247) al considerar que aunque los adjuntos o los marcadores discursivos no están gobernados sintácticamente por una cláusula principal, sí están semántica o pragmáticamente vinculados al conjunto de dependencia de la cláusula: tienen un estatuto no autónomo en el discurso, aunque son sintácticamente independientes.

<sup>14</sup> Entre otros trabajos que consideran la interfaz marcadores-prosodia podríamos señalar los de Briz e Hidalgo, 2008; Cepeda, 1999; Dorta y Domínguez, 2001; Dorta y Domínguez, 2004; DPDE, Hidalgo, 2010; Hidalgo, 2015; Hidalgo, 2016; Martín Butragueño, 2003; Martín Butragueño, 2006; Martínez y Domínguez, 2005; Martínez Hernández, 2015; Martínez Hernández, 2016; Pereira, 2011; Regan, 2016; Rodríguez, 2009; Romera y Elordieta, 2002; Tanghe, 2015; etc.

<sup>15</sup> Habrá que discutir entonces si aquí son realmente SA; los problemas de reconocimiento de estos marcadores como SA pueden estar supeditados a factores externos propios del género estudiado como la velocidad de habla, su “desgaste” categorial (algunas unidades pueden llegar a convertirse en meras



una unidad prosódica mayor; este es muchas veces el caso de los denominados marcadores conversacionales<sup>16</sup> (*bueno, vamos, hombre, ¿sabes?, venga...*), que contribuyen al progreso de la conversación (cambios de tópico, apertura de la conversación, etc.) con funciones muy diversas (propuesta, ofrecimiento, evaluación de acuerdo o desacuerdo, etc.). Frecuentemente tales marcadores están anclados, estructuralmente hablando, a una unidad discursiva superior (acto, intervención), pero poseen una clara tendencia a la aislabilidad. De hecho, algunos de estos marcadores conversacionales pueden funcionar como actos aislables e identificables en sí mismos (*bueno, claro...*) e incluso como intervenciones.

En lo que sigue aplicaremos la propuesta metodológica presentada en “Hacia una propuesta metodológica” para explicar cómo la prosodia puede ayudar a aclarar el rango estructural y la función pragmática de dos marcadores, *bueno* y *hombre*, muy frecuentes en la conversación y particularmente característicos por su versatilidad funcional y suprasegmental.

### ***Análisis fonopragmático de bueno y hombre*** *Corpus de referencia y funciones pragmatolingüísticas de bueno y hombre*

Para el estudio pragmaprosódico de los marcadores discursivos *bueno* y *hombre* hemos utilizado la herramienta Praat. Nos hemos servido del corpus de conversaciones coloquiales de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) y del Corpus Val.Es.Co. 2.0 (Cabedo y Pons, eds.) que recogen 19 y 46 conversaciones secretas, respectivamente, en diversas situaciones informales sobre la modalidad del español coloquial peninsular.

Nos hemos apoyado además en la información del *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, et al., 2008) con objeto de confirmar y/o matizar resultados de estudios previos sobre la prosodia de los marcadores en el discurso (Martín Butragueño, 2003, 2006; Serrano, 2004; Martínez, Domínguez y Urdaneta, 2004; Martínez y Domínguez, 2006; Martínez Hernán-

---

muletillas o pausas oralizadas), etc.

<sup>16</sup> Tomamos aquí el término de acuerdo con la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés (1999).

dez, 2015; etc.).

Como sabemos, las partículas analizadas no tienen asociada a priori una curva melódica concreta y manifiestan alto grado de gramaticalización y gran variabilidad semántica, sin olvidar la riqueza de matices expresivos y la frecuencia de uso que ofrecen en el ámbito conversacional (Martín Zorraquino y Portolés, 1999)<sup>17</sup>.

En cuanto a la selección de valores pragmlingüísticos, dado que el objetivo principal de nuestra investigación es correlacionar los valores prosódicos con funciones pragmlingüísticas, hemos optado por los sentidos clásicos que trata la bibliografía especializada (especialmente Martín Zorraquino y Portolés, 1999, pp. 4162-4197 y *Diccionario de partículas discursivas del español* de Briz, *et al.*, 2008), seleccionando los valores con mayor frecuencia de uso. La siguiente tabla especifica los valores predominantes:

Bueno	Hombre
Continuidad	Atenuación. Desacuerdo
Ruptura	Intensificación. Desacuerdo
Acuerdo	Intensificación. Acuerdo
Desacuerdo	Refuerzo argumentativo.
Intensificación	Reformulación

Tabla 1. Valores pragmlingüísticos predominantes de *bueno* y *hombre*

A grandes rasgos, indicamos a continuación en qué consisten los valores indicados, acompañando la descripción de ejemplos ilustrativos tomados de nuestro corpus de análisis:

## **BUENO**

*Continuidad.* Ordena la materia discursiva ejerciendo una función demarcativa reguladora de la conversación:

(11)

E: sí pero no siempre ↓ no va a ser tan— es que no se trata de ser conserva

<sup>17</sup> Asimismo, el análisis acústico de estos marcadores hace más fácil su distinción tonal, ya que las consonantes que los conforman son segmentos sonoros y presentan frecuencia fundamental ( $F_0$ ), esto es, tono, en todo su ámbito.

dora ni de nada↓ se trata simplemente ↯ oye↓ que cada uno viva su vida y punto/ yo soy muy democrata↓ mira// yo te voy a decir/ cada uno que viva su vida↓ yo no tengo que arreglarle la vida a mi vecino↑ y punto↓ y ya está/ y bueno y mi vec- ya te digo/ que mi vecino lleve su vida↑ y yo llevaré la mía↓ y ya está↓ que sí ↓ yo puedo posiblemente ser muy amiga de mi vecino↓ aunque él tenga unas costumbres y unos vicios y yo tenga los míos/ pero no quita ¿entiendes? [L.15.A.2: 491-499]

*Ruptura.* Puede señalar apertura de la conversación, cambio de tópico con ruptura secuencial...

(12)

G bueno pues a lo que iba/ el chaval este/ o sea ↯ pues/ una día↑ un día↑ ¿no?/ decidí apuntar se a la autoescuela↑/ y se apuntó a la autoescuela/ o sea bueno creo que se salió en- en sexto/ no ha terminao ni- ni la Egebé ¿no? se fue con su padre a trabajar. [L.15.A.2: 1273-1278]

*Acuerdo.* Indica acuerdo, total o parcial, con algo dicho anteriormente o sobrentendido:

(13)

L: no tía no/ si lo que no quiero es comer/ yo creo que es ↯ peor

E: sí ↓ bueno§

G: §cómeme el yogur/ que ella lo que quiere son las tapas para los vasos [L.15.A.2: 1046-1049]

*Desacuerdo.* Al inicio de intervención reactiva introduce oposición o disconformidad con el interlocutor:

(14)

B: Pues **bueno** entonces eres un egoísta/ Andrés/ cariño/ es que ¡joder!/// (3") es que eres un egoísta tú y tú y tú↑ y tú y tú↑ te encierras y tú eres todo/ ¡coño! Pues si no compartes conmigo las cosas no sé qué quieres que te diga [ML.84.A.1: 209-212]

*Intensificación.* Asociado a una pronunciación enfática, indica sorpresa o extrañeza, y contribuye a la continuidad y progresión del discurso:

(15)

A: sí sí sí/// el díaa/ ee-// eel día ese que avisaron de que habían entrao aquí ↑// estabaa/ estaba yo conn Jesús// estábamos hablando↑/ y entró él↑/ y dice/ BUENO↓ ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ/ eh? (RISAS) a ver si vienes menos ¿eh?/ que él es un cura/ y digo y a mí qué me importa↑ que sea cura/ yo me meto a monja↓ si quiere

### *Hombre*

*Atenuación del desacuerdo.* Expresa objeción a lo dicho o dado a entender por otro interlocutor de forma atenuada, minorizada:

(16)

A: ¡claro! (RISAS)/// calla que- / que merío cada vez que veo a Jaime↑ merío  
S: pero ¡hombre! / ten cuidao que es curilla/ [AP80A1-821]

*Intensificación del desacuerdo.* Se expresa un refuerzo e insistencia sobre lo indicado o dicho por otro interlocutor. Se trata de una forma de intensificación dialógica:

(17)

C: ¿y por qué no te has compra un- un Pecé?  
A: ¡coño! cállate ya↓ hombre/ porque es el único que conozco [HB8A1-806]

*Intensificación del acuerdo.* Se expresa un refuerzo e insistencia sobre lo indicado o dicho por otro interlocutor. Se trata de una forma de intensificación dialógica:

(18)

C y mi suegra no hacía más que decir/ pues →siempre los ha tenido igual/ cuando los tenía/ tan grandes y tan cruzaos/ y yo le decía/ a tu padre/ ¡QUÉ VOY A TENERLOS SIEMPRE IGUAL! / mujer/ pues es verdad/ lo(s) has tenido muy grandes/ JULIÁN/ UNA COSA ES GRANDES Y OTRA ES SALIDOS§  
P: § y saltones / hombre [C69A1-854]

*Refuerzo argumentativo.* Representa una forma de énfasis monológico que sirve para dar mayor relieve o fuerza al proceso argumentativo que se está llevando a cabo en el marco de una intervención:

(19)

C y como voy con el metro ↯ si tengo la suerte ↯ HOY he tenido la suerte/ que hoy no tenía ningún fiscal/ ¡ hombre! / ((que no)) estaba/ ni el primer jefe ni el segundo/ hoy que he llegao pronto/ he cogido el metro ↯ si cojo el de las nueve menos trece minutos↑/// como le cuesta cinco minutos por bajo tierra↑/ a las nueve en punto estoy en la oficina/ pero si tengo la mala suerte/ °(que la tengo casi todos los días)°/ de perder ese

*Reformulación (continuativo).* Representa una forma de continuación o rectificación (corrección sintáctica o semántica) del hablante respecto de un enunciado (acto) en curso, o de un enunciado (acto) anterior:

(20)

✓ no/ sí/ si ya está/// yaa/ prácticamente con el proyecto↑/ya- yaa/ tiene que haber salido de servicios jurídicos↑ un día de estos/// hombre/ si SALE/ en los términos que está redactao ↯/// no está mal [J82A1-254]

La distribución total de casos de *bueno* y *hombre* se detalla a continuación en la Tabla 2, de acuerdo con las funciones pragmlingüísticas establecidas:

<i>Bueno</i>		<i>Hombre</i>	
Valores	Casos	Valores	Casos
1	63	1	35
2	55	2	16
3	24	3	16
4	20	4	7
5	12	5	3
Total	174		77

Tabla 2. Distribución completa de ejemplos de *bueno* y *hombre*

## Análisis fonopragmático

De las conversaciones analizadas, se han descartado las que presentaban ruido de fondo, lo que no permitió analizar con detalle los parámetros acústicos; no han sido considerados tampoco los casos de voz susurrada, ni los casos de solapamiento o habla simultánea, que impedían igualmente el análisis prosódico planteado. Por lo demás, para el análisis acústico se han tenido en cuenta las variables propuestas por Hidalgo (2010):

**1) Posición** del marcador de acuerdo con la unidad *acto* cuando no aparece aislado: *inicial*, *intermedia* o *final*. En caso de constituir *acto* o *intervención*, las variantes manejadas se corresponden con *acto* o *intervención completa*, respectivamente:

Posición
Inicial
Intermedia
Final
Acto completo
Intervención completa

**2) Constitución o no de contorno melódico propio** a través de la presencia de pausas y de movimientos marcados de  $F_0$ . Si el marcador posee contorno melódico propio:

a) *Análisis del entorno prosódico del marcador*

i. Cálculo de la media ( $M$ ) de valores de reajuste de  $F_0$  al final del discurso previo y al inicio del discurso que sigue al marcador (reajustes superiores a 20 Hz en frecuencias altas y a 10 Hz en frecuencias bajas):

**I- Reajuste positivo:** en el inicio del marcador se produce una subida significativa de tono en relación con el final del discurso anterior, o bien esta subida se produce en el inicio del discurso que sigue al marcador.

**II- Reajuste negativo:** en el inicio del marcador se produce una bajada significativa del tono en relación con el final del discurso anterior, o bien esa bajada se da en el inicio del discurso que sigue al marcador.

<b>Reajuste</b>
Anterior +
Anterior -
Posterior -
Posterior +
A+ P+
A+ P-
A- P+
A- P-
Sin reajuste

ii. Presencia o ausencia de **pausas** al inicio y al final del marcador (pausas  $\geq 0,3$  segundos).

<b>Pausas</b>
Anterior
Posterior
Ambas
Sin pausas

iii. *Tipo de perfil del marcador (contorno) y tonema*: ascendente, descendente, suspendido o circunflejo. Cálculo de la media (*M*) de F0 en los puntos de inicio y final de la primera sílaba y del final de la última:

<b>Contorno</b>	<b>Tonema</b>
Ascendente	Ascendente
Descendente	Descendente
Suspendido	Suspendido
Circunflejo	Circunflejo
Integrado	Sin tonema

Una vez obtenidos los datos a partir del análisis, estos han sido introducidos en una Tabla Excel para su evaluación; dicha tabla incluye además los datos identificativos de la conversación de origen, la línea en que aparece cada ejemplo y la función que desempeña en cada caso el marcador estudiado (de acuerdo con las funciones descritas en 5.4.1.). El resultado es la plantilla que sigue, que se ha ido completando con los distintos resultados derivados del análisis:

Conversación	Marcador	Línea	Ejemplo	Unidad	Función	Posición	Contorno	Pausas	Reajuste	Duración	Tonema
--------------	----------	-------	---------	--------	---------	----------	----------	--------	----------	----------	--------

A partir de la Tabla Excel resultante se ha generado una *tabla dinámica* con el fin de cruzar las diferentes variables e interpretar los datos de forma pertinente en relación con la interfaz estudiada (marcadores-prosodia).

### ***Análisis y discusión de resultados***

A continuación, se detallan los comportamientos tonales de los marcadores según su análisis acústico; del mismo modo, observamos la posibilidad de asignar esquemas entonativos concretos a cada una de las variantes pragmáticas asociadas a las variables de *unidad* y *función*. Para desarrollar el proceso de análisis se han cruzado sucesivamente las variables para cada uno de los marcadores analizados:

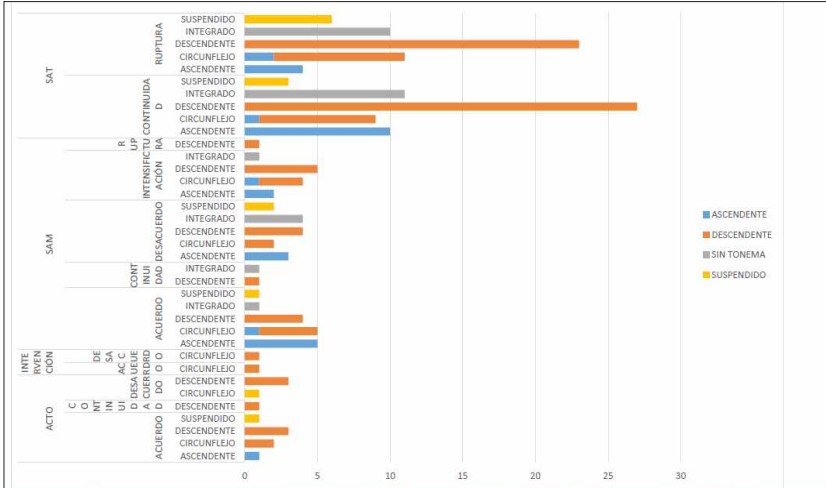
- Unidad/función/contorno/tonema
- Unidad/función/pausa
- Unidad/función/reajuste
- Unidad/función/posición

### ***Análisis de bueno***

Cruce de variables unidad / función / contorno / tonema



Gráfico 1



1. Predominio claro de *bueno* como SAT (114 casos de 174), seguido de SAM (46 casos de 174). Son poco frecuentes los casos de Acto (12 de 174) e Intervención (2 de 174).
2. En su función predominante como SAT, se detalla a continuación su distribución por lo que respecta a las variables contorno y tonema en sus funciones predominantes: como SAT continuativo (63 casos de 174) y SAT de ruptura (55 casos de 174):

Continuativo			Ruptura		
Contorno	Tonema		Contorno	Tonema	
Descendente	Descendente	29	Descendente	Descendente	24
Suspendido	Suspendido	3	Suspendido	Suspendido	6
Integrado	Sin tonema	12	Integrado	Sin tonema	10
Circunflejo	Descendente	8	Circunflejo	Descendente	8
Ascendente	Ascendente	10	Ascendente	Ascendente	4

Para el valor de SAT continuativo existe una tendencia equilibrada a rasgos prosódicos **marcados/ no marcados** de contornos y tonemas: ascendente-ascendente (10 casos) e integrado-sin tonema (12 casos) frente a la combinación descendente-descendente (29 casos). Lo mismo ocurre para el SAT de ruptura, con presencia equilibrada en cuanto a la combinación integrada-sin

tonema ( 10 casos) y circunflejo a-descendente ( 8 casos) frente a la combinación descendente-descendente (24 casos). En ninguna de estas dos funciones se presenta como tendencia su integración en un contorno melódico principal.

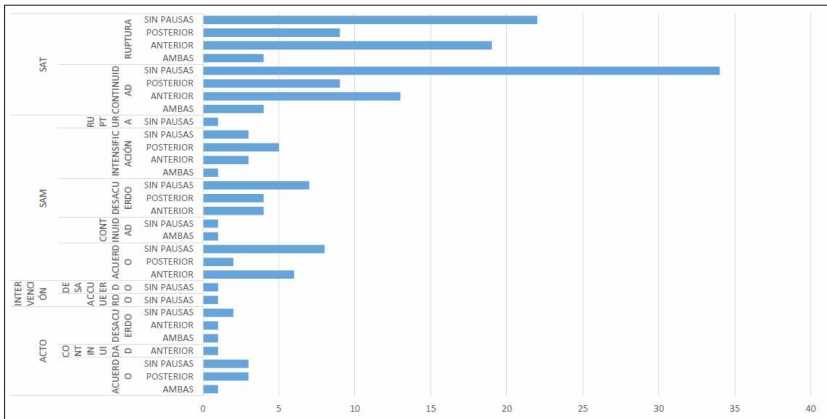
1. En su función predominante como SAM, la distribución por lo que respecta a las variables contorno y tonema en su función de acuerdo (24 casos de 174) es la siguiente:

Acuerdo			
Contorno		Tonema	
Descendente		Descendente	7
Suspendido		Suspendido	2
Integrado		Sin tonema	1
Circunflejo		Descendente	7
Ascendente		Ascendente	6

Se observa así una tendencia hacia rasgos prosódicos **marcados** de contornos y tonemas, en la combinación ascendente-ascendente (6 casos) y circunflejo a-descendente (7 casos), frente a los 7 casos de combinación no marcada descendente-descendente.

### *Cruce de variables unidad / función / pausa*

Gráfico 2



Existe equilibrio entre los casos de *bueno* con presencia y ausencia de pausa. Al menos en los ejemplos analizados la pausa parece condicionar el

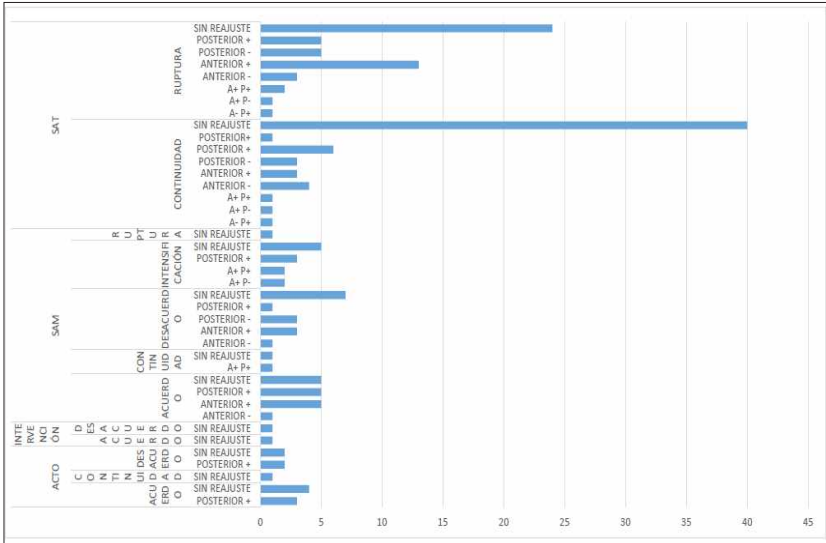
tipo de unidad o función de *bueno*: predomina su presencia en el SAT de ruptura (32 con pausa frente a 22 sin pausa) y su ausencia en el SAT continuativo (34 sin pausa frente a 26 con pausa). En el caso de SAM de acuerdo, aunque hay menos ejemplos, hay equilibrio entre ambas alternativas: 8 sin pausa frente a 8 con pausa. Puede verse el resultado analíticamente en la tabla que sigue:

Continuativo. SAT		Ruptura. SAT		Acuerdo. SAM	
Anterior	13	Anterior	19	Anterior	6
Posterior	9	Posterior	9	Posterior	2
Ambas	4	Ambas	4	Ambas	0
Sin pausas	34	Sin pausas	22	Sin pausas	8

### Cruce de variables unidad / función / reajuste

Con relación al cruce de variables **unidad/función/reajuste**, el Gráfico 3 ofrece datos relevantes:

Gráfico 3



Hay equilibrio entre todos los casos funcionales de *bueno*, aunque parece que la variable **reajuste** condiciona el tipo de unidad y función asociados a *bueno*: predomina su presencia en el caso de SAT de ruptura (31 con reajuste

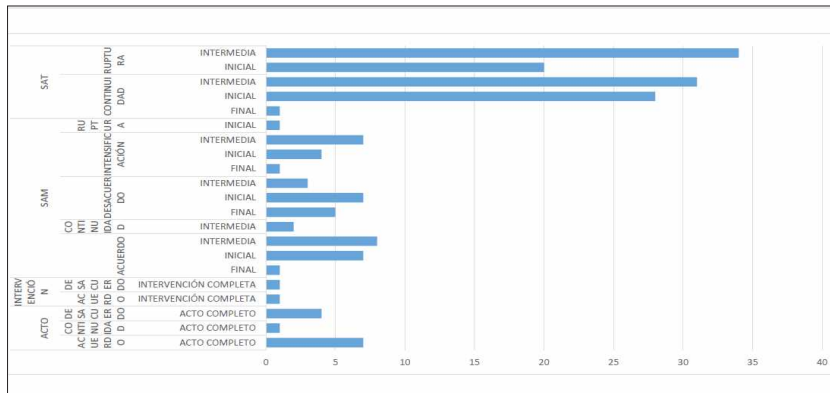
frente a 24 sin reajuste) y su ausencia en el caso del SAT continuativo (40 sin reajuste frente a 20 con reajuste). Para el caso de SAM de acuerdo, el resultado es más esclarecedor: 24 casos sin reajuste frente a 11 con reajuste. La tabla siguiente resume analíticamente estos datos:

Continuativo. SAT		Ruptura. SAT		Acuerdo. SAM	
Anterior +	3	Anterior +	13	Anterior +	5
Anterior -	4	Anterior -	3	Anterior -	1
Posterior -	3	Posterior -	5	Posterior -	0
Posterior +	7	Posterior +	5	Posterior +	5
A+ P+	1	A+ P+	2	A+ P+	0
A+ P-	1	A+ P-	1	A+ P-	0
A- P+	1	A- P+	1	A- P+	0
A- P-	0	A- P-	0	A- P-	0
Sin reajuste	40	Sin reajuste	24	Sin reajuste	24

### Cruce de variables unidad / función / posición

Con relación al cruce de variables **unidad/función/posición**, el Gráfico 4 ofrece algunos datos de interés:

Gráfico 4



Existe equilibrio para todos los casos funcionales de *bueno* analizados como posición inicial e intermedia de acto. Así, en los ejemplos analizados, la posición parece ser un factor que condiciona significativamente el tipo de unidad o función de *bueno*: como SAT continuativo su posición habitual es la

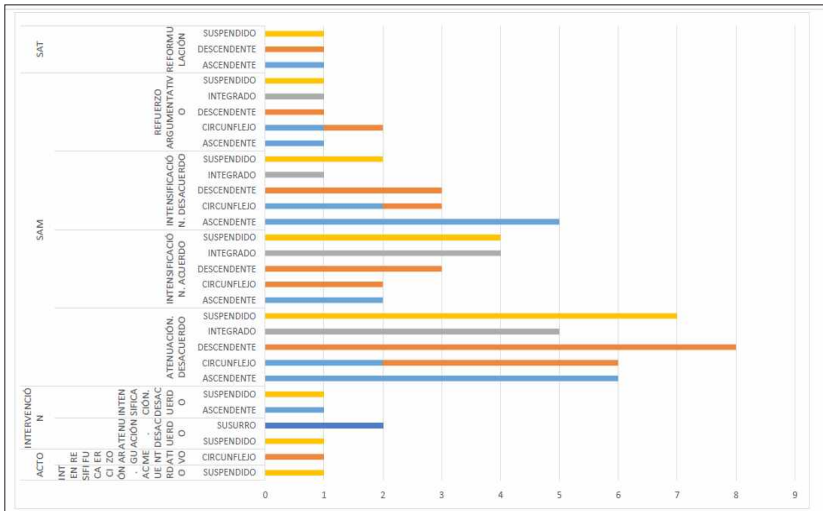
intermedia, mientras que la posición inicial da cuenta de su actuación a nivel dialógico (28 en posición inicial frente a 31 en posición intermedia); lo mismo ocurre en el caso del SAT de ruptura, aunque su posición predominante es la intermedia (34 casos) también aparece en posición inicial (20 casos). Existe, por lo demás, equilibrio absoluto en el SAM de desacuerdo: 7 en posición inicial frente a 8 en posición intermedia. La tabla que sigue agrupa analíticamente estos datos:

Continuativo. SAT		Ruptura. SAT		Acuerdo. SAM	
Inicial	28	Inicial	20	Inicial	7
Intermedia	31	Intermedia	34	Intermedia	8
Final	0	Final	0	Final	0
Acto completo	0	Acto completo	0	Acto completo	0
Intervención completa	0	Intervención completa	0	Intervención completa	0

**Análisis de hombre**

*Cruce de variables unidad / función / contorno / tonema*

Gráfico 5



1. Predominio como SAM (68 casos de 77), siendo poco frecuentes los

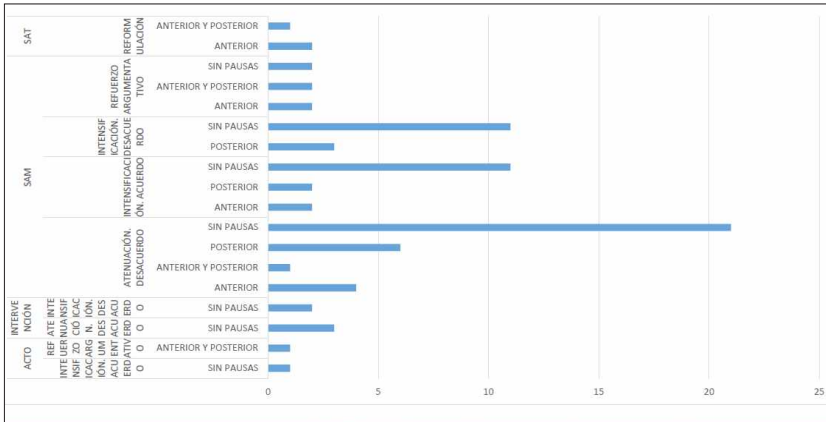
- casos de Acto, Intervención o SAT.
2. Los datos prosódicos obtenidos para este marcador como intervención o acto son bastante afines a su comportamiento como SAM. Este hecho nos aboca a la necesidad de ampliar nuestro estudio de corpus en futuras investigaciones; no obstante, el rasgo de duración presenta para estas unidades rasgos diferenciales que pueden ayudar a explicar el diferente rango estructural de *hombre* (su duración media es sensiblemente superior cuando funciona como intervención o acto): INTERVENCIÓN: media 0'49 (5); ACTO: media 0'36 (2); SAM: media 0'28 (68); SAT: media 0'26 (3).
  3. Del volumen de datos obtenidos se desprende la conveniencia de estudiar en detalle las características prosódico-funcionales de *hombre* como SAM.
  4. La función predominante de este marcador es la de *atenuación del desacuerdo* (35 casos de 77), y le siguen la función de *intensificación del acuerdo* (15 casos de 77) y la de *intensificación del desacuerdo* (13 casos de 77).
  5. Como rasgo general, en las funciones de SAM o SAT hay tendencia a rasgos prosódicos **marcados** en contornos y tonemas (suspendido, circunflejo y ascendente), frente a una menor frecuencia de la combinación descendente-descendente (no marcada).
  6. Para la función de *intensificación del desacuerdo*, en nuestro corpus solo aparece la combinación ascendente-ascendente, claramente enfática, frente a la mayor variedad de combinaciones de contorno-tonema para las funciones *atenuación del desacuerdo* e *intensificación del acuerdo*.
  7. Hay mayor tendencia a la integración en un contorno melódico principal con la función de *intensificación del acuerdo* que con las otras dos (4 casos, y ninguno en las dos funciones restantes).

Pueden observarse detalladamente todos estos datos en la siguiente tabla:

Atenuación. Desacuerdo. SAM		Intensificación. Acuerdo. SAM		Intensificación. Desacuerdo. SAM	
CONTORNO	TONEMA	CONTORNO	TONEMA	CONTORNO	TONEMA
Descendente	Descendente (8)	Descendente	Descendente (3)	Ascendente	Ascendente (5)
Suspendido	Suspendido (7)	Suspendido	Suspendido (4)		
Gruncflejo	Ascendente (2)	Gruncflejo	Descendente (2)		
Gruncflejo	Descendente (4)	Ascendente	Ascendente (2)		
Ascendente	Ascendente (6)	Integrado	Sin tonema (4)		

*Cruce de variables unidad / función / pausa*

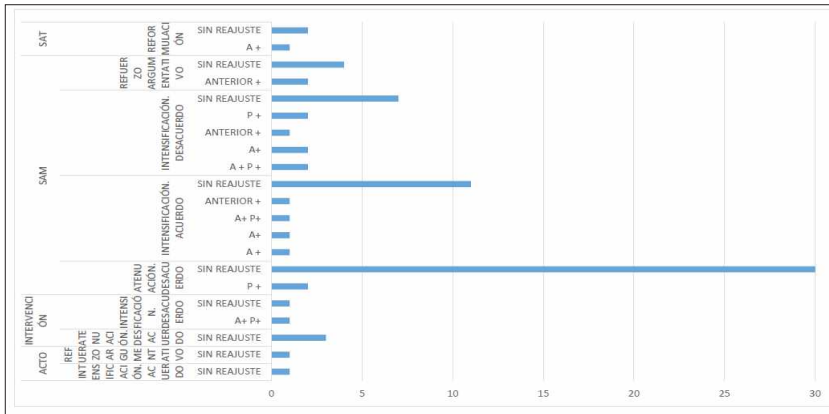
Gáfico 6



Se observa un claro predominio para todos los casos funcionales de *hombre* de la variante “sin pausas”. La pausa no es, pues, un factor condicionante del tipo de unidad o función de *hombre*.

Cruce de variables unidad / función / reajuste

Gráfico 7



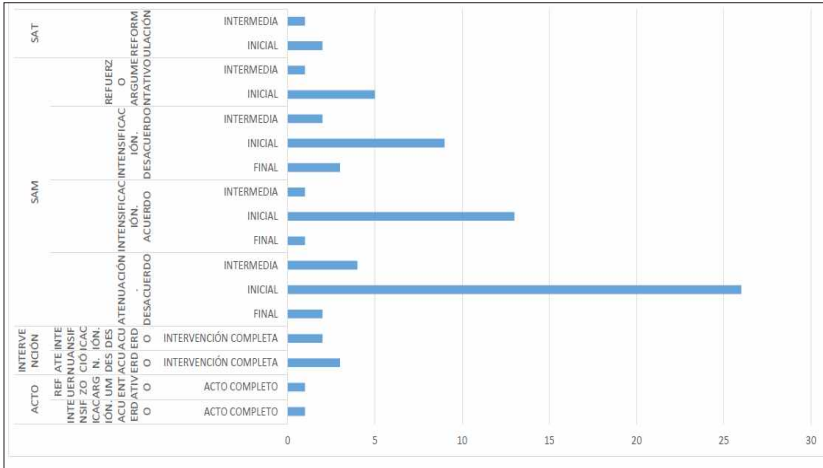
La revisión de los datos sobre reajuste del Gráfico 7 nos permite concluir que la función de *atenuación del desacuerdo* presenta un claro predominio de la variante “sin reajuste” (30 casos de 35); también para las funciones de *intensificación del acuerdo* e *intensificación del desacuerdo* predomina la variante sin reajuste: INTENSIFICACIÓN DEL ACUERDO (11 casos); INTENSIFICACIÓN DEL DESACUERDO (7 casos).

Aumenta la proporción de reajuste con las funciones de *intensificación* frente a las de *atenuación*, lo que podría explicar la diferencia funcional de este marcador como intensificador o como atenuante.



*Cruce de variables unidad / función / posición*

Gáfico 8



En los casos de *atenuación del desacuerdo* la posición inicial (26 casos de 35) es predominante; las funciones de *intensificación del acuerdo o del desacuerdo* (27 casos en posición inicial) mantienen la tendencia posicional general de *hombre* como SAM (con un total de 53 casos de 77). Los pocos casos de *hombre* como SAT ofrecen una posición intermedia.

**Conclusiones**

Del volumen de datos obtenidos se desprende la relevancia de la interfaz **estructura/función/prosodia** en los casos de *bueno* como SAT continuativo y de ruptura, y de *hombre* como SAM de atenuación del desacuerdo, teniendo en cuenta que, al menos en el corpus analizado, tales características se corresponden con sus estatutos estructurales preferenciales y sus funciones más características.

Podemos aportar así a modo de conclusión de este estudio algunas ideas relevantes, aunque no definitivas todavía, dado lo limitado de los datos, referidas al ámbito estructural y funcional de estos marcadores, según su realización prosódica:

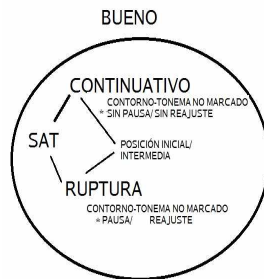
- En general, cuando un marcador funciona como SAT, presenta menor independencia fónica que como SAM.
- Resulta relevante tomar en consideración el tipo de contorno melódico como factor clave de la independencia fónica de un marcador,

antes que la pausa o el reajuste, que no siempre son factores clave para tal delimitación.

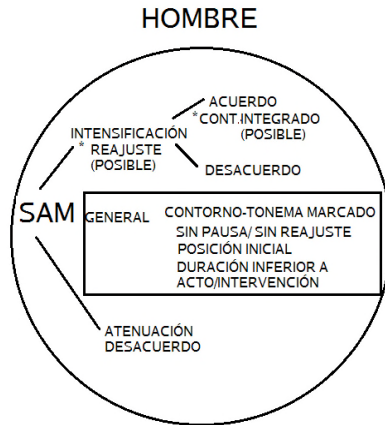
- Aunque el contorno sea el factor determinante para reconocer su independencia fónica respecto de una curva melódica principal, deberían ser también considerados otros factores de tipo perceptivo (como la presencia de pausas de duración mínima), si bien por cuestiones de espacio no los hemos considerado en este trabajo.

Como conclusiones específicas relativas a cada uno de los marcadores estudiados podemos apuntar que

- El análisis de los datos permite trazar el uso prototípico de *bueno* como SAT desempeñando la función de ruptura y continuidad. Los contornos y tonemas asociados a este marcador suelen ser no marcados. Con pausa y reajuste para el caso de ruptura, y sin pausa ni reajuste para el de continuidad. Existe equilibrio entre la posición inicial y la intermedia, pues probablemente hacen referencia, respectivamente, a cambios de tópicos o a sentidos continuativos en un ámbito de uso monológico:



- En cuanto al uso prototípico de *hombre* como marcador, se trata generalmente de un SAM que aparece en posición inicial de acto desempeñando la función de *atenuación del desacuerdo*. Los contornos y tonemas asociados a este marcador y a esta función, suelen ser *marcados*, esto es, no descendentes. Con respecto a las variables pausa y reajuste predominan con claridad las variantes sin pausas y sin reajuste, aunque la función de intensificación ofrece frecuentemente la presencia de reajuste:



En definitiva, el estudio de la prosodia de los marcadores apunta tendencias funcionales en cuanto a su papel y relevancia jerárquica: existe una relación entre la realización prosódica del marcador y la frecuencia con que dicho marcador ocupa una determinada jerarquía en la estructura discursiva (intervención/acto/subacto) o desempeña una determinada función pragmática, diferente según el tipo de marcador considerado. Profundizar en esta línea de investigación permitiría apuntalar la descripción de las características prototípicas de cada marcador, lo que resulta fundamental para el conocimiento riguroso de esta categoría de elementos.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, L., Alcoba, S., Carbó, C., Machuca, M. (2002). Los marcadores discursivos en la lengua oral informativa. En Casado, M., González, R., Romero, V. (coords.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*, Vol. 1 (pp. 1183-1196). Madrid: Arco Libros.
- Barrenechea, A. M. (1969). Operadores argumentativos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos. En A. M. Barrenechea y otros (1979), *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos* (pp. 39-59). Buenos Aires: Hachette.
- Beckman, M. G. y Ayers, G. (1994). Guidelines for ToBI labelling. Manuscrito inédito, Ohio State University.

- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel metadiscursivo. *Español Actual*, 59, 39-56.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2001). El uso de O SEA en la conversación. En J. De Kock (ed.). *Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español* (pp. 287-318). Salamanca: Ediciones Universidad.
- Briz, A. (2002). Otra vez sobre O SEA. En Saralegui, C. y Casado, M. (eds.). *Estudios en Homenaje al Profesor Fernando González Ollé* (pp. 169-180). Pamplona: Eunsa.
- Briz, A. (2006). Diccionario de Partículas Discursivas en español (DPDE). Resultados de una investigación. En AAVV, *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Vol. I (pp. 675-687). Madrid: CSIC. Univ. de Valladolid. UNED.
- Briz, A. e Hidalgo, A. (1998). Conectores y estructura de la conversación. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío (eds.). *Marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 119-140). Madrid: Arco-Libros.
- Briz, A. e Hidalgo, A. (2008). Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante. En Albelda, M., Briz, A., Contreras, J. e Hidalgo, A. (eds.). *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Briz, A. y Estellés, M. (2010). On the relationship between Attenuation, Discourse Particles and Position. En G. Kaltenböck, W. Mihatsch y S. Schneider (eds.). *Studies in Pragmatics 9. New Approaches to Hedging* (pp. 289-304). UK: Emerald Group Publishing.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002) (eds.). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia*, 6, 7-61.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 11-71.
- Briz, A. Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de [www.dpde.es](http://www.dpde.es).

- Cabedo, A. (2013). Sobre prosodia, marcadores del discurso y unidades del discurso en español: evidencias de un corpus oral espontáneo. *Onomázein*, 28, 201-213.
- Cabedo, A. (2014). On the delimitation of discursive units in colloquial Spanish. Val.Es.Co application model. En Pons, S. (ed.). *Discourse Segmentation in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cabedo, A. y Pons, S. (2013) (eds.). *Corpus Val.Es.Co. 2.0*. Recuperado de <http://www.valesco.es>.
- Gaffi, C. y Janney, R. (1994). Towards a pragmatics of emotive communication, *Journal of Pragmatics*, 22, 325-373.
- Caldiz, A. (2012). Prosodia, polifonía y marcadores del discurso. Un análisis de discurso académico oral. En *Actas II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo* (pp. 13-23). Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cepeda, G. (1999). La variación pragmático-discursiva, entonacional y sociolingüística de los conectores conjuntivos de Valdivia, Chile. En M. J. Serrano (ed.). *Estudios de variación sintáctica* (pp. 103-120). Vervuert-Iberoamericana.
- Cepeda, G. y Poblete, M. T. (1997). Los marcadores discursivos en el habla de Valdivia (Chile). Nivel léxico y suprasegmental. *Lingüística Española Actual*, 19/2, 199-214.
- Chafe, W. (1993). Prosodic and Functional Units of Language. En J.A. Edwards y M.D. Lampert (eds.). *Transcription and coding in discourse research* (pp. 33-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortés Rodríguez, L. (1991). *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora.
- Degand, L., Simon, A. C., Tanguy, N. y Van Damme, T. (2014). Initiating a discourse unit in spoken French: Prosodic and syntactic features of the left periphery. En Pons, S. (ed.) *Discourse Segmentation in Romance Languages* (pp. 243-273). Amsterdam. John Benjamins.
- Dehé, N. (2009). Clausal parentheticals, intonational phrasing, and prosodic theory, *Journal of Linguistics*, 45(3), 569-615.
- Domínguez, C., Martínez, H., Urdaneta, L. (2004). Estudio fonético-sintáctico de algunos marcadores discursivos: propuesta de formalización para

- desambiguarlos automática o informáticamente. *Lengua y Habla*, 8, 59-79. Publicación electrónica.
- Dorta, J. y Domínguez, N. (2001). Polifuncionalidad discursiva y comportamiento prosódico prototípico del marcador *pues*. *Español Actual*, 75, 45-54.
- Dorta, J. y Domínguez, N. (2004). La prosodia y las funciones de los marcadores del discurso. En M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 757-771). Madrid: Arco Libros.
- Elordieta, G. y Romera, M. (2002). Prosody and meaning in interaction: The case of the Spanish functional unit *entonces*. En B. Bel y I. Marlien (eds.), *Speech Prosody 2002. Proceedings of the 1st International Conference on Speech Prosody, Aix-en-Provence* (pp. 263-266). Recuperado de <http://www.isca-speech.org/archive/sp2002/>.
- Elordieta, G. y Romera, M. (2004). Estudio experimental de las unidades prosódicas del discurso y sus funciones. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no18/elorrome.htm>.
- Fuentes, C. (1998). Diccionario de conectores y operadores del español. Madrid: Arco Libros.
- Geluykens, R. (1992). From discourse process to gramatical construction. On Left Dislocation in English. Amsterdam: John Benjamins.
- Gili Gaya, S. (1985). *Curso superior de sintaxis española*. 15.<sup>a</sup> edición. Barcelona: Vox.
- Heeman, P. y otros (1999). Identifying discourse markers in spoken dialog. Ponencia presentada en el AAAI, *Spring Symposium on Applying Learning and Discourse Processing*. Stanford.
- Hidalgo, A. (1997). Notas para el estudio de la entonación como factor integrador y delimitador de enunciados en el habla espontánea. En *Actas del I Congreso de Lingüística General (panorama de la investigación lingüística en el Estado Español)* (pp. 14-27). Valencia: Universidad de Valencia.
- Hidalgo, A. (2003). Microestructura discursiva y segmentación informativa en la conversación coloquial. *ELUA*, 17, 367-386.
- Hidalgo, A. (2006). *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Madrid: Arco Libros.
- Hidalgo, A. (2010). Los marcadores del discurso y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia en español. En O. Loureda y E. Acín

- (eds.), *Los estudios sobre marcadores discursivos en español, hoy* (pp. 61-92). Madrid: Arco/Libros.
- Hidalgo, A. (2015). Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación, intensificación como valores (des)cortesés en los marcadores conversacionales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62,76-104.
- Hidalgo, A. (2016). Prosodia y (des)cortesía en los marcadores metadiscursivos de control de contacto: aspectos sociopragmáticos en el uso de *bueno, hombre, ¿eh?* y *¿sabes?*. En A. M. Bañón Hernández y otros (coords.), *Oralidad y análisis del discurso: homenaje a Luis Cortés Rodríguez* (pp. 309-336). Almería: Universidad de Almería.
- Hidalgo, A. y Padilla, X (2006). Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos. *Oralia*, 9, 109-143.
- Hidalgo, A. y Pons, S. (2001). Sobre las propiedades fónicas de los marcadores discursivos y su grado de especialización funcional. Comunicación presentada en el *XXXI Simposio de la SEL*, Almería, diciembre de 2001.
- Iglesias Recuero, S. (2001). Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión. *Oralia*, 4, 245-298.
- Landone, E. (2009). *Los marcadores discursivos y cortesía verbal en español*. Bern: Peter Lang.
- Landone, E. (2012). El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal. *Verba*, 39, 301-313.
- López Serena, A. (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Martín Butragueño, P. (2003). Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos. Datos del español de México. En Z. Herrera y P. Martín Butragueño (eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas* (pp. 375-402). México: El Colegio de México.
- Martín Butragueño, P. (2006). Prosodia del marcador *bueno*. *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, 44, 17-76.
- Martín Zorraquino, M. A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío (eds.),

- Los marcadores del discurso, teoría y análisis* (pp. 19-53). Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (2001). Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español. En M. I. Montoya (ed.), *La lengua española y su enseñanza* (pp. 55-74). Granada: Universidad.
- Martín Zorraquino, M. A. y Montolío Durán, E. (eds.) (1998). *Los marcadores del discurso, teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3 (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Martínez Hernández, D. (2015). La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 105-124.
- Martínez Hernández, D. (2016). Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo *bueno*. *Verba*, 43, 77-106.
- Martínez, H. y Domínguez, C. L. (2006). Análisis prosódico de algunos marcadores discursivos en el habla de Mérida, Venezuela. *Lingüística Española Actual*, 28(1), 247-264.
- Montañez, M. P. (2007). Marcadores del discurso y posición final: la forma ¿eh? en la conversación coloquial española. *ELUA*, 21, 261-280.
- Pereira, D. (2011). Análisis acústico de los marcadores discursivos *ver*, *bueno*, *claro*, *vale*, ¿cómo? y *ya*. *Onomázein*, 24, 85-100.
- Pons, S. (1998a). Conexión y conectores, estudio de su relación en el registro informal de la lengua. Valencia: Cuadernos de Filología.
- Pons, S. (1998b). *Oye* y *Mira* o los límites de la conexión. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío (eds.), *Marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 213-228). Madrid: Arco-Libros.
- Pons, S. (2001). Connective/Discourse Markers: An Overview. En S. Pons y H. Ferrer (eds.), *La pragmática de los conectores y las partículas modales. Estudios Lingüísticos*, 6, 219-243.
- Pons, S. (2006). A functional approach to the study of discourse markers. En K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 76-99). Elsevier Ltd.
- Pons, S. (2014) (ed.). *Discourse Segmentation in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.



- Pons, S. (2016). Cómo dividir una conversación en actos y subactos. En A. M. Bañón y otros (eds.), *Oralidad y Análisis del Discurso* (pp. 545-566). Almería: Universidad de Almería.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. y Vázquez Orta, I. (1998). The use of *hombre* as a discourse marker of politeness in Spanish and its relationship to equivalent expressions in English. En *Actas de XXII AEDEAN Conference Proceedings* (pp. 215-220). Lérida: Universidad de Lérida.
- Portolés, J. y Vázquez, I. (2000). Mitigating or compensatory strategies in the expression of politeness in Spanish and English? *Hombre/mujer* as politeness discourse markers revisited. En M. P. Navarro Errasti et al. (eds.), *Transcultural Communication: Pragmalinguistic Aspects* (pp. 219-226). Zaragoza: Anubar.
- Prieto, P. (2003). *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel.
- Quilis, A., Cantarero, M. y Esgueva, M. (1993). El grupo fónico y el grupo de entonación en español hablado. *Revista de filología española*, 73, 55-64.
- Regan, B. (2016). The prosody-pragmatics interface in the pragmaticalization of ¡hombre! as a discourse marker. En A. Cuza y otros (eds.), *Inquiries in Hispanic Linguistics, from theory of empirical evidence* (pp. 211-239). Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez, F. J. (2009). Estudio sobre las funciones pragmadiscursivas de ¿no? y ¿eh? en el español hablado. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 83-101.
- Romera, M. y Elordieta, G. (2002). Características prosódicas de la unidad funcional del discurso 'entonces'. Implicaciones teóricas. *Oralia*, 5, 247-264.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.
- Serrano, MJ. (2004). La entonación como unidad significativa en el uso de los marcadores discursivos. En M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 2609-2620). Madrid: Arco Libros.
- Tanghe, S. (2015). Prosodia y polifuncionalidad de los marcadores *anda*, *vamos*, *vaya* y *venga*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 125-147.
- Ynduráin, F. (1964). Sobre el lenguaje coloquial. *Español Actual*, 3, 2-3.

Zamora, P. (2002). Dislocazioni a destra e a sinistra nell'italiano e nello spagnolo colloquiale parlato: frequenza d'uso, funzione e parametri linguistici. *Studi italiani di Lingüística Teorica e Applicata*, 3.

# *De otras lenguas. Selecciones rioplatenses para el tratamiento de las importaciones léxicas y el remedo de la interferencia*

*Yolanda Hipperdinger<sup>1</sup>*

## **Introducción**

En el campo de los estudios sobre el contacto entre lenguas, el tratamiento del que son objeto las palabras transferidas de una a otra ha merecido una

---

<sup>1</sup> Licenciada y Doctora en Letras por la Universidad Nacional del Sur. Su trabajo de investigación se centra en cuestiones de contacto lingüístico y ha publicado, en ese campo disciplinar, una decena de libros y numerosas contribuciones en publicaciones especializadas sobre problemáticas ligadas a él, como las de conservación y desplazamiento lingüísticos, bilingüismo migratorio, cambio de código y préstamo léxico. Es investigadora del CONICET y docente-investigadora de la Universidad Nacional del Sur. Forma parte también del cuerpo docente de carreras de posgrado en su Universidad, en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad de la República de Montevideo. Ha desarrollado asimismo tareas docentes en otras instituciones del país y del extranjero, como la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Viena. Entre sus libros se cuentan las obras de su sola autoría *Integración y adaptación de transferencias léxicas* (2001), *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien* (2005) y *Sobre préstamos y apellidos* (2010), así como compilaciones a su cuidado como *Contacto en contexto* (2013), *Cuestiones lexicológicas y lexicográficas* (2014) y *Emergentes del contacto interlingüístico* (2016). Dirige actualmente el Proyecto de Grupo de Investigación *Espacio público urbano y paisaje lingüístico*, acreditado para el período 2017-2018. Se ha desempeñado, además, en diversas tareas de gestión universitaria y en numerosas funciones de evaluación para entidades científicas, entre las que se incluyen la *American Pragmatics Association* y, en el país, el CONICET, la ANPCyT y la CONEAU. Fue coeditora general de la Serie 2016 de los *Volumenes Temáticos* de la Sociedad Argentina de Lingüística, institución que presidió entre 2014 y 2016. Grupo de Investigación *Espacio público urbano y paisaje lingüístico*. Universidad Nacional del Sur - CONICET. Correo electrónico: yhipperdinger@uns.edu.ar.

extensa atención. Esa atención se ha vuelto sistemática desde la constitución del campo, a mediados del siglo pasado (Weinreich, 1953), pero no desconoce numerosas aproximaciones anteriores de importancia. En ese marco, no solo en situaciones de contacto directo sino también en situaciones de contacto diferido o indirecto, son regularmente analizados los procedimientos y grados de adaptación de las importaciones léxicas a una lengua receptora, en especial a nivel fónico, lo cual abarca incluso –aunque no sin discusión– la realización de nombres propios (v. *e.g.* Cabré Monné, 2010, p. 9).

El español rioplatense<sup>2</sup> no ha sido ajeno a esa atención, y en ella se inscribe el trabajo que aquí se presenta. En esta variedad regional de español, como se mostrará, es común que los hablantes procuren imitarlas configuraciones orales de la lengua donante, aunque lo hagan con los recursos que provee el inventario fónico de la variedad lingüística receptora. Su intención mimética, por lo tanto, se aprecia en especial en la vinculación entre las realizaciones orales de las piezas léxicas importadas y las configuraciones gráficas respectivas: aunque la imitación de la otra lengua no sea estricta, algunas de las correspondencias gráfemico-fonológicas que regularmente se implican difieren de las correspondencias convencionales en español. Además, y como también se mostrará, ciertas correspondencias puntuales de este tipo de pretensión mimética respecto de las de las lenguas donantes no se limitan en su aplicación a importaciones léxicas más o menos difundidas sino que se registran también con un uso creativo, en particular cuando son aplicadas por los hablantes, incluso monolingües, a piezas léxicas que les son desconocidas. Esa recuperación de correspondencias no españolas para el tratamiento oral de importaciones léxicas tiene, por un lado, un carácter selectivo: solo algunas de las correspondencias recuperables se verifican con el uso aludido; por otro lado, las correspondencias seleccionadas poseen un valor indicial: su uso permite reconocer la imitación, aunque no sea “perfecta”.

Esta comunicación, que presenta resultados de investigaciones empíricas recientemente desarrolladas, se centra en el análisis de estas selecciones y,

---

<sup>2</sup> Como lo ejemplifica la contemporánea contribución de Di Tullio y Kailuweit (2011), el reconocimiento de esa área dialectal, y de la denominación de referencia, se hallan extendidas en los estudios sobre el español que atienden a sus diferencias macrorregionales. En lo que respecta en particular al español de la Argentina, las exploraciones que referiremos corresponden a la variedad territorial que Fontanella de Weinberg (1987 *et alibi*) ha denominado español bonaerense.

simultáneamente, procura mostrar que el caso referido no es el único de imitación simplificada que puede identificarse en las prácticas lingüísticas orales de los hablantes rioplatenses: el mismo carácter selectivo en relación con las posibilidades efectivamente actualizadas y el mismo valor indicial asignado a las selecciones pueden verificarse igualmente en la imitación de la interferencia fónica de otras lenguas al hablar español.

El aporte de esta comunicación consiste en presentar conjuntamente resultados de ambas investigaciones para ensayar su comprensión como caras de una misma moneda: formas diversas de imitar otra lengua cuando se habla español, pero ambas sostenidas por estrictas selecciones de conocimiento compartido por hablantes de español que pueden no disponer de dominio de las lenguas imitadas.

### **El punto de partida: cuando se imita en serio**

Mi interés por la realización oral de las importaciones léxicas fue impulsado, hace ya varios años, por un hecho aparentemente irrelevante: observé que en Bahía Blanca, la ciudad sudbonaerense de la Argentina en la que vivo, los nombres de las calles consignados como *O'Higgins* y *Brown* en la señalización oficial eran pronunciados de manera diferente por hablantes nativos, como yo, del español regional. En el primer caso, unos decíamos [o'xiyins] y otros [o'ixins] e incluso, en ocasiones, [o'inxis] (con una metátesis posibilitada por la desarticulación del grupo consonántico /ns/, extraño al español en posición final). Según lo intuí oportunamente, y lo constaté en la actualidad por elicitación, estos últimos eran ya entonces, casi excluyentemente, hablantes mayores. En el segundo caso, unos decíamos ['braun] y otros ['bron]. Por elicitación actual pude constatar igualmente que esta última preferencia se da también entre hablantes mayores, o de edad intermedia pero “nacidos y criados” –como se suele decir– en Bahía Blanca y quizá proclives, por lo mismo, a reproducir un modo de correspondencia oral con la configuración escrita exógena que estuvo extendida en los usos de la generación anterior. En ambos casos, la línea divisoria principal entre las variantes orales que se corresponden con cada una de las configuraciones escritas pasa por procurar la correspondencia implicando, o no, pautas diferentes de las del español:

- a) “leer en español” *O'Higgins* supone prescindir de una correspondencia fónica para <h> y corresponder <gg> con /x/, mientras que la variante

[o'xiyins] supone “no leer en español” O’Higgins, sino imitar la configuración oral de otra lengua;

b) lo mismo se aplica al caso de *Brown*, en la medida en que la variante [’bron] supone la aplicación de la pauta de lectura española, con la subsiguiente supresión de la vocal alta a la que conduce la extrañeza de la secuencia /o/ + /u/ para la combinatoria vocálica española.

La distribución sociolingüística de estas variantes se acompaña con la difusión del conocimiento de correspondencias no españolas, particularmente por la vía del crecimiento de la presencia ambiental del inglés, globalmente hipercéntrica (Calvet, 1999). Así por ejemplo, en un estudio sobre el español peninsular, Gómez Capuz (2001, p. 11) opone una realización adaptativa, típica de la “época en la que el hispanohablante medio (. . .) desconoció a ciertas reglas básicas de correspondencia entre sonido y grafía” aplicables a voces procedentes de otras lenguas, a la posteriormente “creciente fidelidad a la pronunciación inglesa”. A esta última coadyuva la “alfabetización mínima” en inglés (Motti, 2008, p. 282) que suele ser glotopolíticamente promovida y que, en el caso argentino, resulta asegurada por la privilegiada posición de esa lengua en el sistema educacional oficial. Una anécdota personal puede servir para ilustrar la diferencia de “épocas” a la que refiere Gómez Capuz (ob. cit.): cuando era niña adoraba los chicles *Bazooka*, al igual que más tarde mis hijos, pero los chicles que para ellos se llamaron /ba’suka/ habían sido /ba’soka/ para mí.

Lo que acabo de ejemplificar para el español rioplatense con el tratamiento de nombres propios se aplica igualmente a otras importaciones léxicas: así, por ejemplo, la correspondencia de *up* con [’up] en *pick up* dejó paso a la actual realización oral en la que, de modo convencionalizado, se corresponde *up* con [’ap]; asimismo, la correspondencia <u>-/u/ vigente para el tradicional *club* ha sido sustituida por la correspondencia <u>-/a/ en el caso del moderno *pub*.

En relación con lo expuesto, la difusión progresiva de (y el acuerdo social sobre) realizaciones orales de pretensión mimética en el español rioplatense puede abordarse diacrónicamente. Sin embargo, la cuestión que me interesa enfocar en particular en esta comunicación resulta mejor abordable sincrónicamente: me refiero a la autonomización que en nuestra área dialectal han llegado a tener, respecto del uso de cualquier pieza léxica completa, ciertas

correspondencias grafémico-fonológicas, diferentes de las españolas, que son usadas contemporáneamente de manera creativa.

Un buen ejemplo de esa autonomización lo provee la denominación de un emprendimiento comercial del barrio porteño de San Telmo: *Mooralito* (v. Apéndice, Fig. 1). Esta escritura de /mura'lito/, atípica por emplear la correspondencia no española <oo>/u/, constituye un caso de hipercharacterización (Pratt, 1973) destinada a “extranjerizar” la forma española. Se trata de una “manipulación de la forma” (Winter-Froemel, 2016, p. 20) de carácter lúdico, e. de un juego lingüístico. A diferencia de otros juegos, sin embargo, no se restringe a los recursos del español. Por el contrario, se asienta en la suposición del conocimiento de una correspondencia grafémico-fonológica exógena por parte de los lectores: se presume que <oo> se puede leer (se va a leer) como /u/. Del mismo modo, la hipercharacterización implicada en la denominación de un emprendimiento comercial de Bahía blanca, *Kebesha* (< qué bella), supone la confianza en que los lectores harán corresponder <k> con /k/, con independencia de la convención española que hace esperable <qu> ante vocal anterior, y atribuirán asimismo a <sh> el valor fónico que en el español regional se corresponde, en la forma de referencia, con <ll> (v. Apéndice, Fig. 2).

Las correspondencias puntuales enfocadas no pertenecen a la escritura convencional del español y sí a la de otra lengua, y los ejemplos referidos evidencian su autonomización de cualesquiera piezas léxicas importadas que puedan contenerlas por una sencilla razón: en ninguno de los dos casos se trata de piezas léxicas importadas, sino de emisiones españolas. En ambos casos, además, se trata de juegos lingüísticos destinados a llamar la atención de los potenciales clientes. Dado que la clave de cualquier juego es que se lo reconozca como tal (Lecolle, 2016, p. 63), de ello se desprende que los casos comentados no muestran solamente que las correspondencias aludidas son conocidas por los productores: evidencian también que esos productores suponen que sus lectores comparten el mismo conocimiento, lo que sirve como un indicador de (cuando menos, la presunción de) su extensión social.

Esta breve presentación alcanza para mostrar la relevancia de estudiar las correspondencias grafémico-fonológicas no españolas que forman parte del conocimiento de los hablantes de español rioplatense, como recursos especializados para el tratamiento oral de piezas léxicas reconocidas como exógenas e, incluso, para jugar a “extranjerizar” con ellas la escritura de emisiones españolas.

En tal sentido, las constataciones principales que orientaron mis indagaciones al respecto fueron que

- a) los hablantes rioplatenses se encuentran necesariamente familiarizados con la diferencia entre lo propio y lo exógeno en la escritura, dada la importancia del ingreso léxico por esa vía en el marco del contacto indirecto que es hoy privilegiado, y que
- b) ese reconocimiento de la “extranjeridad” no se limita a donaciones léxicas del inglés, a pesar de su mayor importancia comparativa, por cuanto su eje no pasa por identificar la lengua donante, sino por identificar qué no es (grafémicamente) español.

El reconocimiento de la “extranjeridad”, no obstante, no conduce de un modo mecánico a una realización oral con la pronunciación de origen como modelo: normalmente no se constata ese intento en el caso de piezas léxicas provenientes de lenguas cuya presencia es rara en la región y/o de bajo prestigio; en cambio, es común que no se “lean en español” (o no exclusivamente) las piezas léxicas importadas desde lenguas pródicamente donantes y prestigiosas, sobre todo cuando se trata de importaciones léxicas recientes. Esa distancia respecto de las pautas centrales de la propia lengua supone un esfuerzo, asentado al mismo tiempo en la disponibilidad de un modelo a imitar y en la motivación para hacerlo (que pueden entenderse como sus condiciones necesaria y suficiente, respectivamente).

Sustentan esta última afirmación los resultados de un extenso trabajo de observación participante, que me permitió relevar el uso creativo de algunas correspondencias grafémico-fonológicas modeladas en otras lenguas, por parte de hablantes monolingües, en el tratamiento oral de piezas léxicas exógenas que no les eran conocidas (un ejemplo de las situaciones en que esos usos creativos pueden registrarse, familiar a quienes nos dedicamos a la docencia, es la pronunciación que los estudiantes hacen de los apellidos no hispánicos de autores que les resultan desconocidos). La lista de las correspondencias registradas en tales usos creativos, que nunca se alejan del inventario fonológico de la variedad lingüística receptora –por lo que la transcripción se ciñe a él–, es la siguiente<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Remitimos al inventario de fonemas segmentales (cinco vocálicos y dieciocho consonánticos) presentado por Fontanella de Weinberg para el español bonaerense (1987 *et alibi*), en consideración de



A nivel vocálico:

- <a>-/ei/ (en sílaba tónica) **In**
- <a> + <l>-/o/ (en posición final) **In**
- <ai>, <ay>-/ei/ **In**
- <e>-∅ (en posición final) **In, Fr**
- <ee>-/i/ **In**
- <i>, <y>-/ai/ (en sílaba tónica) **In**
- <ie>-/i/ **In**
- <oo>-/u/ **In**
- <ou>-/au/ **In** ~ <ou>-/u/ **Fr**
- <u>-/a/ (en sílaba tónica) **In**
- <ü>-/iu/ **Al**

A nivel consonántico:

- <cci>-/tʃ/ **It**
- <g> + vocal anterior-/ʃ/ **In, Fr, It**
- <h>-/x/ **In, Al**
- <j>-/ʃ/ **In, Fr**
- <ll>-/l/ **In, Fr, It, Al**
- <sch>-/ʃ/ **Al**
- <sh>-/ʃ/ **In**

La lista (aunque inherentemente abierta) permite observaciones de importancia:

- a) Las correspondencias de que se trata se hallan modeladas sobre pocas otras lenguas: solamente el inglés, el francés, el italiano y el alemán, cuya presencia regional remite a la vía inmigratoria tanto como al contacto indirecto, por tratarse de lenguas globalizadas y, consiguientemente, prestigiosas.
- b) La referida hipercentralidad del inglés, que se vincula con la “alfabetización mí nima” cuya extensión social ha sido glotopolíticamente promovida,

---

la especial importancia de los aportes de esta autora al conocimiento de esta variedad. A continuación de cada correspondencia, por otra parte, se indica en emisiones de qué lenguas fueron registradas las mismas en los usos creativos referidos: **In, Fr, It y Al** remiten, respectivamente, a inglés, francés, italiano y alemán. El orden de la enumeración de las correspondencias, por último, es alfabético.

se acusa en las correspondencias enlistadas ya que, como puede apreciarse, la mayoría de las correspondencias relevadas en usos creativos provienen del inglés.

c) Las correspondencias enfocadas tienen pretensión mimética, pero las realizaciones fónicas implicadas son siempre las del español regional: las que fueron tomadas como modelo en otras lenguas han sido “ajustadas” a ese inventario por la aplicación de una sistemática sustitución aproximativa (Gusmani, 1983). Así, por ejemplo, tanto <g> seguida de vocal anterior como <j>, <sch> y <sh>, en relación con cualquiera de las cuatro lenguas consideradas, se corresponden igualmente con /ʃ/.

d) La limitación al inventario de la variedad lingüística receptora es particularmente evidente en el caso de la correspondencia <ü>-/iu/: para no innovar en el inventario, en esta correspondencia se desagregan los rasgos de anterioridad y abocinamiento que se combinan en la vocal alemana de referencia, secuenciando vocales españolas de la misma altura que los implican separadamente (/i/ la anterioridad, /u/ el abocinamiento).

En la dirección inversa a la hasta aquí planteada, pude observar adicionalmente una manifestación de la disponibilidad de algunas de estas correspondencias en el modo en que, en ocasiones, revierten sobre la escritura de una pieza léxica importada, en casos de amplia extensión social de una configuración oral cercana a la de la lengua de origen: su autonomización explica, por ejemplo, la generación de configuraciones gráficas hiper correctas, que evidencian la voluntad de los hablantes de ajustarse al modelo de la lengua de origen tomando como punto de partida lo que conocen (estas correspondencias) para reconstruir lo que no conocen (la grafía convencional de la importación léxica de que se trate en la lengua de origen). Así, en comercios de Bahía Blanca he registrado las configuraciones hiper correctas *peperonccino* o *vermicelli* (que suponen la correspondencia <cci>-/tʃ/) y *bagell*, *ciboullette* o *strudell* (que suponen la correspondencia <ll>-/l/) (v. Hipperdinger, 2014).

La mejor prueba de la autonomización de las correspondencias citadas, no obstante, la provee su implicación en la lectura de pseudopalabras, respecto de las que se puede tener la completa certeza de su desconocimiento por parte de los hablantes consultados dado que la posibilidad que representan no ha sido actualizada. Por lo mismo, ideé una prueba experimental para la que inventé

pseudopalabras, españolas y “extranjeras” (v. Hopper, 2016): entre las españolas se contaron *grallocho*, *bralloño* y *hedraña*, y entre las no españolas *graloccio*, *bralogno*, *hacelette*, *hanbrocke* y *throoween*. En ambos casos fueron implicados grafemas o dígrafos característicos. Conformé una muestra poblacional predeterminada de hablantes nativos de español rioplatense y les pedí la lectura de una lista de palabras, también españolas y no españolas, que incluyó esas pseudopalabras y “distanció” los pares de configuraciones formalmente similares que quedaron conformados (como *grallocho* y *graloccio*). El resultado de mayor importancia fue que, en todas las palabras y pseudopalabras no españolas, los hablantes consultados recurrieron a correspondencias grafémico-fonológicas diferentes de las de su lengua nativa (por ejemplo, <h> tuvo un regular correlato consonántico); además, las correspondencias limitadas al material léxico reconocido como exógeno se mostraron ligadas a las lenguas que, en cada caso, se presumieron donantes (por ejemplo, <ee> se correspondió con /i/ regularmente en *throoween*, una pseudopalabra con apariencia inglesa, pero no –salvo excepciones– en la palabra alemana *beenden*).

En síntesis, evidencias obtenidas por distintas vías sostienen la conclusión de que existen en español rioplatense recursos particulares para el tratamiento fónico de lo que a nivel léxico se reconoce como no español, recursos que se respaldan en la escritura en la medida en que

- a) consisten en la recuperación de correspondencias grafémico-fonológicas constatadas en cada una de las lenguas cuya presencia regional habilita su reconocimiento como donante –aunque puedan ser comunes a más de una–, y que
- b) no evidenciarían su carácter particular si no se los considerase en relación con la escritura, ya que el inventario fónico involucrado no difiere del de uso general.

Para dar cuenta de “soluciones” de este tipo, algunos autores han recurrido a la noción de compromiso fónico. Como lo expresa Gómez Capuz (2001, p. 69), “el ‘compromiso’ fónico tiene como objetivo mantener la entidad fónica del modelo extranjero, sin violentar las pautas fonotácticas de la lengua receptora”. El referido compromiso resulta de la tensión entre imperativos antagónicos: la conveniencia de “respetar” las configuraciones de origen,

entendida como la procuración de una ventaja social relativa (si una cierta lengua es consensualmente valorada el hablante puede buscar, a través de la fidelidad de su recuperación de ella al hablar la suya, que ese mismo valor se atribuya a su actuación), frente a una economía de esfuerzos cuyo anclaje previsible es la lengua nativa (y no contraría esa economía el esfuerzo reducido que supone la sustitución aproximativa).

### **La otra cara de la moneda: cuando se imita en broma**

La descripta no es, empero, la única imitación simplificada que puede constatar en las prácticas de los hablantes rioplatenses: también se aprecia reducción en los recursos de la imitación (no profesional) del habla española de hablantes nativodominantes de otras lenguas, que forma parte de los juegos lingüísticos consuetudinarios. En el tratamiento oral de lo que se reconoce a nivel léxico como no español, la imitación tiene el propósito “serio” referido; la imitación de la interferencia de otras lenguas sobre el español, en cambio, tiene generalmente un propósito lúdico, según se anticipó.

Para propiciar la comparación de ambas imitaciones, el abordaje de la segunda que se presentará seguidamente, por una parte, se centrará en la de hablantes de las mismas cuatro lenguas referidas en el apartado anterior (inglés, francés, italiano y alemán), aunque los resultados del acercamiento abarcan varias otras. Por otra parte, la exposición se limitará a los aspectos fónicos de la imitación, si bien esta puede implicar también los restantes planos de la organización lingüística. Es muestra de la imitación enfocada el siguiente ejemplo, en el que se transcribe parte de una interacción informal sostenida en Bahía Blanca entre hablantes de la correspondiente variedad territorial de español:

- A- (( Se refiere al servicio gastronómico de una fiesta en la que participó: ))  
Y los bocaditos estaban decorados con caviar, negro y rojo.  
B- ((Imitando una interferencia del francés:)) [repake'te]!

Como puede apreciarse, la evocación del francés se procura mediante la pronunciación “anómala” *per se*. Esta separación posible entre las elecciones a nivel fónico y otras elecciones lingüísticas, y la ubicuidad de las primeras (Winter-Froemel, 2016), da cuenta de su preferencia por los hablantes para la imitación de la interferencia: unos pocos detalles añadidos a cualquier emisión española alcanzan para invocar otra lengua.

Tratándose de una actuación lúdica, no obstante (y tal como se señaló anteriormente en relación con la hipercaracterización), resulta clave la reconocibilidad. En ese sentido, no solo debe poder reconocerse el intento de tomar distancia de la pronunciación regular en español: también debe poder reconocerse la lengua cuya interferencia sobre él se imita. Por lo mismo, el conocimiento de los rasgos fónicos característicos de (o atribuidos como tales a) esas lenguas debe estar disponible por igual para quienes imitan y para sus interlocutores: el carácter indicial de los rasgos depende de esa concurrencia, sin la cual la imitación no sería reconocida aunque fuera estricta.

Con el fin de precisar los rasgos seleccionados para la imitación de la interferencia fónica, como observadora participante direccioné numerosas interacciones informales, mantenidas en la ciudad de Bahía Blanca, hacia la manera de hablar español de hablantes de otras lenguas, hasta obtener una muestra, saturada, de emisiones imitativas de hablantes nativodominantes de las lenguas antes referidas. En cada imitación, los rasgos regularmente relevados fueron los siguientes<sup>4</sup>:

Para el caso del inglés:

- neutralización de la oposición vibrante simple / vibrante múltiple, con articulación retrofleja;
- aspiración en oclusivas iniciales (con eventual extensión a otras posiciones);
- articulación alveolar de /t/ y /d/;
- realización oclusiva de los alófonos espirantes de las consonantes obstruyentes sonoras (/b/, /d/ y /g/);
- diptongación de /o/, preeminentemente en posición átona;
- centralización de la realización de /e/ átona.

Para el caso del francés:

- neutralización de la oposición vibrante simple / vibrante múltiple, con realización uvular;
- acentuación oxítona.

---

<sup>4</sup> La misma lista, resultante del trabajo referido, ha sido presentada ya con anterioridad (Hipperding, 2017).

Para el caso del italiano:

- realización oclusiva de los alófonos espirantes de las consonantes obstruyentes sonoras (/b/, /d/ y /g/);
- alteración de la duración, preeminentemente en vocales tónicas;
- elisión de -s/ y adición de -e/ paragógica (con alternancia entre realización anterior y centralizada), generalizando el patrón de sílaba abierta.

Para el caso del alemán:

- aspiración en oclusivas iniciales;
- alteración de la duración de la vibrante;
- realización oclusiva de los alófonos espirantes de las consonantes obstruyentes sonoras (/b/, /d/ y /g/);
- golpe glotal en palabras iniciadas en vocal.

El escaso número de rasgos no españoles regularmente implicados en esta imitación es evidencia de su carácter simplificado (o simplificadorio): como en el caso del compromiso fónico descrito para la realización oral de las importaciones léxicas, también en este caso se trata de una actuación “moderadamente imitativa”.

En el caso de la imitación de la interferencia, no obstante, la exigencia de fidelidad es todavía menor. El juego requiere que la intención sea reconocida y para ello el acuerdo sobre el carácter indicial de ciertos rasgos es central. No obstante, ese acuerdo puede prescindir del conocimiento experiencial del habla imitada: para (jugar a) imitar, los hablantes pueden limitarse a imitar otras imitaciones, como lo muestran remedos que implican características fónicas que distan de las de la lengua cuya interferencia sobre el español se invoca. Tal es el caso en las imitaciones de hablantes nativodominantes de japonés: en el remedo de hablantes de japonés que hacen los hablantes rioplatenses, y con independencia de la estructura fónica de esa lengua, todas las consonantes líquidas españolas asumen realización lateral. Esa generalización, que por sí misma alcanza para la imitación correspondiente, constituye un estereotipo socialmente sostenido que demuestra que, en lo que a este fenómeno lingüístico respecta, el acuerdo importa más que la fidelidad (ya que puede haber acuerdo sin fidelidad).

## Coincidencias y diferencias

Los fenómenos estudiados presentan tanto coincidencias como diferencias. En ambos casos se implica un conocimiento específico relativo a otras lenguas, que es funcional solo cuando se habla la propia y que se hace disponible a los hablantes a través de prácticas lingüísticas comunes en un entorno monolingüe. En particular, en ambos se implican miméticamente rasgos de otras lenguas y en ambos, también, tales rasgos han sido socialmente seleccionados. Sin embargo, se trata de conjuntos de selecciones diferentes, que pueden considerarse complementarios: las realizaciones orales de importaciones léxicas que son miméticas respecto de las lenguas de origen no incluyen unidades fónicas extrañas al español, mientras que la imitación del habla española interferida por otras lenguas se basa en el uso de tales unidades, o de pautas, que distinguen el remedo de las realizaciones españolas corrientes.

Esto último puede entenderse como funcional a la diferencia de propósito de la imitación implicada en cada caso, así como la simplificación anotada puede considerarse funcional a la reducción del esfuerzo mnemónico que se requiere: la selección es tan apretada que puede recordarse (y aplicarse) incluso si no se dispone de familiaridad alguna con la lengua de que se trate. El acuerdo social ratifica tal funcionalidad y la optimiza en la medida en que la convencionalización de las correspondencias grafémico-fonológicas, así como la estereotipación del remedo de la interferencia, respaldan la confianza de los hablantes en que sus producciones serán convenientemente interpretadas:

- a) si con “menos imitación” el interlocutor podrá ver inhibida su apreciación de la voluntad de imitar,
- b) con “más imitación” también se correrían riesgos: el de parecer pedante o *snob*, en el caso de la realización oral de las importaciones léxicas, y el de atentar contra la inteligibilidad, en el del remedo de la interferencia.

Por otra parte, en el primer caso (y aun con los referidos límites sobre la mímesis) se pretende reproducir la configuración de una pieza léxica reconocida como exógena tal como se entiende que debe ser recuperada; por el contrario, la imitación lúdica de la interferencia solo puede reconocerse como tal si se ajusta (también, con las limitaciones aludidas) a características de un habla española que se aleja del deber ser.

Estas consideraciones respaldan la visión de ambos fenómenos como caras de una misma moneda: la de la imitación de otras lenguas, simplificada y, consecuentemente, asequible –a pesar de remitir a varias–, que los hablantes de la variedad territorial de español enfocada instrumentan, en alineación con propósitos no coincidentes, de modos asimismo diferentes.

## **Conclusión**

Esta conferencia ha presentado avances de investigación y elaboraciones originales en relación con dos manifestaciones de la mimesis de otras lenguas en español rioplatense: una de ellas, la imitación de la interferencia fónica de otras lenguas sobre el español, se opera mediante la recurrencia a unidades y pautas consideradas características de esas otras lenguas, ajenas al español; la otra, la imitación de las realizaciones orales de origen en el caso de las importaciones léxicas, no innova en cambio en lo que atañe a los recursos fónicos empleados, limitándose a separarse de las convenciones españolas en la correspondencia con la grafía. Ambos fenómenos comparten el carácter imitativo aludido, y en ambos casos la imitación se asienta en una escueta selección de los recursos posibles, de conocimiento extendido entre los hablantes; sin embargo, así como se diferencian por la índole de los recursos, se diferencian, también, por el cariz de su propósito, lúdico o no.

Las coincidencias y diferencias señaladas, no obstante, seguramente no son todas las que pueden trazarse: nuevos datos empíricos y un acercamiento más detenido podrían eventualmente elucidar otras. Además, sobre la base expuesta podrían estudiarse en la región también otros fenómenos que implican igualmente invocaciones a otras lenguas, como los llamados “chistes de cómo se dice” (v. Hipperdinger, 2017). La presentación comparativa contenida en esta presentación, así, no tiene pretensiones de exhaustividad, sino, más bien, de inspiración: pretende impulsar nuevos desarrollos en este fértil campo de estudios, que aún tiene mucho que aportar al conocimiento de los usos lingüísticos en el español regional.



## Apéndice



Figura 1. Denominación de un emprendimiento comercial del barrio porteño de San Telmo, expuesta en su cartelera exterior (fotografía de la autora, agosto de 2017).



Figura 2. Denominación de un emprendimiento comercial de Bahía Blanca, expuesta en su cartelera exterior (fotografía de la autora, julio de 2017).

## Referencias bibliográficas

- Cabré Monné, T. (2010). La adaptación de préstamos en catalán. *Ciclo de Conferencias “El espacio ibérico de las lenguas”, 2010*, 1-18. Recuperado de [https://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/jornadas/Teresa\\_Cabr\\_Monn\\_2010IC.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/jornadas/Teresa_Cabr_Monn_2010IC.pdf)

- Calvet, L.J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Di Tullio, Á. y Kailuweit, R. (Eds.) (2011). *El español rioplatense*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Gómez Capuz, J. (2001). Estrategias de integración fónica de los anglicismos en un corpus de español hablado: asimilación, compromiso y efectos estructurales. *Estudios de Lingüística*, 15, 1-85.
- Gusmani, R. (1983). *Saggi sull'interferenza linguística*, Vol. II. Firenze: Le Lettere.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Hipperdinger, Y. (2014). Estereotipos que no simplifican. Hpercorrección grafémica en importaciones léxicas. En Y. Hipperdinger (comp.), *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 107-123). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Hipperdinger, Y. (2016). Pronunciación *extranjera* en importaciones léxicas: convencionalización puntual en español bonaerense. *Onomázein*, 33, 310-326.
- Hipperdinger, Y. (2017). Juegos lingüísticos en español bonaerense. La imitación de la interferencia. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lecolle, M. (2016). Some Specific Insights into Wordplay Form: Sublexical vs. Lexical Level. En S. Knospe, A. Onysko y M. Goth (eds.), *Crossing Languages to Play with Words. Multidisciplinary Perspectives* (63-70). Berlin: Walter de Gruyter.
- Miotti, R. (2008). La pronunciación de los anglicismos técnicos en dos lenguas de especialidad. En C. Navarro, R. Rodríguez Abella, F. Dalle Pezze y R. Miotti (Eds.), *La comunicación especializada* (273-295). Bern: Peter Lang.
- Pratt, C. (1973). El lenguaje de los medios de comunicación de masas: algunos aspectos. *Filología Moderna*, 46-47, 63-87.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.
- Winter-Froemel, E. (2016). Approaching Wordplay. En S. Knospe, A. Onysko y M. Goth (eds.), *Crossing Languages to Play with Words. Multidisciplinary Perspectives* (11-46). Berlin: Walter de Gruyter.

# Sobre los efectos del desarrollo fonético-fonológico de L2 en el sistema de lengua materna: una discusión a partir de datos de VOT

*Ubiratã Kickhöfel Alves<sup>1</sup>*

## Introducción

Con base en una visión de lengua como Sistema Dinámico Complejo (SDC) (Larsen-Freeman, 1997, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; De Bot, Lowie y Verspoor, 2007, 2011; De Bot, Lowie, Thorne y Verspoor, 2013; Beckner *et al.*, 2009; De Bot, 2017, entre otros), y considerándose que el desarrollo lingüístico no sigue un orden lineal y que los subsistemas<sup>2</sup> lingüísticos de L1 y L2 están siempre en constante modificación,

---

<sup>1</sup> Profesor Asociado del Programa de Posgrado en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil), además de coordinador adjunto del Laboratorio de Bilingüismo y Cognición (LABCO) en la misma Universidad. Es investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq-Brasil). Fue coordinador del Grupo de Trabajo de Fonética y Fonología de la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Letras y Lingüística (ANPOLL-Brasil) durante el bienio 2016-2018. Sus temas de investigación versan sobre el proceso de desarrollo del componente fonético-fonológico y la didáctica de la fonética de las lenguas extranjeras. Programa de Pós-Graduação em Letras (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Brasil. Correo electrónico: ukalves@gmail.com.

<sup>2</sup> En este texto, emplearemos el término ‘subsistema’ para hacer referencia a la L1 y a la L2, de acuerdo con una serie de trabajos que siguen la visión dinámica (De Bot *et al.*, 2007; De Bot, 2011; Lowie y Verspoor, 2015; Verspoor, 2015; Lowie, 2017; Qitz, 2017 entre otros). Según Lowie; Verspoor (2015), los diferentes dominios lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, entre otros) constituyen subsistemas de un sistema mayor que es la lengua (sea la L1 o cualquier lengua adicional). A su vez, cada una de las lenguas del individuo caracteriza un subsistema de un sistema mayor multilingüe. Dicho sistema mayor, por su parte, también es un subsistema de un sistema cognitivo aún más amplio. Los

no se puede negar la posibilidad de que el sistema fonético-fonológico de L1 pueda ser afectado, también, por la L2, lo que caracteriza un hibridismo entre subsistemas lingüísticos.

A partir de tal hibridismo, la tradicional visión unidireccional de transferencia lingüística, de acuerdo con la cual la L1 es capaz de afectar la L2, pero no al contrario, quedó ultrapasada. Bajo la perspectiva dinámica, todos los subsistemas de un individuo multilingüe están en interacción (Pereyrón y Alves, 2016, 2018; Pereyrón, 2017). Por ese motivo, la utilización del término ‘transferencia lingüística’ debería ser repensada: de hecho, no se trata de llevar o transferir conocimiento desde el sistema de lengua materna al de L2, dado que el desarrollo del idioma materno se da a partir de una interacción entre todos los idiomas de un individuo. En otras palabras, se trata de un sistema híbrido que afecta no solamente los idiomas adicionales, sino también la propia lengua materna. Con base en esas consideraciones, preferimos utilizar el término ‘influencia’ en vez de ‘transferencia’, para hacer referencia a la acción conjugada e inevitable entre los subsistemas lingüísticos de un individuo multilingüe.

Como resultado de la interacción entre los subsistemas de lenguas adicionales y el de L1, tradicionalmente la literatura en Lingüística Aplicada suele denominar ‘atracción lingüística’<sup>3</sup> al fenómeno de pérdida o de una supuesta “disminución de capacidades” en un determinado sistema de L1, lo que suele ser visto con una connotación negativa. Sin embargo, bajo una visión dinámica y compleja de lengua, Kupske (2016, p. 40) define ‘atracción’ como “la fuerza resultante del contacto de dos cuerpos, en el caso, dos lenguas, que se tocan, pero no se estabilizan, habiendo una constante tendencia al movimiento”. A partir de esa caracterización, el fenómeno de atracción lingüística dejaría de tener el estatus negativo de pérdida que deriva de un abordaje más tradicional, pasando a ser visto como un proceso inevitable del desarrollo multilingüe.

---

autores resaltan la integración entre todos estos subsistemas, que, por ser abiertos, están siempre sujetos a alteraciones (y, de esa forma, también presentan potencialidad para alterarse recíprocamente).

<sup>3</sup> Según Chang (2012), el fenómeno relativo a la atracción puede ser encontrado en la literatura bajo otros nombres, tales como ‘influencia interlingüística’, ‘interacción interlingüística’, ‘interferencia reversa’ y ‘convergencia’. El autor (*op. cit.*), en su trabajo, utiliza el término ‘deriva (*drift*) fonética’, siendo el término ‘deriva gestual’ (cf. Sancier y Fowler, 1997) también bastante común. En este trabajo, optamos por el término ‘atracción’ por el hecho de ser esa la denominación más comúnmente empleada por los teóricos que siguen la visión de SDC.

Partiendo de la concepción de atrición formulada por Kuspke (2016), en nuestro grupo de investigación hemos llevado a cabo una serie de experimentos que buscan evidenciar alteraciones en los subsistemas fonético-fonológicos de lengua materna (en particular, en el portugués brasileño<sup>4</sup>) en el desarrollo de idiomas adicionales. Dichas investigaciones se han dedicado, primeramente, a la verificación de modificaciones en los patrones fonético-fonológicos de L1 en contextos de uso dominante del idioma adicional (o sea, en situaciones en las que el hablante reside en país extranjero), tanto con participantes bilingües como trilingües. Respecto de los efectos de atrición con participantes bilingües, en Kupske (2016) y en Kupske y Alves (2016) evidenciamos que participantes brasileños bilingües que residían en Londres demostraron índices significativos de atrición lingüística en los patrones de producción de *Voice Onset Time* (VOT) de su idioma materno, una vez que las oclusivas iniciales del portugués ya se producían con una semiaspiración. En lo que respecta a los participantes trilingües, en Pereyrón y Alves (2016, 2018) y Pereyron (2017) evidenciamos que hablantes de español (L1), inglés (L2) y portugués (L3) residentes en Brasil presentaron vocales con características híbridas, en términos de F1, F2 y duración vocálica, no solamente en sus subsistemas de L2 y L3, sino también en la L1. Tales resultados, que se muestran en consonancia con una serie de estudios sobre atrición lingüística en contexto de L2 dominante (Chang, 2012, 2013; De Leeuw, Mennen y Scobbie, 2012), reiteran la visión dinámica de lengua adoptada en este trabajo, de acuerdo con la cual, como ya fue mencionado, todos los subsistemas están en constante transformación, además de evidenciar que el subsistema de L1 es abierto y susceptible a cambios de carácter gradual.

Con base en los estudios mencionados, buscábamos verificar si efectos de atrición lingüística también podrían ser encontrados en un ambiente no dominante de L2. En otras palabras, indagábamos si el subsistema fonético-fonológico de L2 podría ejercer influencia sobre el de L1 entre estudiantes de L2 que residían y siempre habían residido en su país de lengua materna. En Schereschewsky, Alves y Kupske (2017), investigamos los patrones de VOT, en portugués (L1) y en inglés (L2), de estudiantes de la carrera de inglés nacidos y residentes de la ciudad brasileña de Porto Alegre. Los resultados demostraron

---

<sup>4</sup> En adelante, 'portugués'.

diferencias significativas en las oclusivas iniciales de estos participantes y las de hablantes monolingües del portugués. En la misma línea, en Schereschewsky (2018) se investigaron efectos de atrición lingüística en estudiantes brasileños, residentes en Porto Alegre, y hablantes del inglés (L2) y del alemán (L3). Los resultados nuevamente mostraron diferencias entre los valores de VOT de las oclusivas iniciales del portugués de esos participantes y los valores de los monolingües, además de evidenciar que dichos participantes bilingües no necesitaban alcanzar patrones nativos de producción en sus subsistemas de L2 y L3 para que las alteraciones en la L1 empezaran a manifestarse.

A partir de estos antecedentes, en el presente trabajo buscamos nuevamente investigar la ocurrencia de atrición lingüística entre estudiantes que residen en su país de lengua materna. Dada esa intención inicial, investigamos los patrones de VOT de las oclusivas iniciales del español (L1) y del inglés (L2) producidas por estudiantes de una carrera de traductorado de inglés de una universidad de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Al comparar las producciones de L1 de estos participantes con las de hablantes monolingües de la misma ciudad, objetivamos evidenciar diferencias entre los dos grupos, con fines de elucidar el fenómeno de atrición lingüística.

El presente trabajo está organizado de la siguiente forma: a continuación, presentaremos el marco teórico del estudio, en el que discutiremos la visión de lengua como SDC, la caracterización dinámica de atrición que rige el presente trabajo y la descripción de los patrones de VOT en el español y en el idioma inglés. Posteriormente, presentaremos el método del estudio empírico, lo que será seguido de la sección de resultados. Finalmente, concluiremos el trabajo con la discusión teórica de los datos empíricos, teniendo en cuenta la visión de desarrollo fonético-fonológico en la que se basa este estudio. En la conclusión, discutiremos los desafíos a enfrentar en las etapas subsiguientes de este proyecto de investigación.

## **Marco teórico**

### ***La visión de lengua como SDC***

Asumir que un sistema es complejo implica afirmar que está compuesto por diversos elementos que interactúan entre sí y presentan comportamiento emergente, ya que su totalidad no corresponde a la mera suma de las partes

(Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Beckner *et al.*, 2009)<sup>5</sup>. Se trata, por lo tanto, de un sistema no lineal. A partir de esas características, concebimos una nueva manera de analizar el proceso de desarrollo lingüístico. En el caso del desarrollo multilingüe, podemos afirmar que “los subsistemas multilingües se caracterizan por interacciones dinámicas adaptativas entre subsistemas interconectados, así como por interacciones adaptativas de los sistemas con sus ambientes” (Qizt, 2017, p. 163-4). Concluimos, por lo tanto, que el desarrollo de un sistema lingüístico corresponde a un proceso influenciado por múltiples factores. Además, en un SDC, todas las variables componentes del sistema se encuentran fuertemente conectadas; de ello resulta que una modificación (inevitable) en una de estas variables pueda tener efectos en todo el sistema. En suma, hay una gran cantidad de variables que interactúan entre sí, cuyos efectos, tomados en su totalidad, pueden resultar más significativos que la sumatoria de sus acciones en términos individuales.

En la perspectiva dinámica, el término ‘desarrollo lingüístico’ se emplea en lugar del término ‘adquisición’. Conforme afirman De Bot (2011) y Larsen-Freeman (2014, 2015c, 2017), ese término refleja uno de los principales aspectos de la teoría: la preocupación con el proceso como un todo, y no con el producto (resultado) de tal proceso. El término ‘desarrollo’, en oposición a ‘adquisición’, nos da la idea de que los subsistemas lingüísticos no son un producto que se va a adquirir o se ha alcanzado. Al contrario, tal término deja claro que no existe un ‘punto de llegada’ o estado final o terminal después del cual el proceso de desarrollo lingüístico terminaría.

Desarrollo es cambio, y cambio es movimiento a lo largo del tiempo. El cambio puede ocurrir con mayor o menor velocidad, y la posibilidad de una alteración abrupta no puede ser descartada. Estos cambios en los subsistemas proceden de la interacción del individuo con su ambiente. En el caso del desarrollo lingüístico, las condiciones de uso de la lengua determinan las mayores o menores posibilidades de perturbación y modificación de los subsistemas lingüísticos (De Bot, 2011). La trayectoria dinámica de un subsistema lingüístico

---

<sup>5</sup> Dada la necesidad de delimitación de este artículo, en la presente sección estaremos preocupados en describir solo los aspectos clave de la visión dinámica que deberán ser profundizados en el análisis del trabajo. Para una visión introductoria sobre el modelo, aconsejamos la lectura de Larsen-Freeman (1997, 2014, 2015a, 2015b, 2017), Larsen-Freeman y Cameron (2008), De Bot *et al.* (2007, 2011, 2013), Beckner *et al.* (2009).

pasará por momentos de alteraciones repentinas y de cambios menos acentuados, o por etapas que inclusive demuestren una cierta estabilidad, pero nunca se corroborará una ausencia total de cambios. En ese sentido, Hiver (2015) reconoce que el ser humano tiende a buscar patrones de estabilidad, fuertemente relacionados con la capacidad de autoorganización constante de las variables del sistema dinámico en estados ‘atractores’. Siendo abiertos, los subsistemas están siempre sujetos a la acción de una serie de perturbaciones vivenciadas en el ambiente, que alteran los demás subsistemas y pueden llegar a ser capaces de “desorganizar el sistema” como un todo, y por lo tanto alterar su equilibrio.

En suma, a partir de este recorrido por la teoría de base de este trabajo, esperamos haber demostrado la multiplicidad que caracteriza el proceso de desarrollo lingüístico. Con base en esta caracterización general, podemos redefinir el fenómeno de atrición lingüística de L1.

### ***La atrición lingüística***

Tradicionalmente, el fenómeno de atrición lingüística tiende a definirse como “una disminución no patológica en una lengua previamente adquirida por el individuo” (Köpke y Schmid, 2004, p. 5). Conforme explica Schmid (2009), a partir de tal caracterización tradicional, el fenómeno de atrición, que puede verificarse tanto en el subsistema de L1 como en cualquier subsistema adicional, se caracteriza por una situación en la que el hablante ya no se muestra capaz de hacer algo que previamente conseguía hacer. De acuerdo con la autora antes mencionada, “ese deterioro en la habilidad” (*op. cit.*, p. 171) no es causado por una cuestión de daño físico al cerebro, sino que es el resultado de cambios en el comportamiento lingüístico y ambiental en que se encuentra el individuo.

Bajo una visión dinámica, el referido fenómeno no debe ser visto como pérdida o daño (Kupske, 2016); al contrario, corresponde a un efecto comprobado a partir de dos condiciones inherentes de los sistemas dinámicos: el cambio y las interacciones entre los subsistemas lingüísticos. Lo que llamamos ‘atrición’ de L1 en verdad no es nada más que cambio. Toda vez que estamos considerando que el subsistema de L1 está siempre en evolución, podemos, inclusive, tomar la atrición como una evidencia de tal proceso de desarrollo lingüístico (dado que, bajo la concepción dinámica, el desarrollo tiene carácter no lineal).



En lo que se refiere a la interacción entre subsistemas, la atrición muestra que los subsistemas de L1 y L2 (y de otras lenguas adicionales, en el caso de los individuos multilingües) están fuertemente relacionados (Herdina y Jessner, 2002). Al respecto, Larsen-Freeman (2017, p.26) sostiene que “en vez de pensar en transferencia, debemos pensar en ‘transformación’, rescatando el carácter dinámico e interactivo del proceso”. Al definir la atrición de acuerdo con lo expuesto en la *Introducción* de este trabajo, como “la fuerza resultante del contacto de dos cuerpos, en el caso, dos lenguas, que se tocan, pero no se estabilizan, habiendo una constante tendencia al movimiento”, Kupske (2016, p. 40) está, justamente, rescatando este aspecto de interacción entre los subsistemas. Qitz (2017) refuerza, además, la noción de “desestabilización” que caracteriza la atrición. Esa desestabilización, en el caso de la atrición de L1, también está fuertemente conectada al subsistema de L2, de modo que tal fenómeno pueda ser ocasionado por una intensificación en las oportunidades de uso de la lengua adicional.

A partir de las consideraciones anteriores, podemos entender la atrición de L1 como un fenómeno general entre los estudiantes de lengua adicional que alcanzan un dominio de uso considerable en tal lengua. En base a estas consideraciones, Opitz (*op. cit.*, p. 163) afirma que “desestabilización, atrición y reaprendizaje, tanto en la primera como en la segunda lengua, son una parte integral del desarrollo de sistemas multilingües”.

Más que mostrar una aproximación del subsistema de L1 a los patrones de la L2, los estudios referentes al componente fonético-fonológico han sugerido la existencia de atrición a partir de diferentes formas de manifestación. En este sentido, De Leeuw, Mennen y Scobbie (2012) reconocen la variación lingüística como evidencia de atrición. Según estos autores, la variabilidad cobra fundamental importancia cuando los grados de variación individual en la L1 de los bilingües se muestran más salientes que los encontrados entre los monolingües. Además, De Leeuw (2018)<sup>6</sup>, basada en el *Speech Learning*

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que tanto De Leeuw, Mennen, y Scobbie (2012) como De Leeuw (2018) diferencian los términos ‘atrición fonética’ y ‘atrición fonológica’. De hecho, De Leeuw (2018, p. 5) considera que “en lo que respecta a la atrición, la diferencia entre fonética y fonológica es fundamental”. Sin embargo, consideramos que la adopción de modelos teóricos como el *Speech Learning Model* (Flege, 1995) o el *Perceptual Assimilation Model-L2* (Best y Tyler, 2007) conjugada a la división dicotómica entre ‘fonética’ y ‘fonológica’ resulta en un conflicto epistemológico entre la caracterización del fenómeno y

*Model* de Flege (1995), prevé tanto la posibilidad de asimilación como la de desasimilación como evidencias de la atrición lingüística. En otras palabras, la alteración en la L1 no implica necesariamente una aproximación del patrón de la L2: el subsistema materno puede alejarse hacia un patrón nuevo, que es resultado, justamente, de la búsqueda por un nuevo atractor. En los estudios que hemos llevado a cabo en nuestro grupo de investigación, pudimos observar tales resultados en los datos individuales de estudiantes brasileños con nivel avanzado de español (L2), investigados en De Los Santos (2017) y De Los Santos y Alves (2018), referentes a la producción de vocales átonas finales. Consideramos que además de demostrar una inestabilidad característica del subsistema de L1 en búsqueda de nuevos patrones de atractores, tales manifestaciones empíricas de patrones diferentes tanto de la L1 como de la L2 pueden representar un intento de diferenciación entre sistemas tipológicamente próximos.

En suma, los resultados descritos muestran que la atrición de L1 se manifiesta bajo diferentes formas, más allá de la simple verificación de la aproximación entre la L1 y la L2. Aspectos fonético-fonológicos que podrían ser considerados como “detalles finos” o irrelevantes sobre la base de una concepción tradicional de lengua pasan a cobrar relevancia lingüística fundamental a partir de la visión dinámica y compleja. Por ello, la investigación referente a la atrición fonético-fonológica constituye una cuestión importante de investigación que todavía carece de resultados más contundentes.

### ***El patrón fonético-fonológico investigado: el Voice Onset Time***

El *Voice Onset Time* (VOT), que corresponde a una característica fundamental de las consonantes oclusivas, consiste en una propiedad acústica definida como el intervalo de tiempo entre la explosión de la consonante oclusiva y el inicio del voceo de la vocal siguiente (Kent y Read, 2002)<sup>7</sup>. En los diversos idiomas del mundo, son tres los principales patrones de VOT (Lisker y Abramson, 1964): (i) el VOT Negativo (o prevoceo), que corresponde a la vibración de las cuerdas vocales antes de la explosión de la consonante; (ii) el VOT Cero,

---

la visión de lengua/primitivo lingüístico que rige dichos modelos perceptuales. Por ese motivo, en este trabajo utilizamos los términos ‘atrición lingüística’ o ‘atrición fonético-fonológica’, indistintamente.

<sup>7</sup> Para un análisis del estado del arte referente a estudios que investigan el VOT, ver Abramson y Whalen (2017).

caracterizado por el inicio del voceo prácticamente inmediato a la explosión de la consonante; y (iii) el VOT Positivo, con un intervalo de tiempo más largo entre la explosión de la consonante y el inicio de la vibración de las cuerdas vocales que caracterizan la vocal. Este último patrón corresponde a una sensación auditiva de aspiración, o a una explosión con una gran cantidad de soltura de aire. En inglés, las oclusivas sordas iniciales se producen con un VOT Positivo (aspiración), y las sonoras con el patrón VOT Cero o bien el VOT Negativo (dado que estos dos patrones pueden ocurrir variablemente). A su vez, en español, las oclusivas sordas iniciales se producen con un VOT Cero y las sonoras con un VOT Negativo (Lisker y Abramson, 1964).

Teniendo en cuenta estos aspectos, es necesario que los estudiantes argentinos de inglés (hispanohablantes) sepan reconocer el rol fundamental del VOT Positivo (aspiración) en esta lengua. Mientras que en el idioma inglés la distinción entre /p/ /t/ /k/ y /b/ /d/ /g/ en posición inicial de palabra se da, básicamente, por la presencia o ausencia de aspiración (Lisker y Abramson, 1964; Simon, 2010; Schwartzhaupt, Alves y Fontes, 2015), en lenguas como el español y el portugués, por ejemplo, otras pistas acústicas, tales como la presencia/ausencia de prevoceo y la propia intensidad de la explosión de aire (en inglés, *burst*), pueden desempeñar un rol prioritario para las distinciones de sonoridad de los segmentos oclusivos (Alves y Motta, 2014; Alves y Zimmer, 2015; Alves y Luchini, 2016). Por lo tanto, es necesario que los estudiantes aprendan a concentrarse en los detalles acústicos de carácter fundamental para lograr identificar y producir estas distinciones en la L2.

El proceso de aprendizaje del patrón de VOT Positivo en las oclusivas iniciales del inglés por estudiantes argentinos no resulta tarea fácil, y ocurre de forma gradual a lo largo del desarrollo lingüístico (Alves y Luchini, 2016), de modo que la experiencia lingüística contribuye a la producción de las oclusivas con aspiración. Tal consideración motiva la verificación de producciones de estudiantes de nivel avanzado de inglés, en el presente trabajo. Dado que, a partir de una visión dinámica, los subsistemas de L1 y L2 se encuentran interconectados, es de esperar que el desarrollo de valores más altos de VOT en el idioma inglés pueda ejercer influencia sobre las oclusivas iniciales sordas del español, cuyos hablantes podrán producir valores más altos de VOT también en su idioma materno. Tal fenómeno, que caracteriza el proceso de atrición fonético-fonológica, constituye el objeto de estudio del presente trabajo.

## Metodología

### *Participantes*

El estudio contó con 20 participantes, organizados en dos grupos: 10 bilingües español-inglés, estudiantes del segundo año de la carrera de traductorado de inglés de una universidad de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina) y 10 participantes monolingües, que constituyeron el grupo control. Todos los participantes de los dos grupos presentaban nivel superior incompleto de instrucción y se encontraban en edad universitaria (18 a 22 años).

Los participantes monolingües eran nacidos en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, y siempre habían residido allí. Los participantes bilingües cursaban 4 horas semanales de clases de inglés. Ocho de los participantes reportaron haber empezado a estudiar inglés antes de los 9 años, y los demás reportaron haber empezado a los 13 y a los 14 años (promedio= 8,1 años, d.e. = 3,3). Antes de participar en el experimento, todos los estudiantes del grupo de bilingües completaron el *Oxford Online Placement Test*<sup>8</sup>. Los resultados de este examen indicaron que los alumnos contaban con un nivel de competencia lingüística en inglés equivalente al C1 o C2, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo<sup>9</sup>.

### *Instrumentos de recolección de datos*

En el presente estudio se empleó el mismo instrumento de producción utilizado en Alves y Luchini (2016, 2017) y Schereschewsky, Alves y Kupski (2017). Los estudiantes participaron de dos recolecciones de datos: una en inglés y otra en español. Las recolecciones en inglés fueron llevadas a cabo antes de las producciones realizadas en español. Los instrumentos consistían en palabras iniciadas por los segmentos /p/, /t/, /k/, seguidas por las vocales altas /i/ o /ɪ/ (cf. Yavas y Wildermuth, 2006). Las palabras fueron presentadas individualmente en diapositivas (en inglés, *Power Point slides*) en un archivo .pptx. Además de las palabras distractoras, el test estaba compuesto por tres distintos *types* para cada uno de los puntos de articulación. Cada uno de estos

---

<sup>8</sup> Para mayor información sobre el *Oxford Online Placement Test*, ver Purpura (2007) y Pollitt (2007).

<sup>9</sup> De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, la competencia en lengua extranjera puede ser caracterizada en seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2, siendo los dos últimos los más avanzados. Estudiantes en los niveles C1 y C2 deben ser considerados usuarios proactivos del idioma.

*types* fue presentado dos veces, en orden aleatorio, completando la producción de 6 *tokens* para cada punto de articulación por participante. Las grabaciones se realizaron con el *software Audacity* – versión 2.0.6<sup>10</sup>, en una computadora *laptop*. Las sesiones de recolección fueron individuales y se llevaron a cabo en un ambiente silencioso.

El análisis acústico de los datos se llevó a cabo con el *software Praat* – versión 6.0.04 (Boersma y Weenink, 2017). Para el análisis estadístico, utilizamos el *Software SPSS – Version 21* (IBM Coop, 2012).

## Resultados y discusión

Para la verificación de posibles manifestaciones de atrición lingüística, realizamos dos verificaciones: primeramente, observamos diferencias estadísticas entre las producciones en español y en inglés de los bilingües. Tal análisis permitió evidenciar que los estudiantes ya presentaban niveles de producción de L2 próximos al patrón nativo. Tras evidenciar el grado de desarrollo de esos estudiantes en la L1, realizamos el segundo análisis, en el que buscamos diferencias significativas entre los valores de VOT de las oclusivas iniciales de los monolingües y de los bilingües. Al evidenciar altos patrones de VOT en la L2 y diferencias entre los patrones de L1 de esos participantes y los de los monolingües, confirmaremos la ocurrencia de atrición lingüística de L1 en un ambiente no dominante de L2.

En la Tabla 1, se presentan los datos de producción de VOT en español (L1) y en inglés (L2) por los participantes bilingües.

Tabla 1  
Producciones de los participantes bilingües

Consonante	Español		Inglés	
	<i>Tokens</i>	Promedio (DE)	<i>Tokens</i>	Promedio (DE)
/ p /	60	<b>17,62</b> (6,03)	60	<b>41,92</b> (15,41)
/ t /	60	<b>29,24</b> (7,80)	60	<b>58,52</b> (14,63)
/ k /	60	<b>59,43</b> (9,08)	60	<b>77,98</b> (18,94)

En términos descriptivos, los datos de la Tabla 1 muestran que las oclusivas iniciales del inglés se produjeron con un intervalo de VOT más largo que las oclusivas en español. Tests de *Mcxon* demostraron diferencias significativas entre

<sup>10</sup> *Software* libre, disponible en [www.audacity.sourceforge.net](http://www.audacity.sourceforge.net).

las duraciones de VOT de cada idioma, en cada uno de los tres puntos de articulación investigados (/p/:  $Z=-2,66$ ;  $p=0,01$ ; /t/:  $Z=-4,92$ ;  $p=0,00$ ; /k/:  $Z=-2,77$ ;  $p=0,02$ ).

Si bien los valores de VOT de las oclusivas del inglés ya se muestran significativamente distintos de los del español, tales valores, cuando comparados a los indicados por la literatura, revelan que, por lo menos en el caso de las oclusivas bilabial /b/ y alveolar /t/, los participantes todavía no han alcanzado duraciones de VOT comparables a las de los nativos. Datos de Lisker y Abramson (1964) indican promedios de VOT de 58ms para /p/, 70ms para /t/ y 80ms para /k/, en el dialecto de inglés norteamericano. Por su parte, al investigar hablantes del dialecto SSBE (*Standard Southern British English*) de Londres, Kupske (2016) indica promedios de 56,95ms para /p/, 77,31ms para /t/ y 82,55ms para /k/<sup>11</sup>. Frente a estos valores, concluimos que los estudiantes se encuentran en un proceso de desarrollo del componente fonético-fonológico, dado que sus producciones ya se muestran significativamente distintas de las de su L1, aun - que no hayan alcanzado los valores nativos de la L2. Tales consideraciones son importantes, debido a que, en el caso de que se encuentren manifestaciones de atrición, podremos concluir que evidencias de dicho fenómeno ya se muestran verificables a lo largo del desarrollo lingüístico, y no solamente después de que el estudiante alcance los patrones nativos de la L2.

Con vistas a verificar la ocurrencia de atrición lingüística, en la Tabla 2 presentamos los promedios y desviaciones estándar referentes a los valores de VOT en español producidos por los monolingües y por los bilingües.

Tabla 2  
Producciones en español por monolingües y bilingües

Consonante	Monolingües		Bilingües	
	Token	Promedio (DE)	Token	Promedio (DE)
/ p /	60	<b>16,39</b> (3,38)	60	<b>17,62</b> (6,03)
/ t /	60	<b>26,91</b> (4,97)	60	<b>29,24</b> (7,80)
/ k /	60	<b>46,61</b> (4,53)	60	<b>59,43</b> (9,08)

<sup>11</sup> Es importante reconocer que el instrumento de recolección de datos de Kupske contaba no solamente con palabras finalizadas por la vocal, sino también incluí a vocales posteriores de diferentes alturas. Aún así, los valores de VOT de Kupske se muestran más altos que los encontrados en nuestros datos, cuyo instrumento de recolección contaba con las vocales siguientes [i] e [ɪ], que propician valores más altos de VOT (Yavas y Wildermuth, 2006).

En términos de estadística descriptiva, los promedios de VOT de los bilingües se presentan más altos que los de los monolingües para los tres puntos de articulación. En lo que respecta a las verificaciones referentes a la estadística inferencial, el test de Mann-Whitney no demostró una diferencia significativa en el VOT de las oclusivas bilabiales /p/ producidas por monolingües y bilingües ( $Z=-0,22$ ,  $p=0,85$ ). La realización de tests t para muestras independientes no arrojó diferencias entre los dos grupos en las producciones de /t/ ( $t(18)=-0,80$ ,  $p=0,44$ ), pero evidenció una diferencia significativa entre los dos grupos en las producciones de la oclusiva velar ( $t(18)=-3,99$ ,  $p=0,00$ ), lo que sugiere la manifestación de atrición lingüística en tal oclusiva.

Resultados bastante semejantes ya habían sido encontrados en el estudio de Schereschewsky, Alves y Kupske (2017), con estudiantes brasileños de inglés. Los autores, al utilizar los mismos instrumentos de recolección de datos adoptados en la presente investigación, también demostraron manifestaciones de atrición lingüística únicamente para /k/, en las producciones en lengua portuguesa de estudiantes de una carrera de Letras-inglés de la ciudad de Porto Alegre. Como posible explicación para tal resultado referente a la oclusiva velar, Schereschewsky, Alves y Kupske (2017) argumentan que, dado su punto de articulación más posterior, tal oclusiva en el propio portugués (L1) de sus participantes monolingües presentaba valores de semiaspiración, debido a que el promedio de VOT de esas consonantes era de 54,46 ms. De eso resultaría una mayor facilidad para alcanzar valores más altos de VOT en la L2 y, por consiguiente, para demostrar señales de atrición lingüística en esa consonante antes que en /p/ o /t/.

Considerándose el promedio de VOT de /k/ producido por los participantes monolingües de español del presente estudio, verificamos que también en la variedad del español de los participantes de este trabajo la oclusiva ya se produce con lo que podría considerarse como una semiaspiración (con un promedio de 46,61ms entre los monolingües). Por ese motivo, entendemos que la explicación propuesta en Schereschewsky, Alves y Kupske (2017) también resulta pertinente en el presente trabajo.

Dado que evidencias significativas entre las producciones de monolingües y bilingües fueron encontradas solamente en /k/, podríamos pensar, a primera vista, que la atrición solamente tendrá lugar cuando el estudiante al-

cance valores de VOT bastante semejantes a los encontrados entre hablantes nativos de L2. Sin embargo, si se tiene en cuenta una visión de lengua como SDC, diversos autores (De Bot *et al.*, 2007, 2011, 2013; De Bot, 2017; Lowie, 2017; Larsen-Freeman, 2017, entre otros) argumentan que la observación del proceso de desarrollo de los estudiantes debe ir más allá de la simple descripción inferencial. En este sentido, la verificación de los grados de variabilidad es, también, indicadora de la evolución y del desarrollo de los subsistemas lingüísticos. En otras palabras, mayores índices de variabilidad revelan una mayor desestabilización y dinamismo del sistema; por lo tanto, un grado más alto de variabilidad puede ser un indicador del proceso dinámico de atrición lingüística (cf. Leeuw, Mennen y Scobbie, 2012 y Kupske, 2016).

Con base en lo afirmado, en las Figuras 1, 2 y 3 retomamos los datos descriptivos de la Tabla 2, en aras de demostrar de una forma gráfica más evidente los grados de variabilidad en las producciones de monolingües y bilingües para cada uno de los puntos de articulación. Conforme se puede ver en las figuras, los participantes bilingües exhiben índices de variación más altos que los monolingües. Tal hecho indica que el sistema de L1 de los bilingües se presenta más inestable, o en otras palabras, más susceptible a cambios. A partir de estos datos, sugerimos que si bien no se han encontrado diferencias significativas entre los valores de VOT entre monolingües y bilingües en las producciones de /p/ o /t/, ya podemos observar evidencias empíricas de que el proceso de atrición lingüística empieza a tener lugar. Tal consideración se revela de gran importancia, ya que nos provee de argumentos para afirmar que el proceso de atrición empieza a ocurrir antes de que se alcancen los valores nativos de la L2. Sobre todo en una visión enfocada en el proceso en vez de en el producto (cf. Lowie y Verspoor, 2015), tal argumento se muestra de gran pertinencia, dado que también evidencia el carácter dinámico tanto del sistema de L2 como del de L1.

Reforzando nuestra opción por una metodología dinámica de verificación de datos, juzgamos esencial considerar el rol de las trayectorias de desarrollo individuales. En conformidad con Lima Jr. (2016), entendemos que, a la luz de una visión compleja, se debe proceder a una verificación combinada de datos individuales y de grupo, así como de datos descriptivos e inferenciales. Por ello, verificamos, también, los patrones y los promedios de cada uno de los



participantes, en búsqueda de evidencias adicionales para nuestro argumento de que la atrición en cuanto proceso ya se manifiesta en los subsistemas de L1 de los participantes bilingües del presente estudio. Los datos individuales se encuentran a continuación.

Tabla 3

Promedios de VOT en español (L1) individualizados por participante.

Participante	Grupo	/p/	/t/	/k/
1	1	22,36	27,44	51,48
2	1	16,31	25,20	42,80
3	1	18,87	31,29	46,02
4	1	18,27	26,76	52,85
5	1	15,29	33,12	43,52
6	1	15,55	29,26	40,00
7	1	15,90	31,30	50,47
8	1	18,53	26,24	49,74
9	1	10,58	16,25	47,82
10	1	12,25	22,19	41,38
11	2	13,89	34,50	54,67
12	2	26,76	22,97	48,09
13	2	27,41	30,71	64,74
14	2	23,48	38,07	70,01
15	2	11,16	19,39	63,75
16	2	13,77	39,71	60,62
17	2	12,70	37,62	72,83
18	2	17,90	22,40	44,60
19	2	14,17	21,17	60,84
20	2	14,92	25,90	54,11

Nota: Grupo 1: Monolingües; Grupo 2: Bilingües. Promedios de VOT en ms.

Comencemos por la discusión acerca de los promedios referentes a la oclusiva bilabial /p/. Conforme muestra la Tabla 2, el promedio del grupo de monolingües para esa consonante fue de 16,39 ms. Al considerar los promedios individuales de cada uno de los 10 participantes del grupo de bilingües, verificamos que 4 participantes (participantes 12, 13, 14 y 18) exhibieron promedios

más altos que el promedio de todo el grupo de monolingües. Considerándose que el promedio más alto entre los participantes monolingües fue de 22,36 ms (participante 1), observamos, en los datos individuales, que 3 participantes del grupo de bilingües (12, 13 y 14) presentaron promedios más altos que el mencionado.

Si bien a primera vista tales resultados no implicarían evidencias de algún tipo de manifestación de atrición lingüística (en lo que se refiere a la oclusiva /p/), el promedio más bajo encontrado entre los participantes monolingües parece ofrecer una información relevante. Considerando el promedio mínimo de 10,58 (participante 9), corroboramos que todos los participantes del grupo de bilingües presentaron valores más altos de VOT en su L1. Entendemos que tal hecho constituye evidencia adicional para que podamos sugerir que, en lo que respecta a la oclusiva bilabial /p/, las primeras señales de atrición ya comenzaron a manifestarse. Se trata de evidencias que, aunque discretas, parecen indicar el principio de un cambio en los sistemas de L1 de los participantes bilingües.

Evidencias más claras y convincentes pueden ser encontradas en la oclusiva alveolar /t/ y en la velar /k/, demostrando que la atrición lingüística referente al VOT suele manifestarse a partir de los puntos de articulación más posteriores (cf. Kupske, 2016; Schereschewsky, Alves, Kupske, 2017). Respecto a la consonante /t/, verificamos que 5 participantes del grupo de bilingües (participantes 11, 13, 14, 16 y 17) presentaron promedios más altos que el promedio de VOT de los participantes monolingües (de 26,91 ms), y 4 participantes bilingües (participantes 11, 14, 16 y 17) presentaron valores más altos que el promedio de VOT más alto que se encontró entre los monolingües (de 33,12 ms, del participante 5). De forma semejante a lo verificado en la oclusiva bilabial, todos los participantes del grupo de bilingües presentaron promedios de VOT más altos que el promedio de VOT más bajo que se verificó entre los monolingües (16,25 ms), de modo que es posible sugerir, una vez más, que el proceso de atrición también ya empezó a tener lugar en dicha consonante.

Finalmente, respecto de la oclusiva /k/, datos más convincentes dejan bastante clara la ocurrencia de atrición lingüística en esta consonante. Primeramente, 9 de los 10 participantes bilingües (con excepción del participante 18) presentaron promedios de VOT más altos que el valor promedio de todo

el grupo de monolingües (46,61 ms). Además, 8 de los 10 participantes (con excepción de los participantes 12 y 18) presentaron promedios de VOT más altos que el promedio de valor más alto que se verificó entre los monolingües (52,85 ms, del participante 4), lo que también caracteriza una evidencia bastante clara de la atrición lingüística. Finalmente, de modo semejante a lo verificado en las demás consonantes, todos los participantes bilingües exhibieron promedios de VOT más altos que el promedio mínimo de VOT que se encontró entre los monolingües (40 ms).

En suma, las verificaciones de los patrones individuales permiten formular argumentos adicionales a la ocurrencia de atrición lingüística. Este fenómeno expresa diferentes grados de desarrollo según la consonante de la que se trate, y se manifiesta más claramente en la oclusiva velar, cuyo valor de VOT suele ser más alto en función de la posición de tal punto de articulación. A su vez, los datos revelan que las producciones de VOT de la oclusiva labial en la L1 ya exhiben un cierto grado de variabilidad que se puede interpretar como manifestación inicial del fenómeno.

## Conclusión

En este trabajo buscamos evidencias de atrición lingüística en un ambiente de uso dominante de L1. Con base en la visión de lengua como SDC (Larsen-Freeman, 1997, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; De Bot *et al.*, 2007, 2011, 2013; Beckner *et al.*, 2009; De Bot, 2017, entre otros), consideramos que no solamente los subsistemas de lenguas adicionales son abiertos y sujetos a cambios. Por estar en interacción constante con los idiomas adicionales, el subsistema de L1 también puede modificarse a lo largo del tiempo.

La metodología prevista por la noción de lengua como SDC, al permitirnos ir más allá de los tradicionales tests estadísticos inferenciales, aporta evidencias adicionales para que podamos argumentar a favor de manifestaciones de atrición, aunque discretas, en todas las consonantes. La verificación de los grados de desviación estándar nos permite argumentar que el sistema de L1 de los bilingües se encuentra en proceso de cambio, por mostrar más alteraciones y variabilidad. A su vez, las verificaciones de los patrones de producción individuales que realizamos nos permitieron mostrar que, para todas las consonantes, todos los participantes del grupo bilingüe ya demostraban promedios de VOT

más altos que el valor más bajo encontrado entre monolingües. En el caso de la oclusiva /k/, 8 de los 10 participantes exhibieron valores más altos que el promedio más alto encontrado entre los 10 monolingües, lo que también caracteriza una evidencia de que las producciones en L1 de los bilingües presentan valores más altos que las producciones de los monolingües.

Cabe aclarar que, a partir de la concepción de SDC, la atrición lingüística es vista como proceso y no como producto. Vista como producto, la atrición sería evidenciada, únicamente, a través de diferencias significativas entre los sistemas de L1 y L2 de los bilingües y en las diferencias entre los sistemas de L1 de monolingües y bilingües. Sin embargo, al ver la atrición lingüística como proceso, podemos considerar que dicho fenómeno se manifiesta en diferentes grados de evolución, ya que depende del punto de articulación de la oclusiva. Por lo tanto, la atrición no se resume a una simple cuestión binaria de presencia/ ausencia derivada del estatus significativo/ no significativo de la verificación estadística inferencial. El referido fenómeno se manifiesta gradualmente, siendo la variabilidad que se observa en las desviaciones estándar la primera señal de su expresión.

Teniendo en cuenta que la visión compleja implica cambios no solamente en la manera de discutir los datos, sino también, y tal vez sobre todo, en la propia metodología de obtención de material empírico, debemos reconocer que esta investigación presenta una serie de limitaciones, que procuraremos superar en estudios futuros. Consideramos que una mirada individual más profunda no fue posible en función de no haber contado con datos adicionales sobre las diferencias individuales de los participantes. En estudios futuros, buscaremos que los estudiantes respondan a cuestionarios de experiencia y trayectoria lingüística, así como que participen de entrevistas acerca de su desarrollo lingüístico. Creemos que, al imprimir una mirada más holística de los participantes, ganaremos en claridad y precisión sobre el proceso de atrición lingüística, así como sobre la gran variedad de factores que contribuyen a él.

A pesar de las limitaciones citadas, creemos que, con el presente trabajo, hemos contribuido con la discusión del área. Además de sugerir que no es necesario llegar al patrón de L2 para que se verifiquen cambios en la L1, hemos evidenciado, también, que el sistema de L1 está sujeto a cambios, incluso en situaciones de inmersión en un país de uso dominante de L1. Esperamos, con

la presentación de estos resultados, haber llamado la atención sobre la interacción fonético-fonológica entre todos los sistemas lingüísticos de un individuo. Tales resultados, al expresar cuestionamientos sobre la visión unidireccional de lo que se solía llamar como “transferencia lingüística”, resaltan la necesidad de una concepción de fonología dinámica, adaptativa y basada en la noción de complejidad.

## Apéndice

Figura 1

Grados de variación en los promedios de VOT (en ms) de la oclusiva /p/ producidos por los participantes del Grupo 1 (monolingües) y 2 (bilingües)

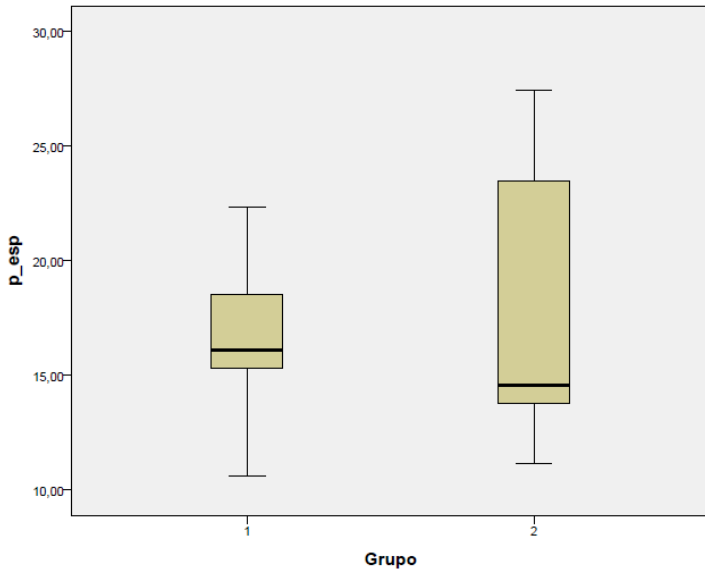


Figura 2

Grados de variación en los promedios de VOT (en ms) de la oclusiva /t/ producidos por los participantes del Grupo 1 (monolingües) y 2 (bilingües)

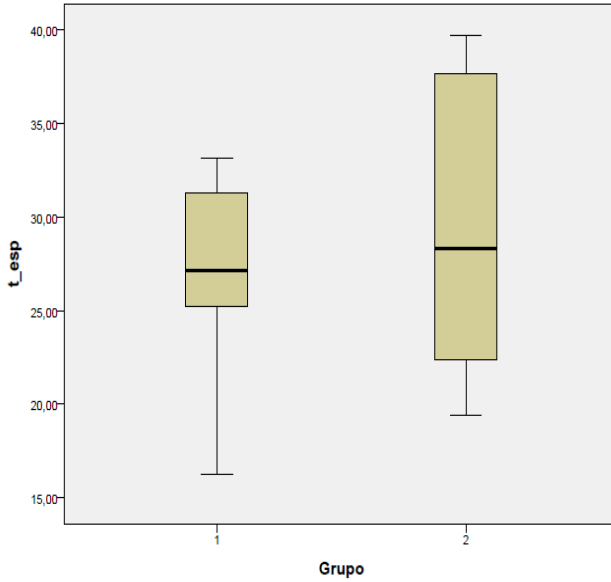
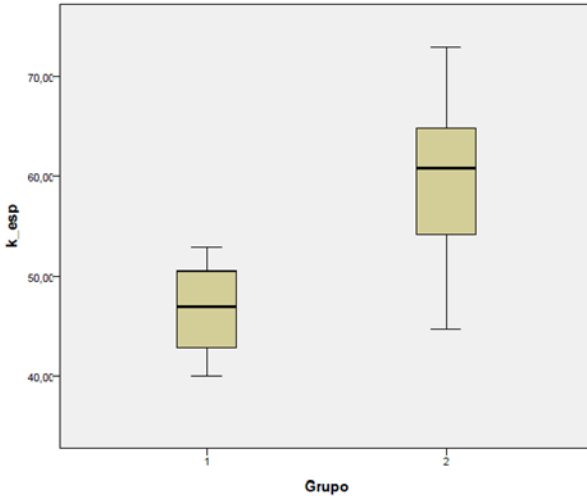


Figura 3

Grados de variación en los promedios de VOT (en ms) de la oclusiva /k/ producidos por los participantes del Grupo 1 (monolingües) y 2 (bilingües)



## Referencias bibliográficas

- Abramson, A. S., y Whalen, D. H. (2017). Voice Onset Time (VOT) at 50: theoretical and practical issues in measuring voicing distinctions. *Journal of Phonetics*, 63, 75-86.
- Alves, U. K., y Luchini, P. L. (2016). Percepción de la distinción entre oclusivas sordas y sonoras iniciales del inglés (LE) por estudiantes argentinos: datos de identificación y discriminación. *Revista Lingüística (ALFAL)*, 32, 25-39.
- Alves, U. K. y Luchini, P. L. (2017). Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. *Ilha do Desterro*, 70(3), 15-32.
- Alves, U. K. y Motta, C. S. (2014). Focusing on the right cue: Perception of voiceless and voiced stops in English by Brazilian learners. *Phrasis – Studies in Language and Literature*, 50, 31-50.

- Alves, U. K. y Zimmer, M. C. (2015). Perception and production of English VOT patterns by Brazilian learners: the role of multiple acoustic cues in a DST perspective. *Alfa– Revista de Linguística*, 59(1), 155-175.
- Beckner, C., Ellis, N. C., Blythe, R., Holland, J., Bybee, J., Ke, J., Christiansen, M. H., Larsen-Freeman, D., Croft, W., Schoenemann, T. (2009). Language is a Complex Adaptive System - Position Paper. *Language Learning*, 59(supl. 1), 1-26.
- Best, C., y Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. En O. S. Bohn, M. J. Munro (eds.). *Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 13-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Boersma, P., y Weenink, D. (2017). *Praat: doing phonetics by computer (version 6.0.40. 2017)*. Recuperado de [www.praat.org](http://www.praat.org)
- Chang, C. B. (2012). Rapid and multifaceted effects of second-language learning on first-language speech production. *Journal of Phonetics*, 40, 249-268.
- Chang, C. B. (2013). A novelty effect in phonetic drift on the native language. *Journal of Phonetics*, 41, 520-533.
- De Bot, K. (2011). Epilogue. En M. Verspoor, K. de Bot, W. Lowie (Eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: methods and techniques* (pp. 123-127). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K. (2017). Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different? En L. Ortega, Z. Han (Eds.). *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 51-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S., y Verspoor, M. (2013). Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. En M. P. G. Mayo, M. J. G. Mangado, M. Martínez-Adrián (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 199-220). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language & Cognition*, 10(1), 7-21.
- De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. (2011). Introduction. In: M. Verspoor,



- K. De Bot, y W. Lowie (Eds). *A Dynamic Approach to Second Language Development – Methods and techniques* (pp. 01-04). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- De Leeuw, E. (2018). Phonetic Attrition. En M. S. Schmid y B. Köpke (Eds.). *The Oxford Handbook of Language Attrition*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323581364\\_Chapter\\_18\\_Phonetic\\_Attrition](https://www.researchgate.net/publication/323581364_Chapter_18_Phonetic_Attrition).
- De Leeuw, E., Mennen, I., y Scobbie, J. (2012). Dynamic systems, maturational constraints and L1 phonetic attrition. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 683-700.
- De Los Santos, B. R. (2017). *A produção da vogal átona final /e/ por Porto-Alegrenses aprendizes de Espanhol como Segunda Língua (L2): uma investigação sobre Atrito Linguístico em ambiente de L2 não-dominante*. Tesis de Maestría. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- De Los Santos, B. R. y Alves, U. K. (2018). Explorando a possibilidade de atrito linguístico: uma análise acústica da produção da vogal átona final /e/ na variedade Porto-Alegrense do Português Brasileiro. *Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, 3(1), 14-41.
- Flege, J. E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Herdina, P., y Jessner, U. (2012). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hiver, P. (2015). Attractor States. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, y A. Henry. (Eds), *Motivational Dynamics in Language Learning*. (pp. 20-28). Bristol: Multilingual Matters.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows – Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kent, R., y Read, C. (2002). *The acoustic analysis of speech*. New York: Cengage Learning.
- Köpke, B., y Schmid, M. (2004). Language attrition: the next phase. En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, y L. Weilemar, L. (Eds.), *First language attrition: interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1-43). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kupske, F. F. (2016). *Imigração, Atrito e Complexidade: a produção das*

- oclusivas suras iniciais do Inglês e do Português por Sul-Brasileiros residentes em Londres*. Tesis de Doctorado en Letras. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Kupske, F. F. y Alves, U. K. (2016) A fala de imigrantes brasileiros de primeira geração em Londres como evidência empírica para a língua como Sistema Adaptativo Complexo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14(27), 173-203.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Another step to be taken – Rethinking the end point of the interlanguage continuum. En Z. Han, E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: forty years later*. (pp. 203-220). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Larsen-Freeman, D. (2015a). Ten ‘Lessons’ from Dynamic Systems Theory: what is on offer. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, y A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. (pp. 11-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2015b). Complexity theory. En B. Van Patten, y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, 2nd edition (pp. 227-244). Nueva York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2015c). Saying what we mean: Making a case for ‘language acquisition’ to become ‘language development’. *Language Teaching*, 48(4), 491-505.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity Theory: the lessons continue. En L. Ortega, y Z. Han, (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 11-50). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lima Jr., R. M. (2016). A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14(27), 203-225.
- Lisker, L., y Abramson, A. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. *Word*, 20, 384-422.
- Lowie, W. (2017). Lost in state space? Methodological considerations in

- Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. En L. Ortega, Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 123-141). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lowie, W. y Verspoor, M. (2015). Variability and variation in Second Language Acquisition orders: a dynamic reevaluation. *Language Learning*, 65(1), 63-88.
- Opitz, C. (2017). Language destabilization and (re-)learning from a Complexity Theory perspective: Timescales and patterns across four studies. En L. Ortega, y Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 163-189). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pereyron, L. (2017). *A produção vocálica por falantes de Espanhol (L1), Inglês (L2) e Português (L3): uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística*. Tesis (Doctorado en Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pereyron, L. y Alves, U. K. (2016). A transferência vocálica em falantes bilíngues e trílíngues: uma concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14(27), 226-265.
- Pereyron, L. y Alves, U. K. (2018). Efeitos da instrução articulatória das vogais médias baixas do Português (L3) no Espanhol (L1) e no Inglês (L2): um estudo de caso. *Brazilian English Language Teaching*, 9(1), 167-189.
- Pollitt, A. (2007). *The meaning of OOPT scores*. Recuperado de <[https://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/buy\\_tests/oopt\\_meaning.pdf](https://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/buy_tests/oopt_meaning.pdf)>.
- Purpura, J. (2007). *The Oxford Online Placement Test: what does it measure and how?* Recuperado de <[https://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/6\\_New\\_Look\\_and\\_Feel/Content/oopt\\_measure.pdf](https://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/6_New_Look_and_Feel/Content/oopt_measure.pdf)>.
- Sancier, M. L., y Fowler, C. (1997). Gestural drift in a bilingual speaker of Brazilian Portuguese and English. *Journal of Phonetics*, 25, 421-436.
- Schereschewsky, L. C. (2018). *O atrito linguístico sobre os padrões de VOT do Português: efeitos do Inglês (L2) e do Alemão (L3) em aprendizes bilíngues e trílíngues*. Tesina de Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schereschewsky, L. C., Alves, U. K., y Kupske, F. F. (2017). First language attrition: the effects of English (L2) on Brazilian Portuguese VOT patterns

- in an L1-dominant environment. *Letrônica*, 10(2), 700-716.
- Schmid, M. S. (2009). L1 attrition across the lifespan. En K. De Bot, R. W. Schrauf (Eds.), *Language Development Over the Lifespan* (pp. 171-188). Nueva York: Routledge.
- Schwartzhaupt, B. M., Alves, U. K., y Fontes, A. B. A. L. (2015). The role of L1 knowledge on L2 speech perception: investigating how native speakers and Brazilian learners categorize different VOT patterns in English. *Revista de Estudos da Linguagem*, 23(2), 311-334.
- Simon, E. (2010). *Voicing in contrast: acquiring a second language laryngeal system*. Ghent: Academia Press.
- Verspoor, M. (2015). Initial Conditions. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, y A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yavas, M., y Wildermuth, R. (2006). The effects of place of articulation and vowel height in the acquisition of English aspirated stops by Spanish speakers. *IRAL*, 44, 251-263.

# El modelo Métrico-Autosegmental y la Teoría de la Relevancia en el español rioplatense

*Leopoldo Omar Labastía<sup>1</sup>*

## **Introducción**

Los elementos prosódicos –la altura y la variación tonal, la intensidad, y la duración– en general funcionan aportando a la comprensión de los enunciados por medios tanto naturales como propiamente lingüísticos. Estos crean impresiones, dan información sobre las emociones y las actitudes, o alteran la prominencia de diferentes interpretaciones lingüísticamente posibles (Wilson y Wharton, 2006). En lenguas como el español o el inglés, el componente melódico tiene una función pragmática, ya que se asocia a enunciados, no a palabras, y al significado del enunciado dentro del discurso.

Una distinción importante es la que separa los elementos prosódicos que son de naturaleza analógica, que varían en un continuo que no permite establecer divisiones internas, es decir de naturaleza paralingüística, de los elementos propiamente lingüísticos, que son de orden categorial, y que permiten identificar unidades discretas que se combinan en estructuras mayores. En los primeros encontramos los elementos de variación continua vinculados a la expresión de las emociones, los tonos de voz o las variaciones en la velocidad de elocución. En los segundos encontramos los elementos discretos como el

---

<sup>1</sup> Es magíster en lingüística por la Universidad Nacional del Comahue y docente de lengua y fonética en esa universidad. Es doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Investiga sobre la prosodia en el español rioplatense y el inglés como un fenómeno de interfaz entre la fonología y la pragmática. Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: leolabas@hotmail.com

acento léxico (*término, termino, terminó*), los acentos tonales y los dominios prosódicos de frase: la tonicidad, la tonalidad y la entonación, propuestos por Halliday (Tench, 1996). El trabajo que presentamos aquí se centra en los aspectos lingüísticos de la entonación.

El estudio de la entonación requiere de un sistema de representación, una teoría de la entonación, y de una teoría sobre el significado, que pueda integrar los recursos prosódicos en el mapa de los recursos lingüísticos. Las diferentes teorías de la entonación difieren por la estructura categorial que sugieren: qué elementos pertenecen a la misma categoría o a categorías diferentes. A su vez, toda teoría entonativa debe tener en cuenta el aspecto de la interpretación. Cualquier teoría de la entonación habrá de ser considerada provisional a menos que esté avalada a la vez por datos tanto fonéticos como semánticos (Pierrehumbert y Hirschberg, 1990). En este trabajo intentamos integrar los dos aspectos para dar cuenta de la forma y el significado de las configuraciones tonales nucleares en el español rioplatense.

## **Marco teórico**

### ***La prosodia***

El modelo métrico-autosegmental (AM) de la entonación intenta ser un análisis fonológico de la entonación, ya que se propone identificar los elementos contrastivos del sistema entonativo cuya combinación produce los contornos melódicos que encontramos en los enunciados de las lenguas, pero sin perder de vista los aspectos fonéticos (Hualde, 2003).

El término ‘métrico’ se refiere al hecho de que la asociación de la melodía con el texto depende de las relaciones de prominencia relativa, que constituyen el aspecto métrico de la prosodia. La asociación entre texto y melodía se realiza a través de la estructura métrica, es decir, las posiciones métricas fuertes actúan de puntos de anclaje para los movimientos melódicos del contorno. En el modelo se consideran dos niveles de fraseo: la frase entonativa y la frase intermedia: una frase entonativa puede estar compuesta por una o más frases intermedias. El término ‘autosegmental’ se refiere al hecho de que la melodía de los enunciados constituye un nivel separado y en cierto modo independiente de los demás rasgos fonológicos. El modelo AM es un modelo secuencial, ya que genera los contornos entonativos mediante la concatenación lineal de unidades fonológicas, sin referirse a otro dominio prosódico superior (Prieto, 2003, p. 18).

Básicamente, los elementos básicos del modelo son los tonos H= tono alto (*high tone*), L= tono bajo (*low tone*). Estos elementos tonales primarios pueden combinarse y dar lugar a contornos complejos: HL representaría un contorno descendente, mientras que LH representaría un contorno ascendente. Los tonos se asocian con sílabas con acento léxico, y se los denomina acentos tonales (H\*, L\*), o con el final de las frases prosódicas, y se los llama tonos de juntura o de frontera. Los tonos de frontera también incorporan el nivel medio, representado por el tono M. Los tonos de frontera seguidos de % representan los límites de frase entonativa (H%, L%, M%), mientras que los límites de frase intermedia se marcan con un signo - después del tono (H-, L-, M-). El modelo AM se plasma a través del sistema de transcripción Sp\_ToBI (*Tone and break indices*), que muestra tanto las configuraciones tonales como los tonos de frontera prosódica, representado por los índices de disyunción: 3 representa una separación de frase intermedia, mientras que 4 indica una disyunción de frase entonativa (Sosa, 2003).

### ***La pragmática***

La pragmática es la disciplina que se ocupa de las relaciones entre la facultad del lenguaje y otros sistemas externos a este. Es una disciplina de interfaz que analiza la conexión entre el sistema lingüístico y los condicionantes cognitivos y sociales que determinan el uso del lenguaje. No es un nivel más de análisis lingüístico, sino una perspectiva que considera la relación entre lo propiamente lingüístico y lo extralingüístico (Escandell-Vidal, 2009). Estudia los principios que regulan la interpretación de enunciados lingüísticos.

Una línea de investigación muy importante en la pragmática nace de las propuestas del filósofo británico Herbert Paul Grice. Para Grice, la comunicación lingüística explota la habilidad de entender el comportamiento de los demás en términos de las intenciones detrás de ese comportamiento. A través del lenguaje, el hablante produce evidencia de lo que quiere comunicar. El oyente debe utilizar esa evidencia como punto de partida para inferir la intención del hablante. En otras palabras, desde esta perspectiva de la pragmática la comunicación lingüística involucra tanto la codificación y decodificación lingüística como la intención y el reconocimiento inferencial de esa intención. Entonces, el oyente alcanza la interpretación deseada por el hablante por medio de un proceso de formación y evaluación de hipótesis en el que la decodificación

lingüística y la información contextual determinan la clase de hipótesis posibles, que son evaluadas a la luz de principios generales de comunicación que regulan la interpretación de los enunciados. Al inferir el significado del emisor, el oyente está guiado por la expectativa de que el comportamiento comunicativo se ajuste a ciertos estándares de comunicación. Para Grice ese estándar es el Principio de Cooperación y las Máximas que lo explicitan.

A diferencia de Grice y de sus seguidores, Sperber y Wilson (1995; Wilson y Sperber, 2004) abordan el estudio de la pragmática como un proceso cognitivo. Su objetivo es describir y explicar el proceso de interpretación de enunciados de modo cognitivamente realista y empíricamente plausible. Partiendo de los supuestos de Grice, estos autores desarrollan una teoría de la cognición y de la comunicación basada en un principio cognitivo y comunicativo de relevancia.

La Teoría de la Relevancia se basa en un hecho cognitivo: prestamos atención a la información que nos parece relevante, es decir a la información que mejora nuestra representación del mundo por ser más precisa, más fácil de recuperar, y más desarrollada en las áreas de interés personal. La teoría sostiene que el sistema cognitivo humano está orientado hacia la búsqueda de información relevante. La información resulta relevante cuando interactúa con información que la persona ya posee, y produce efectos cognitivos en base a una combinación productiva entre la información nueva y la antigua. Estos efectos son básicamente de tres tipos: un estímulo lingüístico puede reforzar información que la persona ya posee; también puede contradecir información que la persona posee, y conducir a su eliminación; además, puede derivar en conclusiones, que resultan de la combinación productiva de la información nueva con la información antigua, a la que se denomina implicación contextual. Esta es una implicación lógica que no se puede derivar sólo a partir de la información que aporta el enunciado ni sólo a partir del contexto, sino de una combinación entre ambos. En igualdad de condiciones, cuanto mayores son los efectos cognitivos, mayor es la relevancia. Pero el procesamiento de cualquier estímulo requiere esfuerzo. Cuanto mayor es el esfuerzo, menos relevante resultará. Sin embargo, un aumento del esfuerzo resultará aceptable siempre que conduzca a un aumento de los efectos cognitivos.

Una noción central en la teoría es la de contexto. Desde esta perspectiva cognitiva, el contexto es el conjunto de supuestos de fondo que efectivamente



se utilizan para el procesamiento del enunciado. Estos pueden provenir de diferentes fuentes: del discurso anterior, del entorno físico, de conocimientos y pautas culturales, del conocimiento mutuo de quienes interactúan, de conocimientos idiosincráticos, etc. Un enunciado resulta relevante cuando interacciona productivamente con un contexto y lleva a su modificación, produciendo efectos cognitivos. Una novedad de la teoría es que el contexto no nos viene dado de antemano, sino que, frente a un enunciado, utilizamos el contexto más accesible del que disponemos para potenciar la relevancia de ese enunciado, tratando de obtener de cada información la mayor cantidad de efectos cognitivos a cambio del menor esfuerzo posible (Sperber y Wilson, 1995, p. 141-142).

La comunicación lingüística involucra una combinación de decodificación e inferencia. Por lo tanto, puede esperarse que las señales lingüísticas codifiquen dos tipos de información: conceptual, ya que las palabras con contenido léxico codifican conceptos que forman parte de la forma lógica de las oraciones en las que esas palabras aparecen; y codificación procedimental: existen palabras, en su mayoría con contenido gramatical, que codifican información que guía la fase inferencial del proceso de interpretación de enunciados, es decir proporcionan instrucciones sobre cómo combinar las representaciones conceptuales entre sí y con otros supuestos para construir la interpretación (Escandell-Vidal, 2011). Las expresiones procedimentales tienen la función de facilitar el acceso al significado del hablante reduciendo el espacio de búsqueda, aumentando la prominencia de ciertas hipótesis y bloqueando el acceso a otras: en otras palabras, reduciendo el esfuerzo de procesamiento del oyente y guiándolo hacia la interpretación deseada por el hablante. Un ejemplo de unidad procedimental son los marcadores discursivos, que indican el tipo de relación que es preciso construir entre un enunciado y su contexto.

Consideramos que si la prosodia tiene significado lingüístico, entonces puede ser tratada como de naturaleza procedimental, y su contribución deberá consistir en codificar diferentes tipos de restricciones interpretativas sobre los enunciados a los que se asocia. Entonces, la noción de codificación procedimental podría aplicarse a los elementos prosódicos lingüísticos: el acento léxico, el tono léxico y los tonos nucleares. Su carácter lingüístico viene dado por la sistematicidad de la contribución y por el carácter convencional de la

relación entre forma y significado. Los patrones prosódicos que transmiten de manera sistemática y convencional una instrucción de procesamiento deberían formar parte del inventario de unidades procedimentales de cada lengua. Este es el camino que adoptamos para el análisis del significado de la entonación en el español rioplatense.

## **Corpus y metodología**

Nuestra investigación se centra en el estudio de la entonación en el discurso del español rioplatense. Esta parte de la caracterización de la entonación del español rioplatense propuesta en Gabriel *et al.* (2010) y Gabriel *et al.* (2011). Esos trabajos abordaron los patrones entonativos de diferentes tipos de oraciones (afirmativas, interrogativas, exclamativas, etc.) obtenidas a través de tareas de finalización del discurso (*Discourse Completion Tasks*). Se les presentó a los hablantes una serie de situaciones y se les pidió que reaccionaran verbalmente ante esas situaciones. Se obtuvieron, entonces, enunciados con diferentes tipos de entonación, que sirvieron para caracterizar el tipo de entonación más frecuente en cada tipo oracional y con distintos matices: enfáticos, de incertidumbre, etc.

En esta presentación, en cambio, analizamos muestras de discurso espontáneo extendido para ver de qué modo funciona la entonación en el lenguaje no experimental. Esta propuesta también se basa en trabajos anteriores, y refina conceptos vertidos en esos trabajos (Labastía, 2006; 2009; 2011, 2016).

Los ejemplos que presentamos pertenecen al comienzo de una entrevista al actor argentino Ricardo Darín en el marco del programa televisivo ¿Qué fue de tu vida?, dirigido por Felipe Pigna y transmitido por la TV Pública el 9 de abril de 2011, y recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=azj6xWAF\\_DU](https://www.youtube.com/watch?v=azj6xWAF_DU). El fragmento analizado aborda los primeros 17 minutos de la entrevista.

Para el análisis de los datos seguimos la siguiente metodología: realizamos un análisis auditivo del fragmento. Dividimos el texto en frases entonativas e intermedias, identificando los tonos de frontera de esos dos niveles prosódicos. Luego identificamos los acentos tonales, y analizamos el fragmento con el programa PRAAT (Boersma y Weeninck, 2010) para validar el análisis auditivo preliminar. Prestamos especial atención a la configuración tonal nuclear, compuesta por el acento tonal nuclear y el tono de frontera.

En este trabajo o también utilizamos flechas para indicar el tipo de configuración tonal nuclear, de modo de facilitar la interpretación para quienes no están familiarizados con el modelo AM y el sistema de transcripción Sp\_ToBI. Separamos las frases intermedias por medio de paréntesis, y las frases entonativas con barras.

El ejemplo [1] y la figura 1 muestran la forma de onda y la frecuencia fundamental de una frase tomada del corpus que utilizamos para este trabajo, analizado en términos del modelo AM y del sistema de transcripción Sp\_ToBI: en el gráfico obtenido por medio de PRAAT, que presentamos como figura 1, el estrato superior muestra las palabras y las sílabas tónicas, mientras que el estrato inmediato inferior presenta la división en sílabas. El siguiente estrato muestra el fraseo (el índice de disyunción 3 corresponde al límite de frase intermedia, y el 4 al límite de frase entonativa). Finalmente, el último estrato muestra el análisis entonativo, es decir los acentos tonales y los tonos de frontera.

[1]...../-(El piLOto adeLANte) (y el copiLOto a TRÁS)/  
 .....3.....4  
 .....L+H\*.....L+H\* H-.....L+H\*.....H+L\* L%

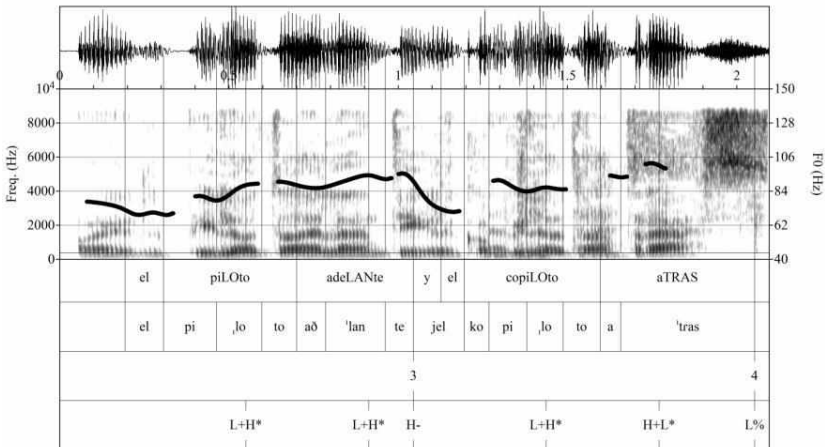


Figura 1: Forma de onda y frecuencia fundamental de la frase entonativa “el piloto adelante y el copiloto atrás”, subdividida en dos frases intermedias.

## La entonación en el español rioplatense

### Introducción

Al inicio de la entrevista, Felipe Pigna indaga en una anécdota de la niñez de Ricardo Darín en relación con su padre y su pasión por la aviación. En el ejemplo [2] mostramos la transcripción de ese fragmento de la entrevista, que nos servirá luego para analizar los distintos tipos de configuraciones tonales nucleares y su significado pragmático. En este ejemplo marcamos las configuraciones tonales nucleares por medio de flechas para facilitar la lectura y la identificación de estas. Además, subrayamos las sílabas tónicas. Transcribimos solamente las intervenciones del entrevistado, ya que son las que consisten en desarrollos discursivos extendidos, que permiten ver mejor la relación entre las frase entonativas e intermedias, marcada por la configuración tonal nuclear.

[2] Felipe Pigna: ¿Cómo es esto de pilotear un avión a los siete años?

Ricardo Darín:

/lo que pasa que mi ↗→VIEjo era / bastante in↗→TRÉpido / él era ins-  
trucTOR de avia↗→CIÓN / incluso instrucTOR de vuelo a ↘VEla / o  
sea de planea↗→DOR / o sea un tipo que tenía mucha expe↗→RIENcia  
/↗→Y / le apasio ↘NAba la aviación / y me llevó a mí desde muy chi-  
QUIto / y un ↗→NDÍa / me hizo el ↗→CHISte /↗→TÍpico / (él me lle-  
vaba a vo↗LAR) (en un avión de doble co↗MANdo) / NO como los que  
hay a↘HORA / que son doble co↗→MANdo / para ↘LElo / ↗→Era /  
(el piloto adeLANte) (y el copiloto a↘TRÁS) / de↘TRÁS / 01:48 / y yo  
era chi↗QUIto / y tenía la espalda de ↗→ÉL / adelante ↗MIo /

Felipe Pigna: ¡No veías nada!

Ricardo Darín:

Sí / se VE lo que se VE dentro de lo que ES la ca↗Bina / ves más bien  
los cos↗→Tados / pero no ve↗↘Ía mucho para adelante / porque tenía  
la espalda de mi ↘VIEjo /

En este fragmento podemos encontrar tres tipos de configuraciones tonales nucleares: las descendentes: descendente alta (↘), descendente baja (↘) y ascendente-descendente (↗↘); la suspensiva (↗→); y las ascendentes: ascendente simple (↗) y ascendente-ascendente-descendente (↗→↘). A continuación abordamos cada una de ellas y proponemos una interpretación procedimental de su significado.

### ***Las configuraciones tonales descendentes***

El ejemplo [3] nos muestra a la configuración tonal H\*L% y la figura [2] el análisis con PRAAT.

[3] / Le apasio NAba la aviación /

· 4

H+L\* L%

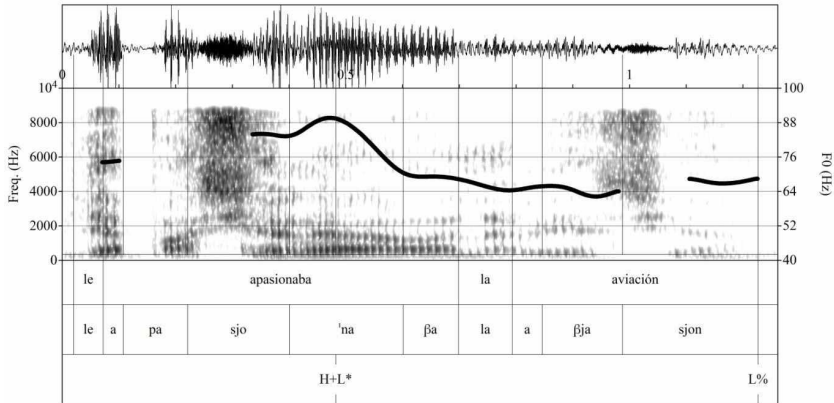


Figura 2: Forma de onda y frecuencia fundamental de la frase entonativa “le apasionaba la aviación”, con la configuración tonal nuclear H\*L%

En español rioplatense, encontramos tres configuraciones tonales nucleares descendentes, que culminan con el tono de frontera L% (bajo). Son la configuración descendente alta (H\*L%), la configuración baja (L\* L%). La segunda suena más conclusiva que la primera. Luego encontramos la configuración tritonal (L+H\*+L L%) (Gabriel *et al.*, 2010). Las tres configuraciones parecen tener algo en común: además de realizar una aseveración, presentan información que resulta relevante en el contexto. Junto a otros indicadores como el orden de las palabras, el modo, etc., las configuraciones tonales descendentes operan como una instrucción para que el oyente procese el contenido como una aseveración con efectos cognitivos, ya sean estas implicaciones contextuales, reforzamientos o contradicciones. Los diferentes tipos de configuraciones descendentes indican diferentes tipos de efectos cognitivos

(Labastía, 2016). Mientras que la configuración descendente H+L\* L% indica que el contenido opera generalmente como una implicación contextual, la configuración descendente baja a L\* L% transmite la convicción del hablante sobre lo que comunica (la fuerza con que comunica el contenido), y la configuración ascendente-descendente (tritone) L+H\*+L L% que se interpreta como una configuración enfática o contrastiva, generalmente indica que los efectos cognitivos son reforzamientos o contradicciones. La figura a [3] muestra las tres configuraciones tonales descendentes y la instrucción procedimental que codifican.

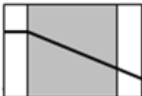


Configuración	Representación esquemática	Ejemplo	Instrucción procedimental
H+L* L%		/ le apasio <u>N</u> Aba la aviación /	El contenido tiene efectos cognitivos: implicación contextual.
L* L%		/ y me llevó a mi desde muy chi <u>Q</u> UItto /	El contenido tiene efectos cognitivos, y el hablante transmite su alta convicción.
L+H*+L L%		/ pero no ve <u>I</u> a mucho para adelante /	El contenido tiene efectos cognitivos: reforzamientos y contradicciones.

Figura 3: Las tres configuraciones tonales nucleares descendentes y las instrucciones procedimentales que codifican

### ***La configuración tonal nuclear suspensiva***

El ejemplo [4] presenta un caso de configuración tonal suspensiva en el fragmento de entrevista que presentamos en el ejemplo [2]. La Figura [4] muestra el análisis de la parte relevante de la misma frase por medio del programa PRAAT.

[4] / ves más bien los cos TAdos /

4

L+H\* M%

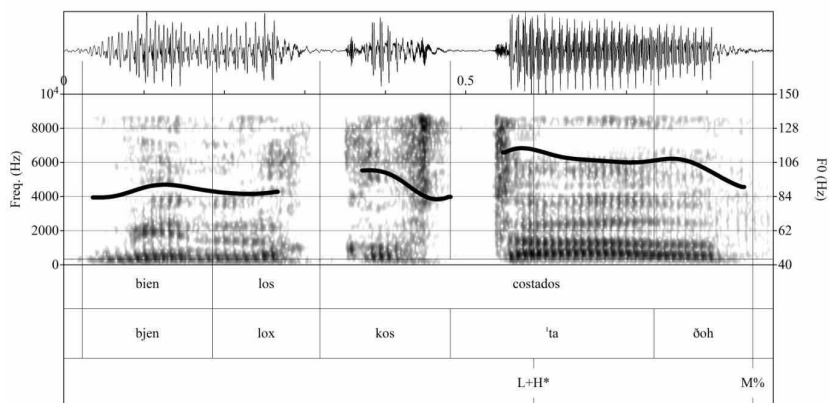


Figura 4: Forma de onda y frecuencia fundamental de parte de la frase entonativa “ves más bien los costados”, con la configuración tonal nuclear suspensiva L+H\* M%

La primera observación que cabe hacer es que varios de los casos en los que aparece una configuración suspensiva forman parte de un enunciado incompleto. Por ejemplo, la frase del ejemplo [4] se completa de la siguiente manera en [4b]:

[4b] / ves más bien los costados → TAdos / pero no ve ∩Ía mucho para adelante / porque tenía la espalda de mi ∩VIEjo /

La frase de [4] es parte de una aseveración, pero suena incompleta, mientras que las dos frases que le siguen suenan completas. Una frase prosódica con configuración suspensiva suena incompleta porque la configuración indica que su contenido forma parte de una estructura mayor que está siendo construida. El oyente debe mantener esa información en un almacén temporal y no evaluar aún la relevancia global del enunciado. Es decir, debe posponer la evaluación de la relevancia hasta alcanzar una o más frases con configuración descendente. Con las frases con configuración suspensiva, el hablante está creando progresivamente el contexto en el cual procesar la información más relevante. Los efectos contextuales se lograrán por una combinación de la información con configuración suspensiva, es decir el contexto, con la información

con configuración descendente, la información más relevante. En otras palabras, proponemos que la configuración suspensiva indica que el contenido debe procesarse como fondo informativo, ya sea que este aporte información antigua o nueva. La figura [ 5] resume la instrucción procedimental codificada en la configuración tonal suspensiva.

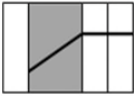
Configuración	Representación esquemática	Ejemplo	Instrucción procedimental
L+H* H%		/ ves más bien los cos ↗ → <u>TA</u> dos /	El contenido forma parte del contexto en formación. El oyente debe suspender momentáneamente la evaluación de la relevancia.

Figura 5: La configuración tonal nuclear suspensiva y la instrucción procedimental que codifica.

### ***Las configuraciones tonales ascendentes***

Además de las configuraciones tonales nucleares descendentes y suspensivas, también podemos encontrar cuatro tipos de configuraciones tonales nucleares ascendentes: la ascendente L\* M%, que parte de un nivel bajo en la sílaba tónica y sube a un nivel medio; la ascendente L+H\* H%, que sube a un nivel alto y continúa subiendo hasta el final de la frase; la ascendente-descendente-ascendente L+H\* LM%, que asciende en la sílaba tónica, luego descendiende y finalmente asciende a un nivel medio hacia el final de la frase; y la ascendente-ascendente-descendente L+H\* HM%, que asciende en la tónica, continúa ascendiendo en la postónica y luego descendiende a un nivel medio al final de la frase. El ejemplo [ 5] y la figura [ 6] nos muestran la configuración L+H\* H%, que suele ser la más frecuente.

[5] / y yo era chi ↗ QUI to /  
4  
L+H\* H%



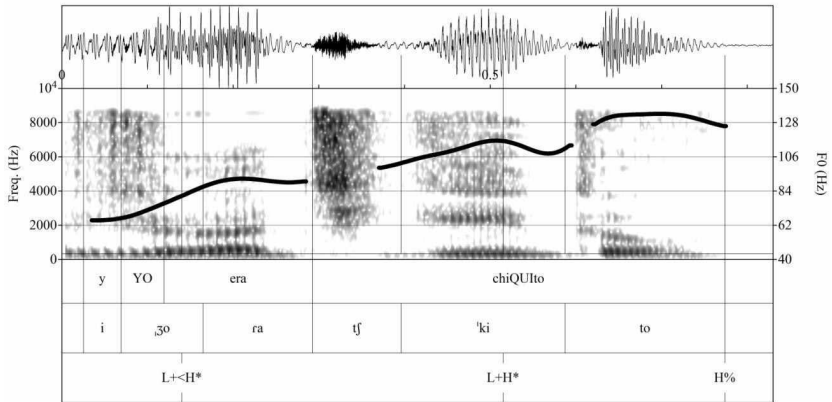


Figura 6: Forma de onda y frecuencia fundamental de la frase entonativa “y yo era chiquito”, con la configuración tonal nuclear ascendente L+H\* H%

Escuchando las frases con configuración ascendente, nuevamente se tiene la sensación de estar frente a frases incompletas. Proponemos que, como en el caso de la configuración suspensiva, la configuración ascendente indica que el contenido es parte de una estructura discursiva mayor, es decir que forma parte del contexto, y que la información más relevante vendrá a continuación, y su aparición estará indicada por una de las configuraciones tonales descendentes. Pero, a diferencia de las frases con configuración suspensiva, las frases con configuración ascendente indican que el contenido ya forma parte del fondo informativo, ya sea porque se presentó anteriormente en el discurso, o porque se deriva inferencialmente de este. En el ejemplo [5], el hablante ya había expresado que (su padre) “me llevó a volar desde muy chiquito”. Desde el punto de vista de la Teoría de la Relevancia, el contenido forma parte del entorno cognitivo mutuo que comparten el hablante y el oyente, es decir del conjunto de hechos que son compartidos entre los participantes, y que incluye el hecho mismo de que son compartidos. Otros dos ejemplos con información que forma parte del entorno cognitivo mutuo, y que se enuncia con entonación ascendente, son los siguientes:



dentos y las instrucciones procedimentales que codifican.


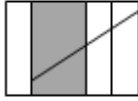
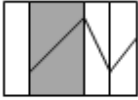
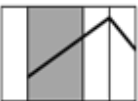
Configuración	Representación esquemática	Ejemplo	Instrucción procedimental
L*M%		/ y tuvo la oportunidad de <u>VER</u> los / en funciona <u>MIEN</u> to /	El contenido (muy accesible) forma parte del contexto ya existente. El oyente debe suspender momentáneamente la evaluación de su relevancia.
L+H* H%		/ (él me llevaba a vo <sup>z</sup> <u>LAR</u> ) (en un avión de doble co <sup>z</sup> <u>MAND</u> o) /	El contenido (accesible) forma parte del contexto ya existente. El oyente debe suspender momentáneamente la evaluación de su relevancia.
L+H* LM%		/ y lo que recogía como e <sup>z</sup> <u>LOG</u> io /	El contenido (menos accesible) forma parte del contexto ya existente. El oyente debe suspender momentáneamente la evaluación de su relevancia.
L+H* HM%		/ que son de doble co <sup>z</sup> <u>MAND</u> o /	El contenido forma parte del contexto ya existente. El oyente debe suspender momentáneamente la evaluación de su relevancia. La información siguiente es muy relevante.

Figura 8: Las configuraciones tonales ascendentes y las instrucciones procedimentales que codifican.

### ***Las configuraciones tonales nucleares y la estructura del discurso***

En resumen, la entonación disminuye el esfuerzo de procesamiento de los enunciados lingüísticos indicando el grado de relevancia que el hablante desea indicar al oyente. Mientras que la configuración suspensiva va creando progresivamente el contexto en el cual procesar la información más relevante,

las configuraciones ascendentes indican que la información ya forma parte del contexto, e indican diferente grado de accesibilidad. Por otra parte, las configuraciones tonales nucleares descendentes indican que el contenido es relevante en el contexto provisto por las frases anteriores con configuración suspensiva o ascendente, y que ha llegado el momento de evaluar la relevancia global del enunciado. En otras palabras, las configuraciones tonales se relacionan con los componentes centrales de la Teoría de la Relevancia: si la relevancia es el resultado de combinar un estímulo con un contexto, las configuraciones suspensivas y ascendentes indican que la información funciona como contexto, mientras que las descendentes funcionan como estímulo. La distinción entre fondo o contexto y primer plano reflejan la interacción de dos aspectos complementarios e independientemente necesarios en el proceso de interpretación. La información que ocupa el primer plano es información que es relevante en sí misma por tener efectos cognitivos. Suele ser información nueva, pero no necesariamente lo es. La información que se marca como parte del fondo es información contextual, y contribuye a la relevancia en forma indirecta, reduciendo el esfuerzo de procesamiento. Suele ser información antigua, pero no necesariamente lo es (Sperber y Wilson, 1994).

Los enunciados lingüísticos suelen organizarse linealmente de modo tal que la información contextual suele preceder a la información de primer plano, ya que ese ordenamiento facilita su procesamiento. Estos se agrupan en una estructura que Huse (1990) denomina “unidad de procesamiento”. La propuesta para el español rioplatense se resume en la figura 9.

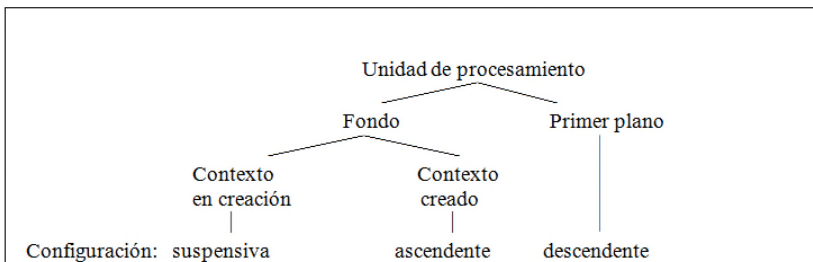


Figura 9: Las configuraciones tonales y la estructuración de los enunciados en el español rioplatense (Dabrowski y Labastía, 2013).

Por supuesto, la entonación es sólo uno de los elementos que guían la fase inferencial de la interpretación. Otros elementos lingüísticos (la ubicación del

acento tonal nuclear dentro de la frase entonativa) y paralingüísticos (el tono de voz, la expresión facial, la gestualidad, etc.) también realizan un aporte efectivo a la interpretación de los enunciados lingüísticos.

## Conclusiones

En este trabajo hemos abordado las configuraciones tonales nucleares en el discurso del español rioplatense como un fenómeno de interacción entre la prosodia y la pragmática.

La aplicación del modelo AM nos permite realizar un análisis que comprende tanto los niveles de la entonación como las configuraciones. A su vez, la explicación del significado desde la pragmática permite derivar significados relativamente abstractos y generales. En esta presentación nos hemos ocupado exclusivamente del contenido implícito y de la forma en la que la entonación guía la interpretación en el discurso.

Nos hemos concentrado en aquellos aspectos de naturaleza lingüística. Una comprensión adecuada de las relaciones entre la prosodia y la pragmática pasa por reconocer el estatuto lingüístico, estructural y sistemático de algunos patrones prosódicos especializados en expresar contrastes que conducen, en último extremo, a los estados mentales de los hablantes.

No hemos abordado otros fenómenos prosódicos que transmiten información sobre las intenciones comunicativas o las actitudes del hablante que son simplemente síntomas de naturaleza gradual y paralingüística. La entonación, además, tiene un componente emocional que es necesario esclarecer para obtener un panorama más completo del aporte que ésta realiza al significado del hablante. Sin embargo, creemos que el marco teórico utilizado nos permitiría ampliar el análisis a esos tipos de fenómenos dentro del marco pragmático propuesto por la Teoría de la Relevancia (Wilson y Wharton, 2006).

También debemos reconocer que el enfoque aquí utilizado tiene límites muy precisos: se ocupa de la dimensión cognitiva del fenómeno, pero no cubre los aspectos sociales y culturales. A pesar de esto, y como señalan Sperber y Wilson (1997), la dimensión cognitiva es un punto de partida obligado, ya que aborda los mecanismos que posibilitan la comunicación, en especial la dimensión inferencial y metarepresentacional del fenómeno, en la que los interactuantes explotan la conciencia de sí mismos y de los demás. La comunicación inferencial es en sí un fenómeno social, ya que explota y extiende el

alcance de las formas básicas de cognición social.

## Referencias bibliográficas

- Boersma, P. and Weenink, D. (2010). *Praat: doing phonetics by computer, Computer Program version 5.1.31*. Recuperado de <http://www.praat.org/> en junio 2010.
- Dabrowski, A. y Labastía L. (2013). Prosodia y relevancia en el discurso: selecciones tonales y altura tonal en el español rioplatense. En Labastía L. (ed.), *Cuestiones de Fonética, Fonología y Oralidad. Volúmenes Temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística 2012, Vol. 12* (pp. 71-87). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- Escandell-Vidal, M. V. (2009). La pragmática. En M. V. Escandell-Vidal (coord.), *Invitación a la Lingüística* (pp. 243-272). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Escandell-Vidal, M. V. (2011). Prosodia y pragmática. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 4(1), 193-208.
- Gabriel, C., Feldhausen I. and Pešková A. (2011). Prosodic Phrasing in *Porteño Spanish*. En C. Gabriel y C. Lleó (eds.), *Intonational Phrasing in Romance and Germanic: Cross-linguistic and bilingual studies* (pp. 153-182). Amsterdam: John Benjamins.
- Gabriel, C., Feldhausen, I., Pešková A., Colantoni L., Lee S-A., Arana V. y Labastía L. (2010). Argentinian Spanish Intonation. En P. Prieto y P. Roseano (eds.), *Transcription of Intonation of the Spanish Language* (pp. 285-317). Munich: Lincom Europa.
- House, J. (1990). Intonation structures and pragmatic interpretation. En S. Ramsaran (ed.), *Studies in the Pronunciation of English* (pp. 38-57). London: Routledge.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico y autosegmental. En P. Prieto (ed.), *Teorías de la Entonación* (pp. 155-184). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Labastía, L. (2005). Estructura informativa, pragmática y fonología. *Rasal Lingüística*, 2 (2005), 89-113.
- Labastía, L. (2006). Prosodic prominence in Argentinian Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38(10), 1677-1705.
- Labastía, L. (2011). Procedural encoding and tone choice in Buenos Aires Spanish. En M. V. Escandell-Vidal, M. Leonetti y A. Ahern (eds), *Procedural*

- Meaning: problems and perspectives* (pp. 383-413). Bingley: Emerald.
- Labastía, L. (2016). Declarative utterances in Buenos Aires Spanish. En Armstrong, E. Meghan, N. Henriksen & M. del M. Vanrell (eds.), *Intonational grammar in Ibero-Romance: Approaches across linguistic subfields* (pp. 207-226). Amsterdam: John Benjamins.
- Muller, S. y Gómez, M. (2011) ¿Qué fue de tu vida? Entrevista a Ricardo Darín. *TV pública digital*.
- Pierrehumbert, J. and Hirschberg, J. (1990). The meaning of intonational contours in the interpretation of discourse. En P. R. Cohen, J. Morgan y M. E. Pollack (eds.), *Intentions in communication* (pp. 271-311). Cambridge (MA): MIT Press.
- Prieto, P. (2003). Teorías lingüísticas de la entonación. En P. Prieto (Coord.), *Teorías de la entonación* (pp.13-33). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Sosa, J. M. (2003). La notación tonal del español en el modelo Sp\_ToBI. En P. Prieto (ed.), *Teorías de la entonación* (pp.185-208). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Sperber, D. y Wilson D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge (MA) y Oxford (UK): Blackwell Publishers. 2nd Edition.
- Sperber, D. y Wilson D. (1997). Remarks on relevance theory and the social sciences. *Multilingua*, 16(2/3), 145-151.
- Tench, P. (1996). *The Intonation Systems of English*. London: Cassell.
- Wilson, D. y Sperber D. (2004). Relevance Theory. En L. Horn and G. Ward (eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 607-632). Malden (MA) y Oxford (UK): Blackwell Publishers.
- Wilson, D. y Wharton T. (2006). Relevance and prosody. *Journal of Pragmatics*, 38(10), 1559-1579.





# Acento extranjero en la formación del docente de inglés: un estudio experimental

*Pedro Luis Luchini<sup>1</sup>*

## **Presentación**

Incuestionablemente, hoy en día, dada su importancia en el plano comunicacional, la pronunciación en LE (lengua extranjera) ha recobrado su lugar de relevancia en la agenda de la Lingüística Aplicada. Es común que al hablar de la pronunciación en LE nos referamos al nivel de *acento extranjero* en la producción de los alumnos. Frecuentemente, la mayoría de los estudiantes de una LE resaltan el deseo de lograr una pronunciación libre de *acento extranjero*, o al menos cercana a la empleada por los hablantes nativos de un determinado lugar. Sabemos que adquirir un acento cercano al nativo no es una tarea fácil, dada la complejidad de los sistemas involucrados en el proceso. También somos conscientes de que una meta más factible y realista es lograr que los alumnos desarrollen una pronunciación en LE que les permita

---

<sup>1</sup> Pedro Luis LUCHINI es Doctor en Letras (UNMDP), MA in ELT & Applied Linguistics (King's College, Univ. London, UK), Profesor de Inglés (UNMDP). Sus tesis, *Monitoring the implementation of a new methodology for teaching English pronunciation: An evaluative case study* (MA), e *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto* (Doctorado), dan cuenta de su recorrido por el área de la pronunciación en L2. Actualmente, es Profesor Titular Exclusivo y director del Grupo de Investigación "Gestiones del Lenguaje", UNMDP. Experiencias académicas: College of DuPage, Illinois, EE.UU. (1997/1998); Shanghai Normal University, China (2003/2004); Concordia University, Montreal, Canadá (2007 & 2010), Universidade Federal Rio Grande Do Sul, Puerto Alegre, Brasil (2017). Grupo de investigación "Gestiones del Lenguaje", Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

ser comprendidos cómodamente. Sin embargo, el deseo de sonar *nativelike* se profundiza cuando se trata de alumnos que serán futuros profesores de lenguas extranjeras, porque, según ellos, un acento cercano al nativo los ubicará en un lugar de privilegio, prestigio y seguridad en sus profesiones. El objetivo de este trabajo es determinar la incidencia que tuvo la incorporación de un componente comunicativo en la clase de pronunciación del inglés como LE, tomando como parámetro de medición el *grado de acento extranjero*. Participaron dos grupos de alumnos del Profesorado de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Cada grupo fue expuesto a tratamientos diferentes. El grupo B, a diferencia del otro, incluyó un componente comunicativo, basado en tareas con foco en el desarrollo suprasegmental. Ambos grupos grabaron un pre- y post-test (pre-, post-intervención). Un grupo de 10 evaluadores canadienses juzgaron las grabaciones para determinar el grado de acento extranjero de cada muestra. Los datos estadísticos revelaron que el grupo B redujo notablemente su acento extranjero con respecto al otro grupo. En relación con los datos obtenidos se brindarán algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones.

## **Introducción**

El fenómeno conocido como acento extranjero es un aspecto lingüístico complejo de dilucidar que afecta tanto a los hablantes como a los oyentes en cuanto a la percepción y producción del habla, y en consecuencia, a las interacciones sociales. En este contexto, cuando se habla de acento se hace referencia a las diferentes maneras de producir el habla. Todos tenemos un acento, nativo o no nativo, y ninguno es mejor o peor que el otro. En el caso del inglés y su enseñanza como LE (lengua extranjera), el acento consiste en las formas en las que el habla de un hablante no nativo difiere de la variedad local del inglés hablada en un determinado contexto, y en el impacto que estas diferencias tienen en los oyentes y otros hablantes nativos/no nativos de inglés (Derwing y Munro, 2009).

En el marco de la enseñanza de LE y la adquisición de segundas lenguas (L2), el acento extranjero es un tema de interés y discusión recurrente en la agenda de la Lingüística Aplicada. A partir de los últimos 20 años, se ha comenzado a observar un esfuerzo sistemático tendiente a explorar e investigar empíricamente el impacto que el acento extranjero tiene sobre la comunicación

por habla. Sin embargo, hasta ahora y comparativamente hablando, se han realizado menos estudios de investigación en el campo de la pronunciación en LE que en otras áreas de la Lingüística, como la gramática y el vocabulario. También se sabe que, actualmente y en varios contextos, el diseño de materiales para la enseñanza de la pronunciación en LE y las prácticas docentes siguen estando altamente influenciadas por el sentido común y la intuición (MacDonald, 2002). Y si bien ambas condiciones de trabajo suelen responder a la experiencia práctica, pudiendo ser de gran valor en algunos contextos y situaciones áulicas, la confiabilidad de la evidencia anecdótica y de las impresiones personales puede ocasionar efectos adversos. Por lo tanto, es necesario contar con una mayor cantidad de estudios empíricos y replicables sobre la enseñanza y el desarrollo de la pronunciación de LE.

Con el fin de brindar respuestas a estas inquietudes, en este trabajo se explorará la incidencia que tuvo la incorporación de un componente comunicativo a un curso tradicional de pronunciación del inglés como LE (con foco en el desarrollo de la fonología suprasegmental) y se compararán estos resultados con los provenientes de otro grupo, que no integró dicho componente. El componente comunicativo consistió en una secuencia progresiva de tareas comunicativas, focalizadas en el desarrollo de ciertos aspectos de la prosodia (acentos léxico/sintáctico y nuclear, ritmo y entonación), seguidas de períodos cortos de análisis y reflexión metalingüística. El análisis se realizó teniendo en cuenta como parámetro de medición el grado de acento extranjero de las producciones de ambos grupos.

En la primera parte del trabajo se presentará el marco teórico, seguido de la pregunta conducente a la investigación. Posteriormente, se describirá el método en el que se incluirá el contexto, los participantes y los instrumentos para la recolección de datos. A esta sección le seguirá el análisis de los datos y la discusión. A título de cierre, se presentarán las conclusiones, seguidas de las limitaciones del estudio y, finalmente, se brindarán algunas recomendaciones para la realización de futuros estudios en el área.

## **Marco teórico**

El acento extranjero es una consecuencia del aprendizaje de una LE (Derwing y Murno, 2015). Numerosos estudios han demostrado que la mayoría de las personas que adquieren una LE luego del período de la pubertad

exhiben patrones de pronunciación diferentes a los que usan los hablantes nativos de esa lengua (Samuel y Larraza, 2015; Munro y Derwing, 2006; Gattbonton, Trofimovich y Mǎgid, 2005; Sung, 2016). La fortaleza y naturaleza de estos acentos varía con la L1 (lengua madre), la edad de los estudiantes cuando comienzan a estudiar la LE, el uso de L1-L2 (lengua madre, lengua segunda), la experiencia en LE, y factores ligados a la motivación (Piske, MacKay y Flege, 2001).

Aun cuando los estudiantes de LE estén sometidos a extensos períodos de exposición a la lengua meta, sus acentos extranjeros pueden igualmente ser percibidos. Y esto se debe a que no logran adquirir completamente los aspectos segmentales y suprasegmentales del sistema fonológico de la LE (Flege, Munro y Mackay, 1995a, 1995b; Flege, Yeni-Komshian y Liu, 1999; Major, 2001; Oyama, 1982; Tahta, Wood y Loewenthal, 1981).

La adquisición de segmentos depende en general del tiempo de exposición y de la experiencia con el uso de L2 (Flege, 1995). El desarrollo de la percepción y producción del habla se realiza cuando las representaciones cognitivas del lenguaje son materializadas por medio del input (Scovel, 1969). Las *formas* del lenguaje son almacenadas en memoria, donde se crea la base de las representaciones a largo plazo (Nygaard y Pisoni, 1998). A partir de este escenario, se podría afirmar que una mayor experiencia en interacciones con hablantes de L2 es un factor conducente a una mayor precisión en la producción de sonidos en L2 (Flege, 1995). No obstante, la relación entre experiencia y aprendizaje no es un tema simple de dilucidar. Se sabe que la edad a la que un hablante de L2 es expuesto a la lengua meta, por ejemplo, es un factor determinante para el logro de la adquisición, no solamente en términos de una pronunciación global que incluya los rasgos prosódicos, sino también en cuanto a la producción de vocales y consonantes (Flege, Frieda y Nozawa, 1997; Flege y cols., 1995a; Munro, Flege y MacKay, 1996).

Numerosos estudios sobre el habla en L2 aportan resultados empíricos sobre los efectos de la experiencia en la adquisición y presentan comparaciones acerca de estudiantes con y sin experiencia que difieren en cuanto a la duración de sus estadías en los países donde la L2 es utilizada como medio de comunicación. En estos casos, el tiempo de residencia es tomado como indicador del nivel o grado de experiencia con la L2. Piske y cols. (2001),

por ejemplo, observaron que varios estudios sobre acentos extranjeros fracasaron en brindar una explicación clara en cuanto a los efectos que produce la duración de la estadía en países donde la L2 es hablada (cfr. Oyama, 1979; Tahta y cols., 1981; Thompson, 1991). Asimismo, otras investigaciones han demostrado que los alumnos que cuentan con vasta experiencia en el uso de L2 han tenido mejoras significativas en la producción de su acento extranjero, cercano al nativo (Flege y Fletcher, 1992). De los distintos enfoques, se infiere que se trata de resultados en cierto sentido contradictorios o al menos inconsistentes. En primer lugar, es importante señalar que el tiempo de residencia puede *no* ser un buen indicador del nivel o grado de experiencia de uso de L2, porque los estudiantes pueden hacer un mejor o peor uso de la calidad y cantidad de esa exposición y uso de L2 en esos lugares donde se habla esa lengua. Flege y MacKay (2004) sugieren que existen otros indicadores de experiencia que son más contundentes y relevantes. Estos investigadores demostraron que los hablantes de L2 que hacen mayor uso de L1 perciben menor distinción entre vocales en L2 que los alumnos que hacen menor uso de L1. Piske y cols. (2001), por su parte, señalan que el proceso de aprendizaje de los aspectos fonéticos de L2 se acelera en un inicio, pero luego de un tiempo sufre una especie de estancamiento (Flege, 1988; Flege, Munro y Skelton, 1992). Por lo tanto, pasados los primeros meses, la exposición adicional tiene efectos mínimos en la calidad de la producción. Una tercera explicación es que los efectos de la experiencia en el aprendizaje cambian en relación con los diferentes fenómenos segmentales analizados. Trofimovich y Baker (2006), por ejemplo, señalan que existen algunos sonidos que son resistentes a la influencia de la experiencia con L2. Para determinar con precisión estas cuestiones es necesario llevar a cabo otras investigaciones de carácter longitudinal, y que requieren de comparaciones entre grupos de estudiantes con diferentes características en cuanto a sus experiencias con L2.

Derwing y Munro (2008), por su parte, llevaron a cabo un experimento longitudinal de escucha perceptiva durante doce meses en el que compararon los efectos de la instrucción explícita de la pronunciación con los efectos del aprendizaje natural por medio de la exposición, ambos casos en contexto de enseñanza de inglés como L2. Trabajaron con tres grupos de alumnos (n=20 c/u): (i) eslovacos, (ii) chinos y (iii) hablantes nativos de inglés. Examinaron

cinco casos problemáticos: acento léxico, acento sintáctico, entonación, *can/can't*, *-ty/-teen* en números, con el objetivo de determinar cuáles son más fáciles de mejorar sin intervención explícita y cuáles no mejoran con el tiempo de exposición. Los resultados indicaron diferencias significativas con respecto al efecto del tiempo de exposición para los casos de acento sintáctico, entonación y las distinción entre *-teen/-ty*, en los números. Esto indica que para estos casos, la percepción mejoró en ambos grupos. Sin embargo, la diferencia entre *can/can't* y el acento léxico necesitan intervención explícita para ser mejorados. Para comprender acabadamente cómo los alumnos desarrollan la habilidad de la pronunciación de una LE se requiere del estudio de la percepción y de la producción del habla. En el marco de los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas (Levis, 1999), a pesar de que una excelente *performance* en tareas de escucha puede indicar que no hace falta enseñar explícitamente la habilidad de escucha perceptiva, la producción de los alumnos en términos de conexiones de pronunciación con significado y lengua en uso (Larsen-Freeman, 1995) requiere de este tipo de enseñanza.

En un estudio realizado en Canadá, en el que participaron 100 estudiantes adultos de L2, Derwing (2003) observó que la meta deseable por la gran mayoría (95%) era adquirir una pronunciación perfecta, igual a la de los hablantes nativos. Timmis (2002) identificó que el 67% de sus encuestados aspiraba a lograr el mismo objetivo. A pesar de que existen casos ocasionales de estudiantes adultos de L2 que han logrado adquirir una pronunciación cercana a la nativa, este fenómeno parece estar restringido a sólo unos pocos individuos que mostraron una motivación (Moyer, 2004) o una aptitud especiales (Ioup, Boustagi, El Tigi y Moselle, 1994). No se registran estudios empíricos a la fecha que den cuenta de la conexión entre instrucción en pronunciación en L2 y la erradicación, por completo, del acento extranjero. Si bien se puede alentar a los alumnos a lograr una pronunciación en LE cercana a la nativa, sería ilusorio hacerles creer que la eliminación de un acento extranjero es posible por medio de la instrucción formal (Derwing y Munro, 2005). Munro y Derwing (1995) subrayan tres aspectos que caracterizan al habla con acento extranjero: (a) el grado en el que el enunciado del hablante es realmente comprendido por el oyente (*inteligibilidad*); (b) la percepción del oyente acerca del grado de dificultad encontrada para comprender un enunciado (*comprensibilidad*);

y (c) en qué medida un acento extranjero difiere de la variedad del inglés comúnmente hablada por los hablantes nativos (*grado de acento extranjero*).

A pesar de que se asume que un mayor grado de acento extranjero implica una reducción en la inteligibilidad y comprensibilidad, esta ecuación no siempre se cumple. De hecho, investigaciones que estudian las correlaciones entre estas dimensiones demuestran que operan de manera independiente (Trifimovich y Isaac, 2012). Normalmente, los enunciados en L2 señalados por los oyentes como ininteligibles e incomprensibles son percibidos con un alto grado de acento extranjero. Sin embargo, la situación inversa no se verifica, por lo que los oyentes frecuentemente asignan puntajes altos en comprensibilidad a los mismos enunciados que perciben con un alto grado de acento extranjero (Derwing y Munro, 2009). Isaac y Trifimovich (2012, p. 479) señalan que “*accentedness does not necessarily lead to poor comprehensibility or communication breakdowns but tends to be overemphasized due to its perceptual salience*”. En otra investigación Trifimovich y Isaac (2012) sugieren que, a pesar de observarse una estrecha relación entre grado de acento extranjero, inteligibilidad y comprensibilidad, un acento no nativo no impide necesariamente la comunicación por habla porque todas estas dimensiones funcionan de manera independiente.

Estudios sobre la inteligibilidad realizados con la técnica de transcripción indican que algunas muestras de habla cargadas de un alto grado de acento extranjero son completamente inteligibles, mientras que otras no lo son (Derwing y Munro, 1997; Murno y Derwing, 1995). La brecha entre lo inteligible y lo que es percibido con un alto grado de acento extranjero, pero comprensible, puede explicarse en parte por medio del contexto. A pesar de que la investigación en el área indica que la inteligibilidad es una meta plausible y realista, aún se necesita explorar en profundidad la relación entre el fenómeno del acento y la interferencia con el significado.

La mayoría de los materiales didácticos diseñados para la enseñanza de la pronunciación en LE centran su atención fundamentalmente en el desarrollo de ciertos segmentos (Trifimovich y Issac, 2012). Si bien esta decisión es válida, en tanto que el aspecto segmental contribuye significativamente al desarrollo de la inteligibilidad, relega en cierto modo la importancia y el rol que cumple el entrenamiento de la Fonología suprasegmental (McNerney

y Mendelsohn, 1992; Orion, 1997) para conseguir este objetivo. De hecho, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996, 2010), Firth (1992), Gilbert (1993; 2008) y Pennington y Richards (1986) sostienen que los rasgos prosódicos *velocidad de habla, ritmo y entonación* contribuyen significativamente al desarrollo de la comprensibilidad.

Anderson-Hsieh y cols. (1992) también argumentan a favor de la prioridad que se les debe asignar a los rasgos suprasegmentales para facilitar la comunicación. Estos investigadores llevaron adelante un proyecto con 60 hablantes no nativos de 11 nacionalidades diferentes. Demostraron que, a diferencia de las desviaciones sonoras, el factor que produjo el mayor efecto en los resultados fue el prosódico. Asimismo, Derwing, Munro y Wiebe (1998) abogan por el efecto que los rasgos suprasegmentales tienen sobre los segmentales para el desarrollo de la comprensibilidad. Demostraron que la comprensibilidad de algunos hablantes de L2 aumenta cuando utilizan una velocidad de habla más alta que la que normalmente emplean.

A pesar de que estos estudios dan cuenta de la importancia que los factores prosódicos tienen para el desarrollo de la inteligibilidad/comprensibilidad en contexto de enseñanza de inglés como L2, los efectos de la instrucción en contextos donde se enseña inglés como LE no han sido aún explorados empíricamente. Couper (2003), Derwing y cols. (1997, 1998), MacDonald y cols. (1994) y Perlmutter (1989), por ejemplo, sugieren que la enseñanza de la pronunciación de L2 mejora la producción de los estudiantes. Así como los alumnos aprenden un punto gramatical en particular debido a su enseñanza explícita (Spada, 1997), mediante la toma de conciencia acerca de la diferenciación entre sus propias producciones y las de los hablantes de L1 (Schmidt, 1990, 1995, 2001, 2010), los estudiantes de pronunciación de LE podrían hacer lo mismo. Es decir, nos preguntamos si los estudiantes de LE también se pueden beneficiar con la enseñanza explícita de ciertas formas fonológicas, mediante la concientización lingüística de las diferencias entre sus producciones y las de los hablantes nativos de L1 (Lapkin y Swain, 1995).

En muchos contextos, el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación de LE sigue teniendo como propósito lograr que los estudiantes adquieran una pronunciación perfecta o cuasi perfecta, igual a la de los hablantes nativos de inglés. Entendemos que, frente a la aparición de nuevos enfoques



comunicativos para la enseñanza de la pronunciación (Celce-Murcia, 1983; Celce-Murcia y cols., 2010; Dalton y Seidlhofer, 1994; Luchini, 2005; Luchini y Ferreiro, 2009; Morley, 1991, 1998), la adquisición de una pronunciación perfecta no es una meta realista. Una meta más plausible sería plantear niveles de acercamiento a una pronunciación nativa. Para ello, es necesario recurrir a la enseñanza explícita de los aspectos esenciales de la pronunciación de LE que cumplen un rol decisivo en la comunicación. Con el objetivo de explorar estos niveles de acercamiento a una pronunciación nativa, en este trabajo se propone evaluar y comparar el grado de incidencia del *acento extranjero* en la producción oral en LE de dos grupos de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En la próxima sección se presentará la pregunta de investigación y el método utilizado, que comprende la descripción del contexto, los participantes y los instrumentos para la recolección de datos.

### **Pregunta conducente a la investigación**

Con el objetivo de explorar niveles de acercamiento a una pronunciación nativa, en este trabajo de investigación se propone evaluar y comparar el grado de incidencia del acento extranjero en la pronunciación en LE de dos grupos de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestra hipótesis inicial sugiere que un enfoque tradicional para la enseñanza de la fonología suprasegmental que incluye un componente comunicativo (Grupo B), basado en la concreción de tareas progresivas, con foco en el desarrollo de la prosodia, contribuye a disminuir comparativamente la presencia de acento extranjero en la pronunciación del inglés como LE de los alumnos. Para corroborar esta hipótesis y delimitar el objetivo de este estudio, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿En qué medida el componente comunicativo contribuye a disminuir el grado de acento extranjero en la pronunciación en LE de los alumnos?

## **Método**

### ***Contexto***

El contexto experimental donde se desarrolló la investigación fue la asignatura *Discurso Oral II (DOII)*. *DOII* es un curso de pronunciación del inglés como LE, con foco en la Fonología suprasegmental, de 8 horas semanales y

con una duración total de 4 meses. Se dicta en el segundo año de la carrera de Profesorado de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, luego de que los alumnos aprobaron *Fonética y Fonología Inglesas I y II*, dos asignaturas del primer año de la carrera. Estos cursos versan sobre la naturaleza y la descripción de los sonidos del inglés. Por su parte, el objetivo de *DOII* es equipar a los futuros docentes con las habilidades de pronunciación y recursos lingüísticos necesarios para comunicarse eficaz y efectivamente en diferentes contextos nacionales e internacionales, y para funcionar como buenos modelos para sus futuros alumnos y otros hablantes de LE.

## Participantes

Participaron en este estudio 50 alumnos de *DOII*. Los datos fueron recogidos en el período comprendido entre 2002-2008. Los participantes fueron seleccionados conforme a sus características individuales y divididos en dos grupos: grupo A (n =25) y grupo B (n = 25). El promedio de edad del grupo A fue de 21,88 años (20-41); el del grupo B fue de 21,60 años (19-39). Los participantes fueron seleccionados teniendo en cuenta la homogeneidad de sus características en cuanto a edad, sexo, años de instrucción formal de inglés previos al ingreso a la universidad, tiempo de permanencia en algún país de habla anglosajona, si lo hubiera habido, y año en que cursaron *DOII*. En la Tabla 1 se sintetizan, en porcentajes, las características y la conformación de ambos grupos:

Características		Grupo A	Grupo B
Edad		21.88 (20-41)	21.60 (19-39)
Años de estudios Previos de L2		7.12 (5-8)	7.32 (5-9)
Sexo	Masculino	12 % (1-25)	12 % (1-25)
	Femenino	88 % (1-25)	88 % (1-25)

Tabla 1: Resultados en promedios de las características de los grupos

Como se dijo anteriormente, se trabajó con dos grupos: A y B. Cada uno fue expuesto a un tratamiento diferente. El grupo A fue expuesto a enfoque pedagógico tradicional, centrado en las reglas de pronunciación, la habilidad para percibir y discriminar sonidos y la capacidad

de leer, imitar y reproducir en voz alta textos grabados por hablantes nativos de esta lengua. El grupo B, por su parte, recibió un tratamiento similar en cuanto al enfoque pedagógico utilizado con el grupo A, pero a diferencia de éste, incluyó un componente diferencial en el que los participantes completaron una serie de tareas comunicativas, organizadas en forma progresiva y con foco en determinados aspectos suprasegmentales a desarrollar, seguidos de períodos cortos de reflexión y análisis metacognitivo. Este bloque comunicativo duró 4 meses y ocupó 2 horas semanales de las 8 horas asignadas al curso en total.

### ***Instrumento para la recolección de datos***

El instrumento empleado para la recolección de datos fue un test de rendimiento oral (Luchini, 2004). Este test fue administrado en forma de pre- y post-test a ambos grupos antes y después de los períodos de instrucción, correspondientes a cada tratamiento. Este test consta de tres tareas. En este experimento se empleó solamente la tarea 2 (T2) que consiste en la descripción de dos fotos de personas haciendo diferentes actividades.

### ***Secuencia de tareas comunicativas empleadas en el marco del tratamiento administrado al grupo B***

Recordemos que cada grupo fue expuesto a diferentes tratamientos. Por un lado, el grupo A centró su atención en la enseñanza de las reglas de pronunciación y la concreción de ejercicios mecánicos basados en la repetición y la imitación. Por otro lado, el grupo B recibió un tratamiento similar, pero incorporó un componente comunicativo en el que los participantes completaron una progresión de tareas con foco en el desarrollo de la prosodia, sin descuidar la producción del andamiaje segmental. Estas tareas fueron presentadas y organizadas secuencialmente en un cuadernillo que constó de cuatro módulos: (i) calidad de la voz, (ii) acento, (iii) entonación y (iv) el inglés como lengua franca (en inglés, *ELF*) (Luchini, 2006; 2013). La diferenciación en los tratamientos aplicados a cada grupo se realizó para evaluar y comparar en qué medida el componente comunicativo contribuyó a disminuir el grado de acento extranjero en las muestras de habla de los participantes.

### ***Material de habla***

Como ya se mencionara oportunamente, el análisis de las muestras de habla se realizó sobre las grabaciones de la tarea 2 (T2) del examen oral (Luchini, 2004). En esta tarea se pidió a los participantes comparar y contrastar individualmente dos fotos. Las imágenes muestran personas realizando distintas actividades en forma individual y/o grupal. Se eligió esta tarea porque la falta de interacción facilita el análisis de cada muestra en tanto que no hay superposición de voces o solapamientos, ni cambios de adaptación tonal por toma de turnos de palabra.

En cuanto al tamaño de la muestra de habla se seleccionaron 30 segundos de grabación tanto del pre- como del post-test, de cada uno de los 50 participantes, siempre en el marco de la T2 que tiene una duración total de 1 minuto y 50 segundos (3.52 a 5.00). El material analizado suma en total 50 secuencias de habla. Cada una de estas secuencias fue delimitada por la utilización de dos marcadores temporales después de los primeros 10 segundos de iniciada la T2, y dentro de los 30 segundos estipulados: 4:12 y 4:42. Es decir, no se incluyó ni el comienzo ni la finalización de la tarea, lo cual permitió trabajar con la porción central de todas las grabaciones, extensión de la señal de habla con mayor grado de fluidez.

### ***Procedimiento***

Se utilizó el método interevaluador. Diez hablantes nativos de inglés, residentes en Montreal, Canadá, con edad promedio 36,5 (27-55), 7 femeninos y 3 masculinos, todos ellos especializados en la enseñanza de pronunciación inglesa en diferentes programas de estudios en Lingüística Aplicada en la Universidad de Concordia, fueron convocados para escuchar las grabaciones y juzgarlas individualmente. Ninguno de los oyentes evaluadores reportó tener algún impedimento físico auditivo antes de realizar las escuchas.

Los resultados obtenidos por cada evaluador fueron luego comparados entre sí para determinar su grado de moderación en sus evaluaciones. Para realizar las mediciones, utilizaron una escala del tipo *Likert* con una progresión de 1 a 9, en la cual 1 indica fuerte presencia de acento extranjero, mientras que 9 indica ausencia de acento extranjero.

Los evaluadores escucharon y analizaron las secuencias de habla pertenecientes al pre-test de ambos grupos. Posteriormente, y sin tener acceso a los

resultados, se les solicitó que, siguiendo el mismo protocolo procedimental, escucharan y analizaran las grabaciones del post-test de ambos grupos. Se intercalaron pausas de descanso de aproximadamente 3 minutos cada 5 grabaciones para evitar la fatiga de los evaluadores. Siguiendo este procedimiento procedieron a escuchar y analizar todas las muestras de habla.

## Resultados

### *Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA)*

Este análisis reveló diferencias significativas de acuerdo con el grupo de finido por el tipo de tratamiento administrado  $F(8, 41) = 2,820 p < 0,05$ . El ANOVA univariado reveló diferencias estadísticamente significativas en el parámetro evaluado  $F(1, 48) = 4,942 p < 0,05$ . La exploración de medias en la Tabla 2 permite observar que el grupo A obtuvo puntajes de diferencia más elevados en este parámetro. Recordemos que, en el caso de esta variable, un puntaje más elevado indica mayor presencia de acento extranjero en LE.

	Grado de acento extranjero	
	Pre-Test	Post-Test
<b>Grupo A</b>	4,72	5,03
<b>Grupo B</b>	5,28	5,23

Tabla 2: Análisis de Varianza

Estas diferencias se pueden observar también mediante los gráficos de caja, donde se suministra información sobre los valores mínimos y máximos alcanzados por ambos grupos con respecto al grado de acento extranjero.

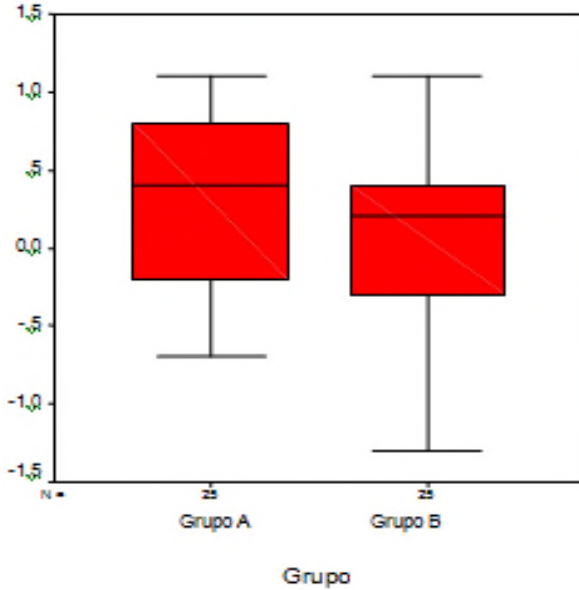


Gráfico de caja: Valores mínimos y máximos de ambos grupos

En síntesis, el grupo A logró un puntaje comparativamente más alto en el grado de acento extranjero que el obtenido por el grupo B. Cabe recordar que, para este parámetro, un puntaje más alto no implica necesariamente una mejor *performance* en la práctica de la pronunciación de la LE. Por cierto, un aumento en el grado de acento extranjero implica un mayor nivel de transferencia del acento de la L1 en la producción de L2.

## Discusión

Se sabe que contar con un acento cercano al nativo es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el alumno que aprende una LE, porque contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los hablantes nativos del idioma (Rigol, 2005). El acento extranjero está estrechamente ligado con la entonación del hablante y no con la pronunciación de sonidos aislados. En los alumnos de LE constituye un recurso prosódico relevante.

El grupo A logró un puntaje comparativamente más alto que el del grupo

B en cuanto al grado de acento extranjero. Debe recordarse que una mayor diferencia en determinados puntajes no implica necesariamente una mejor adquisición o práctica de la pronunciación de una LE, tal como ocurre con el parámetro grado de acento extranjero. Como ya se mencionó, para esta variable en particular, por ejemplo, una calificación más alta representa una mayor transferencia del acento de L1 en la producción de LE.

Al manifestar una mayor presencia de acento extranjero en su producción, el grupo A demostró un cierto alejamiento de una pronunciación cercana a la de los hablantes nativos de inglés. En el contexto de este estudio, como ya fuera mencionado anteriormente, la aproximación a una pronunciación cercana a la hablada por los nativos de esta lengua reportaría a los alumnos —futuros profesores de inglés— una serie de beneficios. A nivel personal, gozarían de una mejor acogida en la comunidad lingüística. A nivel profesional, en un futuro, deberán actuar como modelos de sus propios alumnos y de otros estudiantes de L2 (Cortés, 2002). De todas formas, queda a criterio de cada participante, y será su responsabilidad decidir si aceptan o trabajan arduamente para disminuir su acento extranjero.

Llegados a este punto, es necesario abordar la pregunta de investigación que da sustento a la realización de este estudio, en la que nos planteamos en qué medida el componente comunicativo contribuye a disminuir el grado de acento extranjero de los alumnos. Los resultados nos permiten verificar y validar la hipótesis formulada inicialmente, porque el tratamiento aplicado al grupo B que incluyó el componente comunicativo, contribuyó significativamente a reducir el *grado de extranjería* (en inglés, *foreignness*)<sup>2</sup> en la producción de los alumnos.

En el caso particular de los profesorado de inglés en la mayoría de las universidades argentinas, un acento cercano al nativo continúa siendo, en la actualidad, uno de los principales objetivos lingüísticos a lograr por parte de los docentes y estudiantes. Se supone que una pronunciación cercana a la nativa les brindará a los futuros profesionales una serie de herramientas lingüísticas útiles para poder desempeñarse con mayor comodidad y eficacia en diferentes contextos académicos y, al mismo tiempo, les permitirá actuar

---

<sup>2</sup> El concepto de *extranjería* refiere a lo que emerge como una especie de conflicto entre algo diferente y el esfuerzo para internalizar una lengua extranjera (Cfr. López y Tello, 2012).

como modelos o puntos de referencia a sus futuros alumnos y a otros estudiantes de LE.

De los hallazgos obtenidos, se desprende una serie de ventajas relacionadas con la incorporación del componente comunicativo a la clase de pronunciación de LE. Por un lado, brinda a los alumnos la posibilidad de participar en experiencias de aprendizaje que los estimulan a relacionar la *forma* con el *significado*, a la vez que intentan controlar las anomalías que se presentan al aprender una LE. Los alumnos completaron tareas que demandaron procesos cognitivos de conceptualización<sup>3</sup>, formulación y articulación que requirieron la manipulación de la *forma* con el *significado*. La concreción de tareas organizadas en un sistema que promueve la concientización o sensibilización fonológica, junto con estrategias metacognitivas, contribuye a incrementar en los estudiantes los niveles de motivación y autoestima y propicia en ellos la consecución de los niveles de la competencia lingüística en el dominio de la LE (Breen y Candlin, 1980; Breen, 1987; Bruton, 1993; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990, 1994; Hymes, 1967; Lam, 2009; Lightbown, 2000; Long, 1985, 1994; Long y Robinson, 1998; Martín López, 2009; Spada, 1997; White y Ranta, 2002).

Otro de los elementos que se incorporó dentro del marco del tratamiento al que fue expuesto el grupo B fue *la atención a la forma*<sup>4</sup>. Long y Robinson (1998), Spada (1997) y Schmidth (2010) afirman que, durante los últimos

---

<sup>3</sup> “Conceptualization” is concerned with the macro-planning of the direction and phrases of the discourse, and with planning the conceptual – referential, interpersonal, illocutionary and, where relevant, perlocutionary – content for each message. A pre-planned message is then provided by the conceptualizer as input to the formulator. *Formulator* is thought of as drawing on a lexical store, a grammatical store, and a syllabary in order to express the intended message, by accessing, grouping and ordering morphemes and collocational chunks. The output of the formulator is a phonological plan, priming the speaker for the articulation of the utterance. *Articulation* itself is the process whereby the prepared string is physically produced, including the interweaving of selected patterns of stress, rhythm and intonation” (Bygate, 2001, p. 162).

<sup>4</sup> La atención a la forma lingüística, en este caso en particular la fonológica, se concibe por medio del feedback comunicativo (en inglés, *communicative feedback*), que capta la atención de los alumnos y los hace focalizar en la diferencia entre el aducto (en inglés, *input*) y el educto (en inglés, *output*). Esta técnica fomenta la toma de conciencia (en inglés, *noticing*) del uso de ciertas formas lingüísticas que de otra forma pasarían inadvertidas (Long y Robinson, 1998). *Noticing the gap* o la toma de conciencia acerca del vacío de información, es decir, la concientización lingüística de las diferencias entre el aducto y el educto, favorece la adquisición de la L2 (Schmidt, 1990, 1995; 2010; Lapkin y Swain, 1995, Doughty y Williams, 1998).



años, los efectos de este aspecto en el desarrollo de una LE han cobrado un marcado interés en el área de la Lingüística Aplicada. Spada, por su parte, sostiene que la instrucción basada en la *atención a la forma* cuenta con numerosos beneficios. Spada y Lightbown (1993), por el otro, señalan que en función de la naturaleza y tiempo de exposición a estas *formas*, luego del período de instrucción, parecen perdurar a lo largo del tiempo.

Asumiendo que la *atención a la forma* es necesaria para mejorar la producción oral de los alumnos, el interrogante se plantea sobre a qué *formas* deberíamos prestar mayor atención. Elliot (1997), MacDonald, Yule y Powers, (1994), Yule y MacDonald (1995) y Perlmutter (1989) han desarrollado una serie de estudios sobre el tema en los cuales se han documentado cambios significativos en la pronunciación de los participantes. Sin embargo, estas investigaciones no han brindado mediciones empíricas acerca de los efectos de estos cambios en contexto de enseñanza de inglés como LE. Por lo tanto, a la fecha, no existe una clara indicación acerca de *cuáles* son los aspectos o rasgos fonológicos que necesitan mayor atención en la clase de pronunciación en LE para lograr una mayor inteligibilidad y un acento más cercano al hablado por los nativos de inglés.

La metacognición fue otro componente significativo que formó parte de este componente comunicativo. La metacognición se refiere al control que los alumnos pueden realizar durante su aprendizaje, e incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados. White y Rant (2002), Lam (2009) y Lightbown (2000) sugieren que la instrucción que contiene un componente metalingüístico sustentado en la metacognición es conducente a una mejor adquisición de una LE, porque cuando los alumnos toman conciencia de cómo el lenguaje es adquirido, eventualmente logran mayor precisión lingüística en sus producciones (Schmidh, 2010).

## **Conclusiones y limitaciones del estudio**

El objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto de la incorporación de un componente comunicativo a un enfoque tradicional para la enseñanza de la Fonología suprasegmental y compararlo con otro tratamiento que no lo incluyó. Las mediciones se hicieron tomando como referencia el grado de acento extranjero de las muestras de habla grabadas por los alumnos. Los resultados mostraron que el grupo expuesto al bloque comunicativo logró disminuir significativamente su grado de acento extranjero en comparación con el otro grupo.

A pesar de haberse verificado la hipótesis formulada en un inicio, en este punto, es necesario plantear una serie de cuestiones que responden a las limitaciones del estudio. En primer lugar, en el presente trabajo el análisis del efecto del componente comunicativo se hizo por medio de la evaluación de una sola variable: el grado de acento extranjero. Hubiera sido importante haber explorado la medida en que la inclusión de este componente habría impactado en el desarrollo de otras variables tales como la fluidez discursiva, la velocidad de habla, el ritmo, la localización de acentos, entre otras. Evaluar otros parámetros del habla en el contexto de este experimento hubiera permitido analizar la fuerza y dirección de una relación y proporcionalidad entre dos o más variables.

Sabemos que adquirir un acento cercano al nativo otorga una serie de beneficios a nivel profesional, social e incluso personal. Sin embargo, reducir el grado de acento extranjero no implica necesariamente mejorar la inteligibilidad fonológica o la comprensibilidad en el habla, dos pilares fundamentales para que la interacción verbal en LE sea exitosa. Recordemos que estas tres dimensiones del habla funcionan de manera independiente (Trófimovich y Isaac, 2012). Por tanto, sería interesante explorar el efecto de la incorporación del componente comunicativo en la inteligibilidad y la comprensibilidad de los estudiantes, y verificar si frente a los tratamientos utilizados en este trabajo estas dos variables se comportan del mismo modo en que lo hizo el grado de acento extranjero.

Las muestras de habla utilizadas para realizar las mediciones en este estudio correspondieron a una porción de habla proporcionada por la T2 del test de rendimiento administrado a cada grupo (Luchini, 2004). Teniendo en cuenta que el test oral consiste en tres actividades, y que cada una propone diferentes niveles de interacción verbal entre los participantes —por ejemplo, para completar la T3 (tarea 3) los alumnos grabaron la resolución de un determinado problema en pares— sería interesante evaluar el efecto de cada tarea, bajo diferentes tratamientos, en el desarrollo de la pronunciación en LE, y en particular su impacto en el grado de acento extranjero.

Cruzar los datos numéricos obtenidos en este estudio con hallazgos de valor, provenientes de otras fuentes de naturaleza más cualitativa, hubiera permitido brindar adecuación explicativa de algunos de los fenómenos que subyacen el

desarrollo de la habilidad de pronunciación en LE. Para la realización de futuros estudios de este tipo, sugerimos agregar el análisis de datos cualitativos provenientes de cuestionarios, entrevistas o informes autoevaluativos de los alumnos. En línea con el presente trabajo, y teniendo en cuenta estas limitaciones y sugerencias, proponemos la realización de nuevos estudios en otros contextos y con otras muestras poblacionales para comparar y expandir los hallazgos aquí obtenidos.

## Referencias bibliográficas

- Anderson-Hsieh, J., y Koehler, K. (1988). The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. *Language Learning*, 38, 561-613.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En C. N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks. Lancaster practical papers in English language education 7* (pp. 23-46). Englewood Cliffs: NJ, Prentice-Hall International.
- Breen, M. P. y Candlin, C. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Bruton, A. (1993). Task as a basis for syllabus? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 17-25.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. En Bygate, P. Skehan y M. Swain, *Task-based learning: language teaching, learning and assessment* (pp. 23-48). London: Longman.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación lenguaje y educación*, 7(8), 33-53.
- Celce-Murcia, M. (1983). Teaching pronunciation communicatively. *MAXTESOL Journal*, 7(1), 10-25.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., y Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: Acentuación y entonación*. Colección E, Serie Estudios. Madrid: Edinumen.
- Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, 18 (3), 53-70.

- Dalton, C., y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59, 547-566.
- Derwing, T. M. y Munro, M. (2015). The interface of teaching and research: What type of pronunciation instruction should L2 learners expect? En P. Luchini, M. A. García Jurado y U. Alves (eds.), *Fonética y Fonología: Articulación entre enseñanza e investigación* (pp.14-26). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/PINCU.
- Derwing, T. M. y Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1-16.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42, 476-490.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. y Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410.
- Doughty, C., y Williams, C. (1998). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, A. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, 80, 95-108.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), 55-90.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1994). *Planning classwork. A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Firth, S. (1992). Pronunciation syllabus design: A question of focus. En P. Avery y S. Ehrlich, (eds.), *Teaching American English pronunciation* (pp. 173-183). Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1988). Factors affecting the degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 370-389.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic*

- experience: Theoretical and methodological issues* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E., Frieda, E., y Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Flege, J. E., Munro, M., y Skelton, L. (1992). Production of the word final contrast by native speakers of English, Mandarin, and Spanish. *Journal of the Acoustical Society of America*, 92, 128-143.
- Flege, J. E., Munro, M., y Mackay, I. (1995a). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16, 1-26.
- Flege, J. E., Munro, M., y Mackay, I. (1995b). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3134.
- Flege, J. E. y Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of Acoustical Society of America*, 91, 370-389.
- Flege, J. E. y MacKay, I. (2004). Perceived vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 1-34.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G., y Liu, H. (1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
- Gatbonton, B., Trofimovich, P., y Mǎgid, M. (2005). Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation. *TESOL Quarterly*, 39(3), 489-511.
- Gilbert, J. (2008). *Teaching pronunciation. Using the prosody pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1993). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English*. (2.<sup>a</sup> ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 8-28.
- Ioup, G., Boustagi, E., El Tigi, M., y Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult in SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.
- Isaac, T., y Trofimovich, P. (2012) Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*. 34, 475-505.

- Lam, Y. (2009). Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish Prepositions *por* and *para*. *Language Awareness*, 18(1), 2-18.
- Lapkin, S., y Swain, M. (1995). Problems in Output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar. En F.R. Eckman, D. Hyland, P.W. Lee, J. Mileham, & R. Rutkowski-Weber (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 131-148). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice revisited. *TESOL Quarterly*, 33, 37-54.
- Lightbown, P. (2000). Classroom SLA research and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Long, M. (1985). The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching. En K. Hyltenstam y M. Piennemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Long, M. (1994). *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, research and practice. En Doughty, C., y J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*, (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- López, M. E., y Tello A. (2012). Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjeridad y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. *Argonautas*, 2, 80-93.
- Luchini, P. (2004). Designing a pronunciation test for assessing free speech production: An evaluative case study. *IATEFL Speak Out!*, 31, 12-24.
- Luchini, P. (2005). A new approach to teaching pronunciation: An exploratory case study. *Journal of Asia TEFL: Refereed Journal of the Asian Association of Teachers of English as a Foreign Language*, 2(2), 35-62.
- Luchini, P. (2006). *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Luchini, P. (2013). *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. (2.<sup>a</sup> ed.) Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Luchini, P. y Ferreiro, G. (2009). Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *DILL (Didáctica, Lengua y Literatura)*, 21, 203-225.
- MacDonald, D., Yule, G., y Powers, M. (1994). Attempts to improve L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, 44, 75-100.
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation: views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3-18.
- Major, R. (2001). Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martín López, E. (2009). El enfoque por tareas y la didáctica de la lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. *DILL (Didáctica, Lengua y Literatura)*, 21, 255-279.
- McNerney, M., y Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities. En P. Avery y S. Ehrlich, (eds.), *Teaching American English pronunciation* (pp. 185-196). Oxford: Oxford University Press.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation, *ESL Magazine*, 20-23.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Munro, M. J., Flege, J. E., y MacKay, I. R. A. (1996). The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17, 313-334.
- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.
- Munro, M. J. y Derwing, T. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520-531.
- Nygaard, L. C., y Pisoni, D. B. (1998). Talker-specific learning in speech perception. *Perception and Psychophysics*, 60, 355-376.
- Orion, G. F. (1997). *Pronouncing American English: Sounds, stress and intonation*. Pacific Grove, CA: Heinle & Heinle.

- Oyama, S. (1979). The concept of the critical period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 83-103.
- Pennington, M. y Richards, J. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-225.
- Perlmutter, M. (1989). Intelligibility rating of L2 speech pre- and post-intervention. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 515-521.
- Piske, T., MacKay, I., y Flege, J. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.
- Samuel, A. G., y Larraza, S. (2015). Does listening to non-native speech impair speech perception? *Journal of Memory and Language*, 81, 51-71.
- Samuel, A. G., (2015). Does listening to non-native speech impair speech perception? *Journal of Memory and Language*, 81, 51-71.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning, Tech. Rep.* (pp. 1-63). University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, y I. Walker, *Proceedings of CLASIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Scovel, T. (1969). Foreign accent: Language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 1, 245-254.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 1-15.
- Spada, N. y Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.



- Sung, C. (2016). Exposure to multiple accents of English in the English Language Teaching classroom: from second language learners' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10 (3), 190-205.
- Sung, C. (2016). Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication. *System*, 60, 55-65.
- Tahta, S., Wood, M., y Loewenthal, K. (1981). Foreign accent: Factors relating to transfer of accent from the first to the second language. *Language and Speech*, 24, 265-272.
- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177-204.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: A classroom view. *English Language Teaching Journal*, 56, 240-249.
- Tr ofimovich, P., y Isaacs, T. (2012), Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905-916.
- Tr ofimovich, P. y Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect on L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 1-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J., y Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in second language. *Language Awareness*, 11(4), 259-290.
- Yule, G., y MacDonald, D. (1995). The different effect of pronunciation teaching. *IRAL*, 33(4), 345-350.



## COMUNICACIONES I

---

Investigación: didáctica y análisis del discurso



# Contextos fónicos y valores pragmáticos del alargamiento segmental en el habla coloquial

Laura Andreau<sup>1</sup>, Adriana Caldiz<sup>2</sup>, María Virginia Gnecco<sup>3</sup> y Sara Moyano<sup>4</sup>

## Introducción

Desde una visión del plano fónico enmarcada en la Fonopragmática (Hidalgo Navarro, 2009, 2014) y, en coincidencia con Cuadros Ríos (2014) sobre

---

<sup>1</sup> Profesora Titular en la cátedra *Fonética y Fonología Inglesa 1* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Magíster en Lingüística (UNLP), docente investigadora y miembro del Grupo de Estudios Fonológicos (GrEfo) dependiente del CEIL en la misma facultad. Ha participado como expositora en numerosos congresos nacionales e internacionales. CEIL. FAHCE. Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: leandreau@hotmail.com

<sup>2</sup> Magíster de la UBA en Análisis del Discurso. Se desempeña como Profesora Adjunta de *Dicción Inglesa 2* y *Fonética y Fonología Inglesa 2* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y es investigadora por la Universidad de Buenos Aires. Como miembro del GrEfo y del Instituto de Lingüística de la UBA ha participado en numerosos eventos nacionales e internacionales y publicado sobre temas relacionados con la prosodia, la polifonía, el dialogismo y la argumentación. CEIL. FAHCE. Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: adrianacaldiz@yahoo.com.ar

<sup>3</sup> Profesora en Lengua y Literatura Francesas por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria en las cátedras *Fonética y Fonología Francesa 1* y *2*. Es miembro del Grupo de Estudios Fonológicos, CEIL, FaHCE-UNLP, e investigadora en la AIT, IDHICS, FaHCE-UNLP. CEIL. FAHCE. UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: virgnecco@gmail.com

<sup>4</sup> Magíster en Lingüística (UNLP). Se desempeña como Profesora Adjunta Interina en la cátedra *Fonética y Fonología Inglesa 1* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y es investigadora por la misma Universidad. Es miembro del Grupo de Investigaciones Fonológicas (GrEfo). Ha participado como expositora en congresos nacionales e internacionales. CEIL. FAHCE. Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: saramoyano@yahoo.com.ar

la relevancia comunicativa de la duración segmental en la generación de sentidos, nos proponemos ahondar en el estudio del alargamiento segmental y sus instrucciones pragmáticas.

La Fonopragmática es una disciplina específica propuesta por Hdalgo Navarro (2009, 2014). En ella se aborda el estudio de todos los fenómenos fónicos a nivel segmental, suprasegmental y paralingüístico; fenómenos, como se sabe, capaces de modalizar nuestras emisiones.

En este trabajo, hemos iniciado la exploración de los alargamientos segmentales y hemos esbozado una taxonomía que da cuenta de estas huellas fónicas como recursos lingüísticos que funcionan en dos dimensiones:

- como operadores con efecto sobre la fuerza expresiva,
- como operadores con efecto sobre la dinámica discursiva.

Es sabido que cada segmento del habla tiene una duración inherente que le es propia y una duración combinatoria que depende de su entorno fónico. Sin embargo, en lenguas como el español en que el alargamiento segmental no representa un rasgo distintivo en el sentido del estructuralismo praguense, los segmentos pueden también alargarse por otras cuestiones. En este caso, este fenómeno es considerado y descrito como un rasgo fónico propio de la función expresiva o apelativa aunque también sociolingüística, idiolectal y de identificación individual. Es sobre este tipo de alargamientos que centramos nuestra atención; luego de llevar a cabo un análisis cuantitativo de los contextos fónicos, exploraremos los valores pragmáticos que subyacen en diversos casos extraídos de conversaciones coloquiales. Pretendemos así mostrar la relevancia de estos mecanismos fónicos suprasegmentales en el lenguaje hablado espontáneo y aportar al avance de la interfaz fonopragmática.

Este trabajo se organiza sobre la creencia de que en la emisión de la voz en español, el alargamiento de los segmentos puede generar unidades de sentido no estrictamente fonológicas pero sí con un alto y evidente rendimiento pragmático, discursivo y expresivo. Así, coincidimos con Cuadros Ríos (2014) en que no hay rasgos fonológicos no pertinentes, sino que todos son relevantes: ya que no solo posibilitan la de/codificación en la comunicación sino que también permiten expresar valores comunicativos y generar, así, significados diferentes.

## La cantidad o duración de los segmentos del habla

Hablar de la cantidad de un sonido es hablar de su duración de emisión (Obediente, 1998, p. 198). En efecto, todo segmento del habla, para ser reconocido como tal, tiene una dimensión temporal que le es característica y que suele denominarse cantidad o duración según se hable desde una dimensión física o desde una dimensión psicológica.

Suele distinguirse la *duración inherente* u objetiva de la *duración combinatoria*. La primera, puede ser calculada para cada sonido específico y depende de cualidades intrínsecas del sonido. Así, ciertos segmentos son por naturaleza más largos que otros: las vocales abiertas son más largas que las cerradas y las vocales orales más cortas que las nasales, las consonantes oclusivas sordas más largas que las sonoras correspondientes (Thania Villamizar, 2002). Estas diferencias de duración, propias de cada segmento, mensurables en centésimas o milésimas de segundo, suelen verse modificadas en el discurso por factores como el entorno fonético, la velocidad del habla propia de cada individuo, su posición según sea en sílaba átona o tónica. Se habla en estos casos de una duración combinatoria. La duración inherente y la combinatoria son específicas para cada lengua y aun dentro de una misma lengua presentan variaciones regionales y sociolectales e individuales. Así por ejemplo Malmberg (1971, p. 41) insiste en el alargamiento considerable de las vocales argentinas en relación a las del español europeo.

Como se verá a continuación, independientemente de la duración inherente o combinatoria de los segmentos, analizaremos el alargamiento segmental marcado que proyecta significados pragmáticos específicos y que cumple funciones discursivas particulares.

## Metodología de trabajo

Para este estudio, hemos utilizado un corpus conformado por diez horas de grabación de discurso coloquial perteneciente a hablantes de español de Buenos Aires, cuyas edades oscilan entre los 20 y 40 años. De la totalidad del corpus, se relevaron 240 minutos de grabación que arrojaron 250 ocurrencias de alargamientos segmentales marcados.

Los enunciados correspondientes a los casos hallados fueron volcados en una grilla y sometidos a una primera interpretación de su valor lingüístico-comunicativo. Esto permitió la confección de una taxonomía de los

valores semánticos y pragmáticos hallados. Proponemos así las categorías que se muestran en el siguiente cuadro, sobre las cuales se trabaja en esta presentación.

Cuadro 1: Alargamiento segmental como recurso lingüístico

<p>Operador con efecto sobre la dinámica discursiva</p>	<p>Marca del trabajo de formulación (titubeos, repeticiones)</p> <p>Recurso para la negociación de turno</p>
<p>Operador con efecto sobre la fuerza expresiva</p>	<p>Reforzador de calidad y cantidad</p> <p>Reforzador de la función interpersonal (apelativa y fática)</p> <p>Reforzador/mitigador de la función de la (des)aprobación/(des) acuerdo</p> <p>Reforzador con función focalizadora de una unidad informativa con o sin carácter acumulativo</p>

En una segunda etapa, luego de editar aisladamente en nuevos documentos de audio los casos hallados, se trabajó en la confección de herramientas que nos ayudaran a profundizar la descripción en vistas a detectar pautas que permitieran probar que estos alargamientos tienen un comportamiento que no es completamente aleatorio. Es así que se tuvieron en cuenta:

- La posición del alargamiento en la palabra: según se trate de una sílaba átona o tónica y el tipo de palabra en que se encuentra, según sea monosilábica o polisilábica, en este último caso, si se trata de palabra oxítone, paroxítone o proparoxítone.
- El contexto segmental: según se trate de alargamientos en sílabas abiertas o cerradas. En el primer caso, se analizó el tipo de vocal; en el segundo, el tipo de consonante final de sílaba.
- El alargamiento según se trate de un recurso independiente o combinado como en el caso de palabras con significados escalares.

El cuadro 2 muestra en detalle cuáles fueron los rasgos que se observaron durante esta etapa del análisis:



Cuadro 2

Caso relevado	
Posición de la acentuación	Sílaba tónica
	Sílaba átona
Tipo de palabra	Oxítona
	Paroxítona
	Proparoxítona
Tipo de sílaba	Libre
	Cerrada (fricativa u oclusiva sorda/sonora)
Recursos combinados	Sintaxis + Prosodia
	Morfología + Prosodia
	Léxico + Prosodia
Recurso independiente	

En esta ponencia, llevaremos a cabo una lectura de los resultados del análisis cuantitativo arrojado por los parámetros descriptos, a la luz de los valores pragmáticos presentados en el primer cuadro.

### **Análisis cuantitativo de los contextos segmentales de los alargamientos vocálicos y consonánticos**

El análisis del comportamiento de los segmentos alargados arrojó resultados en cierta medida esperables. En efecto, como se observa en el gráfico 1 (ver gráficos en el Apéndice), hemos encontrado una cantidad mayor de casos de alargamientos en sílabas libres.

Del gráfico 2, se desprende que los alargamientos ocurren, mayoritariamente, en sílabas tónicas. Sin embargo, también hemos hallado ocurrencias de alargamientos en sílabas habitualmente átonas alcanzadas por acentos expresivos. En estos casos el valor expresivo es aún más marcado.

Por otra parte, el 84% de los alargamientos encontrados se presenta en segmentos vocálicos mientras que solo el 16 % es consonántico.

En concordancia con la frecuencia de uso de las vocales en nuestra lengua que prioriza los segmentos vocálicos frontales [a/e/i], la mayor cantidad de alargamientos encontrados en nuestro estudio, corresponde a estas vocales, siendo la “e” y la “a” las que más se alargan (ver gráfico 3).

Las consonantes que muestran una duración considerable son, en orden decreciente, la “r”, “n”, “l”, “s” y “m”. Como se puede observar en el gráfico 4, las consonantes róticas predominan, tanto en su versión percusiva como en la vibrante. La segunda consonante que se alarga con mayor frecuencia es la nasal “n”.

Del mismo modo, y de acuerdo con la tendencia de la lengua española, el número de palabras paroxítonas que presentan alargamientos segmentales es mayor al de las oxítonas y proparoxítonas, como se advierte en el gráfico 5.

También encontramos un número significativo de alargamientos en monosílabos, especialmente cuando ocurren como operadores de la dinámica discursiva (ver gráfico 6).

Por lo general, los alargamientos se producen como recursos independientes, pero en muchas ocasiones, el segmento se alarga como un recurso combinado, es decir, que a las instrucciones escalares de la palabra se le suman aquellas aportadas por la duración segmental. Como resultado, la palabra incrementa su fuerza expresiva más allá de aquella que intrínsecamente le pertenece (ver gráfico 7).

### **Análisis fonopragmático de los alargamientos**

A continuación, partiendo del recorrido de los datos cuantitativos que acabamos de realizar, y teniendo en cuenta la taxonomía mostrada en el cuadro 1, analizaremos la incidencia de los alargamientos segmentales en la producción de sentidos.

Consideramos que estos recursos tienen un carácter lingüístico y funcionan a nivel semántico-pragmático de dos maneras diferentes:

1. Como operadores que inciden sobre la dinámica discursiva de la interacción, ya que los hablantes los utilizaron como pausas rellenas durante la planificación de su discurso o para organizar los turnos durante los intercambios conversacionales.
2. Como operadores con efecto sobre la fuerza expresiva.

#### ***Alargamientos que funcionan como operadores con efecto sobre la dinámica discursiva.***

De los casos relevados, el 50 % de los alargamientos se corresponden con aquellos que funcionan como operadores de la dinámica discursiva. De ese

50%, el 46% se presenta en casos que inciden sobre el trabajo de formulación, tales como el titubeo, la repetición o pausa rellena. Solo el 4% de los alargamientos relevados corresponden a instancias en las que el hablante muestra su deseo de pedir o retener el turno.

### ***Alargamientos que son marcas del trabajo de formulación***

Es sabido que además de las pausas silenciosas existen aquellas que los especialistas denominan pausas rellenas, no silenciosas o pausas sonoras. Éstas se producen cuando el habla se detiene y el punto natural de descanso engendra sonidos que son distintos para cada lengua y constituyen diversos elementos de apoyo.

Esta categoría de pausas engloba a su vez varias subcategorías que Candea (2000) denomina *marcas del trabajo de formulación*, entre las que el alargamiento segmental ocupa un lugar preponderante. Estas manifestaciones están estrechamente vinculadas a la duda y esfuerzo de codificación del locutor, por lo que aparecen principalmente en el discurso oral espontáneo y no tienen relación con la función expresiva. En nuestro corpus, la incidencia de casos en que se manifiesta este tipo de alargamiento segmental es notoria. Efectivamente, como hemos dicho, el 46 % de los alargamientos hallados se corresponde con esta función.

El entrecruzamiento entre la cantidad de sílabas y las seis funciones descriptas anteriormente –en el cuadro 1, en §2– revela que los monosílabos encabezan la ocurrencia de alargamientos asociados a la formulación. Entre los ítems cuasi lexicales, también llamados muletillas, el de mayor ocurrencia es “eh: :<sup>5</sup>”, que se produce indefectiblemente con alargamiento cada vez que aparece en el corpus:

COL010<sup>6</sup> línea 284 / 11:56’ “ *no digamos eh: : m: :’*”

Hemos observado, por otra parte, que en el uso del recurso de la repetición, es siempre el primer término el que presenta el alargamiento segmental

<sup>5</sup> El uso de “: :” indica la ocurrencia del alargamiento segmental marcado.

<sup>6</sup> COL es el nombre que utilizamos para los registros de conversaciones coloquiales. Actualmente, el corpus GrEFO cuenta con 46 conversaciones. Las transcripciones, en su mayoría, pertenecen a alumnos de la cátedra de *Dicción Inglesa 2* de nuestra facultad y están siendo revisadas para su posterior publicación online.

porque es el momento en que se manifiesta el esfuerzo mayor de codificación por parte del hablante:

COL 01 línea 53 / 2:06' "...*la:: la rotonda*

COL 01 línea 55 / 2:12' "*el:: el lance*"

Esto se interpreta como una marca de organización del decir que permite ganar tiempo ante la urgencia de hallar la palabra olvidada o la palabra necesaria en el *aquí y ahora* de la emisión.

Es interesante notar que, en tres casos de planificación discursiva, los hablantes agregan, al final de un alargamiento vocálico, el fonema bilabial nasal /m/: "*pero::m::*" "*este::m::*". Esta inclusión de un segmento consonántico que permite una articulación en posición de reposo le da más tiempo al hablante para repensar su emisión sin mayor esfuerzo articulatorio.

(4) COL 09 línea 21-23/ 1 09 "... *los deja un poquito/este:: /m::/ más estem::/ como si/ ...*"

Resulta relevante señalar también aquellos casos en que un mismo lexema cambia su valor pragmático según el alargamiento se encuentre en el primer o segundo segmento —en el caso de los monosílabos—, o en la sílaba tónica o la átona, en el caso de los polisílabos. Así, en los ejemplos de monosílabos que se muestran a continuación, si se alargase el segmento consonántico inicial, estaríamos frente a un valor pragmático de duda o titubeo; por el contrario, si el alargamiento se produjera en el segmento vocálico final, estaríamos frente a un valor pragmático de énfasis y focalización:

S::í / sí::

N:oo / No::

### ***Alargamientos como recurso para la negociación de turno***

Conversar es un proceso dinámico que se despliega en el tiempo; cada emisión instaura un vínculo con lo que precede y a su vez determina en cierta forma lo que puede seguir (Carranza, 2015). Durante la conversación, se ponen de manifiesto estrategias diversas para reclamar, ceder o mantener el turno. En este estudio, observamos que el 4% de los alargamientos se produce en el momento la negociación de turnos en la interacción.

Según hemos observado, el alargamiento vocálico de la sílaba final de palabra puede operar como un recurso para mantener el turno:

(1) COL 01 línea 266 / 9:53 “...*hoy me contó una mamá::*”

Suele ocurrir también en nuestro corpus que el alargamiento se da en expresiones del tipo *muletilla* en las que el hablante parecería poner de manifiesto su deseo de no ceder el turno, como ocurre en el siguiente ejemplo:

(2) COL 06 línea 119 / 3:18 “*.eh:: viste::*”

Finalmente, hemos encontrado casos, menos frecuentes, en que el alargamiento vocálico es utilizado para apoderarse intempestivamente del turno de habla:

(3) COL 01 línea 10 / 0:30’ “*a::noche*”

Es interesante observar en este último ejemplo cómo una sílaba átona se transforma en tónica. Efectivamente, en este caso, es la primera sílaba la que acarrea el acento principal de la palabra.

### ***Alargamientos que funcionan como operadores con efecto sobre la fuerza expresiva***

De los casos relevados, el otro 50% de los alargamientos segmentales afectan la fuerza expresiva y aportan matices pragmáticos diversos en la emisión. Vale la pena aclarar, sin embargo, que las diversas funciones descritas en la taxonomía que proponemos en el cuadro 1 en §2 no se comportan como compartimentos estancos, ya que encontramos casos en los que estas se solapan y se dificulta determinar cuál es la función que prevalece.

### ***Alargamientos que funcionan como refuerzo de cantidad y/o calidad***

Según Cuadros (2014), el uso del alargamiento segmental como *cuantificador intensivo de grado* alterna con otros procedimientos gramaticales, morfológicos y lexicales. En nuestro corpus, el 25% de los casos de alargamiento segmental se presenta como un recurso empleado por los hablantes para poner en relieve la calidad o la cantidad como rasgo distintivo de una entidad. Efectivamente, la marca prosódica de este tipo de reforzador se impone o se superpone sobre la elección

léxica —generalmente adjetivos o adverbios— como estrategia discursiva de alta expresividad. Es así que cuando el hablante incrementa la duración de un segmento, el valor comunicativo de lo enunciado se enriquece e invita a una reinterpretación del sentido básico de la palabra sobre la que ocurre.

La utilización de este recurso prosódico podría dar cuenta de un grado máximo, o al menos elevado, de emotividad por parte del hablante, lo cual posibilita una alta cercanía dialógica entre emisor-receptor. Por otra parte, resulta ser un recurso económico y flexible ya que codifica por superposición de rasgos en una secuencia silábica. Esto hace que resulte una estrategia muy habitual en el discurso coloquial.

Los ejemplos que siguen muestran casos de operadores de calidad y cantidad. Aquellos que coinciden con lo que llamamos *recurso combinado*, incrementan significativamente el valor escalar intrínseco del ítem sobre el cual operan. Nos referimos a palabras como “*na::da*”, “*mu::y*”, “*buení::s::imo*”:

- (1) (COL09 línea 257 / 11:14’) “...*buení::simo*”
- (2) (COL 02 línea 47 / 5:05’) “...*le cuesta ho::rros*”

Los casos coincidentes con lo que hemos descrito como *recurso independiente* se erigen como operadores de cantidad o calidad precisamente a partir del alargamiento segmental en el contexto enunciativo en el que ocurren.

- (1) (COL02 línea 19 / 2:54’) “...*chiqui::to, chiqui::to*”
- (2) (COL06 línea 36 / 0:58’) “*Gor::do inmundo*”

Por otra parte, hemos hallado series enumerativas en las cuales este recurso muestra a un hablante que pretende hacer más comprensible, significativo y concreto su mensaje de modo tal que su ascendencia sobre el interlocutor sea mayor y le permita reforzar todo tipo de argumento. En numerosos casos de series enumerativas del corpus, se observa un alargamiento vocálico en la sílaba tónica de cada uno de los elementos de la serie. Este recurso ralentiza evidentemente el discurso produciendo un efecto acumulativo y acentuando la función didáctica por medio de la focalización de términos.

- (1) (COL 05 línea 29/ 1: 30’) “...*si tomo ma::te o té:: o café:: o lo que fuere*”.

### ***Alargamientos que funcionan como refuerzo de la función interpersonal (apelativa y fática)***

Es sabido que esta función está orientada al canal de comunicación entre el emisor y el receptor. Su propósito es iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación o bien sencillamente comprobar si existe algún tipo de contacto. Así, su finalidad no es principalmente informar, sino facilitar el contacto social para poder transmitir y optimizar posteriormente mensajes de mayor contenido. En este trabajo, hemos considerado como recurso lingüístico de la función interpersonal a los vocativos, el modo imperativo, la utilización deliberada de elementos afectivos, adjetivos valorativos, así como unidades que utilizamos para iniciar, mantener o finalizar la conversación o el turno, como lo son “*por supuesto, claro, ah claro*”, entre otras. En numerosas ocasiones, estos componentes aparecen en nuestro corpus con alargamiento vocálico, en particular “*cie:rto*” y “*cla:ro*” reforzando de este modo la señal de que el canal funciona correctamente y de que el mensaje llega sin interrupción. Según hemos observado, el 9% de los casos relevados corresponde a la función interpersonal y se encuentran reforzados por el alargamiento segmental.

(1) COL046 línea 123/08’ “*Abue::lo*”

(2) COL 021 línea 106/04’ “*mira::lo*”

(3) COL 05 línea 66/02’ “*[cla::ro si] el va si tengo que comprar...*”

### ***Alargamientos que funcionan como reforzadores o como mitigadores de la (des)aprobación o del (des)acuerdo***

Leech (1983) sostiene que en la conversación coloquial existe una tendencia entre los interactuantes a exagerar el acuerdo y mitigar el desacuerdo, utilizando diferentes estrategias. En nuestro corpus, encontramos numerosas expresiones de este tipo. Efectivamente, el 13% de los casos relevados se corresponde con esta función. Entre los casos de acuerdo parcial, se encuentra por ejemplo “*si:, no sé*”, que, además de declarar la imposibilidad de proveer de información, tiene la función de evitar un desacuerdo explícito (Tsui 1991, p. 607). El alargamiento de la /i/ en “*sí:.*” intensifica el acuerdo y mitiga el desacuerdo que se producirá a continuación.

También hemos encontrado numerosos casos en los que el conector adversativo “*pero:.*”, al que Pomerantz (1975, p. 67) denomina marcador

de *transición* y que es usado tras elementos de acuerdo para producir un turno de desacuerdo, se produce con alargamiento vocálico. En ambos casos este recurso prosódico mitiga el desacuerdo.

(1)COL 02 línea 66 / 6:02' "... si ::, no sé :: "

(2)COL 06 línea 844 / 23:27' "=bueno, pero::"

El fragmento que sigue, (20), sin embargo, no posee estas expresiones; pero, aun así, el desacuerdo es mitigado por medio del alargamiento del segmento vocálico en el pronombre de primera persona "Yo::". Esto ocurre en tres oportunidades cuando dos de los hablantes, G y S, no coinciden con aquello que un tercer hablante, A, les ha pedido que hagan:

(3)COL 34 líneas 751 a 767

G: *si lo querés desarmar lo desarmamos // yo:: te diría que lo dejes armado y lo [ponemos]*

S: *[yo::] te diría que si desarmás uno desarmá ese que ocupa un lugar infernal*

G: *en verdad lo que se puede ha // si si ese está ahí y no jode ahí / yo [pondría]*

S:

*[a mí::] a mí me re molesta*

G: *quedarían los dos*

S: *no, mi amor / yo no puedo mirar un ventilador durante el invierno /// me hace daño (4") y dónde metemos después todas las estufitas que van a andar dando vueltas por acá*

G: *bueno por eso / yo:: =*

A: *= bueno ya lo dijiste tres [veces]*

G: *[yo::]*

A: *me ayudás a desarmarlo o no?*

G: *sí / te lo desarmo si querés =*

A: *= bueno listo basta =*



### ***Alargamientos que funcionan como refuerzo con función focalizadora de una unidad informativa con o sin carácter acumulativo***

En sintaxis y pragmática, la focalización consiste en realzar un componente de la emisión que es el elemento informativo sobre el que se quiere llamar la atención del interlocutor. El *foco*, por lo tanto, es una función informativa a disposición del hablante para dar énfasis a un constituyente del discurso, según los objetivos que persiga o las necesidades comunicativas de su interlocutor.

La focalización puede realizarse con un cambio de orden de las palabras, con estructuras sintácticas focales, con adverbios de foco o con un realce prosódico del componente que se quiere destacar en el que el alargamiento segmental juega un papel preponderante.

El 13% de los casos relevados representan exclusivamente esta función.

Sin embargo, el solapamiento de esta función con aquellas descritas anteriormente, nos lleva a preguntar si estamos frente a una macrofunción. Efectivamente, todos los casos relevados de alargamientos que funcionan como operadores sobre la fuerza expresiva, de un modo u otro, resaltan un componente de la emisión que es el elemento informativo sobre el que se quiere llamar la atención del interlocutor, es decir, focaliza en ese elemento.

(1)Col 09 líneas 49 a 54

49 Lu: [es un] vino

50 Liz: [si]

51 Lu: que le llaman vino generoso porque es un vino que ha sido / este tratado::/

52 *durante mucho tiempo han dejado en **barri::les** / y este::/ entonces toma la*

53 consistencia de un licor pero es un vino / porque vos qué querés reemplazar la

54 leche por [algún alcohol]?

### **Conclusiones**

En este trabajo, nos hemos detenido en el análisis de los alargamientos segmentales, tanto vocálicos como consonánticos, en un corpus de discurso coloquial con el objetivo de detectar pautas que permitieran probar que estos alargamientos tienen un comportamiento que no es completamente aleatorio

sino que responden a lo que podríamos denominar cánones probabilísticos de realización. Hemos analizado, en primer lugar, la posición de los alargamientos en la palabra (sílabas átonas o tónicas), el tipo de palabra (oxítona, paroxítona o proparoxítona), el tipo de sílaba (abierta o cerrada), tipo de recurso (independiente o combinado). Si bien muchos datos numéricos no arrojaron resultados sorprendentes, consideramos un hallazgo interesante el hecho de que el valor pragmático de una misma identidad pueda verse modificado de acuerdo a la posición del alargamiento. Propusimos luego una taxonomía que describe los alargamientos segmentales como recursos lingüísticos que funcionan en dos dimensiones: como operadores con efecto sobre la fuerza expresiva y como operadores con efecto sobre la dinámica discursiva. El estudio de los casos relevados nos muestra que el alargamiento segmental presenta una función reforzadora o mitigadora de la fuerza expresiva con variados matices pragmáticos. Asimismo, el alargamiento segmental se presenta como un recurso interaccional que le permite al hablante organizar su discurso, ceder el turno, reclamarlo o mantenerlo. Esperamos que esta primera etapa exploratoria de la investigación pueda arrojar datos que permitan echar luz sobre el comportamiento del alargamiento segmental en el discurso oral espontáneo y dé cuenta de que todo rasgo prosódico es significativo y capaz de producir en el oyente representaciones mentales diferentes de la entidad referida.

## Apéndices

Gráfico 1

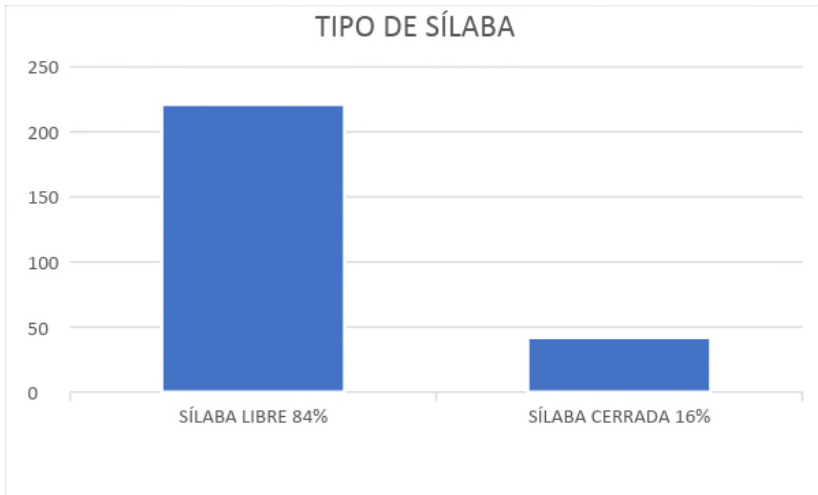


Gráfico 2

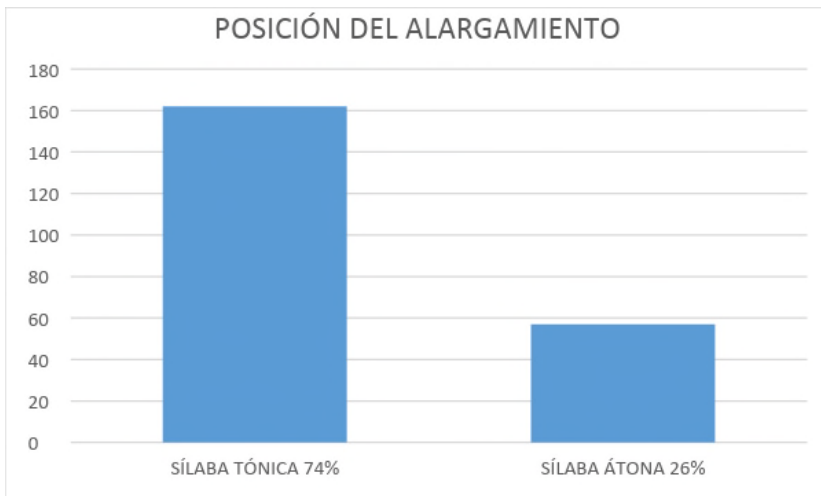


Gráfico 3



Gráfico 4

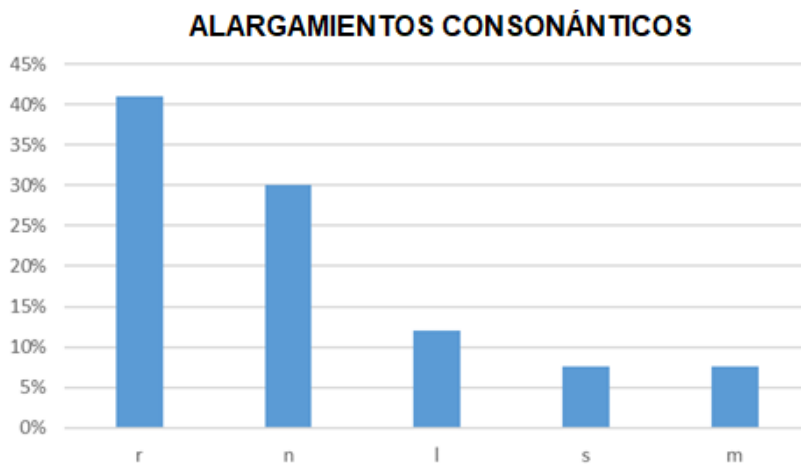


Gráfico 5

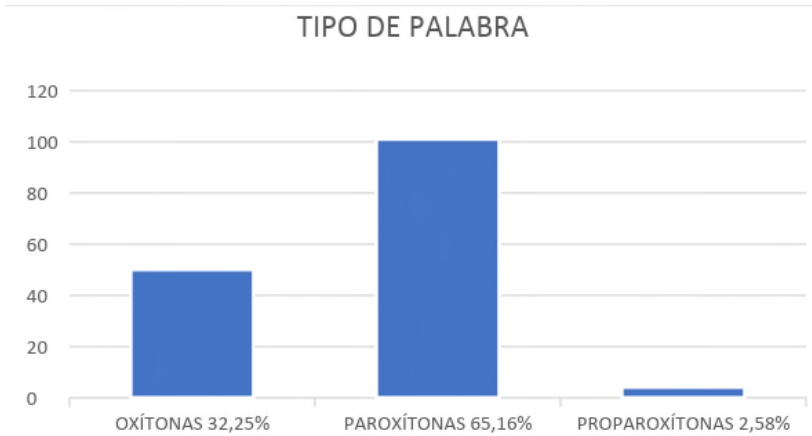


Gráfico 6

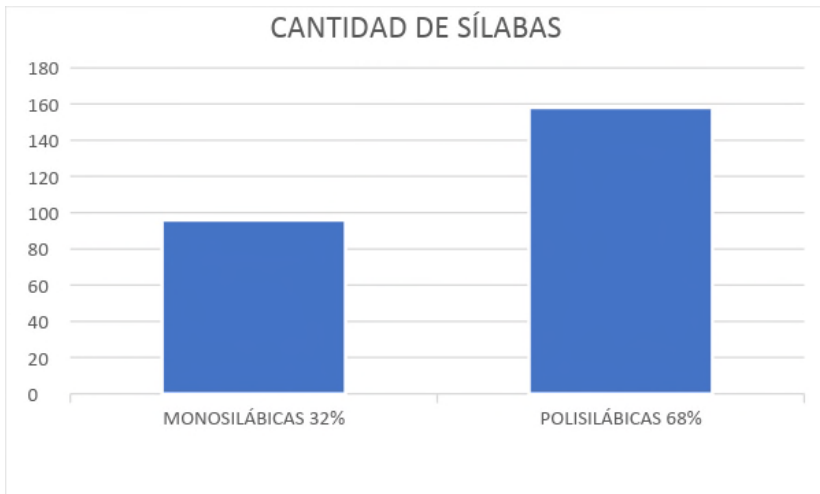
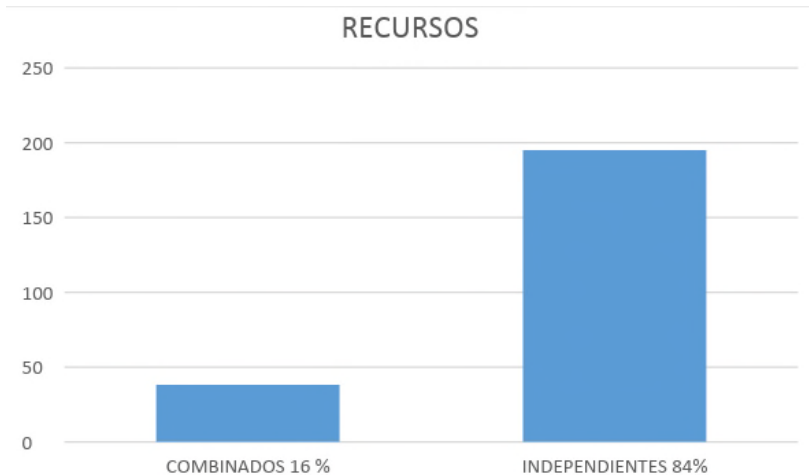


Gráfico 7



## Referencias bibliográficas

- Campione, E. (2004). Etude des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 18, 185-200.
- Campione, E., & Véronis, J. (2004). Pauses et hésitations en français spontané. *Actes des XXVèmes Journées d'Etude sur la Parole (JEP'2004)* (pp. 109-112).
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits a d'hésitation en française oral spontané*. Tesis de doctorado, Universidad de París.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. Cap. 5. Nueva York: Longman.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. UK: Cambridge University Press.
- Quadros, M V (2012). La cantidad vocálica y su significación discursiva. En Müller, G Miñoñes, L y Barbeito, V. (Eds.) *Estudios de Lingüística Cognitiva*. Mendoza: Ediunc, (pp. 37-48). Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3832>

- Ducrot, O. (1998). Los modificadores desrealizantes. *Signo y Seña*, 9, pp.47-72. Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.
- García Jurado, M. A. y Arenas, M. (2005). *La fonética del español*. Argentina: Quórum.
- García Negroni, M. M. y Tordesillas, M. (2000). Editorial, 'Estudios de Semántica y Pragmática. Apuntes sobre la semántica integrada'. En *Discurso y Sociedad 4*. Gedisa.
- García Negroni, M. M. (1995). Scalarité et réinterprétation: les modificateurs surréalisants. En J.-C. Anscombre (ed), *Théorie des Topoi* (pp. 101-144). Paris, Kimé.
- Ganato, L. (2005). Los aportes de la entonación al significado del discurso. En *RASAL Lingüística, texto e interacción. Revista de la sociedad Argentina de Lingüística, 1*. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas. F.FyL-UBA.
- Hidalgo Navarro, A. (2009). Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología*, 44(1), 161-195.
- Hidalgo Navarro, A. y Cabedo Nebot, A. (2014). On the importance of the prosodic component in the expression of linguistic im/politeness. *Journal of Politeness Research*, 10(1), 5-27.
- Hualde, I. (2005). *The Sounds of Spanish*.. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Malberg, B. (1971). La notion de force et les changements phonétiques. En B. *Malmberg, Phonétique générale et romane*, ( pp. 281-286). The Hague: Mouton.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessment. Some features of preferred /dispreferred turn shapes. En J. Maxwell Atkinson y J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action. Studies in conversation Analysis* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.
- Tsui, A. (1991). The pragmatic functions of *I don't know*. *Text* 11(4), 607-622.





# Confluencia entre pistas perceptivas y configuraciones prosódicas del marcador discursivo "entonces" en posición intercláusulas

Claudia Borzi<sup>1</sup>, Mónica Trípodi<sup>2</sup> y María Amalia García Jurado<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Doctora en Lingüística Románica (Ludwig-Maximilians Universität, München, Alemania), Profesora Categoría Asociada, con la Cátedra "C" de Gramática a cargo, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Directora de Proyecto UBACyT Consolidado 2014-2017 en la Universidad de Buenos Aires. Sus áreas de investigación son, dentro del enfoque cognitivo-prototípico, el discurso, la gramática española y la fonética/fonología. Cuenta con numerosas publicaciones en las áreas mencionadas. Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras (UBA-CONICET). Argentina. Correo electrónico: cborzi@lo.uba.ar

<sup>2</sup> Profesora en Enseñanza Media y Superior en Letras y Licenciada en Letras. En la actualidad cursa el doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Lingüística (Fonética y Sintaxis), con plan definitivo de doctorado aprobado y tesis finalizada. Desde el año 1989 se dedica a la docencia, en los distintos niveles de educación (primario, medio, terciario, universitario de grado y de posgrado). Y desde 1998, a la investigación, con diversas publicaciones. En la actualidad forma parte de la Cátedra de Gramática y en Fonología y Morfología, de la FFyL de la UBA desde el año 2008. Aún hoy y desde el año 2007 es titular de cátedra de Talleres de Lectura, Escritura y Oralidad del Instituto Superior "Joaquín V. González". Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Argentina. Correo electrónico: mynameismum40@hotmail.com

<sup>3</sup> Profesora, Licenciada y Doctora en Letras. Sus tesis *Aspectos fonéticos y fonológicos en una teoría de descripción integral del español*, y *La señal de habla y el acceso al léxico español* reflejan su itinerario de investigación en el marco del CONICET. Ha compartido su formación en Fonética y Fonología con distintos grupos de investigación tanto argentinos como extranjeros, transfiriendo su conocimiento del código de habla al ámbito de la docencia universitaria (UBA/UMSA/UCA/UNLP/UNSAM/UNSL/UNCA/UNSA) en grado y posgrado, y en libros, artículos y referatos científicos. Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Argentina. Correo electrónico: majurado@lo.uba.ar

## Introducción

Siguiendo la línea de descripción de la prosodia de distintos conectores y marcadores discursivos del español de Buenos Aires (cf. por ejemplo, García Jurado y otros, 2008; Renato y otros, 2013; Borzi y otros, 2016), continuamos en el presente trabajo el análisis suprasegmental de la forma *entonces*. Como en anteriores oportunidades, partimos del análisis discursivo y gramatical del uso de este conector en situaciones reales. Una vez enunciadas las hipótesis de su funcionamiento según los distintos contextos, desde el plano fonético/ fonológico, buscamos, por un lado, estudiar el contorno prosódico para completar su descripción en todos sus aspectos y, por otro, para ver si en ciertos casos la prosodia contribuye a la demostración de alguna de las hipótesis enunciadas en su descripción discursivo-gramatical.

En Borzi (1997 y 2014), por ejemplo, tomando como base la Norma Culta y el PRESEEA\_BA respectivamente, se describieron los contextos de uso de *entonces* en fragmentos argumentativos y narrativos. Se concluyó que, por un lado, *entonces* preferentemente se usa dentro de la Complicación en narraciones, en posición intercláusulas. En la misma posición, dentro de un pasaje argumentativo y en cesura superestructural, separa los Argumentos de la Conclusión tanto en contexto monológico como dialógico, cuando se toma el argumento o causa del turno anterior. En ese entorno argumentativo, se desplaza dentro de la segunda cláusula, focalizando, hacia la derecha, la información más nueva e importante dentro de la Conclusión. En esa segunda cláusula, se identificaron las siguientes posiciones: preverbal tras una tematización; posverbal inmediata, antes del objeto directo, indirecto o del preposicional; posverbal mediata después del verbo y del objeto directo y final.

Se decidió continuar con la descripción prosódica de este marcador no solo por su alta frecuencia de uso, sino porque su variación en las posiciones sintácticas ya descritas constituyen un desafío para ver hasta qué punto la prosodia acompaña o no estas diferentes funciones comunicativas que el hablante distribuye en la cadena según su propia necesidad <sup>4</sup>. En esta oportunidad, en el marco del enfoque cognitivo prototípico (Langacker, 1991 y Lakoff,

---

<sup>4</sup> Álvarez es uno de los pocos autores que atienden a sus distintas posiciones. Describe *entonces* ajustadamente por su libertad posicional; posible acumulación; carácter tónico y contorno entonativo marcado por pausas (1999: 3742).

1987) se sostiene que el uso de una forma es siempre una elección entre otras posibles y que es significativa, por lo que corresponde explicar la búsqueda de significado y los fenómenos contextuales que favorecen cada elección. Si, por otra parte, se compara con otros conectores como *así que*, se observan similitudes en la separación de argumentos y conclusión; pero *entonces* es usado con cierta preferencia, sobre todo porque su característica fónica lo ubica en contextos continuativos, es decir, uniendo cadenas de acciones, o con argumentos introducidos por conector (*porque* en general)<sup>5</sup> encabezando conclusiones que reciben una nueva explicación o que son interrogativas y esperan respuesta<sup>6</sup>. En cuanto a su significado, se sigue sosteniendo que el atributo común a la mayor cantidad de usos (más prototípico) de *entonces* es la mostración o deixis y que la temporalidad es solamente el atributo más frecuente.

### Los casos analizados

En un principio y buscando una validación social de los resultados, desde lo metodológico, en Borzi (2002) se analizaron cualitativa y cuantitativamente datos registrados en el *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* de Buenos Aires (PRESEEA\_Baires) (2009-2010). A su vez, se compararon resultados con los de Borzi (1997) sobre las muestras publicadas en *El habla culta de la ciudad de Buenos Aires* (HCBA) (1964-1969), y tangencialmente con los de Borzi (2004) sobre artículos periodísticos escritos publicados en Buenos Aires.

Los ejemplos medidos en el presente trabajo proceden, precisamente, de ese corpus estudiado en Borzi (2002). En esa oportunidad se analizaron 13 Entrevistas de Nivel Sociocultural Alto en 3 bandas etarias (aproximadamente 10 horas 20 minutos de grabación), sobre la primera transcripción de las muestras del PRESEEA Baires. Se registraron 281 casos de *entonces* y 129 de *así que*; el mismo hablante usó ambos conectores.

Para continuar el análisis de la prosodia de marcadores, delimitamos el estudio acústico y perceptivo de *entonces* solo en posición intercláusulas que

---

<sup>5</sup> Como ocurre en *-Porque estamos en cosas muy distintas, viste, ENTONCES eso hace muy difícil combinar agendas, tener un momento... más por el modo de ser de Silvia, ¿no?* [PRESEEA\_SS213].

<sup>6</sup> Zorraquino y Portolés mencionan el uso autónomo de este marcador discursivo; y, como conector consecutivo, su relación con un miembro anterior (sin destacar un valor pronominal) y la información nueva que introduce (1999, p. 4107).

no es únicamente la más frecuente,<sup>7</sup> sino también la que comparte con *así que*. Además, quisimos corroborar lo que mostraba la transcripción que a veces aparecía precedida de pausa y otras veces no, y también lo que veíamos en el trabajo anterior (Borzi, García Jurado y Trípodí, 2016) sobre la alternancia en la configuración de frase entonativa propia. A la vez, pensamos que era interesante ver si la prosodia acompañaba la función de focalización postulada desde lo semántico-pragmático y posicional.

## Marco prosódico de análisis

A las dificultades encontradas en el apareamiento de la cadena sintáctico/segmental con el delineamiento prosódico que ya hemos observado en trabajos anteriores<sup>8</sup>, habría que añadirle aquellos trabajos que establecen un isomorfismo entre estructuras prosódicas y estructuras de frases sintácticas. Renato (2009) rescata dos vertientes: por un lado las investigaciones de los psicolingüistas y de los que se inclinan por la teoría prosódica no lineal (Selkirk, 1984; y Nespoy y Vogel, 1994), y por otro, los trabajos de Gee y Grosjean (1983), de Bachenko y Firtzpatrick (1990), y de Abney (1995) que se esfuerzan por encontrar una síntesis entre ambos dominios.<sup>9</sup>

En el presente trabajo volvemos a sostener que el hablante oyente impone sobre la señal acústica una cierta organización al destacar, por medio de diferentes pistas suprasegmentales, aquellos tramos de la cadena que considera relevantes y necesita distinguir por medio de acentos, ritmo, entonación y juntura (pausas).

Estas pistas acústicas provienen, como es sabido, de los modos en que se interconectan las distintas motivaciones semántico-pragmáticas sobre la

---

<sup>7</sup> El desplazamiento de *entonces* dentro de la Conclusión ya se detectó en el HCBA, en un 4,50% sobre el total de casos, aunque en el PRESEEA se advierte un avance interesante de dicha tendencia: 15 casos que representan un 16,13%/93.

<sup>8</sup> Cfr. entre otros, Borzi, García Jurado y Renato (2005, 2007); Borzi, García Jurado y Facal (2010); García Jurado, Borzi y Renato (2008, 2012); Borzi, Trípodí y García Jurado (2013); Trípodí, García Jurado y Borzi (2014).

<sup>9</sup> Gee y Grosjean (1983), por ejemplo, representan el primer intento, por medio del algoritmo PHI, de realizar una correspondencia entre las estructuras sintácticas y las del componente prosódico de la gramática, dando inicio a las llamadas estructuras de actuación, *Performance Structures*. El algoritmo propuesto, construido en base a reglas específicas, fue expandido hacia los límites de una sintaxis más abarcadora (Bachenko y Firtzpatrick, 1990), y replanteado dentro del análisis de *chunks* y dependencias realizado por Abney con lo que ya se pasa a la investigación de síntesis de habla.

sintaxis y la prosodia, y sobre los recursos articulatorios disponibles en el tracto vocal humano. También sabemos que cuando hablamos de este tema, la dinámica alcanzada por la señal de habla es altamente compleja, por el hecho de que la organización perceptiva mencionada implica establecer límites acústicos que permitan deslindar unidades de análisis, tanto en la linealidad segmental como en el envolvente prosódico. Estos límites proceden, en general del estudio de factores aparentemente más simples, si se atiende a la segmentación léxico-sintáctica o más complejos, si lo que se analiza es la segmentación prosódica (Renato, García Jurado y Luchini, 2014). En ambos casos, se trata de recursos orales que son utilizados por los hablantes en sus discursos cotidianos, y que tienen un punto de partida común: la interpretación que el oyente va realizando de la cadena de habla, siempre atento a esa especie de encabalgamiento en la frase que se realiza por la manipulación de la sonoridad, la duración y la altura tonal de sucesivas sílabas en una emisión, y también, por la inserción de pausas<sup>10</sup>. Recordemos que la pausa es considerada como un período de interrupción de la cadena fónica, sin función articulatoria, o como un período de silencio de duración variable<sup>11</sup>.

## **Análisis y discusión de los resultados**

### ***Procedimiento experimental***

Se seleccionaron 25 emisiones de un total de 93 casos analizados en Borzi (2002) y que constituyen ejemplos de usos de *entonces* en fragmentos argumentativos y en posición intercláusulas.

Para el tratamiento del contorno melódico utilizamos el programa Praat<sup>12</sup>. Una vez realizada la alineación de los fonos con la forma de onda, se procedió a la transcripción tonal, marcando los acentos nucleares en las sílabas prominentes, los

---

<sup>10</sup> Siempre que se segmenta la cadena en frases entonativas (unidades de sentido por su carga informativa, según Selkirk, 1984) el hablante/oyente, se mueve en el terreno de la asignación de contornos tonales. Esta línea melódica expresa actitud y emoción por encima y por debajo del significado proposicional expresado en la emisión.

<sup>11</sup> Según Mgno Galdognetto y Vigges (1991) se pueden distinguir dos tipos de pausa relevantes para el estudio prosódico: a) pausas vacías (*empty pauses*), también llamadas “pausas fisiológicas” porque se asocian con la respiración; y b) pausas llenas (*filled pauses*), en las que sí existe producción sonora asociada con la duda en la producción discursiva espontánea, *“hesitation pauses”*.

<sup>12</sup> El Praat es un programa de origen holandés de P. Boersma y D. Weenink, investigadores del Instituto de Ciencias Fonéticas de Amsterdam.

acentos de juntura y las frases tonales. Para ello se consideraron movimientos prominentes de la frecuencia fundamental, picos en sonoridad y la duración silábica como indicadores de presencia de acento nuclear. En el análisis tonal se tuvieron en consideración los siguientes aspectos: presencia/ausencia de pausa previa y posterior al conector; duración de la pausa, presencia/ausencia de tonos de juntura alrededor del conector, y presencia de frase entonativa como una unidad especial de sentido tal como lo señala Selkirk (1984).

### ***Análisis y resultados***

El corpus comprende 25 emisiones de habla natural producidas por 6 hablantes (4 entrevistados y 2 entrevistadores) que fueron sometidas al análisis prosódico necesario para establecer mediante mediciones acústicas cómo queda delineado suprasegmentalmente *entonces* dentro del campo sintáctico-discursivo de los hablantes.

Las mediciones acústico-fonéticas muestran que, en un 70% de los casos analizados, no se observan modulaciones tonales relevantes, y que en un 50% no se registra el uso de pausas anteriores y posteriores al conector *entonces*. En el 30% restante, en cambio, se dan otras variaciones acústicas: una mitad presenta pausa anterior y posterior al conector, y la otra mitad, solo en una de estas posiciones, prevaleciendo la primera de estas localizaciones temporales, es decir antes de *entonces*. También se observa que al emitir con una pausa pospuesta al marcador, el hablante usa una pausa llena<sup>13</sup>. El siguiente gráfico sintetiza visualmente algunos de estos porcentajes.

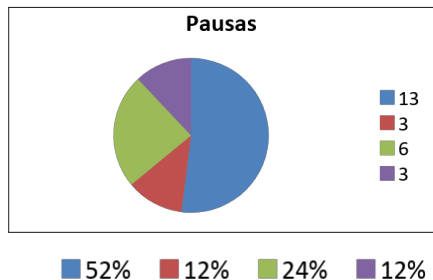


Gráfico 1: Proporciones en el uso de pausas relacionadas con *entonces*: 52% (13 emisiones): sin pausas en los límites/ 12% (3): con pausas en ambos límites / 24% (6): con pausa previa/ 12% (3): con pausa posterior.

<sup>13</sup> Cfr. nota 9.

Las figuras presentadas a continuación exhiben el perfil espectral de algunas de estas emisiones; y cada una permite ver cuál es el comportamiento acústico de *entonces*, a partir de dos niveles acústicos de medición: (1) la forma de onda, y (2) la frecuencia fundamental y la energía, delineadas sobre el espectrograma.

La Figura 1 refleja la emisión correspondiente a un hombre de nivel sociocultural alto, de la tercera banda etaria (50 a 80 años), que responde al entrevistador en relación con los feriados, y que entra en las 13 emisiones (52%) porque es sin pausas en los límites del marcador discursivo que estamos analizando.

*-sí, ahora hay fechas que no, que se tienen que celebrar ese día porque bueno, pero hay fijos¿no? -Hay fijos, hay fijos, entonces el 9 de julio se mantiene fijo, el 25 de mayo se mantiene fijo y eso no pero los otros me parece bien porque es una... de favorecer al turismo, eh.. para el trabajo, para la economía y para la gente, para disfrutar. [PRESEEA\_JM18].*

El marcador ubicado en posición intercláusulas separa argumentos de conclusión y queda delimitado por el sombreado central.

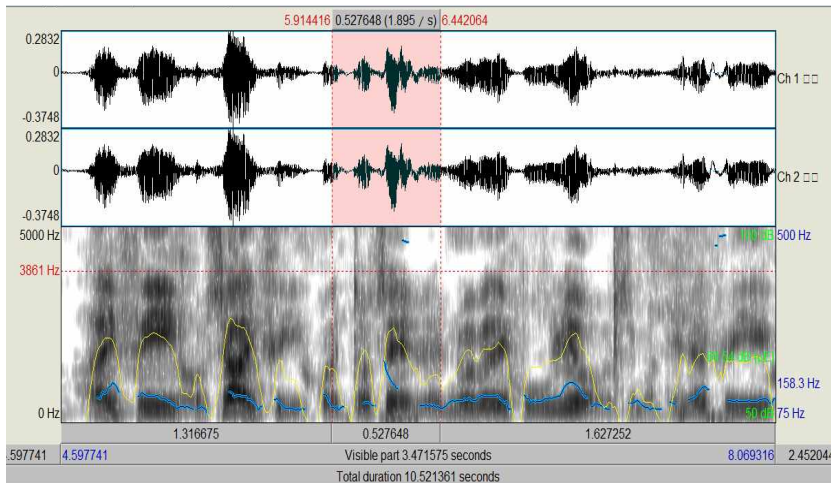


Figura 1: Perfil acústico de la emisión [ *Hay fijos hay fijos entonces el 9 de julio se mantiene fijo.* ]

En la Figura 2, la secuencia argumentativa en la que *entonces* vuelve a separar argumentos de la conclusión corresponde a un hablante femenino de nivel sociocultural alto, de la segunda banda etaria (36 a 49 años), que va respondiendo al entrevistador sobre lugares de preferencias para vacaciones. Esta emisión se produce con pausa anterior y posterior al conector, por lo que queda incluida en el 12% (3).

- *Porque se parece a la ciudad y entonces en como que uno no termina de relajarse. Hay mucha gente, hay que hacer cola para la comida, el restaurante, todo como acá, entonces no le veo la gracia. Y las playas de Mar del Plata no son tan anchas como las de Villa Gessel por ejemplo. Entonces no iría un mes a Mar del Plata.*[PRESEEA\_SS416.]

Esta emisión presenta pausa en ambos límites del conector y entre las 25 del corpus comparte esta características solo con otras dos (12%).

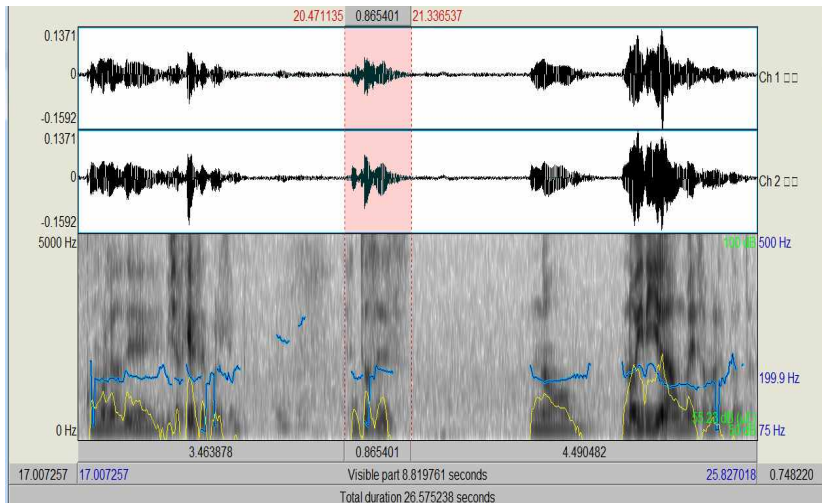


Figura 2: [...como las de Villa Gessel por ejemplo, **entonces** no iría un mes a Mar del Plata.

La Figura 3 permite observar el uso que un hablante masculino de nivel sociocultural alto y de la segunda banda etaria (36 a 49 años) hace con respecto a las pausas y al modo en que enlaza el marcador en discurso argumentativo y en posición intercláusulas.



*-No, me gusta más salir en la semana para salir porque **está lleno de gente los fines de semana, los lugares para comer o el cine entonces prefiero esas cosas hacerlas en la semana.** Igual ahora bueno, este último año desde que nació mi hija salgo mucho menos, y antes sí salía bastante más y bueno los fines de semana por ahí nos íbamos a algún lado afuera, no sé, a Tandil a visitar la familia. [PRESEEA\_JD6]*

En esta última figura, la emisión presenta pausa llena en el límite posterior al conector, compartiendo el 12% indicado en Gráfico 1.

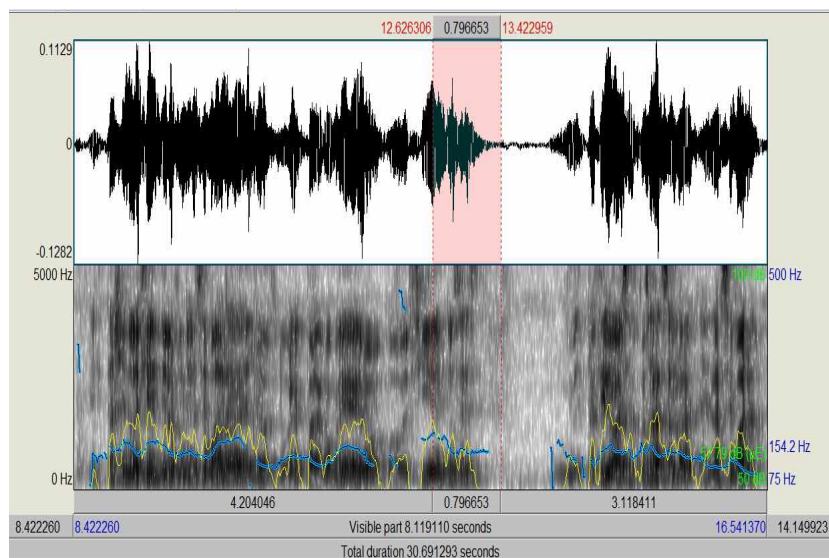


Figura 3. Perfil acústico de [ . . . está lleno de gente los fines de semana, los lugares para comer o el cine **entonces** prefiero esas cosas hacerlas en la semana. ]

En cambio, no se observan los tonos y prominencias que delimiten frases entonativas. Sin embargo se midieron el acento tonal de *entonces* en Hz de modo comparativo con el acento tonal previo y posterior de palabras de contenido (léxicas), y se estableció si era alto o bajo relativamente.

En el trabajo preliminar (Borzi, García Jurado y Trípodí, 2016), si bien el análisis reflejaba presencia de variaciones tonales, concluimos que su uso quedaba más asociado a la modalidad oracional, diferenciando no la posición y su correlato significativo, sino la interrogación de la enunciación. Es decir

que los indicios que brinda el análisis de la entonación no parecen ser tan claros ni definitorios como la juntura, al momento de distinguir las funciones semántico-pragmáticas asociadas también a la posición.

### ***Evaluación perceptiva***

En esta segunda parte del análisis, se busca corroborar si el oyente establece un vínculo sólido entre perceptos y contornos. Para ello se toma una prueba perceptiva preliminar sobre 11 emisiones seleccionadas del corpus, a 10 oyentes alumnos adultos de nivel terciario de educación formal, que no registran problemas auditivos ni dificultades en la comprensión lingüística.

### ***Características de la prueba***

1. A cada uno de los sujetos se les presenta por escrito las 11 emisiones seleccionadas en una hoja en la que registran su evaluación perceptiva.
2. Se les hace oír cada emisión completa (en dos oportunidades si fuera necesario).
3. Se les solicita que indiquen con una ↓ (flecha descendente) la presencia de juntura, cada vez que la perciben.
4. Por último, se les indica que señalen en relación con *entonces* y el contexto en el que aparece, cuál / cuáles sílaba(s) le(s) resulta(n) pronunciada(s) por el hablante con más fuerza espiratoria que el resto.
5. Resultados

De la comparación entre perceptos y contornos se obtienen los siguientes resultados:

1. Respecto de la pausa previa, se da una coincidencia en el 93% de los casos, dado que los oyentes perciben claramente la ausencia de pausas; el 7% restante no reconoce la pausa breve (120 ms) existente previa al conector.
2. En relación a la pausa pospuesta (pausas llenas), solo el 60% de los oyentes reconoce la interrupción de la cadena de habla. En los casos restantes, donde no hay juntura, el 93% de los oyentes reconoce la ausencia de pausa.

3. Habiendo medido los tonos, se registró un 70% de coincidencia entre las mediciones tonales y los perceptos.

## **Reflexión final**

Siempre solemos manifestar que la prosodia no es fácil de aprehender sobre todo por el alto grado de variabilidad de la señal de habla, que al provenir, precisamente, de un discurso emitido en distintas situaciones comunicativas, emerge no lineal en su apareamiento con el plano segmental. Este preconceito adquiere más contundencia en este trabajo, porque si bien hemos percibido cierta concomitancia entre perceptos y contornos, como resultado del análisis acústico de los usos de *entonces*, observamos una especie de complementación entre los aspectos semántico y el fonético-fonológico.

Cuando el hablante marca léxica y sintácticamente la conexión semántica (en este caso, la consecuencia encabezada por *entonces*) en una emisión enunciativa, no refuerza el conector desde el aspecto fonológico, porque no lo necesita. Salvo que quiera enfatizar la relación consecutiva focalizando el conector dentro de su discurso, usando, como recursos prosódicos, la pausa que delimita una figura tonal propia, la mayor duración de *entonces* y la elevación del pico tonal.

## **Referencias bibliográficas**

- Abney, S. (1995). Chunks and dependencies: bringing processing evidence to bear on Syntax. *Computational Linguistics and the Foundations of Linguistic Theory*. Center for Speech and Technologies.
- Álvarez, A. I. (1999). *Las construcciones consecutivas*. *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3739-3804). Dirs. I. Bosque y V. Demonte. Madrid: Espasa Calpe.
- Bachenko, J. y E. Fitzpatrick (1990). A computational grammar of Discourse Neutral Prosodic Phrasing in English. *Computational Linguistics*, 16(3), 155-170.
- Borzi, C. (1997). *Syntax, Semantik und Pragmatik der Konnektoren ‚entonces‘, ‚así que‘ und ‚(tal/..) que‘* (Diss.). Ludwig-Maximilians-Universität, München: Profidruck.
- Borzi, C. (2004). *Sintaxis de ‘entonces’ en corpus escrito*. En E. Arnoux y M. M. García Negroni (Eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot* (pp. 47-76). Buenos Aires: EUDEBA.

- Borzi, C. (2012). La variación 'Entonces/Así que' en contexto narrativo sobre datos del PRESEEA Buenos Aires. Mimeo.
- Borzi, C. (2014). *Entonces* en alternancia con *así que* en contexto argumentativo en el PRESEEA Buenos Aires. En M. M. García Negroni (ed.), *Marcadores del Discurso. Perspectivas y contrastes*. Santiago Arcos Editor: Buenos Aires, pp. 309-336.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Facal, M. L. (2010). Semántica, sintaxis y fonética: recursos prosódicos de las construcciones con *un... que*. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 33-50.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Renato, A. (2005). Contornos melódicos en estructuras de realce nominal. *Actas X Congreso Nacional de Lingüística*. Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta. Salta, 5-8 de Julio de 2005.
- Borzi, C., García Jurado, M. A. y Renato, A. (2007). Contornos melódicos de las construcciones hendidas *Es... el/la(o)(s) que*. En *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y Contexto*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Borzi, C., Trípodí, M. y García Jurado, M. A. (2013). *Correlaciones pragmático-semánticas y sintácticas en construcciones con perfiles prosódicos semejantes*. Terceras Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología. Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Mar del Plata. Publicado en *Fonética y Fonología: Articulación entre enseñanza e investigación*, 2015.
- Borzi, C, García Jurado, M. A. y Trípodí, M. (2016). *Análisis preliminar de las configuraciones prosódicas de entonces en el discurso oral de Buenos Aires*. IV Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras. Organizado por el Centro de Posgrado para el Estudio de Lenguas –CEPEL– UNSAM. Campus Miguelete, 26 y 27 de agosto de 2016.
- Casado Velarde, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. Zorraquino y E. Montolío Durán (eds.), *Marcadores del discurso. Teoría y Análisis* (pp. 55-70). Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.

- García Jurado, M. A., Borzi, C. y Renato, A. (2008). *Variaciones prosódicas en dos tipos de causales con 'porque' (descriptivas versus argumentativas)*. Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL). Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, 9 al 12 de abril de 2008.
- García Jurado, M. A., Borzi, C. y Renato, A. (2012). Tres construcciones de realce y un patrón entonativo. En *Actas I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 21, 22 y 23 de marzo.
- Gee, J. y F. Grosjean (1983). Performance Structures: A Psycholinguistic and Linguistic Appraisal. *Cognitive Psychology*, 15, 411-458.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago, USA: University Press,
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, Stanford: Stanford University Press.
- López García, A. (1994). *Gramática del español I. La oración compuesta*, Madrid: Arco/Libros.
- Magno Caldognetto, E. y K. Vaggés. (1991). Le pause quali indici diagnostici per lo stile del parlato spontaneo. En *Atti delle II giornate di studio del G.F.S.*, Calabria, 97-106.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Nespor, M. e I. Vogel (1994). *La prosodia*. Trad. del original 1986 en inglés. Madrid: Visor.
- Pijper, J. R. y Sanderman, A. (1994). On the perceptual strength of prosodic boundaries and its relation to suprasegmental cues. *Journal of the Acoustical Society of America*, 96(4), 2037-2047.
- Renato, A. (2009). Fraseo prosódico y sintaxis en un corpus radiofónico. *Infosur*, 3, septiembre, 25-26.
- Renato, A., Borzi C. y García Jurado, M. A. (2013). Delineamientos prosódicos de cláusulas con 'porque'. En L. Soler y G. Bombelli (ed.),

*Oralidad. Miradas plurilingües desde la fonética y la fonología* (pp. 85-97). Córdoba, Buena Vista Editores.

- Renato, A., García Jurado, M. A. y Luchini, P. (2014). Hacia una propuesta de segmentación prosódica en la investigación y enseñanza del español y del inglés. *III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*, Organizado por el Centro de Posgrado para el Estudio de Lenguas CEPPEL-UNSAM. Campus Miguelete, 29 y 30 de agosto de 2014.
- Selkirk, E. (1984). *Phonology and Syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Trípodí, M., García Jurado, M. A. y Borzi, C. (2014/2016). Evidencia acústico-fonética de la identificación del tópic. *XV Congreso Sociedad Argentina de Lingüística*. (Catamarca, UNCa, 2014). En C. Borzi y B. Cagnolati (eds.), *Las lenguas en contexto de uso y en sus sistemas. Estudios descriptivos y contrastivos* (pp. 17-40). Bahía Blanca: Editorial de la UNS/ Ediuns, Libro digital.
- Vigara Tauste, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.

# Puntos de vista evidenciales y su materialización a través de la prosodia

*Adriana Caldiz*<sup>1</sup>

## **Introducción**

Desde una concepción dialógico-polifónica del sentido, la definición de la evidencialidad se aparta radicalmente de la mirada tradicional sobre este tema. En efecto, si la evidencialidad se define tradicionalmente como el dominio semántico que indica el acceso del hablante a la fuente de la información que se comunica en el enunciado, desde nuestra perspectiva –no referencialista, no intencionalista y no veritativista de la lengua–, preferimos hablar de puntos de vista evidenciales que surgen de marcos discursivos (MD) sobre los que se funda la enunciación.

Pero antes de profundizar sobre la posición teórica sobre la que se sustenta mi trabajo, es necesario describir brevemente el rumbo que los estudios pragmáticos tradicionales le han dado a este tema para poder así apreciar la

---

<sup>1</sup> Adriana Caldiz es Profesora en Lengua y Literatura a Inglesas y Traductora Pública por la Universidad Nacional de La Plata, y es Magíster de Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado como profesora de *Fonética y Fonología Inglesa 2* y de *Dicción Inglesa 2* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En esa misma casa de altos estudios, ha coordinado el Grupo de Estudios Fonológicos (GrEFo) perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) durante el período 2013-2019. Actualmente se sigue desempeñando como investigadora invitada en el marco de los proyectos UBACyT en la Universidad de Buenos Aires. Allí, contribuye con el desarrollo del Enfoque Dialógico de la Argumentación y la Polifonía (EDAP) a través del estudio de las instrucciones polifónicas y causales de la prosodia del español rioplatense. Instituto de Lingüística. Grupo EDAP. Universidad de Buenos Aires y Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. FAHCE. Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: [adrianaaldiz@yahoo.com.ar](mailto:adrianaaldiz@yahoo.com.ar)

diferencia existente entre estos y la propuesta del Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía (EDAP), a la que adhiero.

Tradicionalmente, se habla de evidencialidad directa cuando el hablante accede a la información a través de sus sentidos –i.e., de lo que él mismo ve, oye, etc.– y de evidencialidad indirecta cuando el acceso a la información es obtenido de manera mediada, como puede ser, a través de una inferencia o del decir de otros. Entre estos estudios sobre la evidencialidad, deben distinguirse aquellos que se ocupan de lenguas que codifican la evidencialidad en su gramática por medio de morfemas específicos (tal el caso del mapuche, del aimara, del búlgaro, entre otras) y aquellos que toman en consideración las lenguas en las que la evidencialidad se expresa a través de estrategias evidenciales (Rodríguez Ramalle, 2008). Esto último es lo que ocurre en el caso del francés, del inglés, del español, etc. Esos recursos se reflejan a través del uso de ciertos verbos, de tiempos verbales, de ciertos marcadores de discurso, etc.

Por mi parte, en el marco del EDAP (Bajtún, 1982; Ducrot, 1984; García Negroni, 2009, 2016b) adhiero a la descripción de la categoría de punto de vista (PdV) evidencial (García Negroni, 2016), que responde a la representación polifónica y dialógica que el enunciado muestra de su propia génesis en el instante de la enunciación (García Negroni y Libenson, 2015). Esta descripción de evidencialidad no se orienta hacia la manera en la que el sujeto hablante ha obtenido la información que su enunciado expresa sino hacia las instrucciones que se exhiben en el enunciado mismo y que evocan puntos de vista evidenciales que obligan a recuperar MD previos sobre los que se funda la enunciación (García Negroni, 2016a).

De acuerdo a la descripción provista en García Negroni (2016), los MDs están constituidos por:

- Discursos argumentativos relacionados con percepciones (*Fui testigo de X por lo tanto puedo dar fe de X*): y en estos casos hablamos de “puntos de vista evidenciales directos”.
- Discursos argumentativos relativos a indicios (*Veo / Dicen X por lo tanto infero Y*): por lo que hablamos “puntos de vista evidenciales indirectos inferenciales”.
- Por discursos argumentativos que retoman voces citadas (*Dicen X por lo tanto X es posible / Dicen X sin embargo X no me consta /*



*Dicen X sin embargo No X*): y en este caso hablamos de “puntos de vista evidenciales indirectos citativos”<sup>2</sup>.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en §1, muestro casos de PdV evidenciales indirectos citativos vehiculizados por el tono circunflejo, pertenecientes a un estudio anterior; §2 desarrolla la relación entre la prominencia marcada, intensa, y la evidencialidad; y §3 corresponde a una breve reflexión final. Las figuras resultantes del análisis acústico se muestran en el Apéndice.

### **Algunas consideraciones previas: la inflexión circunfleja y la evidencialidad** <sup>3</sup>

Recientemente, he explorado la función evidencial indirecta citativa del tono circunflejo (Galdiz, 2017). Allí pude demostrar que, en el español de Buenos Aires, la inflexión ascendente-descendente suele exhibir una reacción del locutor ante el supuesto desconocimiento por parte del interlocutor de los MD, relativos a saberes previos, que dan vida a su enunciado. La reacción, mostrada a través de la entonación, se vincula y responde a los MD que subyacen y exige la identificación de estos para una completa comprensión del sentido.

Los siguientes ejemplos presentan intercambios que ilustran la función modal evidencial indirecta citativa del tono circunflejo (ver las figuras 1, 2 y 3, Apéndice)<sup>4</sup>:

(1) Juana: ¡Qué lino Viole! ¡Qué lino! ¡Qué lino! (qué lindo)

Abuela: *A ver Juana mirame. ¿qué estás haciendo?*

Juana: Bañando a Viole.

Abuela: Ah. ¿Y vos Cata qué estás haciendo?

---

<sup>2</sup> Ver gráfico 1 en el Apéndice.

<sup>3</sup> Utilizo este nombre para referirme al movimiento tonal ascendente-descendente que comienza sobre la sílaba tónica y que, de haberlas, se extiende sobre las sílabas átonas posteriores, en el segmento enclítico. Este tono se analiza aquí independientemente del nivel tonal.

<sup>4</sup> Ambos casos pertenecen a enunciados de niñas pequeñas, por lo que la reacción y el tono se producen con mucha espontaneidad; por lo tanto, no es dado especular con un uso “estratégico” de la entonación.

Cata: ¡**Bañando a Viole!**<sup>5</sup> ¿No ves?

Abuela: @@.

(2) Isabela: No quería ser dama.

Mamá: ¿Qué querías ser?

Isabela: San Martín.

Mamá: ¿San Martín querías ser? ¡Pero San Martín es varón!

Isabela: ¡**Ya sé!**

En ambos intercambios, los fragmentos resaltados en negrita se producen con un realce prosódico marcado por la inflexión circunfleja. Este movimiento tonal se presenta a la manera de un gesto, que, al tiempo que señala la fuente de la enunciación, obliga al interpretante a buscar esa fuente en el interdiscurso. La obviedad de la respuesta se halla asociada a un MD indirecto citativo del tipo: “*decir neg-X sin embargo, X*”. Es en esta arena que la enunciación de los casos que acabo de mostrar admite una paráfrasis del tipo “*decís que no sabés sin embargo, sí que sabés, por lo tanto reacciono*”.

En lo que sigue, y continuando con esta línea investigativa, veremos cómo la prominencia marcada, intensa, a la que también llamo acento, o prominencia, expresiva, también es capaz de evocar marcos discursivos que vehiculizan PdVeidenciales; marcos que deben ser identificados en el instante de la interpretación del sentido.

## **Evidencialidad y prominencia marcada**

Tal como he anticipado, las configuraciones polifónicas que hallan su origen en puntos de vista evidenciales suelen ser vehiculizadas a través de la prominencia expresiva o marcada. Esta huella entonativa se presenta generalmente con una elevación de la frecuencia fundamental y aumento de la intensidad, aunque también puede presentarse simplemente a través de la dislocación del acento nuclear hacia la izquierda de la unidad tonal (UT), independientemente de la intensidad o el pitch con el que se produzca. Esto último se erige como una forma marcada en nuestra lengua debido a la flexibilidad sintáctica característica del español; flexibilidad que ha llevado a expertos a

---

<sup>5</sup> De ahora en más, los ítems en los que ocurre el realce prosódico que se describe en cada caso se presentarán en negrita.

afirmar que los hablantes del español realizan un esfuerzo por mantener el acento nuclear al final del grupo tonal (Gruttenden, 1997; Zubizarreta, 1999; Labastía, 2007). En efecto, la flexibilidad sintáctica de nuestra lengua permite la reacomodación de los constituyentes oracionales de acuerdo a la necesidad comunicativa de los hablantes. De manera inversa, a diferencia de la lengua inglesa, el español es una lengua no plática (Hualde, 2008), que muestra una marcada tendencia a producir el acento nuclear al final de la UT. Dicho esto, no es de sorprender que el desplazamiento del acento nuclear hacia posiciones no canónicas siempre conlleve un costo pragmático-semántico.

Propongo entonces que cuando un enunciado presenta estas figuras suprasegmentales, *dislocación del acento nuclear* o *prominencia expresiva*, la evidencialidad se vehiculiza a través de la entonación, que la exhibe de manera marcada y obliga al interpretante a recuperar el MD sobre el cual se funda la enunciación.

Los casos que analizo a continuación pertenecen a enunciados de polaridad positiva que se producen y/o interpretan a la manera de una réplica refutativa. Pero esta réplica no responde a un enunciado previo, inmediato, sino a discursos previos –efectivos o supuestos– o discursos futuros previstos por el locutor. Todos los enunciados que analizo muestran puntos de vista evidenciales –ya sea indirectos citativos, ya sea directos– marcados por la prominencia; puntos de vista que manifiestan una reacción fundada en marcos de discurso como los descritos en la introducción de este trabajo. Cuando esto ocurre, se evocan simultáneamente enunciadores silenciados que expresan y rechazan la polaridad opuesta a la del enunciado en cuestión<sup>6</sup>. Veremos pues cómo, una vez más, a través de las huellas entonativas, se pone de manifiesto la manera en que la enunciación se funda dialógicamente en el interdiscurso.

## **La prominencia expresiva y la modalidad evidencial según el EDAP**

Para comenzar, veamos nuevamente la respuesta en (2) de Isabella “*ya sé*”. Además de producirse con tono circunflejo, el enunciado se halla marcado por un significativo grado de intensidad y altura tonal<sup>7</sup>. Estas últimas huellas

---

<sup>6</sup> Todos los casos que presento en este trabajo muestran enunciados en polaridad positiva. En ellos, la prosodia evoca y rechaza la polaridad negativa subyacente.

<sup>7</sup> Ver valores al pie de la Fig. 2.

prosódicas, que operan sobre el verbo, nos obligan a evocar una oposición entre las polaridades positiva y negativa del verbo “saber” y coinciden con lo que se ha descrito como afirmación refutativa (Caldiz, 2007; García Negroni, 2012, 2016a).

Con frecuencia, este tipo de refutación halla su génesis en discursos previos, en creencias o en percepciones. En este caso en particular, la respuesta de la pequeña se opone a un enunciador silenciado que representa un PdV negativo cuyo argumento podría admitir una paráfrasis del tipo: *¿No sabés que San Martín es varón?*. El punto de vista de este enunciador no se materializa a través de la palabra efectiva, sino de la marca entonativa, y es atribuido al decir del interlocutor. El enunciado refutativo de Isabella muestra una reacción que evoca un PdV evidencial indirecto citativo cuyo origen se funda en un marco discursivo del tipo “Decís no-x SE x” (*Decís que no sé que San Martín es varón SE sí que lo sé*). Ese MD se asociaría al supuesto de que la niña es muy pequeña para comprender que convencionalmente un rol masculino es interpretado por varones. Es ese mismo marco el que se vincula con la actitud del locutor, actitud que admite la paráfrasis: “lo sé y por lo tanto reacciono”.

El siguiente ejemplo que sustenta mi hipótesis corresponde a un enunciado del slogan que el partido político “Cambemos” utilizó durante la campaña presidencial argentina del año 2015. El enunciado que aquí analizo fue extraído de un discurso de Mauricio Macri frente a un nutrido grupo de escolares en la ciudad de Rosario. Aquí, se debe destacar la estructura prosódica no canónica del enunciado. En efecto, el acento nuclear ocurre al inicio de la unidad tonal:

(3) *Macri: CLARO que se puede. No escucho. CLARO que se puede.*

Como se observa en la Fig. 4 (ver en el Apéndice), el acento nuclear se produce en la primera sílaba de la UT que, como fue explicado, es una forma marcada en nuestra lengua. El hablante se dirige a la audiencia –los prodestinatarios– y simultáneamente evoca y rechaza un PdV atribuido sus opositores, los contradestinatarios (Verón, 1987; García Negroni, 1988; Montero, 2015). Este enunciado, que cuenta con estas características suprasegmentales, vehiculiza un PdV evidencial que coincide con el MD relacionado con los PdV evidenciales indirectos citativos, “decir no-x SE x”, parafraseable en: *dicen que no se puede SE sí que se puede*. Es así que esta enunciación conlleva una

continuidad argumentativa que expresa una reacción: “*por lo tanto rechazo energicamente la idea contraria*”, reacción que se muestra, sin ser expresada literalmente, a través de la intensidad en la emisión.

El ejemplo que sigue pertenece a un enunciado extraído de una entrevista al ex presidente uruguayo Pepe Mujica. Con su característico estilo campechano, Mujica opina que todo lo que ocurre en el mundo, independientemente del lugar geográfico de los sucesos, acarrea consecuencias globales. En una clara alusión a Donald Trump y su intención de construir un muro en la frontera mexicana, Mujica expresa que los problemas migratorios de EE.UU. no se pueden solucionar escudándose felizmente detrás de una pared:

(4) Pepe Mujica: ...*porque el desatre de África Subsahariana REPERCUTE* (488 Hz, 85dB) *en nosotros...* *El desatre de centro América REPERCUTE* (395.92 Hz 84.84dB) *en Estado Unidos. No-no-no. Es inútil. Queremos compartimentar, queremos construir alambrados y muros y que la desgracia quede de aquel lado y nosotros tener una tacita de marfil... Eh imposible.*

La prosodia marcada sobre “*REPERCUTE*” invita a reactivar y considerar la polaridad opuesta del verbo, una polaridad que coincidiría con el posicionamiento de algunos o muchos políticos de occidente con los cuales Mujica no está de acuerdo. Se observa una fuerte reacción del sujeto discursivo y nuevamente se evoca un PdV evidencial indirecto citativo que halla su génesis en el marco de discurso: “Decir x SE neg-x”, parafraseable en “*dicen que aislarse es la solución SE no es así*”. Es de destacar el modo en que Mujica demora la conclusión de su enunciado, posiblemente debido a su obviedad. Esta se produce de manera parentética con altura tonal baja. Sin embargo, aun si el hablante se hubiera ahorrado esa conclusión, un oyente competente de nuestra lengua habría reinterpretado la enunciación y el lazo existente con el marco de discurso evocado a partir del acento nuclear dislocado de la emisión.

Otro caso similar es el obtenido en una entrevista al Papa Francisco en la que se le preguntó por el supuesto descontento del pueblo mexicano a partir del uso de la palabra *mexicanización* para referirse al crecimiento del poder del narcotráfico y sus consecuencias. Lejos de estar de acuerdo con la interpretación que la prensa hiciera de sus palabras, Francisco sostiene que el pueblo mexicano no está enojado con él y reafirma su decisión de visitar México:

(5) Papa Francisco: ...*pero la mayoría del pueblo mexicano no se sintió ofendido. O sea, eso no me cerró las puertas a México. Voy a IR* (109.5 Hz. 74.81dB) *a México.*

El acento intenso en *IR* se sitúa a mitad de camino del final de la unidad tonal. A través de esta huella fónica el sujeto enunciador evoca y rechaza un punto de vista que expresa la polaridad negativa atribuido a la prensa. Aquí también aflora el marco discursivo sobre el que se funda el punto de vista evidencial indirecto citativo: “Dicen no- x SE x” (*Dicen que no voy a ir a México, sin embargo sí que voy a ir*); un PdV evidencial que como en los casos ya descritos implica una reacción y se materializa a través de la entonación.

Oro ejemplo que no difiere de los anteriores puede hallarse en un spot publicitario de carácter político. Aquí, de manera análoga a lo dicho anteriormente, la dislocación del acento nuclear se presenta como la única huella que materializa un PdV evidencial y supone una reacción del sujeto enunciador:

(6) *Gracias por criticarnos. Gracias porque así se aprende. Gracias porque esta nación, que ustedes y yo quieren desde el alma, va a ser la nación que queremos, lo VA* (155 Hz. 65,93 dB) *a ser*

Más complejo tal vez es último ejemplo de esta presentación, ya que el origen de la enunciación aparece como la suma de dos fuentes diferentes. Una correspondiente a un MD indirecto citativo, “dicen x SE no-x” , la otra ligada a un marco de discurso directo, “veo x por lo tanto (PLT) afirmo x” o “veo x PLT rechazo neg-x”.

Este último caso corresponde a un intercambio entre la anfitriona de un programa televisivo muy popular y una de sus invitadas. El tema que se discute es la mala prensa sobre la ciudad de Mar del Plata y los espectáculos teatrales de ese momento:

(7) *Anfitriona: Yo adoro a esta [ciudad].*

*Invitada: [Es hermosa*

*Anfitriona: Vengo desde que tengo [uso de razón.*

*Invitada: [Yo también*

*Anfitriona: Es hermosísima y ESTÁ<sup>8</sup> (276 Hz. 76.22 d) muy linda.*

---

<sup>8</sup> La prominencia expresiva se ha transcrita en letras mayúsculas.

En ningún momento se menciona exactamente qué es aquello que la prensa ha dicho: sólo se alude a la actitud injusta de los medios. Sin embargo, el acento expresivo sobre “ESTÁ” pone en evidencia una reacción del locutor provocada por un MD evidencial indirecto citativo, “dicen neg-x SE x” (cuya paráfrasis sería: *dicen que no está linda SE sí que está muy linda*); y por otro lado, “veo x PLT puedo dar fe de x”. El locutor entabla un diálogo en el interdiscurso con ambos MDs.

El acento de prominencia marcado sobre el verbo *ESTÁ* en polaridad positiva no deja lugar a dudas de que nos hallamos frente a un caso de afirmación refutativa en la que el enunciado presenta una oposición entre un E1, perteneciente a la palabra efectiva, y un E2, perteneciente a la prosodia; esta última evoca y rechaza el punto de vista de la polaridad negativa, atribuida, en este caso, a la prensa. El reconocimiento de los marcos de discurso sobre los cuales se funda la enunciación es imprescindible para una completa interpretación de la fuente a la cual el enunciado responde. A través de la marca prosódica expresiva queda plasmado un diálogo entre los puntos de vista negativo y afirmativo. El sujeto enunciativo se asimila fuertemente con el punto de vista afirmativo y rechaza de plano el punto de vista negativo.

## Reflexiones finales

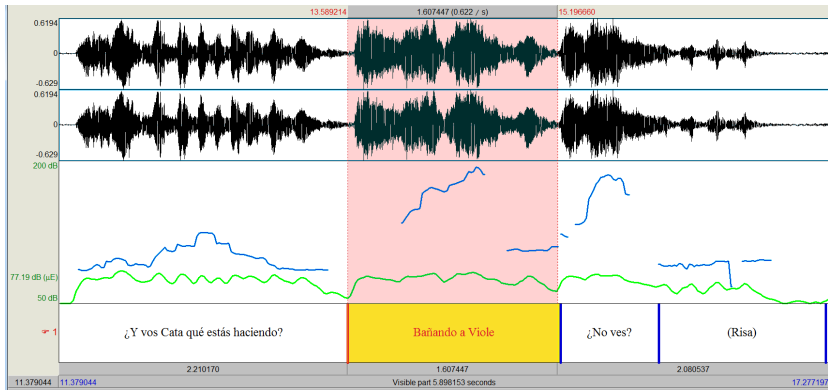
Desde un posicionamiento teórico dialógico de la polifonía y la argumentación (EDAP), he analizado enunciados cuya sustancia fónica se erige como una marca que materializa puntos de vista evidenciales. He concentrado especialmente la atención en el uso de la prominencia expresiva sobre ítems de polaridad positiva y su capacidad de evocar marcos discursivos, en los cuales se hallan las raíces sobre las que se funda el decir y, al tiempo que se activan configuraciones polifónicas complejas, se muestra el posicionamiento del sujeto de la enunciación. Los enunciados analizados aquí hallan su génesis en marcos discursivos indirectos citativos relativos a decires previos del tipo “dicen neg-x SE x”, “dicen x SE neg-x” y en marcos discursivos relacionados con PdV evidenciales directos: “veo x PLT puedo dar fe de x”. En todos los casos, el realce entonativo establece un eslabón en la cadena discursiva que provoca una reacción y entabla un diálogo con un discurso previo efectivo o, al menos, supuesto. El interpretante, por su parte, debe buscar el MD que da origen al enunciado para una efectiva interpretación del sentido.

## Apéndice

Gráfico 1: Puntos de vista evidenciales <sup>9</sup>



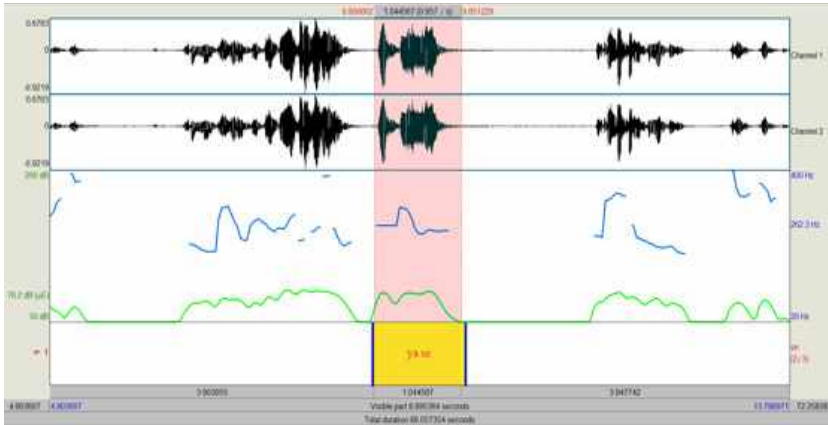
(Fig. 1) Bañando a Viole. Pitch movement: 412-669-281 Hz. Intensity: 74.01-82.21-70.4 dB



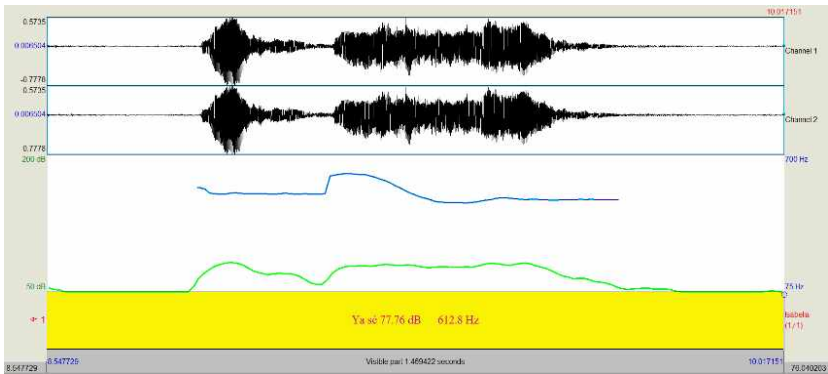
<sup>9</sup> Le agradezco a la Dra. María Marta García Negroni por permitirme usar este gráfico.



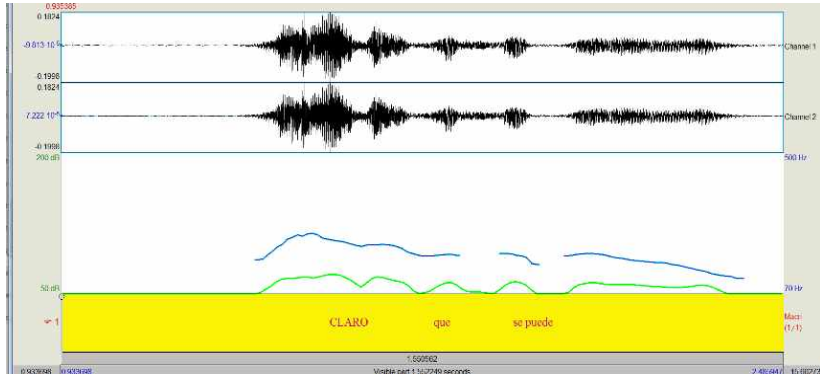
(Fig. 2) YA SÉ: Pitch movement: 535-612.8-495 Hz. Intensity: 61.66-77.76-61.39 dB



(Fig. 3) Aquí se ha aislado la frase y se observa el movimiento tonal circunflejo, que comienza en “se” y termina en un amesetamiento en el alargamiento del segmento vocálico.



(Fig. 4) CLARO: Pitch: 247.42 Hz. Intensity: 71,94 dB.



## Referencias bibliográficas

- Aikenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. (2017). The grammaticalization of evidentiality. Recuperado de <https://research.jcu.edu.au/lcrc/storeroom/research-projects/evidentiality/folder-2-sashas-publications/2011-the-grammaticalization-of-evidentiality-pp-602-10-of-the-oxford-handbook-of-grammaticalization-edited-by-bernd-heine-and-heiko-narrog-oxford-oxford-university-press>.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caldiz, A. (2007). Prosodia y polifonía enunciativa en el discurso académico. A propósito de la afirmación enfática y la negación. *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*. La Plata: FAHCE. UNLP.
- Caldiz, A. (2008). *La entonación como índice de orientación argumentativa*. Tesis de Maestría en Análisis del discurso. FFyL. UBA.
- Caldiz, A. (2015). Subjetividad, prosodia y ponencias académicas. A propósito del ethos autoral surgido de la lectura en voz alta. En M. M. García Negroni (ed.), *Sujeto(s), alteridad y polifonía. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y el discurso*, (pp. 51-76). Buenos Aires: Ampersand.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- García Negroni, M. M. (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia. *Páginas de Guarda*, 7,15-31.

- García Negroni, M. M. (2012). *Ma qué y otra que*: dos marcadores de descalificación del español rioplatense. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 28, 57-75.
- García Negroni, M M (2016a). Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. *Letras de Hoje*, 51(1), 7-16.
- García Negroni, M. M. (2016b). Discurso político, contradestinatión indirecta y puntos de vista evidenciales. La multidesinatión en el discurso político revisitada. *Revista ALED*, 16(1), 37-59.
- García Negroni, M. M. y Libenson, M. (2015). Para una descripción polifónica de la evidencialidad, subjetividad y estructuras evidenciales con pronombres demostrativos neutros. En M. M. García Negroni (ed.), *Sujeto(s), alteridad y polifonía. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y el discurso* (pp. 7-50). Buenos Aires: Ampersand.
- García Negroni, M. M. (1988). La destinación del discurso político, una categoría múltiple. *Lenguaje y Contexto*, 1, 85-111.
- Hualde, I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labastía, L. (2005). Estructura informativa, pragmática y fonología. *Rasal*, 2.
- Labastía, L. (2005). Prosodia e informatividad en el español rioplatense. En *Actas del 2.º Congreso Argentino de la IADA, 2005*. La Plata: UNLP.
- Montero, A. S. (2015). Polémica y pacto de creencia en el discurso político. En M. M. García Negroni (ed.), *Sujeto(s), alteridad y polifonía. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y el discurso* (pp.77-108). Buenos Aires: Ampersand.
- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.
- Verón, E. (1987). *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Zubizarreta, M. L. (1998). *Prosody, Focus and Word Order*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Zubizarreta, M. L. (1999). Las funciones informativas: Tema y Foco. En I. Bosque y V. Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.



# Pronunciación y tecnología: percepciones de los alumnos sobre el uso de un entorno virtual de aprendizaje

Martín Salvador Capell<sup>1</sup>, María Josefa Díaz<sup>2</sup>, Noelia Hubert<sup>3</sup> y Paula Faletti<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Traductor Público Nacional de Inglés y Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada, Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como Profesor Adjunto en *Práctica de la Pronunciación del Inglés, Fonética y Fonología Inglesa I y Práctica Gramatical del Inglés*, Sección Inglés, Facultad de Lenguas (UNC). Desde 2005 hasta el presente ha sido integrante de equipos de investigación, Categoría A, con aval académico y subsidio de SeCyT, UNC. Entre 2015 y 2017 fue codirector y director de equipos de investigación (con aval académico y subsidio de SeCyT, UNC y de la Facultad de Lenguas). Es autor de numerosas publicaciones desde 2008. Además, ha presentado trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales desde ese mismo año. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: [mscapell@unc.edu.ar](mailto:mscapell@unc.edu.ar)

<sup>2</sup> Profesora de Lengua Inglesa y Traductora Pública Nacional de Inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Obtuvo el título de posgrado de Magíster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y realizó estudios de posgrado en el área de la Lingüística Aplicada en Inglés en la misma institución. Fue becaria como Asistente de Idioma en la Universidad de Merrimack, Massachusetts, en el marco del Programa Bilateral de intercambio de Asistentes de Lengua Inglesa y Española, a partir del convenio entre la Comisión Fulbright y el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se desempeña como Profesora Adjunta en *Fonética y Fonología Inglesa I y Práctica de la Pronunciación del Inglés* en la Facultad de Lenguas, UNC. Es investigadora categorizada en el Programa de Incentivos de la UNC. Actualmente, integra un equipo de investigación con el que realiza proyectos en el área de la pronunciación inglesa. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: [josefina.diaz@unc.edu.ar](mailto:josefina.diaz@unc.edu.ar)

<sup>3</sup> Traductora Pública Nacional de Inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente está finalizando sus estudios en el Profesorado de Lengua Inglesa que ofrece dicha institución. Se desempeña como profesora de *Estudios Socioculturales y Literarios de los Pueblos de Habla Inglesa I, Problemáticas de la Adquisición de una Segunda Lengua, Estudios Socioculturales y Literarios de los Pueblos de Habla Inglesa III, Fonética y Fonología Inglesa III y Didáctica del Inglés II* (ISFD Dr. Antonio Nores). Es autora de diversas publicaciones y ha participado como expositora en distintos eventos académicos de carácter nacional e internacional. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: [noelia.hubert@gmail.com](mailto:noelia.hubert@gmail.com)

<sup>4</sup> Profesora y Licenciada en Inglés egresada de la FHyc, Universidad Nacional del Litoral, y

## Introducción

*Fonética y Fonología Inglesa I* (FyFI) es un espacio curricular anual que pertenece al segundo año de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En esta asignatura con régimen de cursado presencial, los alumnos continúan desarrollando hábitos de percepción y producción oral en la lengua extranjera que comenzaron a adquirir en la asignatura de primer año *Práctica de la Pronunciación del Inglés*. En estas asignaturas, en mayor medida en *FyFI*, la enseñanza de la pronunciación no sólo debe plantear la puesta en práctica de ciertos hábitos articulatorios y perceptivos para la producción y decodificación de sonidos y otros fenómenos fonatorios. Tampoco puede reducirse al manejo de taxonomías que permitan clasificar los fenómenos estudiados y así lograr acumular información disciplinar específica. A medida que el proceso formativo avanza, el horizonte debe ser más abarcativo y los objetivos, más ambiciosos. Se trata, además, de lograr conciencia en el alumnado acerca del rol clave de la pronunciación en la comunicación oral, en la vida social, en la infinidad de contextos de interacción posibles entre los hablantes, en la identidad sociocultural y lingüística de una comunidad. Se debe intentar, también, que los alumnos puedan concebir a la lengua extranjera como un sistema semiótico dinámico en el que existen ciertos principios que deben conocerse para el manejo efectivo de ese sistema, pero en el que, además, los hablantes pueden hacer elecciones en cada nivel lingüístico: fonético-fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Por ello, es indispensable que, al tiempo que van incorporando los hábitos de pronunciación, los estudiantes puedan indagar y reflexionar sobre la existencia de estas complejas realidades.

La implementación de un aula virtual (AV) como complemento de las clases en esta asignatura se encuentra directamente relacionada con el concepto de *e-learning*. Area y Adell (2009, p. 5-6) definen este término como

---

maestranda de la Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada (Facultad de Lenguas, UNC). Se desempeña como Profesora en las cátedras *Didáctica General del Inglés* (Facultad de Lenguas, UNC) y *Lingüística I* (IFD Nuestra Señora del Sagrado Corazón). Además es Profesora y Coordinadora de Nivel en Cursos Intensivos (Secretaría de Extensión, Facultad de Lenguas) e integrante del Equipo de Tecnología Educativa de la Facultad de Lenguas (UNC). Es autora de diversas publicaciones y ha presentado trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: [paula.faletti@unc.edu.ar](mailto:paula.faletti@unc.edu.ar)

“una determinada modalidad de organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se materializa o tiene lugar a través de espacios pedagógicos creados digitalmente y que reciben el nombre de *aula virtual*”. Dentro de esta modalidad, se distinguen tres grandes modelos formativos: *modelo de enseñanza presencial con apoyo de internet*, *modelo semipresencial o de blended learning* y *modelo a distancia o de educación online*, según sea el grado de utilización de los recursos de la web y/o del aula virtual y de acuerdo con la existencia de clases presenciales o su distribución con clases a distancia.

El aula virtual de *FyFI* fue diseñada con el fin de combinar elementos pertenecientes a los modelos primero y segundo. Si bien las clases presenciales se mantienen y constituyen el eje central del desarrollo del curso, el aula virtual cuenta con actividades multimediales que promueven la consolidación de los contenidos dictados y fomentan la discusión de temas determinados. Estas valiosas interacciones, muchas veces, no se concretan en el formato presencial debido al escaso tiempo de la hora de clase, el número elevado de alumnos en cada comisión de cursado, y otros factores negativos que pueden intervenir, como la ansiedad que conlleva para un número significativo de estudiantes la participación individual frente a pares o a los profesores. En relación con las exigencias que supone la implementación de una aula virtual, Cabero Almenara (2006) sostiene que llevar adelante propuestas educativas en estos entornos exige una mayor preparación del profesor, a la vez que una importante inversión de tiempo, pues debe haber una planificación rigurosa de todo este proceso. Debido a que acordamos con esta visión, llevamos adelante una implementación gradual, esto es, por etapas, y en el marco de un proyecto de investigación bianual en donde cada decisión metodológica o pedagógica fue estudiada previamente en cuanto a sus posibilidades de desarrollo y de acuerdo con objetivos específicos. Como parte de este análisis, examinamos el rol de la tecnología en la enseñanza de la pronunciación y los resultados alcanzados a lo largo de las últimas décadas. Parte de ese análisis sigue a continuación.

## **El uso de la tecnología en la enseñanza de la pronunciación: algunos antecedentes**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera estuvo apoyada por la utilización de algún dispositivo auditivo, visual o audiovisual que pudiera demostrar determinadas

características de la oralidad de la lengua en cuestión. Como ejemplos podemos pensar en los casetes y los reproductores de audio, los auriculares, las imágenes en pósteres y en retroproyectores o más recientemente en pantallas de computadora. Asimismo, el uso de tecnologías digitales comenzó hace ya varias décadas en varias áreas de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Hincks, 2015). Con el objeto de estudiar el impacto de la utilización de la tecnología en la clase de lengua extranjera, en particular de la pronunciación, se han desarrollado numerosas investigaciones. Varios estudios, por ejemplo, han demostrado la efectividad de la utilización de técnicas y *software* de visualización del habla y retroalimentación visual para el aprendizaje y la internalización de rasgos tanto segmentales como suprasegmentales, los cuales se han desarrollado en diversos contextos educativos y con diversas lenguas extranjeras (de Bot, 1983; Anderson-Hsieh, 1992, 1994; Chun, 1998; Hardison, 2003, 2004; Hew y Ohki, 2004; Offerman y Olson, 2016; entre otros). En las últimas décadas, se han desarrollado diversos materiales multimediales, tanto *offline* como *online*, los cuales amplían las opciones de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación (Chun, 2007). Existen programas de software y aplicaciones para reconocimiento y síntesis del habla, verificación de hablante y conversión de voz (Huckvale, 2013). También existen dispositivos que permiten dar retroalimentación a nivel segmental y suprasegmental, entre otros desarrollos tecnológicos (Hincks, 2015).

Desde la implementación de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), a comienzos del siglo XXI, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha entrado en una nueva fase en su interacción con la tecnología. Estos revolucionarios recursos no sólo han permitido incorporar nuevas herramientas e integrar novedosos dispositivos con otros, sino también gestionar cursos enteramente a distancia. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se han llevado adelante numerosos estudios acerca de la efectividad de la enseñanza a través de entornos virtuales en cuanto a una serie de variables, como el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje colaborativo de los estudiantes (Bárcena Madera, Martín-Monje, y Jordano de la Torre, 2016; Wood, 2011), la eficacia y efectividad de la evaluación de las macrohabilidades a través de programas de *software* educativos (Sevilla-Pavón, Martínez-Sáez y Macario de Siqueira, 2011), y el desarrollo de las habilidades necesarias para lograr



una adecuada formación no presencial o mixta desde la perspectiva de los estudiantes (Murphy, 2015), por nombrar solo algunos.

En el área específica de la pronunciación en lengua extranjera, los estudios dan cuenta de un interés cada vez mayor por la implementación de estos entornos y por llevar adelante algún tipo de estudio sobre su utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, por ejemplo, un estudio encontró que la utilización de un sistema de reconocimiento automático de habla a través de un EVA produjo, según la opinión de los participantes, un alto sentido de autonomía y desarrollo de estrategias de aprendizaje de la pronunciación (McCrocklin, 2014). En un estudio realizado durante varias ediciones de un curso de fonética clínica con grupos de considerable masividad, Nissen (2015) indagó sobre la efectividad de un tipo de instrucción mixta para el aprendizaje de ciertos rasgos fonéticos y transcripción fonémica a través del Alfabeto Fonético Internacional. Como principales hallazgos, mencionó el alto interés que mantuvieron los alumnos por esta modalidad y la valoración positiva por parte de ellos de un entorno más personalizado y reducido comparado con los cursos masivos. Un estudio llevado adelante por Mbah, Mbah, Iloene e Iloene (2013) demostró que los estudiantes consideran que el uso de *podcasts* ayuda a mejorar la pronunciación. Asimismo, según se describe en Bombelli y Soler (2013), en los últimos años se han implementado en Argentina varias propuestas pedagógicas diseñadas con el fin de fomentar el desarrollo y el mejoramiento de las habilidades de pronunciación a través del uso de EVA. En la mayoría de los trabajos de investigación mencionados en este apartado se aplicaron metodologías cualitativas para indagar sobre las percepciones y opiniones de los alumnos acerca de la necesidad y la efectividad de implementar el uso de la tecnología en la clase de pronunciación. En el presente trabajo se describen las distintas fases de un estudio en curso, en el cual se han adoptado metodologías cualitativas y cuantitativas para comprender más acabadamente el impacto de la utilización de un aula virtual en la enseñanza de la fonética y la fonología inglesas.

## **Descripción del estudio**

El estudio que aquí se presenta se diseñó en dos etapas (2016-2017). En la primera etapa, el equipo se abocó al diseño del aula virtual y a la implementación de actividades según las distintas unidades del programa vigente. Esta

fase se extendió a lo largo del ciclo lectivo 2016, ya que la implementación fue paulatina y precisó de mucha discusión entre los miembros del equipo con el fin de poner a disposición de los estudiantes actividades que produjeran los efectos esperados en el tiempo estimado para su ejecución.

El aula virtual de *FyFI* se encuentra alojada en la plataforma educativa Moodle. Cuenta con una organización de pestañas para cada unidad del programa, además de espacios para la comunicación entre todos los participantes, como el Foro de Novedades o el Foro de consultas generales. Además, brinda el espacio para proveer al alumno información relevante, como el programa o el cronograma de actividades y exámenes, y diversos recursos útiles para el cursado de la asignatura.

Como resultado del análisis que realizaron los miembros del equipo y teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece la plataforma Moodle, se diseñaron una serie de actividades para diferentes unidades del programa. Para el tema de ajustes simplificadorios, se presentó una actividad en foro a partir del análisis de un fragmento de una serie de televisión popular. Se propusieron dos actividades para trabajar la acentuación de palabras compuestas. La primera consistía en unir palabras acentuadas con el patrón gramatical correspondiente, mientras que la segunda actividad implicaba escuchar palabras compuestas y seleccionar la imagen que representaba su significado. Para trabajar en la unidad de prominencia se plantearon dos actividades. Una consistía en seleccionar la expresión idiomática marcada correctamente que corresponda al significado provisto. En la segunda, en cambio, los alumnos debían ver un video y, a partir de ello, marcar acentuación en contexto en frases preseleccionadas. Tres fueron las actividades incluidas en el Aula Virtual para el tema de entonación. La primera era una actividad de opción múltiple en la que los alumnos, luego de escuchar un audio, debían reconocer tonos y sílabas tónicas. La siguiente actividad propuesta implicaba marcar la entonación y justificar algunas elecciones entonativas en un foro. La tercera actividad propuesta en esta unidad del aula virtual era una actividad de Verdadero/Falso sobre conceptos teóricos relacionados con la entonación. Por último, se presentó una tarea de producción oral que debían realizar en grupos y entregar para obtener una devolución por parte del

docente. Pueden visualizarse en línea algunas imágenes de las actividades implementadas en el aula virtual<sup>5</sup>.

Durante agosto y septiembre de 2016, al tiempo que se seguían diseñando e implementando actividades, todos los miembros del equipo de manera colaborativa se abocaron al diseño del instrumento de recolección de datos que se utilizaría ese año. Tomando como punto de partida los criterios sugeridos por Barberá (2013) y Gewerc Barujel (2011), en relación con los modelos para la evaluación del diseño tecno-pedagógico y las prácticas de uso de los modelos de evaluación multimedial para contextos educativos presenciales, se comenzó con una prueba piloto, que fue administrada a cinco estudiantes con características similares a las de quienes participarían del estudio. Gracias a la prueba piloto se pudieron introducir importantes cambios que, en nuestra opinión, coadyuvaron a una implementación eficaz del instrumento definitivo. Una de las principales modificaciones está relacionada con la extensión del cuestionario; mientras que la prueba piloto tenía 8 secciones, el cuestionario definitivo quedó planteado con 6. El otro cambio importante fue la redacción de algunos ítems, ya fuera por su extensión o por su complejidad en cuanto al fraseo. Ambos aspectos fueron mejorados en la versión final, que se puede consultar en línea<sup>6</sup>.

## **Resultados preliminares: las percepciones de los alumnos**

A comienzos de 2017, se procedió a decodificar e interpretar los datos obtenidos, los cuales se presentan a continuación. De los 100 inscriptos en las comisiones de cursado en las que se llevó adelante el estudio durante 2016, 63 alumnos respondieron a todos los ítems del cuestionario encuesta. De este número total, el 41,3 % realizó entre 4 y 8 actividades del aula virtual, mientras que el restante 58,7% solo completó entre 1 y 3, como se aprecia en la Figura 1.

En la sección II, el cuestionario indaga acerca de la organización del AV, esto es, las características generales del espacio, su organización, la diagramación y las formas de comunicación entre los usuarios. En la Tabla 1 se presentan

---

<sup>5</sup> Disponibles en <https://drive.google.com/drive/folders/1NXX9GhXgVt4S28m7f3KFnD-Nhtj?usp=sharing>

<sup>6</sup> El instrumento puede visualizarse en [https://drive.google.com/file/d/1GSIKd-E.0DVbe\\_Aqr-Qay6yx-iT0pr4V/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1GSIKd-E.0DVbe_Aqr-Qay6yx-iT0pr4V/view?usp=sharing)

todos los porcentajes. Como puede apreciarse, en cada uno de los primeros cuatro ítems, el porcentaje más alto corresponde a aquellos que no tuvieron una posición definida (NS/NC). Con respecto a los últimos cinco ítems, sobre los espacios de comunicación, la sencillez de la navegación, la organización de los contenidos y la eficacia del dispositivo, la mayoría de los informantes de manera clara respondió positivamente, con porcentajes entre el 71,4 % y el 98,4 %. Como apreciación general de esta sección se puede concluir que en los aspectos relacionados con las características del aula, los estudiantes no tienen opinión formada. En cambio, en la mayoría de los ítems en que se pregunta por los rasgos y actividades relacionadas con el uso eficaz, los estudiantes tienen posturas definidas, las cuales son muy favorables. La sección finaliza con las justificaciones proporcionadas por los alumnos con respecto a la eficacia del AV como herramienta para mejorar el aprendizaje. Como se muestra en la Tabla 2, se destacan, en orden de preferencias, (a) práctica extra, (b) ejercitación complementaria fuera del horario de clase, (c) actividades de profundización y revisión de contenidos y de detección de errores, (d) otras (ej. diversidad de actividades), y (e) interactividad.

En la siguiente sección de la encuesta, los estudiantes deben evaluar diferentes aspectos en función de su experiencia en el uso del aula virtual. Para esta sección se utilizó, al igual que en las demás, una escala de Lickert cuyas opciones eran *Siempre*, *Frecuentemente*, *A veces*, *Casi nunca* y *Nunca*. La Figura 2 presenta todas las opciones del cuestionario ordenadas según las respuestas, comenzando con las que tuvieron mayor preferencia de *Siempre* y *Frecuentemente*. En términos generales, un análisis de las cuatro opciones que fueron elegidas como más frecuentes permite ver cuál ha sido el orden de prelación establecido por la mayoría de los informantes: esta aula virtual ayuda a consolidar los contenidos desarrollados en el aula presencial, la retroalimentación es clara, existen instancias de autoevaluación, existen estímulos para participar en el aula virtual.

En la sección IV la encuesta les solicita a los alumnos que evalúen las diferentes actividades propuestas en el aula virtual a través de una escala Lickert de 5 opciones de respuestas: Excelente (E), Muy Bueno (MB), Bueno (B), Regular (R) y Deficiente (D). La Tabla 3 contiene el listado de todas las actividades disponibles en el aula virtual al momento de administrarse la

encuesta. Dichas actividades están ordenadas según las preferencias de los informantes teniendo en cuenta los porcentajes sumados de E y MB. Las opciones con mayor preferencia por parte de los estudiantes que respondieron el cuestionario fueron aquellas en las que se practicó la acentuación de palabras compuestas, una prueba en la que se evaluaban conceptos sobre entonación, y las actividades de prominencia (marcado o elección de acentuación en contexto). Las tareas con menor puntaje fueron un foro de discusión sobre elecciones entonativas y una actividad de comunicación espontánea que consistía en la entrega de una grabación de una conversación espontánea sobre la base de una instrucción de comunicación sencilla. Respecto de las actividades de menor preferencia, es importante señalar que fueron las dos últimas tareas asignadas, y los docentes a cargo de ellas no pudieron realizar un seguimiento intensivo tal cual se había planteado antes de la implementación de estas actividades. Por ello, resulta lógico pensar que este nivel de preferencia se deba a esta cuestión. No obstante ello, se advierte que los porcentajes entre las actividades con más alta y más baja calificación según los criterios aquí explicitados no fluctúan demasiado, ya que se encuentran en el rango de 63,5 % y 50,9 %. La Tabla 3 no incluye los porcentajes de NS/NC, que en algunos casos superó el 38 %. Esos guarismos pueden explicarse a la luz de la cantidad de actividades que cada informante realizó. Como se describe en la Figura 1, la mayor cantidad de participantes sólo realizaron entre 1 y 3 actividades.

En la siguiente sección, se les solicita a los participantes que enumeren sus necesidades en función de las habilidades relacionadas con los contenidos de la asignatura. Para transcribir con ajustes simplificadorios, la mayoría manifestó necesitar práctica en el aula virtual seguida de corrección en clase, a los que se suman los que dijeron necesitar mayor práctica en el aula virtual; en tanto que para producir oralmente con ajustes simplificadorios, alrededor del 70 % sugirió como necesario contar con más práctica en clase (ver Figura 3). Para lograr reconocer patrones de acentuación en la destreza auditiva, la mayoría de los alumnos se inclinaron por una mayor práctica en clase, aunque este número es menor al que surge de considerar en manera conjunta las opciones de práctica en el aula virtual. Una mayor práctica en clase surgió como necesidad a la hora de producir patrones de acentuación en la oralidad, al igual que al marcar acentuación.

En el caso del reconocimiento de tonos, tanto la práctica en clase como la práctica en el aula virtual seguida de corrección en clase aparecieron como las necesidades más frecuentes entre los encuestados (ver Figura 4). Para reconocer la sílaba tónica, en cambio, los números estuvieron parejos entre las opciones brindadas, pero la necesidad de práctica en el aula virtual, ya fuera con o sin corrección en clase, reunió más adeptos. A la hora de marcar entonación, tanto a partir de la destreza auditiva como sin escucha, en una primera instancia, la necesidad de más práctica en clase aparece en primer lugar; pero, como en casos anteriores, las opciones de práctica en el aula virtual superan este número si se analizan de manera conjunta. Por último, 49 alumnos consideraron que su producción oral de patrones entonativos se beneficiaría con práctica más frecuente en clase.

La última sección de la encuesta se focalizó en los aspectos positivos y negativos del aula virtual. El 30 % de los encuestados valoraron el hecho de que el aula virtual brinde actividades variadas de práctica, en particular antes de las instancias de examen. Además, expresaron que consideraban positivas las actividades que hacen uso de recursos audiovisuales y las de marcado de acentuación y tonos, así como las de opción múltiple y las que tienen justificaciones o aclaraciones teóricas. La organización de las actividades y unidades en el aula virtual fue otra de las características elogiadas. Otros aspectos positivos que los alumnos manifestaron que deberían continuar incluyen la explicación detallada de las respuestas correctas, la retroalimentación en los tiempos pautados, el feedback automático y los foros de discusión.

Al ser consultados sobre qué aspectos del aula virtual consideraban que deberían superarse, algunos encuestados mencionaron en primer lugar (19 %) los tiempos pautados para la entrega de las actividades. Otros alumnos sugirieron corregir las actividades en clase, incluir mayor ejercitación con respuesta automática y emplear el aula virtual para compartir respuestas a ejercicios de clase, como ilustra la Figura 5. Algunas críticas expresadas tienen que ver con limitaciones propias de la plataforma, como la estética o la falta de vinculación con otros dispositivos o redes sociales. Con el 1,6 % aparecen otras sugerencias como la necesidad de incluir más actividades, contenido teórico y explicaciones, aunque con igual porcentaje surgió también reducir el número de actividades.

## **Estudio cuasi-experimental y encuesta 2017**

La segunda etapa del proyecto (2017) consistió en el estudio del impacto de la utilización del AV en el aprendizaje de ciertos contenidos de esta asignatura, el desarrollo de nuevas actividades y la implementación de un estudio cuasi-experimental como parte de la evaluación del aula virtual. En este último estudio, se compararon las producciones de dos grupos de alumnos (experimental y control). A tal efecto, se realizó una preprueba que constó de un ejercicio con marcas de prominencia (acentuación en enunciados breves) que los alumnos debían analizar. Posteriormente, se llevó adelante la instrucción sobre acentuación con el grupo experimental, en la cual se llevaron adelante actividades de interacción en el AV en las que los estudiantes debían participar analizando las elecciones de prominencia de conversaciones marcadas que estuvieron disponibles en el AV. Seguidamente, se procedió a realizar una posprueba comparable a la preprueba y se la aplicó a ambos grupos de alumnos. Tras estos procedimientos, se intentó establecer la influencia de la interacción en el aula virtual sobre el desempeño del grupo experimental en cuanto a las elecciones de prominencia. Para esto, se llevó adelante una prueba de comparación de los resultados de ambos grupos y se evaluó estadísticamente de acuerdo con el tipo de evaluación utilizada. Al final de este proceso, el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo control, lo cual puede ser atribuible a los efectos positivos que se propiciaron a través de la instrucción propuesta.

## **Conclusión**

Durante largos períodos, uno de los usos más comunes que han tenido las TIC en la educación, y en especial en la enseñanza de lenguas, ha sido el desarrollo de espacios virtuales que han hecho las veces de repositorios de vínculos y archivos a los que se puede acceder de manera rápida para la consulta académica. Aunque de hecho esta es una utilización provechosa de las tecnologías digitales, esto implica un nivel de implementación básico. En este nivel, “las TIC actúan como una herramienta sustituta directa, sin cambio funcional” (López García, 2015). En el modelo SAMR diseñado por R. Puentedura (Puentedura, 2006, citado en Romero Castro *et al.*, 2018), la sustitución es el primer estadio e implica que las tareas que realizan los estudiantes

son las mismas que las tradicionales, solo que con un dispositivo tecnológico ‘moderno’. Es probable que esta realidad esté relacionada con una forma tradicionalista de entender la enseñanza, cuyo énfasis ha sido la memorización y la repetición de los conocimientos. El desarrollo de la educación a distancia en distintos ámbitos y niveles de la educación, pero sobre todo en la universidad, plantea la necesidad de un cambio de paradigma en la manera de concebir y llevar adelante la enseñanza. En los términos descriptos por Puentedura (citado en López García, 2015), estos niveles implican no solo mejorar las actividades sino también transformar las prácticas pedagógicas, aceptando el desafío de pensar no ya en cómo enseñar un tema en un EVA sino en cómo los estudiantes en el siglo XXI pueden aprender con nuevas tecnologías y nuevas prácticas.

Somos conscientes de que las actividades y procedimientos de los que aquí se da cuenta implican quizá el comienzo en la aplicación sistematizada de TIC en la enseñanza de la pronunciación. No obstante ello, el alto grado de satisfacción manifestado por los informantes del estudio que aquí se presenta nos da un aliciente y nos permite pensar que hemos desarrollado una base importante sobre la cual asentarnos y seguir avanzando hacia la posible virtualización de la enseñanza de la pronunciación.

## Apéndice

Figura 1. Cantidad de actividades realizadas por los alumnos en el aula virtual

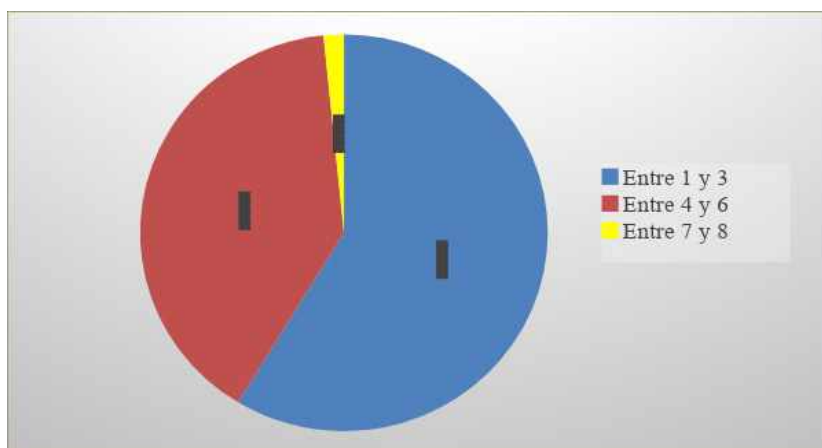




Figura 2. valuación de la experiencia en el uso del aula virtual

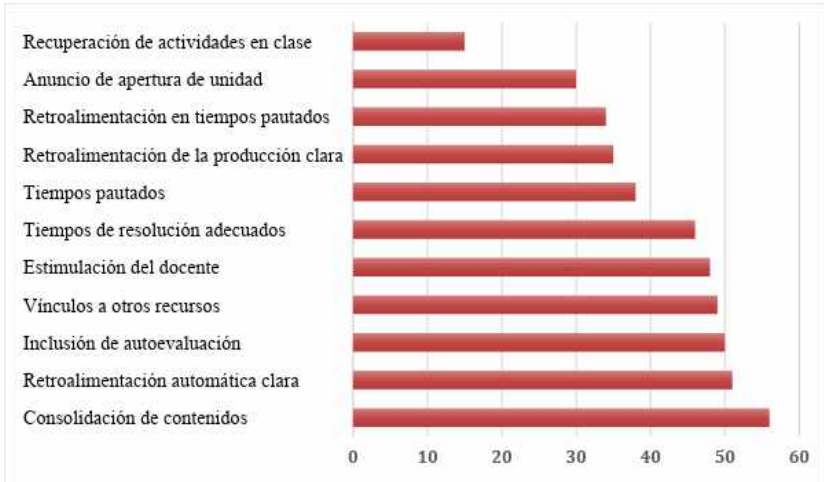


Figura 3. Necesidades según habilidad: acentuación y ajustes simplificadorios

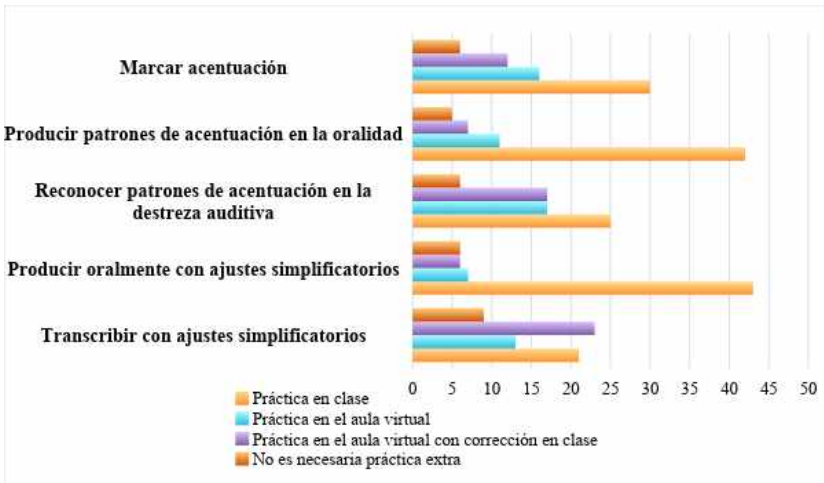


Figura 4. Necesidades según habilidad: Entonación

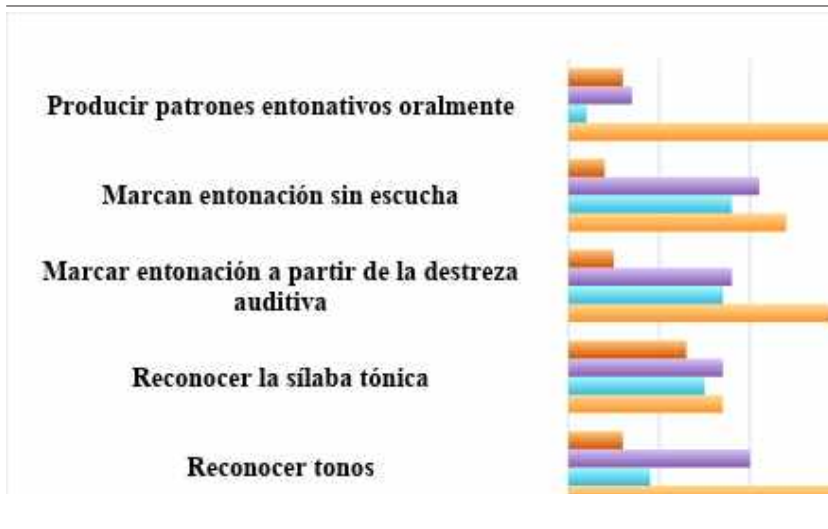


Figura 5. Aspectos positivos y negativos del aula virtual



Tabla 1. Resultados de la sección II de la encuesta

	Sí	No	NsNc
Se presenta el programa de la asignatura.	42,8%	1,6%	55,6%
Se describen los objetivos del aula virtual.	44,4%	4,8%	50,8%
Se presentan los miembros que participan en la implementación del aula virtual (profesores, tutores, facilitadores).	46%	4,8%	49,2%
Se incluyen recomendaciones sobre la navegación dentro del aula.	31,7%	6,4%	61,9%
Se establecen los espacios de comunicación previstos (foros, emails, chat, etc.)	71,4%	4,8%	23,8%
La navegación es sencilla.	90,4%	4,8%	4,8%
La organización visual ayuda a identificar los recursos y actividades.	88,9%	7,9%	3,2%
Los contenidos están organizados de manera clara.	98,4%	1,6%	0%
El aula virtual constituye una herramienta eficaz para mejorar el proceso de aprendizaje. ¿Por qué?	90,5%	7,9%	1,6%

Tabla 2 Justificaciones para la última pregunta de la sección II de la encuesta

Posibilidad de acceder a práctica extra.	32,6%
Ejercitación complementaria fuera del horario de clase	26,1%
Ofrece actividades que les permiten profundizar contenidos, revisar conceptos y reconocer errores.	26,1%
Modo más interactivo y cómodo a la hora de aprender y ejercitarse.	4,2%
OTRAS: Diversidad de actividades. Presencia de actividades lúdicas. Contar con un docente a quien consultar fuera del horario de clase. Ofrece actividades del estilo de las que se incluyen en las instancias de evaluación presenciales.	11%

Tabla 3. Evaluación de las actividades del aula virtual

	Evaluación expresada en porcentajes (%)					
	E	MB	B	R	D	E + MB
Actividad de unir palabras compuestas acentuadas con el patrón semántico-gramatical correspondiente.	19	44,5	27	3,2	0	63,5
Actividad de selección de la imagen que representa el significado de la palabra compuesta a partir de la escucha.	30,2	28,5	22,2	4,8	0	58,7
Actividad de verdadero o falso sobre conceptos teóricos relacionados con entonación.	23,8	33,4	9,5	3,2	0	57,2
<i>Prominence and usage.</i> Selección de la expresión idiomática marcada correctamente que corresponde al significado provisto.	14,3	42,8	12,7	4,8	0	57,1
Marcado de acentuación en contexto de frases preseleccionadas a partir de la visualización de un video.	12,7	42,8	14,3	4,8	0	55,5
Actividad de opción múltiple de reconocimiento de tonos y sílabas tónicas a partir de la escucha.	19	33,4	14,3	7,9	0	52,4
Actividad en foro con fragmento de BBT.	11	41,2	23,	1,6	0	52,2
Actividad de producción oral para entregar mediante una tarea grupal.	11	41,2	23,8	1,6	0	52,2
Actividad de marcado de entonación con justificación de algunas elecciones entonativas.	17,5	33,4	11	0	0	50,9

## Referencias bibliográficas

- Anderson-Hsieh, J. (1992). Using electronic visual feedback to teach suprasegmentals. *System*, 20, 51-62.
- Anderson-Hsieh, J. (1994). Interpreting visual feedback on suprasegmentals in computer assisted pronunciation instruction. *CALICO Journal*, 11(4), 5-22.
- Area, M. & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.

- Barberá, E. (2013). Análisis de presencias múltiples en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Dimensiones y categorías. En A. Chiecher, D. Donolo y J. Córlica (Eds.), *Entornos virtuales de aprendizaje: Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 133-150). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Bárcena Madera, E., Martín-Monje, E., y Jordano de la Torre, M. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica*, 31, 39-62.
- Bombelli, G., y Soler, L. (2013). (Comps). *Oralidad: Miradas plurilingües desde la fonética y la fonología*. Córdoba: Buena Vista Editores.
- Cabero Almerana, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1). UOC. Recuperado el 15 de septiembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030102>
- Chun, D. M. (1998). Signal analysis software for teaching discourse intonation. *Language Learning & Technology*, 2, 61-77.
- Chun, D. M. (2007). Technological advances in researching and teaching phonology. En M. Pennington (Comp.), *Phonology in context* (pp. 279-299). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- de Bot, K. (1983). Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behaviour. *Language and Speech*, 26(4), 331-350.
- Gewerc Barujel, A. (2011). El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio de casos en Iberoamérica. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Hardison, D. M. (2003). Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context and talker variability. *Applied Psycholinguistics*, 24, 495-522.
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8, 34-52.
- Hew, S. H. y Ohki, M. (2004). Effect of Animated Graphic Annotations and Immediate Visual Feedback in Aiding Japanese Pronunciation Learning: A Comparative Study. *CALICO Journal*, 21(2), 397-419.
- Hincks, R. (2015). Technology and learning pronunciation. En M. Reed y J. Levis (Comps.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 505-519). West Sussex: Wiley Blackwell.

- Huckvale, M. (2013). An Introduction to Phonetic Technology. En M. Jones y R.-A. Knight (Comps.), *The Bloomsbury Companion to Phonetics* (pp. 208-226). Londres: Bloomsbury Academic.
- López García, J. C. (2015). *SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos*. Recuperado el 31 de agosto de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>.
- Mbah, E. E., Mbah, B. M., Iloene, M. I., & Iloene, G. O. (2013). Podcasts for learning English pronunciation in Igboland: students' experiences and expectations. En L. Bradley & S. Thouëсны (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, Évora, Portugal (pp. 183-187). Dublin: Research-publishing.net.
- McCrocklin, S. M. (2014). The potential of automatic speech recognition for fostering pronunciation learners' autonomy. *Graduate Theses and Dissertations*. 13902. Recuperado de <https://lib.dr.iastate.edu/etd/13902> el 15 de septiembre de 2017.
- Murphy, L. (2015). Online language teaching: The learner's perspective. En R. Hampel y U. Stickler (Comps.), *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices* (pp. 45-62). Londres: Palgrave Macmillan.
- Nissen, S. (2015). Teaching a phonetics course with a high student enrolment using a blended-learning format. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby (Comps.), *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference UCL, London, 5-7* (pp. 63-66). Londres: PTLIC.
- Offerman, H., y Olson, D. (2016). Visual feedback and second language segmental production: the generalizability of pronunciation gains. *System*, 59, 45-60.
- Romero Castro, V, Romero Castro, R, Tòala Pilay, M, Parrales Anzúles, G., Delgado Lucas, H., Castillo Merino, M., y Choez Chele, M. (2018). *Metodologías y tecnologías de la información en la educación*. Alcoy: Área de Innovación y Desarrollo.
- Sevilla-Pavón, A., Martínez-Sáez, A., y Macario de Siqueira, J. (2011). Self-Assessment and Tutor Assessment in Online Language Learning Materials: InGenio FCE Online Course and Tester. En S. Thouëсны

y L. Bradley (Comps.), *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers* (pp. 45-59). Dublin: Research-publishing.net.

Wood, P. (2011). QuickAssist: Reading and learning vocabulary independently with the help of CALL and NLP technologies. En S. Thouésny y L. Bradley (Comps.), *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers* (pp. 29-43). Dublin: Research-publishing.net.





# Phonostyle du discours politique français: analyse d'un discours

*Alexis Capristo*<sup>1</sup>

## Introduction

On distingue habituellement dans la communication deux types d'information : le contenu primaire ou *linguistique*, et le secondaire, appelé *expression*. C'est ce dernier qui fait l'objet d'étude de la phonostylistique actuelle. Cette discipline essaie de confirmer l'existence de *phonostyles*, selon des critères géographiques, sociales et culturels entre autres. Elle analyse les formes phoniques d'expressivité utilisées dans l'acte de parole et les impressions qu'elles produisent sur l'auditeur. La phonostylistique traditionnelle étudiait essentiellement le discours littéraire, la mise en parole de ce qui avait été déjà écrit et formalisé, en négligeant le discours spontané. De nos jours, le champ d'étude de cette discipline s'est élargi grâce à l'avènement de l'analyse du discours et elle s'occupe donc de l'oral spontané aussi bien que du style oralisé, c'est-à-dire que le type de discours utilisé pour l'analyse va au-delà du littéraire. Le matériel phonique étudié est alors devenu éclectique et appartient à de différents types de discours: radiophonique, politique, des snobs, des jeunes, d'une profession spécifique, etc. L'objectif de ce travail est d'intégrer et d'appliquer les connaissances acquises pendant les cours de Phonétique et phonologie française I et Phonétique et phonologie française II afin de réaliser une analyse du phonostyle

---

<sup>1</sup> Estudiante de grado de las carreras de Traductorado Público en Lengua Francesa, Traductorado Público en Lengua Inglesa y Profesorado en Lengua y Literatura Francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Correo electrónico: alexcodecapristo@gmail.com.

de Manuel Valls, ancien Premier ministre de France, en tant qu'homme politique, et de souligner l'influence du contexte social et de l'image qu'il veut transmettre de lui-même sur sa production phonique.

## Cadre théorique

Au fil des années plusieurs modèles phonostylistiques ont été développés parmi lesquels on trouve le modèle fonctionnel de Pierre Léon (1993) sur lequel nous baserons ce travail.

Léon explique que la parole véhicule plus que le sens des mots et de la syntaxe, qu'elle transmet une information supplémentaire qu'il appelle des *indices* et des *signaux*.

D'un côté, les indices, involontaires et avec une fonction identificatrice, peuvent être linguistiques ou sémiotiques. Tandis que les indices linguistiques permettent de reconnaître que le sujet énonciateur appartient à une région, sexe, tranche d'âge, couche social déterminés ; les indices sémiotiques révèlent les émotions et le caractère.

De l'autre côté, les signaux, notamment volontaires et avec une fonction impulsive, dénotent des attitudes. Étant donné qu'ils sont volontaires, ils gardent un rôle privilégié puisqu'ils représentent les choix du locuteur parmi les multiples possibilités dont il dispose pour configurer son phonostyle « C'est parce que l'on a de tels choix entre plusieurs possibilités que la notion de style ou ici de phonostyle peut exister. » (Léon, 1993, p.8)

## Corpus analysé

Pour mener à bien notre travail on a décidé d'analyser un extrait d'un discours de Manuel Valls dont l'intégrité se trouve sur le site web Youtube en format vidéo avec une durée totale de 20'38».

La teneur politique de ce discours est évidente : Valls communique qu'il quittera ses fonctions de Premier ministre et annonce sa candidature à la présidence. Pour notre analyse phonostylistique on a choisi l'extrait qui va de la minute 0:00 à la minute 3:55 .

Le discours politique se caractérise par le fait d'avoir un registre de langue soutenu et, selon Delayel et Gonzalez (2007), un bon nombre d'hommes politiques ont subi l'influence de De Gaulle, présentant de la sorte une prédominance de groupes rythmiques ternaires et un grand nombre d'accents

d'insistance parmi d'autres caractéristiques. Toutefois, on ne doit pas oublier les différences individuelles car ce type de discours met en œuvre un ensemble de représentations idéologiques complexes qui sont le produit des enjeux de la connaissance du monde. On montrera de quelle façon la visée persuasive du discours analysé a de l'influence sur le phonostyle de Valls.

## Analyse phonostylistique

### *Variables phonématisques*

#### *Les voyelles*

- Les voyelles à double timbre : La prononciation de ces voyelles est bien observée tant en syllabe accentuée qu'en syllabe inaccentuée, le débit lent du discours favorise la non contamination des autres syllabes, en empêchant les possibles cas d'assimilation.

- Les chevauchements des voyelles nasales : Tel que prévu, on n'observe aucun cas de chevauchement dans le discours de Valls, il prononce les voyelles nasales selon les règles d'orthoépique et sans appendice nasal.

- L'allongement : Les allongements y sont présents selon les règles d'orthoépique correspondantes au français standard. Le discours est parsemé d'allongements dans les syllabes où se trouve l'accent, des fois il est déclenché par un voyelle oralo-nasale //ɛ'tɑ̃:s/ -/ata'fɑ̃:t / (3), /pRezi'dɑ̃:s/ (6) / \*fRɑ̃:s / (8) /\*ɔ'lɑ̃:d / (12) / i'mɑ̃:s / (16) /ɛ'tɑ̃:s/ (17), et d'autres fois par des phonèmes consonantiques /z/ et /R/ et / ʒ /

/'kœ:R / (3), /dɑ'vwa:R / (9), /fRɑ̃'fɪ:z / (4), /ɛl nuzɔ'bli:ʒ / (13).

On y trouve aussi des allongements expressifs sur des consonnes qui, dans ce cas particulier, coïncident dans la plupart des cas avec les syllabes qui subissent les accents d'insistance, et soulignent des mots qui renforcent son intégrité et ses aptitudes pour devenir président.

/ ʒe set 'f:ɔ:ʀs ã 'mwa / (7)

- Les E caducs : Dans les 4 minutes analysées du discours de Valls, la prononciation du e caduc est généralement observée, cela est sûrement lié au registre qui caractérise ce type de discours et est favorisé par le débit lent. Néanmoins, on a trouvé des exemples où le e caduc tombe à l'intérieur de mot suivant les contraintes articulatoires de la loi des trois consonnes :

/set odla de 'mo/ (7)

/ ʒe apRi tɛl'mɑ̃ / (5)

/ dã m̃nãgãz' mã / (21)

/ zə ki'tRe / (23)

/ D j' mẽ # (24)

De toute façon, ces omissions ne présentent pas de souci d'intelligibilité et ne «salissent» pas le ton soutenu et irréprochable du discours.

Par contre, il prononce le e caduc dans la construction «au dessus» en créant, avec un crescendo qui accompagne la séquence, un effet stylistique de sévérité ou impérativité.

odəsy də 'tu / əl nuzɔ' bli:z / 'tus (13)

### ***Les consonnes***

- Articulation: L'articulation est plutôt tendue tout au long de l'extrait, et cette tension favorise la clarté et la stabilité dans les timbres de voyelles.

-Prononciation des consonnes géminées : On observe seulement un cas de consonnes géminées, celui de /də kit'te læ kɔlək'tif/. Le locuteur gémine le t dans *quitter*, une ressource d'expressivité qui peut entraîner une impression d'une image d'intellectuelle, voire snob.

- Assimilation: Dans l'extrait il faut remarquer qu'on a trouvé une assimilation régressive, attribuable à l'accélération du débit, qui entraîne le voisement du son / t / au profit de sa contrepartie voisée / d / dans /ɛd vil u ɔ sə 'paRl / (4)

- Le type de /R/ : Dans la parole de Valls on trouve la prononciation du r dorso-uvulaire qui correspond à la variation du français dit standard la plus répandue dans la région parisienne.

- Les emprunts : Malheureusement, dans l'extrait on ne trouve pas d'emprunts pour observer si leur prononciation respecte ou pas la langue d'origine. Mais l'absence d'emprunts même fait peut-être parti de la configuration du phonostyle.

### ***Variables morpho-phonématiques***

- La liaison : D'après la norme il y a trois types de liaisons : obligatoires, interdites et facultatives. Dans le discours de Valls on observe bien évidemment que toutes les liaisons obligatoires sont observées, par exemple, /də mezã'fã / (3) , /nozãtRə'pRi:z/ (18) .

En ce qui concerne les liaisons facultatives, on voit, entre autres :

Une liaison du nom au pluriel suivi d'un adjectif, caractéristique du style soutenu. /də RefɔRmzesã'sjɛl/ (17)

La liaison de «c'est»./ sɛtyn kɔ̃viksjɔ̃ tɔ'tal / (7) liaison de «c'est».

La liaison de «plus» en négation / kə zə nə pø 'plyzɛtR pRəmje mi'nistR / (22)

Comme prévu, on n'observe pas la prononciation de liaisons interdites mais il est intéressant de remarquer qu'on trouve un bon nombre de *liaisons non enchaînées*, où la consonne de liaison est prononcée mais au lieu de s'attacher à la voyelle du mot suivant, elle reste au mot qu'elle appartient, tel est le cas de:

/ sɛt vil ki 'ɛt| yn e'kɔ̃l / (5)

/ tut ãnetã kãdi'da / (22)

Cela constitue une ressource d'expressivité étroitement liée à la visée persuasive du discours et Valls s'en sert avec compétence pour faire une emphase sur le syntagme suivant. Selon Pierre Encrevé (1983), la liaison sans enchaînement est de nos jours un phénomène non contestable qui paraît en pleine croissance parmi l'ensemble des locuteurs fortement scolarisés. Il soutient que chez les professionnels de la parole publique cela pourrait être le produit de la combinaison de la tendance à suivre la norme de liaisons facultatives et de la tendance à individualiser les mots, influencée par le modèle anglo-américain. Alors, bien détacher les mots sans renoncer à faire entendre la consonne peut conformer une distinction supplémentaire à celle de la réalisation de liaisons facultatives, et donc les liaisons non enchaînées produites par Valls lui confèrent aussi une image d'intellectuel.

## ***Variables prosodiques***

### ***L'accentuation***

Le discours est parsemé d'accents d'insistance, quelques-uns se trouvent sur la première syllabe des mots, surtout dans de mots longs, d'autres se trouvent sur des lexèmes qui lui servent à construire son argumentation, tel que les mots «responsabilité», «protéger» et «préserver», et surtout dans les énumérations.

/ tu'zu:R diRɛktə'mã / (4)

/ zə sɥi kãdi'da / a la pRezi'dã:s /də la Rɛpy'blik// (6)

/ a se ko'te se Rɛspɔ̃sabili'te / (16)

/ puR pRɔ̃tɛʒe le fRã'sɛ / (17)

/puR pRezeR've / (18)

### ***Le débit***

Le débit de parole de Valls est lent pendant tout le discours, et cela conforme une caractéristique du phonostyle, c’est surtout le besoin de clarté qui entraîne la lenteur. Il faut noter que des fois le débit devient plus rapide, mais pas d’une manière significative, cette accélération est produite à cause d’une volonté d’égaliser le temps de durée de groupes syllabiques longs à celui des autres groupes syllabiques. L’organisation temporelle de la parole paraît être un marqueur de pouvoir dans la parole politique. D’une manière générale, on peut considérer que le débit reflète la distance sociale qui existe entre le politicien et ses auditeurs, que le politicien se montre comme propriétaire du temps des auditeurs.

/ puR la kɔ̃petitivite də nozɑ̃tRə’pRi:z / (18)

/ āna’kɔ:R/ tɔ’tal / avɛk lə pRezidɑ̃ də la Repy’blik / zə ki’tRe / (23)

avɛk lə susi kɔ̃s’tɑ̃ / dɛtR a la o’tæ:R / də la mi’sjɔ̃ / kə ma kɔ̃’fje / lə ʃɛf  
də le’ta // (10)

### ***Les pauses***

L’extrait analysé est miné de pauses, pourtant elles ne sont pas des pauses d’hésitation, même pas de pauses r emplies. Le locuteur veut se montrer sûr de lui-même, avec un discours précis et solide. Alors, liées à la locution lente, ce sont les pauses silencieuses qui prédominent et agissent sur l’organisation du discours tout en lui attribuant une forte fonction impressive comme symboles de pouvoir.

Il est intéressant de remarquer aussi qu’on a trouvé plusieurs pauses inattendues ou de «fausses coupures», dont Valls se sert pour attirer l’attention du public vers les mots qui suivent.

/ sɛd vil u ʃ sə ‘paRl / tu’zu:R ‘diRɛktə’mɑ̃ / (4)

/ zə ‘vø/ ‘tu dɔ’ne / (8)

/ sɑ̃ zɑ’mɛ/ mə mena’zɛ / (9)

/ sa desi’zjɔ̃/ ɛ ‘sɛl/ dDnɔm de’ta / (12)

/ il sə ‘sɔ̃/ fɔR’zɛ / a zɑ’mɛ / (14)

/puR pRezɛR’vɛ / nɔtRə mɔdɛl sɔ’sjal / (18)

/ āna’kɔ:R/ tɔ’tal / avɛk lə pRezidɑ̃ də la Repy’blik / (22)

## ***Le rythme***

On observe que dans le rythme du discours il y a une tendance à l'égalisation de groupes syllabiques, notamment une prédominance des groupes rythmiques à trois syllabes.

/ il sə 'sɔ̃/ fɔR'zɛ / a za'mɛ /dã le 'pRi / dulu'Rθ (14)

zə ki'tRe / me fɔk'sjɔ̃ / de də'mɛ̃ / kaR zə 'vθ / ã 'plɛn libeR'te / pRɔpo'ze / o fRã'sɛ / D fə'mɛ̃ # (23)

On y trouve des variations rythmiques expressives qui mettent en relief des groupes monosyllabiques tels que «non» et «tous». Par moments, on observe aussi des ralentissements calculés qui, accompagnés d'une série de mélodies montantes et finalisant par une mélodie descendante, donnent une impression d'autorité.

/ avɛk / læ susi kɔs'ɑ̃ / dɛtR a la o'tœ:R / də la mi'sjɔ̃ / kə ma kɔ̃'fje / læ fɛf də le'ta // (10)

Il est aussi intéressant de noter un rythme d'accumulation, une prépondérance de constructions composées d'une série de compléments qui se succèdent et donnent une impression de foisonnement.

/ me fɛR kɔpatRi'jɔ̃t / zə sɔiz i'si / dã set 'sal / u zə mə sɔi ma'Rje / (2)

/ zə sɔiz isi a \*e'vRi / dã ma 'vil / sɛl də ma fa'mij / də mezã'fɑ̃ / ma vil də 'kœ:R / yn 'vil / ẽ'tã:s / ata'fã:t / 'zœn / pɔpy'lɛ:R / sɛd vil u ɔ̃ sə 'paRl / tu'zu:R diRɛktə'mã / avɛk fRã'fi:z / set vil ki 'ɛt | yn e'kɔl / yn ekɔl də la 'vi / zɛ apRi tɛl'mã / də me kɔsitwa'jɛ̃ / (3)

a \*fRãswa \*ɔ'lã:d / zə vθ 'di:R / mɔ̃nemɔ'sjɔ̃ / mɔ̃nafɛk'sjɔ̃ / sa desi'ziɔ̃ / ɛ 'sɛl / dDnɔm de'ta / ki 'plas / lɛ̃teRɛ zene'Ral / odəsy də 'tu / ɛl nuzɔ'bli:z / 'tus / zə vθ lɔi 'di:R / la fa'lœ:R də me sãti'mã / il sə 'sɔ̃/ fɔR'zɛ / a za'mɛ /dã le 'pRi / dulu'Rθ / kə nɔtRə pe'i / a pe'je / dã sɔ̃n ãgaɔ'mã / puR la libeR'te // (12)

## **Conclusions**

Dans l'analyse du discours de Manuel Valls on a trouvé plusieurs marques phoniques qui, selon León (1996), appartiennent au phonostyle du discours politique. On cite, notamment, le registre soutenu de son discours, qui le pousse à obéir aux règles d'orthoépée, en donnant de la sorte une impression de supériorité ou de pouvoir; un grand nombre d'accentuations expressives avec une mélodie descendante, une tendance à l'égalisation des rythmes syllabiques, un

grand nombre de pauses silencieuses et une exubérance d'allongements voca-  
liques qui contribuent à déclencher une impression d'impérativité. Ces marques  
sont très souvent présentes dans les discours des politiciens et, malgré les varia-  
tions individuelles, elles créent le phonostyle du discours politique.

Néanmoins, même si le discours analysé dans ce travail partage la plupart  
de ces caractéristiques, on n'a analysé qu'un seul discours, et nous considé-  
rons que cela n'est pas suffisant pour établir des différences entre les carac-  
téristiques du discours politique qui représentent une variation situationnelle  
et celles qui relèvent de la variation individuelle, de la nature du locuteur  
et qui sont intrinsèquement propres à lui. Les traces discursives composent  
un programme stratégique, un plan dont les multiples combinatoires lan-  
gagières provoquent des effets selon l'auditoire, la situation d'interlocution,  
et les enjeux politiques existants. Ce dans ce sens que nous considérons qu'il  
serait souhaitable de continuer notre analyse avec un corpus conformé par  
plusieurs discours du même locuteur face à de différents publics et situations.  
Cela pourrait nous permettre d'étudier effectivement l'influence de divers  
contextes dans la production et présentation du discours.

Quoi qu'il en soit, cette analyse s'est révélée confirmatoire des carac-  
téristiques du discours politique décrites par Pierre Léon et elle se veut une  
contribution à l'analyse phonostylistique du discours politique, un domaine  
qui reste toujours inépuisable et qui nous invite à continuer à l'explorer.

## **Bibliographie et sitographie**

Delayel, S. et Gonzalez, E. (2007). Phonostylistique du discours politique:

Jacques Chirac. *Revue de la SAPFESU*, 76, 62-75.

Léon, P. (1971). Essais de phonostylistique. *Studia Phonetica* 4. Paris: Didier.

Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris:  
Nathan.

Léon, P. (1996). *Phonétisme et Prononciation du français*. Paris: Nathan.

Encrevé, P. (1983). La liaison sans enchaînement. En *Actes de la recherche en  
sciences sociales*, 46.

L'usage de la parole. pp. 39-66. Sur : [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1983\\_num\\_46\\_1\\_2176](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2176)

Matériel audio : <https://www.youtube.com/watch?v=Pb4ecjtlqWQ>. 0:00 -  
3:55.



# Interlengua de aprendientes de italiano de la Facultad de Lenguas (UNC): estudio de aspectos fonéticos y fonológicos

Beatriz Blanco<sup>1</sup>, Patricia Deane<sup>2</sup> y Silvana Marchiaro<sup>3</sup>

## Introducción

Los contenidos que forman parte de las asignaturas *Fonética y Fonología* son abordados durante los tres primeros años del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en lengua italiana de la Facultad de Lenguas de la UNC. Dichos contenidos tienen un fuerte componente práctico, puesto que se pretende que el alumno adquiera y domine la pronunciación, acentuación y entonación de

---

<sup>1</sup> Profesora, Traductora y Licenciada en Lengua Italiana (UNC). Realizó el Master Universitario di 1° livello in *Cultura e patrimonio storico-linguistico del Piemonte per la formazione degli insegnanti* organizado por la Facoltà di Scienze della Formazione di Torino. Se desempeña como docente de grado en las cátedras *Práctica de la Pronunciación, Fonética y Fonología I y Lengua V*, Sección Italiano, Facultad de Lenguas (UNC). Integra el equipo de investigación *InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances)* Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: blancobeatriz.bea@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora y Traductora de Lengua Italiana egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente en las asignaturas *Lengua Italiana I y III* y como profesora Asistente en las cátedras del área de *Fonética y Fonología* de la Sección Italiano de la UNC. Es Magister en Lengua y Cultura Italianas en Perspectiva Intercultural. Integra el equipo de investigación *InterRom (Intercomprensión en lenguas romances)*, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: pideane@yahoo.com.ar

<sup>3</sup> Profesora, Traductora en Lengua Italiana y Magister en Lingüística Aplicada (UNC). Profesora Titular de *Fonética y Fonología II* y de *Lingüística I y II* (Sección Italiano). Directora del equipo de investigación *InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances)*, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: silvana.marchiaro@gmail.com

la lengua extranjera con tal certeza que pueda transmitirlos en su futuro profesional. Junto con *Lengua y Gramática, Fonética y Fonología* constituyen las materias troncales del plan de estudio vigente.

En el primer año de las mencionadas carreras, la materia *Práctica de la pronunciación* plantea entre sus objetivos específicos alcanzar una correcta pronunciación y entonación del italiano en diferentes situaciones comunicativas; adquirir nuevos hábitos articulatorios y analizar las diferencias fonéticas con la lengua materna; reconocer el valor funcional de las oposiciones fonológicas del italiano; producir correctamente, a partir del modelo estándar, los sonidos, el ritmo y la entonación de base de esta LE.

En general, los grupos de alumnos que ingresan a las mencionadas carreras de nuestra facultad presentan desniveles en el grado de dominio de la lengua italiana. Un número considerable de estudiantes refiere no haber reflexionado acerca de su pronunciación y escasas veces han recibido práctica correctiva en este aspecto de la lengua, persistiendo en hábitos fonológicos mal adquiridos y/o no detectados.

Al iniciar la Facultad de Lenguas se profundiza el estudio y el nivel de producción de la fonética y fonología de la LE. Es entonces cuando se perciben dificultades puntuales que están generalmente relacionadas con las interferencias con la L1.

## Metodología

Como punto de partida, en *Práctica de la pronunciación* cada año se realiza un pretest diagnóstico que consiste en la lectura en voz alta de 28 enunciados que contienen los distintos fonemas del italiano en contextos fónicos variados y distribuidos en esquemas entonativos diferentes (Costamagna, 1996, p. 320). En cada caso se procede a la grabación de la lectura de los alumnos, en forma individual, para luego ser escuchada y analizada por las docentes. Los datos recabados del análisis son volcados en una tabla elaborada *ad hoc* (fig. 1). Esta tabla consiste en un cuadro de doble entrada en el que se explicitan, a la izquierda, los fenómenos fonético-fonológicos del italiano que suelen presentar mayor dificultad en su producción para un hablante de español variedad argentina. Se trata de la realización de algunos fonemas consonánticos: /ts/ /dz/ /s/ /z/ /dʒ/ /tʃ/ /ʎ/ /ʃ/ /b/ /v/, consonantes geminadas y aspectos supra-segmentales tales como el acento y la entonación y fenómenos ligados a la

interferencia ortográfica y a la prefijación con “e” de palabras con “s” inicial seguida de consonante. En la parte superior de la tabla, cada columna indica si el alumno realiza o no el sonido o si lo hace de manera irregular (“a veces”) y el modo en el que se percibe su producción concreta.

Los datos así ordenados permiten al equipo docente elaborar un diagnóstico en el que se evalúan fortalezas y debilidades del grupo de estudiantes ingresantes, por un lado, y por el otro, proporcionan un instrumento de análisis para los alumnos a fin de que comiencen a reflexionar sobre su propia pronunciación en la lengua extranjera. Asimismo, los resultados del test posibilitan establecer un orden de prioridad entre los contenidos del programa a tratar en la asignatura. A partir de allí la labor docente consistirá en la realización de acciones tendientes a revertir las dificultades de pronunciación detectadas, mediante actividades y ejercicios específicos.

En el primer año de facultad, para la práctica correctiva, se adopta el método fonético sugerido por Canepari (1999) que conjuga las técnicas basadas en los métodos articulatorios, percepción, producción y distribución de los sonidos, fluidez y ortografía. La corrección fonética se integra al estudio global de la lengua. Como primer paso, se presta particular atención a las actividades de percepción auditiva de los sonidos de la L2 y a su producción. Esta última actividad implica el control de los órganos fonatorios y la adquisición de nuevos hábitos articulatorios para la correcta pronunciación de los nuevos sonidos. La escucha de hablantes nativos es indispensable para que los alumnos se acostumbren a las pausas, al ritmo y a los esquemas entonativos del italiano. Asimismo, se incluyen ejercicios de laboratorio para la práctica de la percepción y discriminación auditiva, ejercicios para la correcta articulación de los fonemas que crean interferencias con el español, ejercicios para la correcta articulación de los fonemas inexistentes en la fonología de la lengua materna, actividades para la percepción, imitación y producción de los distintos elementos suprasegmentales, ejercicios de repetición de textos auténticos, lectura expresiva de textos literarios, entre otros.

A los fines de verificar el efecto y el grado de incidencia que las intervenciones didácticas realizadas durante el primer año de estudio tuvieron en la adquisición de la competencia fonético-fonológica del italiano LE, se decidió realizar un segundo estudio, en instancia de postest. En esta comunicación,

presentamos los resultados del análisis de algunos aspectos fonéticos y fonológicos de la interlengua de 14 (catorce) estudiantes en dos etapas de sus trayectos de formación: al iniciar el primer año de cursada de las tres carreras de la Sección Italiano (2016) y al iniciar el segundo año (2017).

De este modo, al comienzo del segundo año de cursado se realizó nuevamente la grabación de los catorce estudiantes, durante la lectura en voz alta de las 28 frases seleccionadas para el test diagnóstico realizado en primer año.

Los datos obtenidos recibieron el mismo tratamiento que en el estudio anterior, es decir, fueron analizados perceptivamente y registrados en la tabla que contenía los resultados del pretest, de esta manera se facilitó el análisis comparativo de las distintas realizaciones de los estudiantes en las instancias de pretest y de postest.

## Resultados

### *Pretest*

Los resultados del pretest nos muestran que los puntos críticos en la interlengua de los estudiantes se originan en los fonemas y las estructuras silábicas y prosódicas ausentes en la fonología de la L1. En efecto, características tales como la duración consonántica (*le geminate o doppie consonanti*), la “s” pre-consonántica inicial de palabra, los sonidos semioclusivos sonoros, las articulaciones de /b/ y /v/, entre otras, constituyen fuente de errores o desviaciones en la pronunciación de la mayoría de los alumnos.

Una de las principales dificultades se detecta en la pronunciación de los fonemas consonánticos geminados. Las llamadas “dobles consonantes” son un aspecto característico de la fonología italiana puesto que de un total de 23 consonantes, 15 se presentan geminadas en la grafía y pronunciación, y 5 se autoduplican según los contextos fónicos. La duración consonántica es un aspecto clave en la fonología italiana, pues contribuye con aspectos prosódicos tales como el ritmo y la entonación.

Otra dificultad se verifica en la articulación del fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ y el constrictivo labiodental sonoro /v/. Al comienzo de la formación, la mayoría de los estudiantes realiza una sustitución por la articulación del alófono constrictivo bilabial característico del español.

El fonema semioclusivo sordo /ts/ en general ofrece menos dificultades con respecto a la producción de su correspondiente sonoro /dz/. Este es uno

de los sonidos que mayor dificultad ofrece en su articulación, la mayoría de los alumnos resuelve produciendo [ts] o en otras oportunidades (en menor medida) [s].

En cuanto al fonema /s/ en contexto preconsonántico en el interior de palabra, suele realizarse según la pronunciación del español de nuestra región, es decir como sonido aspirado [h]. La prefijación con “e” en palabras con “s” inicial seguida de consonante es otro punto crítico que se evidencia en las interlenguas, según lo recabado en el pretest.

La realización del fonema constrictivo dental sonoro /z/ es irregular, es decir que en ocasiones los estudiantes producen de manera correcta este sonido y en otras, no, resolviéndolo con [s], su correspondiente sordo.

La realización del fonema lateral palatal /ʎ/ suele producirse en el pre-test como grupo consonántico [g+l] o [j].

### ***Postest***

Según lo expuesto anteriormente, los datos obtenidos en la fase de postest fueron registrados en la misma tabla que contiene los resultados del pretest: de esta manera se facilitó el análisis de todos los fenómenos percibidos. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de las distintas realizaciones de los estudiantes en las dos instancias, lo que permitió observar que existen dificultades en la realización de los fonemas consonánticos geminados. En proporciones iguales, se detectaron alumnos que logran producir las consonantes dobles y aquellos que las realizan de manera irregular, pues se encuentran en proceso de adquisición (con esto nos referimos al hecho de que el alumno articula de modo correcto, pero la distribución es irregular). En la figura 2, en color rojo podemos observar el porcentaje de alumnos en los que se percibe la falta de producción de los sonidos dobles y continúan teniendo dificultades en la realización de las consonantes geminadas.

Con respecto al fonema oclusivo bilabial sonoro /b/, observamos dos grupos que, en **igual proporción** (35,7%), realiza de manera diferente este sonido: en uno se percibe la realización oclusiva en todos los casos, mientras que el otro grupo sustituye este fonema con el alófono constrictivo bilabial [β]. Podemos apreciar también que existen dos grupos en **idéntico porcentaje**: uno que no evidenciaba dificultades en la instancia de pretest y otro que logró adquirir una correcta articulación del fonema /b/ (fig. 3).

En cuanto al fonema constrictivo labiodental sonoro /v/, la mitad de los alumnos se encuentra en proceso de adquisición, mientras que un número considerable de estudiantes ha logrado su correcta articulación. Un porcentaje reducido aún presenta ciertas dificultades de producción (fig. 4).

Se pudo observar que el sonido /ts/ en general no ofrece dificultades en su articulación: en pocos casos en los que no se logra realizar, se resuelve con [s]. En general, podemos decir que su producción presenta menos inconvenientes con respecto a la de su correspondiente sonoro /dz/ (fig. 5). En efecto, el fonema semioclusivo dental sonoro /dz/ es uno de los sonidos que mayor dificultad ofrece en su articulación, y un número significativo de alumnos se encuentra transitando su proceso de adquisición: en ellos se percibe una realización irregular de /dz/ que se resuelve produciendo con mayor frecuencia [ts] o en otras oportunidades en menor medida [s]. En color azul podemos observar el porcentaje de alumnos que logra pronunciar este fonema sin problemas (fig. 6).

Se pudo constatar que el fonema constrictivo dental sordo /s/ no plantea inconvenientes para los estudiantes debido a que se percibió su correcta realización tanto en la instancia de pretest como en la de postest. Sólo en un caso se percibió en el pretest [h] aspirada en contexto preconsonántico, en el interior de una palabra (fig. 7).

La realización del fonema constrictivo dental sonoro /z/ es irregular, es decir que en ocasiones los estudiantes producen de manera correcta este sonido y en otras no, resolviéndolo con [s], su correspondiente sordo. En la fase de postest, la mayoría de los alumnos produjo correctamente el fonema cuando éste se hallaba en contexto intervocálico [z]. Un número escaso de estudiantes lo realiza en otros contextos: cuando precede una consonante sonora, por ejemplo. En otras ocasiones, lo producen en contextos fónicos equivocados por hipercorrección, por ejemplo *Università* (fig. 8).

Con el sonido semioclusivo postalveopalatolabial sonoro /dʒ/, en general no se evidencian dificultades, solo advertimos un caso en el cual se continúa realizando [j] y otro en el que se continúa realizando la [ʒ] (en este último caso el estudiante logró corregir su articulación) (fig. 9).

Para la producción del fonema semioclusivo postalveopalatolabial sordo /tʃ/ no se evidencian dificultades: en un solo caso, por interferencia ortográfica,

en palabras similares al español, se percibió la realización de [s], sonido constrictivo dental sordo, por ejemplo en *speciale, sincera* (fig. 10).

En la realización del fonema lateral palatal /ʎ/, se notaron cambios en la articulación. Los estudiantes que en el pretest produjeron [g+l] o [j]), en el postest pronunciaron correctamente las palabras que contenían dicho sonido. Sin embargo, en dos casos se sigue percibiendo [g+l] (fig. 11).

En el fonema constrictivo postalveopalatolabial /ʃ/ no se evidenciaron problemas en la realización; en todos los casos se percibe su correcta articulación y solo un alumno se encuentra en proceso de adquisición, y lo reemplaza en ocasiones realizando el semioclusivo sordo [tʃ] (fig. 12).

El fenómeno de prefijación con “e” en palabras con “s” inicial seguida de consonante logró revertirse en el 57% de los estudiantes. En proporciones iguales se puede observar que un grupo no realiza la prefijación, mientras que otro se encuentra en proceso de realización correcta (en ocasiones se agrega una “e” y en otras no). Solo en pocos casos aún no se continúa con la realización de una “e” de apoyo en los grupos consonánticos con “s+consonante” inicial de palabra (fig. 13).

En cuanto a los dígrafos y trígrafos con “i”, no se percibe la pronunciación incorrecta de la palabra (por ejemplo *passeggiata*) en el postest. Este es uno de los aspectos en los que se registraban pocas dificultades; en los tres casos en que se percibió a [i] se logró revertir (fig. 14).

En referencia a los cambios, omisión o agregado de sonidos en palabras que en su forma gráfica son similares al español, se puede observar que en un porcentaje reducido continúan advirtiéndose dificultades, puesto que los alumnos optan por privilegiar una realización similar a la de su lengua materna (fig. 15).

En lo que respecta a la entonación, en la instancia de pretest, se notó que algunos alumnos asignaron tanto a algunas oraciones afirmativas como también interrogativas pronominales un patrón entonativo ascendente similar al de las preguntas que Quilis (2000, pp. 83, 84) denomina “pregunta pronominal con matiz de cortesía”. En la instancia de postest, si bien se percibe la correcta entonación de los enunciados afirmativos, se evidencia la persistencia de dificultades en la entonación de las oraciones interrogativas, en las que se replican esquemas entonativos de la L1 (fig. 16).

Por último, el acento de palabra es otro de los fenómenos en los que se evidencian resultados dispares con respecto a la instancia de pretest. Si bien un porcentaje significativo de alumnos persiste y aún comete errores en la acentuación de las sílabas en palabras tales como *invito*, *guardati*, *giovane*, se puede afirmar que un número considerable de estudiantes logró corregir este aspecto (fig. 17).

## Conclusión

Del análisis realizado, fue posible verificar el efecto y el grado de incidencia que las intervenciones didácticas realizadas durante el primer año de estudio tuvieron en la adquisición de la competencia fonético-fonológica del italiano. De este modo, se puede concluir que en la instancia de posttest se evidenciaron menores dificultades en la realización de fonemas consonánticos geminados, en la articulación del fonema constrictivo labiodental sonoro /v/, del fonema constrictivo dental sonoro /z/ cuando éste se hallaba en contexto intervocálico. Se logró reducir la prefijación con “e” en palabras con “s” inicial seguida de consonante y revertir los cambios, omisiones o agregados de sonidos en palabras cuya forma gráfica es similar a la del español. En relación con los fenómenos suprasegmentales analizados, en general se percibe la correcta entonación en enunciados afirmativos y se presentó un mayor porcentaje de alumnos que acentúa correctamente las palabras respecto de la fase de pretest.

Según el presente estudio, los aspectos de la pronunciación que resultarían más complejos y, en consecuencia, más difíciles de adquirir son principalmente la realización del fonema semioclusivo sonoro /dz/ y la entonación de las oraciones interrogativas. Asimismo, se evidencian dificultades en la realización del fonema constrictivo dental /z/ cuando éste se encuentra precediendo una consonante sonora.

Los datos obtenidos posibilitaron, por un lado, relevar algunos de los cambios que se producen en el proceso de adquisición de la pronunciación del italiano y, por el otro, detectar fortalezas y debilidades del grupo de alumnos. Estas fortalezas y debilidades constituyen la base sobre la que se debe continuar focalizando la tarea docente en el aula y que permitirá elaborar distintas actividades con el fin de que el estudiante realice una autoevaluación, reconozca su propia pronunciación, reflexione acerca de las asimetrías entre los dos sistemas y continúe con la adquisición de estrategias.



Esto le permitirá desarrollar hábitos articulatorios que posibiliten mejorar la pronunciación, acentuación y entonación del italiano para luego transmitirlos en su futuro profesional.

## Apéndice

Figura 1: Tabla utilizada en el pretest y postest

### PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN

TEST

ALUNNO/A:

<i>Corretta realizzazione</i>	<i>sì</i>	<i>no</i>	<i>a volte</i>	<i>Come viene percepito?</i>
<b><i>Suoni doppi</i></b>				
/b/				
/v/				
/ts/				
/dz/				
/s/				
/z/				
/dʒ/				
/tʃ/				
/k/				
/ʃ/				

	Sì	No	a volte	dove?
Prefissazione con “e” davanti a parola che inizia per s+consonante				
Pronuncia di “i” nei digrammi/trigrammi				
Cambiamenti di suoni				
Accento di parola				
Intonazione				

Figura 2: Realización de los sonidos dobles por parte de los estudiantes



Figura 3: Avances en la realización del fonema /b/ durante el posttest

FONEMA /b/

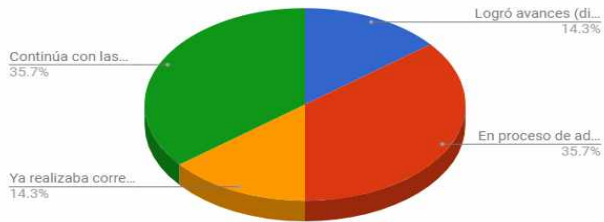


Figura 4: Avances en la realización del fonema /v/ en la etapa de postest

FONEMA /v/

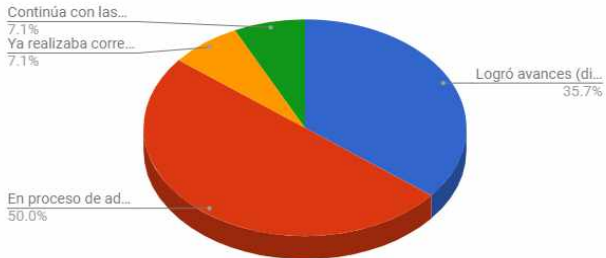


Figura 5: Avances en la realización del fonema /ts/

FONEMA /ts/

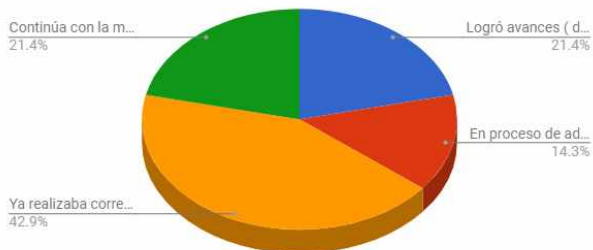


Figura 6: Avances logrados en la realización del sonido /dz/

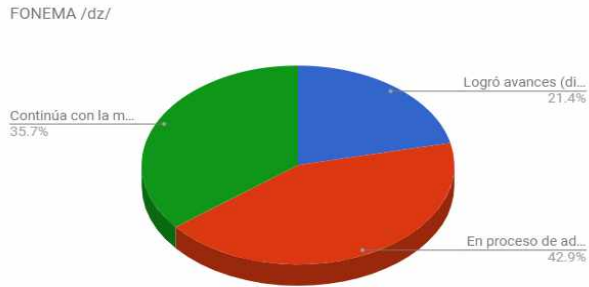


Figura 7: Avances en la realización del fonema /s/

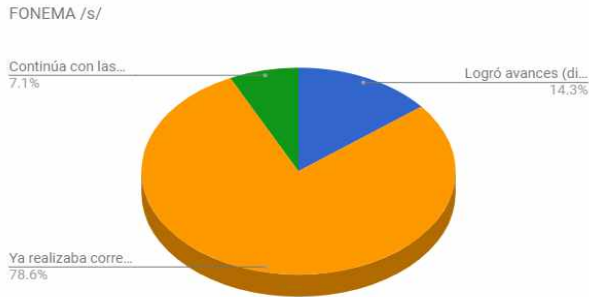


Figura 8: Realización del fonema /z/ durante el postest

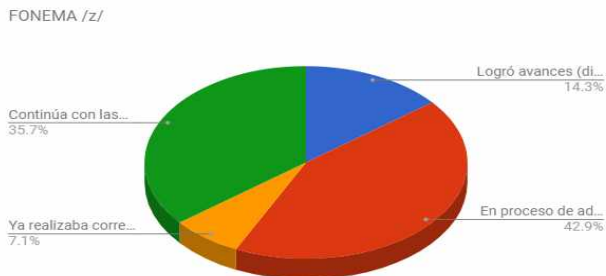


Figura 9: Avances obtenidos en la realización del fonema /dʒ/ durante la aplicación del postest

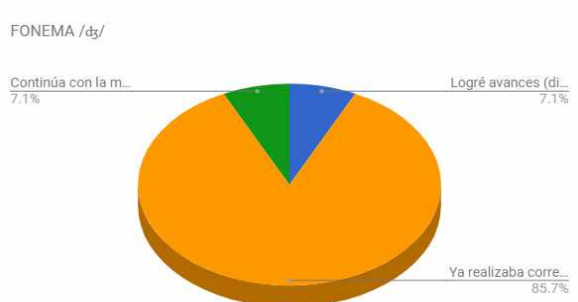


Figura 10: Resultados obtenidos en la realización del fonema /tʃ/ en el postest.

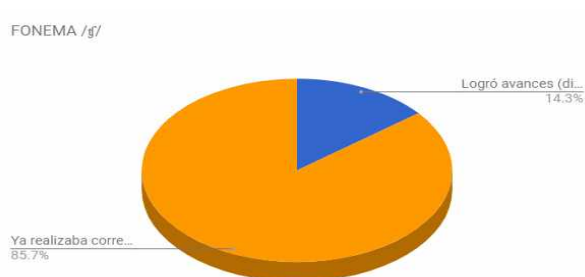


Figura 11: Progresos obtenidos en la realización del sonido /ʎ/

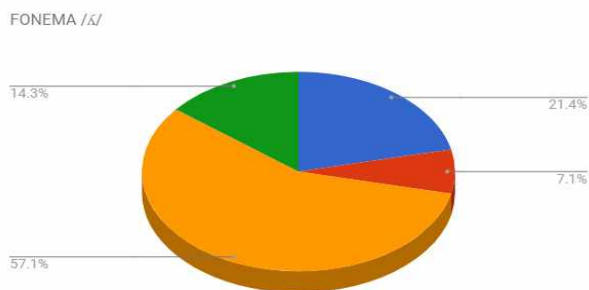


Figura 12: Avances obtenidos en la realización del sonido /ʃ/

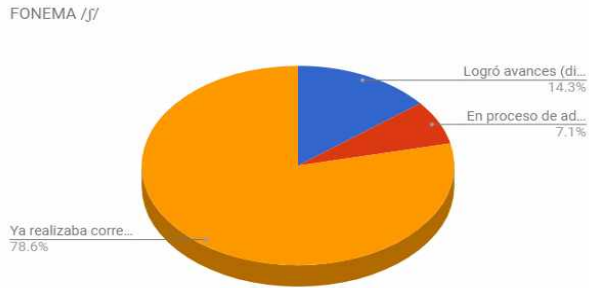


Figura 13: Progresos obtenidos en cuanto a la prefijación

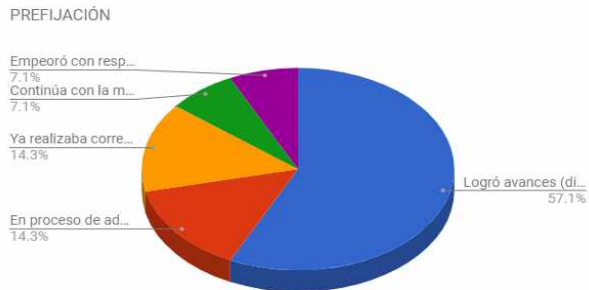


Figura 14: Avances obtenidos en la pronunciación correcta de dígrafos y trígrafos.



Figura 15: Avances en cuanto a cambio u omisión de sonidos.

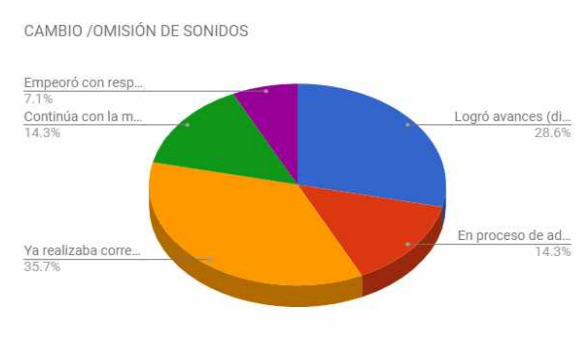


Figura 16: Logros obtenidos con referencia a la entonación

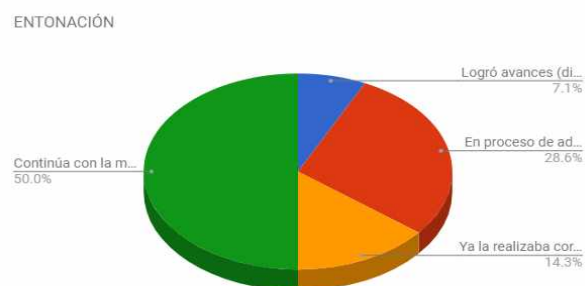
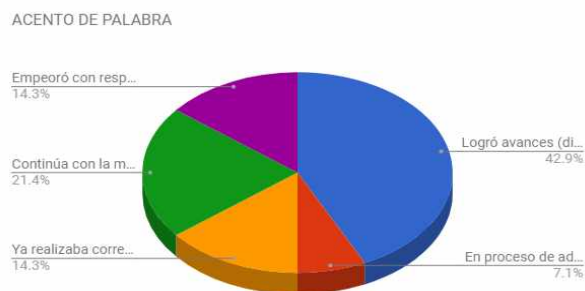


Figura 17: Progresos obtenidos en la correcta acentuación de las palabras



## **Referencias bibliográficas**

Canepari, L. (1999). *Manuale di Pronuncia*. Bologna: Zanichelli.

Costamagna, L. (1996). *Pronunciare l'italiano*. Perugia: Guerra Edizioni.

Costamagna, L. (2000) *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.

Marchiaro, S. (2005). Acquisizione della fonologia in L2: riflessioni sull'insegnamento della fonologia italiana a ispanofoni. *Rivista Studi Italiani, 1*, Córdoba: Ediciones del Copista.

Quilis, A. (2000). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.



# La percepción de la /s/ aspirada en posición implosiva de estudiantes de español como lengua extranjera en Pacific University, Oregon, EE.UU.

Lucía Fraiese<sup>1</sup>

## Introducción

Durante mi experiencia como *Fulbright Foreign Language Teaching Assistant*, tuve la oportunidad de enseñar español como lengua extranjera en Pacific University, Oregon, EE. UU. Si bien mi formación profesional es dentro del área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, era la primera vez que enseñaba mi lengua materna, y una de las primeras experiencias que había tenido hasta ese momento de interactuar en mi lengua materna con hablantes no nativos.

Con el paso de las semanas advertí que, con el propósito de facilitar el entendimiento y hablar más lento, modifiqué mi acento de varias maneras: algunas conscientes y otras, no. Si bien traté de mantener ciertos rasgos distintivos de mi acento rioplatense, como el yeísmo, otros fueron sacrificados, como la aspiración de /s/ para asegurarme de que la comunicación fuera exitosa. Al

---

<sup>1</sup> Profesora en Inglés recibida del ISP “Dr. Joaquín V González”, en donde se desarrolla como Profesora Auxiliar Laboratorio. También dicta la materia *Fonología y Práctica de Laboratorio I* en el ENS Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg”. En 2015, luego de graduarse con medalla de honor, recibió una beca Fulbright como asistente de idiomas y estudió y dictó clases en Pacific University, Oregon, EE. UU., en el ciclo lectivo 2016-2017. Además, es Profesora de Lengua y Literatura Inglesa en colegios privados en la Ciudad de Buenos Aires. ISP “Dr. Joaquín V González”, CABA, Argentina - Pacific University, Oregon, EE. UU. Correo electrónico: [luciafraiese@gmail.com](mailto:luciafraiese@gmail.com)

volverme consciente de estos cambios, comencé a preguntarme qué sucedería si dejara de hacerlo y les hablara con mi acento rioplatense auténtico. Teniendo en cuenta la rica morfología y la sintaxis del español, me pregunté si este rasgo fonético podría causar problemas de comprensión de todos modos si se tratase de enunciados ambiguos o en un contexto poco específico.

Además, dado que este fenómeno es una característica dialectal común entre numerosas variedades de español, aumenta la posibilidad de que los estudiantes estén expuestos a esto en algún momento de su experiencia como estudiantes de español como lengua extranjera. También, considerando la naturaleza variable y no categórica de este fenómeno incluso dentro de los dialectos en los que ocurre y los valores sociolingüísticos asociados a su uso, se evidencia que es un rasgo difícil de adquirir para un hablante no nativo.

El siguiente trabajo explora los patrones de desarrollo de la percepción del fenómeno dialectal de la /s/ aspirada por nativos del inglés hablantes de español como lengua extranjera, e intenta demostrar la importancia de la variedad en la exposición lingüística y de la instrucción fonética a la hora de crear un nuevo sistema fonológico.

El estudio se enfoca en las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo percibe la variante de la /s/ aspirada un estudiante de español cuya lengua madre es inglés norteamericano? ¿Logra asociar esta variante con el fonema /s/?

¿Qué rol cumple la experiencia con la lengua meta en la percepción de la /s/ aspirada? ¿Se puede asumir que los patrones de percepción de este fenómeno serán más exitosos cuando la exposición a la lengua meta sea mayor?

¿Qué rol cumple la instrucción fonética en la percepción de este fenómeno?

De esta pregunta se desprenden las siguientes posibles hipótesis que serán analizadas en el presente estudio:

1. A mayor competencia lingüística y exposición a la lengua, menor dificultad para percibir el alófono.

2. La instrucción y exposición acerca del fenómeno contribuirá a una mejora en la percepción y la comprensión del mensaje y ayudará a crear un nuevo sistema fonológico más informado.

## Metodología

Los datos examinados en este estudio provienen del trabajo realizado con un universo de cuarenta y cinco participantes, estudiantes de Español como Lengua Extranjera en Pacific University en Oregon, EE. UU. Quince de estos estudiantes tienen un nivel intermedio bajo (nivel 201), dieciocho poseen un nivel intermedio alto (nivel 202), y los doce restantes cursan Español 305 (nivel avanzado). Todos los participantes han sido criados y viven en los Estados Unidos, y su lengua materna es el inglés.

Para recolectar los datos, se sometió a los estudiantes a una actividad de comprensión oral en la que debían contestar preguntas de elección múltiple a partir de la escucha de quince enunciados en español rioplatense, y luego contestar un cuestionario corto sobre su experiencia con el idioma español. Cada enunciado era repetido dos veces, y luego los participantes debían elegir entre dos opciones que daban evidencia de la comprensión del contenido del enunciado, así también como de su percepción de la ausencia o presencia de la /s/ aspirada. Dentro del test, se encontraban aleatoriamente mezclados cinco enunciados que presentaban instancias de la /s/ aspirada en posición implosiva seguida de consonante oclusiva o fricativa y precedida por vocal, y cinco enunciados sin la presencia de este sonido. Se diseñaron enunciados ambiguos, en donde la presencia o ausencia del sonido no podría ser detectada a través del contexto o de la morfología. Los cinco enunciados restantes eran distractores, ya que evaluaban la comprensión de la oposición de la vibrante alveolar múltiple y la vibrante alveolar simple.

Uno de los grupos, de la clase Español 202 (intermedio avanzado), fue sometido al test una segunda vez, luego de participar de una clase teórico-práctica en donde se introdujo el fenómeno de la /s/ aspirada. La exposición comenzó con un video de un hablante de español rioplatense y un hablante de español catalán. Una vez discutido el contenido del video en cuanto a comprensión global, se les llamó la atención a ciertas frases que presentaban el fonema /s/, realizado como el alófono [h] por el hablante rioplatense, y no aspirada por el hablante catalán. Una vez que los estudiantes lograron percibir las diferencias, se explicó el fenómeno desde los puntos de vista articulatorio, de distribución, y sociolingüístico. Finalmente, los estudiantes trabajaron en la producción del sonido. En la clase siguiente, los alumnos volvieron a tomar el mismo test que habían tomado antes de la exposición.

## Marco teórico

La /s/ aspirada: algunas consideraciones articulatorias y socio-fonéticas  
El debilitamiento de /s/ puede encontrarse en diferentes regiones hispanohablantes:

“En España, el proceso está muy extendido en las Islas Canarias y en la parte sur de la Península (en Andalucía, Murcia, Extremadura, y, con menos intensidad, en Castilla-La Mancha e incluso en Madrid), aunque existen pequeñas áreas aisladas de aspiración en zonas tan norteñas como Cantabria” (Penny, 1978; Niño Álvarez, 1996. En Hualde, 2014).

Además, el debilitamiento de /s/ se encuentra también en crecimiento entre madrileños y otros hablantes peninsulares en estilo coloquial. En América Latina, el debilitamiento de la /s/ prevalece en las zonas del Caribe y el Pacífico de América del Sur, pero no se percibe en el centro de México y Guatemala, ni en Costa Rica y Los Andes (Hualde, 2014). Según González Montero (1993), este fenómeno también se encuentra en Filipinas.

Según indican los estudios realizados (Hualde, 2014), el debilitamiento de /s/ presenta variaciones que dependen de factores sociolingüísticos: por lo general, en estilos más informales y clases sociales menos cultas el debilitamiento es mayor en todos los contextos fonológicos, mientras que la aspiración es común en situación implosiva ante consonante en todas las clases sociales y contextos.

La debilitación del fonema /s/ puede manifestarse como dos variantes: aspiración laríngea o elisión total. Generalmente, la primera variante es frecuente en contextos preconsonánticos ya sea en interior de la palabra [máhtil], como en convertida en interior por fonética sintáctica [máh pan], y se encuentra con menos frecuencia antes de una pausa [bámoh]; y aún con menor ocurrencia al final de una palabra seguido de una vocal [máh amór].

Desde el punto de vista articulatorio, se puede afirmar que la [h] se produce “estrechando la cavidad faríngea en sus cuatro lados. Parte posterior de la lengua, epiglotis y paredes faríngeas se aproximan lanzando el aire, que ha rozado previamente por ellas, sobre el velo del paladar” (González Montero, 1993)

En algunos dialectos la aspiración se asocia también con el alargamiento de la vocal anterior (Martínez Melgar, 1994 Narbona et al., 2003) y/o con el alargamiento de la consonante siguiente<sup>2</sup>.

Es importante destacar que la presencia de la aspiración de /s/ presenta consecuencias en el sistema lingüístico, como cambios en la morfología relacionadas con la marca del plural, y de persona en la conjugación verbal (González Montero, 1993). Este autor también expone que se producen cambios en la estructura del mensaje y la elección de léxico en enunciados completos o palabras aisladas “que provocan el uso del contexto o el cambio de término para garantizar la interpretación correcta del mensaje.”

### ***Procesos de percepción y reconocimiento de sonidos en la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2)***

Como uno de los objetivos de este trabajo es trazar conexiones entre la percepción socio-fonética con la adquisición de una lengua extranjera, es necesario hacer un breve recorrido por la literatura pertinente sobre los procesos de percepción y el reconocimiento de los sonidos en la lengua extranjera.

Escudero (2007) observó que:

“En la adquisición de la fonología de L2: (i) la percepción se desarrolla primero y debe estar madura antes de que la producción pueda adquirirse, y (ii) la dificultad que los alumnos adultos experimentan al producir sonidos de L2 tiene una base perceptiva, de tal modo que la percepción incorrecta conduce a la pronunciación incorrecta” (en Zabala, 2013).

Escudero (ibid.) comparó la adquisición de L1 y L2. La primera diferencia principal se refiere al estado inicial del aprendizaje de idiomas. A diferencia del desarrollo de L1, la percepción de L2 se ve afectada por el conocimiento previo de los hablantes sobre su L1. En segundo lugar, parece haber limitaciones en el desarrollo. Algunos de estos son causados por la lateralización del cerebro, que culmina en la pubertad. Puede ser posible afirmar que cuanto más maduro es el alumno, más difícil será la adquisición de la percepción de L2. Otro conjunto de restricciones está relacionado con las necesidades

---

<sup>2</sup> Ver Alvar (1955), para español andaluz y Ruiz Hernández & Myares Bermúdez (1984), para español cubano.

de aprendizaje de los usuarios de L2. La evidencia positiva encontrada en la exposición a la lengua meta no parece ser suficiente para ellos, ya que parecen necesitar de correcciones e instrucción.

Por lo tanto, los usuarios de L2 pueden desarrollar dos sistemas fonológicos cognitivos conectados, es decir, dos conjuntos de representaciones de fonemas que pueden intersectarse en algún punto. Como resultado, un número de representaciones mentales de los sonidos pueden ser compartidas por L1 y L2. Según el modelo de percepción lingüística de L2 ideado por Escudero y Boersma (2004, en Zabala, 2013), en una etapa inicial, los estudiantes crean una copia independiente exacta de su L1. A medida que adquieren experiencia en el uso de la lengua extranjera, este sistema perceptual separado evoluciona e incorpora características de la lengua meta. Los alumnos desarrollan categorías perceptivas L2 de la misma manera que adquirieron las categorías perceptivas de L1. Esto puede lograrse escuchando numerosas muestras de sonidos de L2 producidos por diferentes hablantes en diversos contextos.

Para el presente trabajo se tuvieron en cuenta los siguientes modelos de adquisición de la fonología de las lenguas extranjeras: *the Speech Learning Model (SLM)* y el *“Perceptual Assimilation Model (PAM)”*.

El PAM (Best 1994, 1995, en Schmidt, 2011) intenta explicar a través de un modelo de percepción entre idiomas cómo los oyentes reconocen sonidos y contrastes que no existen en su L1.

Como este modelo asume que los sonidos son percibidos en relación con los gestos articulatorios y se perciben como “constelaciones gestuales”, los segmentos no nativos son percibidos en cuanto a sus similitudes y diferencias con los segmentos de su lengua materna. Un sonido desconocido no nativo puede ser asociado con una categoría nativa, un sonido del habla no clasificable, o un sonido que no pertenece al habla.

Este modelo pretende predecir la dificultad en cuanto a la percepción de sonidos no nativos basándose en las similitudes fonéticas entre los segmentos de la L1 y la L2 dentro del espacio fonológico de la L1. A la hora de asimilar sonidos no nativos, pueden presentarse los escenarios:

1. dos sonidos de L2 pueden ser interpretados como dos categorías de L1 distintas, que luego serán discriminadas fácilmente (*Two-Category Assimilation*) dos segmentos no nativos pueden ser asimilados den-

- tro de la misma categoría de L1, uno como ejemplo más fiel que el otro, permitiendo la discriminación entre los dos sonidos (*Category-Goodness Difference*)
2. dos segmentos de L2 pueden ser ubicados en la misma categoría de L1, pero evidenciando un bajo nivel de discriminación entre sonidos, ambos incorporados como ejemplos buenos o malos de la categoría (*Single-Category Assimilation*)
  3. dos sonidos de L2 pueden resultar no categorizables, ya que el oyente no logra asimilarlos en ninguna categoría de su L1, aunque logre percibir que son sonidos del habla (*Uncategorizable*)
  4. los sonidos de L2 pueden ser discriminados, uno de ellos asociado con una categoría de L1, y el otro, no; pero aún se percibe como un sonido del habla (*Uncategorized versus Categorized*)
  5. los segmentos de L2 se perciben como sonidos por afuera del sistema lingüístico (*Nonassimilable*)

El otro modelo, “*the Speech Learning Model (SLM)*” (Flege 1995, 2002, 2003; Flege & McKay 2004, en Schmidt, 2011), fue desarrollado para justificar los rastros de la L1 en la producción de la L2 debido a la percepción errónea de los sonidos de L2. Este modelo se basa en la distancia entre los sonidos de L1 y L2, ya que a mayor distancia entre estos resulta más fácil la creación de una nueva categoría para el sonido de L2; y la edad del sujeto al inicio de su aprendizaje en la L2, ya que cuanto más temprana sea la edad inicial de aprendizaje, será menor la distancia fonética percibida entre L1 y L2 suficiente para crear las nuevas categorías fonéticas. Como el *PAM*, el *SLM* considera que la lengua nativa es la que determina la percepción de los sonidos de L2. Este último modelo considera que los estudiantes de L2 inicialmente identifican los sonidos de la lengua meta en términos de los alófonos de su L1, pero que, al aumentar su experiencia con la lengua extranjera, logran distinguir las diferencias fonéticas de los sonidos de L1 y L2 y crean nuevas categorías fonéticas.

### ***Algunas consideraciones sobre las similitudes y diferencias de los sonidos estudiados y sus alófonos en el inglés y el español***

Luego de haber hecho un breve recorrido por los procesos de percepción, reconocimiento y adquisición de sonidos en la L1 y L2, resulta oportuno enfocarnos en los sonidos que competen al presente trabajo.

Para empezar, cabe destacar que el debilitamiento de la /s/, la aspiración y la omisión del sonido no ocurren en el inglés, lengua nativa de los sujetos estudiados. Por lo tanto, la asociación entre la aspiración y el fonema /s/ es un proceso que los hablantes de inglés que aprenden español deben adquirir.

En el sistema fonológico del inglés existe el fonema /h/, tradicionalmente descrito como una consonante fricativa glotal sorda, que se encuentra al inicio de la sílaba. Según Schmidt (2011):

“la concentración de energía acústica de la[h] en inglés se ubica en las frecuencias más bajas (menos de 5 kHz)”<sup>3</sup>.

“Si bien el fonema inglés /h/ y el alófono español [h] parecieran ser muy similares desde el punto de vista articulatorio y fonético, se encuentran grandes diferencias entre los dos en cuanto a la posición que ocupan en la sílaba y con respecto a los fonemas con los cuales [h] se asocia”

En primer lugar, la consonante fricativa glotal sorda es contrastiva en el inglés en posición inicial en la sílaba, en palabras como “heat” [hi:t] y “eat” [i:t], pero no se encuentra en posición final en la sílaba en inglés moderno (McMahon, 2002, en Schmidt, 2011).

Por el contrario, es precisamente en la posición final de la sílaba en donde ocurre la aspiración de la /s/ en español. Por lo tanto, se puede inferir que “los hablantes de inglés como lengua materna que aprenden español no le prestan atención a la aspiración en el final de la sílaba, al menos durante las primeras etapas de adquisición de la L2” (Schmidt, 2011). Como se mencionó anteriormente en esta sección, las categorías fonémicas y los prototipos perceptuales son creados en las etapas iniciales de la adquisición de la lengua materna (Kuhl, 1991, en Schmidt, 2011). Como el sonido /h/ tiene estatus de fonema y es contrastivo en la lengua materna en posición inicial de sílaba, “es posible que los hablantes de español como L2 presten atención a ciertas señales acústicas de [h] española al final de la sílaba, así como también a la duración de la vocal que le precede –la cual puede prolongarse– en vez de concentrarse en la presencia de la fricación glotal, ya que no es contrastiva en su L1” (Schmidt, 2011).

También se perciben diferencias entre estos sonidos en inglés y en español en cuanto a los patrones de variación que presentan. En español, el

---

<sup>3</sup> Aquí y en adelante, traducción de la autora.



alófono [h] es una variante del fonema /s/, por lo tanto, [ahko] y [asko] son dos variables posibles y no contrastivas. En inglés, sin embargo, [h] no es una variante del fonema /s/ en ningún contexto. Según indica Schmidt (2011), “los hablantes de inglés, estudiantes de español como L2, no solo deben adquirir la percepción de un sonido fonéticamente similar en un contexto nuevo, sino que también deben lograr reconocer este sonido como una variante de una categoría diferente, /s/”.

En esta etapa, resulta relevante analizar en base a los modelos *PAM* y *SLM*, explicados anteriormente, cómo los hablantes de inglés que aprenden español como L2 perciben y adquieren las variantes de la /s/ en posición final de la sílaba.

Según observa Schmidt (2011) :

“...como en inglés existen dos categorías articulatorias similares para el sonido sibilante fricativo alveolar sordo /s/ y el sonido glotal fricativo sordo [h] (en inglés /h/), los hablantes de inglés como L1 podrían asimilar la variante española [s] a la categoría /s/ del inglés, y el sonido [h] del español a la categoría /h/ del inglés. Estas dos variantes de la /s/ española serían fáciles de discriminar, ya que representan dos categorías distintas en la L1 (*Two-Category Assimilation, TC Type*)”.

Sin embargo, como indica Schmidt (2011), este modelo no permite explicar cómo el contexto en el que se encuentra el sonido puede afectar a la percepción. Como se mencionó con anterioridad, la /h/ en inglés y la [h] en español ocurren en contextos distintos: la primera en el inicio de la sílaba, y la segunda al final. Esto puede explicarse mediante una de las hipótesis del modelo *SLM*, la cual indica que los sonidos en la L1 y la L2 están relacionados perceptualmente entre sí en un nivel alofónico sensible a la posición (Flege, 1995; en Schmidt, 2011). Schmidt propone que el *SLM* prediría que los hablantes de L2 no relacionarían la [h] española en el final de la sílaba con la /h/ del inglés al inicio de la sílaba, dado que la percepción de los sonidos de L2 en términos de las categorías de la L1 se define en cuanto a la posición que ocupan. Consecuentemente, se crearía una nueva categoría fonética que luego conduciría a la producción correcta de la [h] en posición final en la sílaba.

## Análisis de los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en los tests fueron volcados en una planilla de Excel en donde se contabilizaron la cantidad de respuestas acertadas por pregunta y en total por cada grupo, y la cantidad de aciertos en las cinco preguntas que presentaban instancias de [h] en cada grupo. Luego se calcularon los porcentajes correspondientes sobre la totalidad de los participantes por grupo para poder responder las preguntas centrales de este trabajo.

En el primer grupo, los estudiantes de nivel intermedio bajo (201) obtuvieron la menor cantidad de aciertos en los enunciados que presentaban instancias de [h]: el porcentaje que representa la correcta percepción del fenómeno entre todos los participantes del grupo es de un 17,3%, el porcentaje más bajo en comparación con los otros tres grupos.

En el segundo grupo (2A), los estudiantes del nivel intermedio alto (202), en su primer intento, mostraron un nivel de percepción del 17,7% de la cantidad total de enunciados con [h]. Luego de recibir instrucción acerca del fenómeno, volvieron a tomar el test y los resultados muestran cambios significativos. Estos estudiantes, referidos en este trabajo como grupo 2B, mostraron un nivel de percepción de la [h] mucho más acertado que en el intento anterior, y presentan el porcentaje más alto de todos los grupos: 41,1%.

En el último grupo, en el cual se ubican los estudiantes de nivel avanzado (305), el porcentaje de percepción total de los enunciados con [h] es un tanto más bajo que en el grupo 2B (nivel intermedio alto luego de instrucción), pero aún más alto que en los otros dos grupos: 28%

	Grupo 1	Grupo 2 A	Grupo 2B	Grupo 3
Cantidad de aciertos en enunciados con presencia de [h]	13	16	37	17
Porcentaje de aciertos en enunciados con presencia de [h]	17,3%	17,7%	41,1%	28%

En cuanto a la percepción del fenómeno [h] en general, teniendo en cuenta todos los grupos y los enunciados en los que se manifiesta, se puede observar que se registró un porcentaje de percepción de 26,35%.

Porcentaje total de percepción de la [h] en grupos 1, 2A, 2B y 3	26,35%
Porcentaje total de percepción de la ausencia de /s/ en grupos 1, 2A, 2B y 3	81,26%

## Primeras reflexiones

Los resultados obtenidos luego de analizar las muestras permiten responder las preguntas planteadas al inicio del trabajo de investigación y abordar algunas explicaciones que sustentan o no las hipótesis planteadas.

En primer lugar, debido al bajo porcentaje de percepción total de [h] que afecta a todos los grupos en general (26,35%), se puede concluir que este fenómeno resulta de alta complejidad para un hablante nativo de inglés americano que estudia el español como lengua extranjera. Como se mencionó en la sección del marco teórico, pareciera haber una especie de “sordera” a la hora de escuchar el sonido aspirado en posición final de la sílaba, ya que este sonido se presenta en su lengua en posición inicial de sílaba. Si bien el alófono [h] del español y el fonema /h/ del inglés presentan grandes similitudes articulatorias y acústicas, ambos descritos como un sonido fricativo glotal sordo (McMahon, 2000; en Schmidt, 2011), su distribución resulta muy diferente y perjudica la percepción. Al no resultar contrastivo en esa posición para los hablantes nativos de inglés, estos lo interpretan como ruido, y no como una variante legítima o una señal de información contrastiva (Schmidt, 2011).

La razón por la cual la mayoría de los estudiantes interpretaron que la presencia de [h] significaba ausencia de /s/ se puede atribuir a la influencia del sistema fonológico de su lengua madre. Al presentar una distribución distinta que en el inglés, los participantes no logran identificar al sonido como una variante de /s/. Posiblemente ellos interpreten y asocien la secuencia de vocal y aspiración a la categoría de vocales, en vez de asociar a [h] con el sonido fonéticamente más similar en su lengua materna, /h/.

Las siguientes preguntas a responder son: ¿qué rol cumple la experiencia con la lengua meta en la percepción de la /s/ aspirada? ¿Se puede asumir que los patrones de percepción de este fenómeno serán más exitosos cuando la exposición a la lengua meta sea mayor? Según indican los resultados, parece haber una relación directa entre la experiencia en la lengua meta y la percepción del alófono [h], ya que hay un incremento en los porcentajes obtenidos del grupo 1, conformado por estudiantes de nivel intermedio bajo, quienes obtuvieron un

valor total de percepción del 17,3%, al grupo 2A, en donde los estudiantes de nivel intermedio avanzado mostraron un nivel de percepción del 17,7%, al grupo 3, conformado por los estudiantes más avanzados, quienes mostraron un 28% de percepción de [h] en la totalidad del grupo y de enunciados. Se puede afirmar, entonces, que la hipótesis planteada en el inicio, “a mayor competencia lingüística y exposición a la lengua, menor dificultad para percibir el alófono”, es correcta si se asume como consecuencia que una mayor competencia en la lengua significa una percepción mayor debido a que estos estudiantes han tenido una mayor exposición a la lengua a lo largo de su vida –según indican en sus cuestionarios y se evidencia en el examen de nivel que rinden antes de comenzar a cursar – resultaría interesante investigar acerca de la exposición dialectal que muchos de estos alumnos han tenido en sus experiencias como estudiantes de intercambio en países de habla española, o a través del contacto con hablantes nativos del español, y qué rol cumple esta variable en la percepción de variantes dialectales.

Por otra parte, la respuesta al interrogante acerca del rol que cumple la instrucción fonética en la percepción de este fenómeno comprueba la veracidad de la hipótesis que supone que la instrucción fonética podría mejorar la percepción de este fenómeno y comprensión del mensaje. Según indican los resultados del estudio, el grupo 2B, que recibió instrucción acerca del fenómeno y volvió a participar del test, mostró el porcentaje más alto de percepción de [h], de un 41,1%, habiendo aumentado un 23,4% con respecto al primer intento del test, antes de la instrucción. También superó al grupo 1 por un 23,8% y al grupo 3 por un 13,1%. Estos valores demuestran la importancia de la enseñanza de la fonética y la fonología en el área de las lenguas extranjeras, e indican que es necesario incorporar variaciones dialectales en cuanto a modelos fonéticos y fonológicos, como indican varios autores (Foulkes, Scobbie & Watt, 2010; en Schmidt, 2011).

## **Reflexiones finales**

Para concluir, resulta de gran importancia enfatizar la importancia de la sensibilización e instrucción acerca de este alófono en la clase de español como lengua extranjera. En primer lugar, debido a la gran ocurrencia en las variaciones dialectales de Hispanoamérica, existe una gran posibilidad de que los estudiantes se comuniquen y/o estén expuestos a este fenómeno, que resulta difícil

de adquirir y comprender dada su naturaleza variable y no categórica, incluso dentro de los dialectos en los que ocurre.

Si bien se puede suponer que la sintaxis y la morfología del español son lo suficientemente ricas como para que haya bajas posibilidades de confusión, este fenómeno presenta consecuencias a nivel lingüístico en cuanto a la marca del plural y la persona en la conjugación verbal, forzando al oyente a basarse en el contexto para interpretar el mensaje correctamente.

Por último, habiendo demostrado mediante este trabajo que es un fenómeno de alta complejidad desde el punto de vista sociolingüístico y perceptivo para hablantes del inglés como lengua materna que aprenden español como lengua extranjera, se considera que la instrucción es vital para una correcta adquisición del nuevo sistema fonológico en cuanto a percepción y producción de los sonidos de la lengua española.

## Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (1955). Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada. *Revista de Filología Española*, 39, 284-313.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Escudero, P., y Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in second language acquisition*, 26, 551-585.
- González Montero, J. A. (1993). La aspiración: fenómeno expansivo en español. Su importancia en andaluz: nuevos casos. *Revista de filología y su didáctica*, 16, 31-66.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: CUP.
- Kuhl, P. (1991). Human adults and human infants show a 'perceptual magnet effect' for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & psychophysics*, 50, 93-101.
- Martínez Melgar, A. (1994). El vocalismo del andaluz oriental. *EFE*, 6, 13-64.
- Narbona, J. et al (2003). *El español hablado en Andalucía*. Barcelona: Fundación José Manuel Lara.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education.
- Ruiz Hernández, J. V y Myares Bermúdez, E. (1984). *El consonantismo en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

- Schmidt, L. (2011). *Acquisition of Dialectal Variation in a Second Language: L2 Perception of Aspiration of Spanish /s/* (Tesis de Doctorado). Universidad de Indiana (no publicada).
- Zabala, F. (2013). *El rol del dictado en la clase de fonología inglesa* (Tesis de Licenciatura). Universidad Tecnológica Nacional (no publicada).

# Construyendo opinión en la conversación casual: configuración genérica y realizaciones fonológicas

Miriam Patricia Germani<sup>1</sup>, María Florencia Torrijo Somaca<sup>2</sup>  
y Pamela Cargnelutti<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Profesora de Nivel Medio y Superior en Inglés por la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina) y Magister en Inglés por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). En la actualidad se desempeña como Profesora Adjunta Regular a cargo de *Fonética y Fonología Inglesa IV* y Profesora Adjunta Interina a cargo de *Fonética y Fonología Inglesa II* en el Profesorado y Licenciaturas en Inglés, Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Es también docente-investigadora (cat. 3) en las áreas de Fonética y Fonología, teniendo como principal interés la entonación del discurso. Ha codirigido proyectos de investigación en el área y es actualmente directora del proyecto *Dominancia y solidaridad en el discurso oral en inglés: las elecciones fonológicas en la construcción y la proyección de identidades discursivas* (UNLPam). Es autora de numerosas publicaciones y ponencias relacionadas con la fonología y el discurso presentadas en eventos científicos en Argentina, Chile, Uruguay, Brasil e Inglaterra. Departamento de Lenguas Extranjeras. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, miriamgermani@humanas.unlpam.edu.ar

<sup>2</sup> Profesora en Inglés graduada de la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina) y Traductora Pública en Inglés graduada de la Universidad del Salvador (Argentina). Actualmente se desempeña como docente JTP regular en la cátedra de *Fonética y Fonología Inglesa II* y como docente Ayudante de Primera en las cátedras de *Fonética y Fonología Inglesa I* y *Gramática Inglesa III*. Es integrante de dos proyectos de investigación relacionados con la fonética y fonología inglesa, en los que se desempeña como docente-investigadora. Departamento de Lenguas Extranjeras. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, mftorrijo@yahoo.com.ar

<sup>3</sup> Profesora en Inglés graduada de la Universidad Nacional de La Pampa. En la actualidad se desempeña como docente de inglés en diferentes colegios secundarios e instituciones privadas. Es integrante del proyecto de investigación *Dominancia y solidaridad en el discurso oral en inglés: las elecciones fonológicas en la construcción y la proyección de identidades discursivas* (UNLPam). También es examinadora de Anglia ESOL Examinations - The Ibero-American Network y voluntaria de AFS programas interculturales. Departamento de Lenguas Extranjeras. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, pam.cargnelutti@gmail.com

## Introducción

En una interacción, los hablantes negocian significados sobre lo que pasa a su alrededor, sus sentimientos, sus actitudes hacia sus interlocutores. Los objetivos son diversos y están orientados a cumplir diferentes tareas. Sin embargo, hay un tipo de interacción informal cuyo objetivo principal es establecer o mantener relaciones sociales con amigos o colegas. Eggins y Slade (1997) llaman a este tipo de interacción “conversación casual”, y la definen como una forma de construir y establecer actitudes y valores comunes y explorar similitudes entre los interactuantes (p. 269). Las autoras expresan que, a pesar de que a veces pueden parecer sin propósito o tener contenido trivial, la conversación casual es, en realidad, una actividad semántica, muy estructurada y motivada funcionalmente (...) un sitio de lingüística crítica para la negociación de dimensiones tan importantes para nuestra identidad social como el género, ubicación generacional, sexualidad, clase social, etnicidad y afiliaciones grupales o subculturales (p. 6).<sup>4</sup>

Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, la conversación es un texto en el que los participantes intercambian significados mientras simultáneamente construyen sus identidades sociales y establecen relaciones interpersonales (Eggins y Slade, p. 7). En este marco, Eggins y Martin expresan que la teoría de género es “una teoría del despliegue de la estructura que los textos utilizan para lograr un propósito social” (p. 231). A partir de un análisis semántico y léxico-gramatical del género y sus etapas se puede observar cómo se ponen de manifiesto los propósitos sociales particulares, cómo se construyen y relacionan los participantes y como se construyen y representan las posiciones ideológicas particulares de los hablantes. El propósito social de un texto, entonces, no solo se refleja en su estructura genérica sino también en las elecciones léxico-gramaticales particulares presentes en cada etapa.

Eggins y Slade (1997) describen a la conversación casual de acuerdo con cuatro tipos de patrones lingüísticos: gramatical, discursivo, semántico y genérico. Sin embargo, no hacen referencia a la realización fonológica, que, de acuerdo a Halliday & Greaves (2008), es un componente esencial en la producción de sentidos. En trabajos anteriores (Germani *et al.*, 2017; Germani y Rivas, 2017; Rivas y Germani, 2016) hemos encontrado correspondencias entre las elecciones

---

<sup>4</sup> Todas las traducciones que aparecen en el texto son de nuestra autoría.



léxico-gramaticales y semánticas y su realización prosódica en la constitución genérica de la argumentación y distintos géneros de la familia *stories*. En este trabajo analizamos conversaciones casuales tomadas de un canal de Youtube.

En determinados momentos de una conversación un hablante toma la palabra y domina la interacción por un período sostenido de tiempo. Estos turnos extendidos muestran patrones de organización interna y pueden, entonces, analizarse en función de su configuración genérica. En las conversaciones analizadas pudimos identificar segmentos que corresponden al género opinión. Luego de establecer las etapas del género, las analizamos léxico-gramaticalmente siguiendo el Sistema de Compromiso (Martin y White, 2005) que ofrece herramientas lingüísticas para observar cómo los participantes construyen su opinión y cómo se alinean o desalinean con sus interlocutores. Por último, estudiamos la realización fonológica para establecer correlaciones y explorar la contribución de la fonología a la construcción de esos significados desde la perspectiva de la Entonación del Discurso (Brazil *et al*, 1980; Brazil, 1997). Validamos nuestras percepciones auditivas con el software para el análisis del habla Praat (Boersma y Weenik, 2014).

## **Marco teórico**

Es bien sabido que la conversación tiene un papel central en el discurso humano debido a que es el principal escenario en el que se representan los valores y las relaciones sociales (Thornbury y Slade, 2006, p. 1). Para distinguirla de otros tipos de discurso oral, estos autores enumeran una serie de características, entre ellas la espontaneidad e informalidad, el desarrollo en tiempo real, el contexto compartido. Además, señalan el hecho de que la conversación se construye en forma conjunta entre los participantes y su función principal es interpersonal, es decir un “sitio crítico para la negociación de identidades sociales y de expresión de deseos, sentimientos, actitudes y juicios de valor” (2006, p. 8). Dada la naturaleza espontánea e interpersonal de la conversación, en este tipo de interacción los participantes toman turnos libremente, interrumpen, responden verbal o no verbalmente. Hay desarrollo y cambio de temas e instancias de fenómenos como duda, el uso de falsos comienzos, repeticiones, expresiones incompletas, entre otros (2006, p. 144).

Por su parte, Eggins y Slade describen dos tipos de segmentos que pueden identificarse en la conversación casual. Los segmentos *chat* son aquellos que

son altamente interactivos con un rápido intercambio de turnos entre los participantes y no están genéricamente estructurados (1997, p. 270). Por otro lado, los *chunks* son aquellos segmentos en los que los hablantes toman la palabra en turnos extendidos y tienen una estructura global predecible –una macroestructura– que es pasible de ser analizada genéricamente (1997, p. 230).

Los segmentos *chunks* pueden identificarse a partir de dos características. Por un lado, son segmentos en los que un participante toma la palabra y domina la conversación por un periodo prolongado de tiempo. Por el otro, el fragmento parece cumplir etapas predecibles que permiten identificar la función social o propósito del género, es decir, a qué prácticas sociales hace referencia y cómo las actitudes y valores se forman y reflejan en el texto. Una vez reconocido el género, se identifican sus etapas constituyentes, sus funciones y su contribución al propósito social del género. Los géneros tienen etapas obligatorias y opcionales, siendo las primeras aquellas que los definen, y las segundas, aquellas que pueden ocurrir en distintos géneros y, por lo tanto, no los definen. Todas ellas pueden ser recurrentes. Por otra parte, también es posible encontrar desviaciones o interrupciones en el desarrollo del género, que son reconocidas debido a que existe una estructura genérica subyacente (1997, p. 230-4).

En el corpus de conversaciones casuales analizado por Eggins & Slade (1997), el género opinión aparece en segundo lugar en términos de frecuencia, sólo precedido por los distintos géneros que componen la familia *stories*. El género opinión propone, elabora, defiende e intercambia opiniones acerca de las personas, las cosas o los eventos. Son manifestaciones de actitud y expresan un juicio individual o social sobre lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo, deseable o no de una situación del mundo real. La estructura genérica de los textos de opinión es la siguiente:

Opinión ^ Reacción ^ (Evidencia) ^ (Resolución)<sup>5</sup>

Una vez que el hablante ofrece su opinión espera una reacción de su interlocutor. Si hay desacuerdo, el hablante puede ofrecer evidencia que avale su opinión y generar más intercambios de opiniones. En general, los participantes necesitan llegar a una resolución antes de cerrar la interacción (1997, 265-7).

---

<sup>5</sup> Las etapas opcionales de los géneros se muestran con paréntesis.

Los segmentos de Opinión en la conversación pueden interpretarse como un recurso del hablante para evaluar y confirmar afiliaciones con los otros participantes. A partir de sus opiniones, el hablante presenta su visión del mundo y genera una Reacción en el interlocutor que puede mostrar acuerdo o desacuerdo (1997, p. 229). Además, en la Reacción el interlocutor puede mostrar interés, preguntar o pedir más detalles, todo lo cual contribuye a que el texto avance y a generar espacios de solidaridad y empatía entre los hablantes (1997, p. 277).

Dado que en el género opinión los hablantes presentan sus posturas respecto de un tema, con frecuencia es necesario también que tomen posición en relación a otras voces que discuten el mismo tema, y a su audiencia. El sistema de Compromiso (*Engagement*), propuesto por la Teoría de la Valoración (*Appraisal*) de Martin y White analiza las herramientas lingüísticas por las que los hablantes adoptan una posición hacia los valores referidos en el texto y hacia sus interlocutores (2005, p. 92-4). Estos sistemas se vuelven fundamentales entonces para analizar las elecciones léxico-gramaticales que surgen en la negociación de significados y su validación. Los hablantes buscan la alineación de su audiencia con su punto de vista, y lo hacen abriendo su discurso a otras voces, ya sea para desafiarlas o para incorporarlas apoyándose en ellas, estableciendo además juicios de valor respecto de esas voces.

El sistema de Compromiso incluye todos aquellos recursos lingüísticos que posicionan la voz de los hablantes con relación a afirmaciones previas y puntos de vista alternativos con el fin de negociar un espacio para sus propias posiciones. Los autores presentan una taxonomía de recursos de expansión dialógica –locuciones que admiten posiciones y voces alternativas– y de contracción dialógica, aquellas que desafían o restringen dichas posiciones y voces. La contracción dialógica puede realizarse a través de las siguientes opciones:

- Recusación (*Disclaim*): la voz textual se posiciona en desacuerdo o muestra un rechazo a una posición contraria. Puede entonces negar (*deny*) o presentar una contraexpectativa (*counter*).
- Proclamación (*Proclaim*): la voz textual presenta una proposición como válida y suprime otras alternativas. El hablante puede acordar (*concur*) con la proposición y afirmar la (*affirm*) o hacer concesiones (*concede*), o bien puede pronunciarse (*pronounce*) respecto de ella o respaldarla (*endorse*).

En cuanto a la expansión dialógica, las opciones propuestas son:

- Probabilidad (*Entertain*): la voz textual representa la proposición como una posibilidad entre otras posiciones posibles, y se realiza a través de modalizadores de probabilidad.
- Atribución (*Attribute*): la voz textual representa la proposición como una posibilidad atribuida a una voz externa, por lo que invoca alternativas dialógicas. La voz textual puede aceptar esa voz externa (*acknowledge*) o distanciarse de ella (*distance*) (ob. cit. p. 97-98).

Desde la fonología, Brazil *et al* (1980) y Brazil (1997) explican los significados de los tonos a través de oposiciones binarias, partiendo de una oposición principal entre el ‘discurso directo’, es decir, orientado hacia el interlocutor (*Direct Orientation*), y el ‘oblicuo’, orientado hacia el lenguaje (*Oblique Orientation*). Dentro del primero, existe otra oposición, esta vez entre los tonos cuyo final es descendente (*Proclaiming*) y aquellos con final ascendente (*Referring*). Esta división surge de la apreciación que el hablante tenga respecto del valor de la información con relación a su interlocutor: tono descendente para la información considerada como ‘nueva’ o ‘no compartida’ con el interlocutor, y tono ascendente para la que se considera compartida por ambos. A su vez, los autores subdividen los tonos descendentes en descendente simple (p) y ascendente-descendente (p+), y los ascendentes en descendente-ascendente (r) y ascendente simple (r+). Las dos primeras variantes de cada oposición son las más frecuentes en su corpus y representan la oposición básica de significados; las segundas son explicadas como ‘marcadas’ puesto que indican, además, ‘dominancia’ en el fluir de la interacción. En el discurso oblicuo, la oposición se produce entre los tonos cuyo final es descendente y el tono de suspensión. El primero indica el potencial final del mensaje y el segundo indica lo opuesto. Otro sistema relevante para este trabajo es la Clave (*Key*), nivel de altura tonal en la sílaba de arranque. Esta manifiesta la relación entre unidades tonales respecto del carácter de la información, es decir, si es contrastiva (clave alta), aditiva (clave media) o equivalente (clave baja). Finalmente, la Terminación (*Termination*) –altura tonal de la sílaba tónica– da cuenta de las expectativas del hablante respecto de la respuesta del interlocutor, la cual puede ser activa o evaluativa (terminación alta), o pasiva o de

acuerdo (terminación media). La terminación baja no genera expectativas, es decir deja libre al interlocutor para responder de la manera que desee.

## Corpus y metodología

El corpus analizado consiste en fragmentos de tres conversaciones casuales tomadas de un canal de Youtube. Estas son conversaciones grabadas en el hogar de una pareja por el participante masculino. En dos de las tres conversaciones participa además un invitado, amigo de uno o ambos miembros de la pareja. Seleccionamos aquellos fragmentos en donde identificamos el género opinión, los que luego analizamos según las etapas del género. Observamos las elecciones léxico-gramaticales de los hablantes y luego analizamos sus realizaciones fonológicas para establecer correlaciones. Validamos nuestras percepciones auditivas con un método instrumental utilizando el software para el análisis del habla Praat.

Para la transcripción de las conversaciones seguimos las convenciones establecidas por Thornbury y Slade (2006, p. 3-4):

- Punto: indica culminación
- Coma: separa frases o cláusulas
- Signo de interrogación: indica función de pregunta
- Paréntesis vacío: segmentos que no hay podido ser transcriptos
- Paréntesis rectos: incluye información relevante de comportamiento no verbal
- Puntos suspensivos: indican duda en la emisión
- Guión: indica un falso comienzo
- Signo igual: un signo igual doble representa fenómenos de solapamiento

Utilizamos el sistema de transcripción tonética con símbolos del Alfabeto Fonético Internacional para las partes marcadas de cada fragmento.

## Análisis

### *Conversación 1.a*<sup>6</sup>

En la primera conversación participan tres hablantes (C, E y B). C (hombre) y E (mujer) son un matrimonio joven y B es un amigo de la universidad

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MrvRWdDGBzw>

de C, con el que no se ven hace tiempo. En el fragmento seleccionado los hablantes conversan sobre las diferencias culturales entre los habitantes de las ciudades grandes y las pequeñas. En este fragmento identificamos 8 turnos en los que se observan intercambios de opinión analizables desde la teoría de género. En los mismos identificamos las etapas Opinión ^ Reacción y en algunos casos el uso de la etapa opcional Evidencia.

<u>Turno</u>	<u>Hablante</u>	<u>Etapas</u>	
1	B		It's always weird to greet people you don't know.
2	C		In Japan?
3	B		Yeah ( ) You are supposed to have a connection with Someone ( ) established ( ) some specific thing.
4	C		Is that in throughout the entire country or is it like regional or a city thing?
5	B	Opinión	Ohh... <b>maybe</b> in the country things are a little more like connected and little less insular, <b>you know?</b> I <b>can</b> definitely imagine country people like greeting strangers, talking to strangers. It's <b>probably</b> that the way   in the 'US ~too   'don't you , think so?
6	C	Reacción	Yeah.
7	E	Reacción	Yeah.
8	C	Opinión	Yes, I think that   , generally   speaking in the ~country   and 'small >towns   are known for being friendly and all that   == you , know
9	B	Reacción	== Uhu. mm. Yeah.   Yeah

Figura 1. Transcripción de la conversación 1.a

En el turno 5 identificamos la etapa Opinión, en la que el hablante, B, compara un aspecto del comportamiento de los campesinos en Japón y en Estados Unidos utilizando los modalizadores *maybe*, *can*, *probably* que señalan Probabilidad al incorporar otras alternativas en su discurso. Desde el punto de vista fonológico, presenta su opinión con tono descendente, mostrando su punto de vista, y luego tono descendente-ascendente que incorpora a sus interlocutores en la opinión. En el mismo tenor, utiliza el marcador discursivo *you know?*, y al final del turno la pregunta *don't you think so?* invita a sus interlocutores a

acordar con él. Esto se ve reforzado en la pregunta que finaliza el turno, donde con un tono ascendente simple –que implica dominancia respecto de la interacción– otorga la palabra a sus interlocutores. En los turnos 6 y 7 identificamos la etapa Reacción por parte de los hablantes C y E quienes acuerdan con B. C usa entonación descendente y terminación baja, con la que cierra una secuencia. E también acuerda, aunque su entonación ascendente y con terminación media –que no cierra secuencia– invita a B a continuar con su idea.

En el turno 8 encontramos una nueva etapa de Opinión - Probabilidad, en la que C utiliza *I think* seguido de *generally speaking*, modalizando así su opinión y abriéndola a otras opciones, mientras que finaliza su contribución con el marcador discursivo *you know*. Fonológicamente, C utiliza clave media, lo que muestra continuidad del tema, y tono descendente en *generally* expresando su punto de vista, seguido de tonos de suspensión y ascendente haciendo referencia al tema compartido. Finaliza con entonación ascendente en *you know*. En el turno 9, B acuerda en la etapa Reacción, superponiéndose en parte con C con un comentario no-verbal para luego finalizar asintiendo con la repetición de *yeah*. Utiliza entonación descendente tanto en su respuesta no-verbal como en la afirmación, cerrando la etapa Reacción con terminación baja, lo que da por concluida su intervención y, simultáneamente, este aspecto del tema.

## Conversación 1.b

Turno	Hablante	Etapas
23	B	<p>It's super `cool   ` Yeah  </p> <p><u>Opinión</u> they got a 'lot of supercool `stuff up there   I love visiting. The thing I `love about it   is how it feels the different `culture   you &gt;know   I &gt;mean   it's &gt;just...   even though it is the same A `merica  </p>
24	E	<p><u>Reacción</u> `Yeah   `yeah  </p>
25	B	<p><u>Opinión</u> There's &gt;something   about the way people &gt;act   that's just different in other `regions you `know  </p> <p><u>Evidencia</u> Like 'Kansas and O `hio people are the `same. Like there is This total <u>Mid `western</u> like...people (...) emotionally reserved in public, how they feel like...and then, you go out to the `West...the West or the `East, either one, and you get kind of like a different vibe from people. West East Coast ( ) I only lived there one year or `less ( )</p> <p><u>Opinión</u> And I just &gt;feel like people are &gt;more like e&gt;otionally...</p>
26	C	<p>`What?</p>
27	B	<p>ready to &gt;yell at you</p>
28	E	<p>Kind of like a day-to-day inter&gt;action</p>
29	C	<p><u>Reacción</u> `Interesting</p>
30	B	<p><u>Resolución</u> `Sure</p>

Figura 2. Transcripción de la conversación 1.b

En esta segunda parte, la conversación se desarrolla en torno a una anécdota relacionada a la experiencia de la pareja en una ciudad grande. B, en el turno 23, responde a ella expresando una valoración positiva (*supercool*) con entonación descendente en clave media, seguido de un tono descendente con terminación baja en *yeah* que cierra su respuesta. Luego inicia la etapa Opinión - Proclamación: Pronunciamiento en clave alta y entonación descendente, utilizando el mismo adjetivo para expresarse en relación a otro aspecto de la gran ciudad que difiere de las localidades pequeñas. A continuación, utiliza



tono descendente para expresar sus sentimientos y luego presenta una opinión asumida como compartida con tono ascendente seguida de tres muletillas (*fillers*) con entonación de suspensión –orientación oblicua– que en combinación muestran su concentración en la forma del mensaje. Termina su turno con una expresión de Recusación: Contraexpectativa que en cierta forma restringe lo expresado anteriormente a la vez que permite el alineamiento y genera solidaridad, ya que el hablante asume que su interlocutor estará de acuerdo con la restricción presentada. La última unidad tonal presenta un tono descendente con terminación media indicando su punto de vista y su intención de continuar con el mismo tema. En el turno 24, la presunción de B se confirma ya que E acuerda en la etapa Reacción, utilizando tonos ascendentes simples en *yeah*. La clave media otorga concordancia de altura tonal (*pitch concord*) y la terminación media habilita a B para continuar.

En el siguiente turno (25), B inicia la etapa Opinión - Proclamación: Pronunciamiento con tonos de suspensión indicando que el mensaje está en proceso, y finaliza con tono ascendente y un marcador discursivo *you know* (que realiza la cola del movimiento tonal), sugiriendo verbal y entonacionalmente que esta es una opinión compartida. Aquí vemos una falta de coincidencia entre los sistemas ya que desde la léxico-gramática se expresa una opinión como propia, cerrando el discurso hacia el hablante, mientras que desde la fonología se abre al sugerir conocimiento compartido. Luego continúa con la etapa optativa Evidencia para dar ejemplos de lo que planteó anteriormente. Esta se realiza fonológicamente con clave alta –separando esta etapa de la anterior–, tonos descendentes que presentan a los ejemplos como nuevos para el interlocutor, y terminación baja para finalizar esta etapa. B finaliza el turno con una nueva etapa de Opinión - Probabilidad realizada por medio de *I feel* con entonación de suspensión en tres unidades tonales sucesivas en tempo lento, lo que evidencia su dificultad para encontrar las palabras apropiadas para expresarse. C lo interrumpe haciendo una pregunta con entonación descendente, como si lo desafiara a definir su idea, lo cual B hace en el turno 27 con entonación de suspensión –orientación oblicua– esta vez para sugerir una forma de actuar rutinaria y habitual. En la etapa Reacción, E imita esta entonación, agregando en clave media una reformulación de lo que dijo B y por lo tanto mostrando alineación. Finalmente, C cierra secuencia con su Reacción

evaluativa y entonación descendente y B concluye con etapa Resolución que parece cerrar el tema con entonación descendente y terminación baja.

### ***Conversación 2.a<sup>7</sup>***

En esta conversación los hablantes C y E conversan sobre el comportamiento de las personas que usan redes sociales. En ella identificamos turnos en los que se observan intercambios de opinión analizables desde la teoría de género. En los mismos identificamos las etapas Opinión ^ Reacción.

Turno	Hablante	Etapas	Transcripción
1	<u>C</u>	<u>Opinión</u>	We need a `challenge in our ◦ lives   every ◦ now and ` then   and if 'we didn't ◦ do <u>jiu</u> ◦ jitsu   we ' <b>probably</b> >just   would 'fight amongst <u>our</u> ◦ selves   all the ` time
2	<u>E</u>	<u>Reacción</u>	` yeah   that's ' <b>probably</b> pretty ◦ accurate
3	<u>C</u>	<u>Opinión</u>	or >like   we have to >like   I spend a ◦ lot of ◦ time on ◦ Facebook   I getting ◦ really ` angry   at 'other people that don't ◦ think the ◦ same as ◦ we do   you ' know == [ <u>risa</u> ]
4	<u>E</u>	Reacción	== ` yeah [ <u>risa</u> ]

Figura 3. Transcripción de la conversación 2.a

En el turno 1 del primer fragmento C emite Opinión con Proclamación: Pronunciamiento sobre la necesidad de tener desafíos en la vida. Fonológicamente presenta la información como no compartida utilizando un tono descendente en las dos unidades tonales, la segunda con terminación baja que cierra secuencia. A continuación, justifica su práctica *dejiu jitsu* como una actividad que es un desafío y a su vez les permite descargar tensiones. Esta parte se inicia con una cláusula condicional en clave alta, indicando un nuevo aspecto de la conversación, en este caso un ejemplo de lo ya planteado, con tono descendente-ascendente que implica conocimiento compartido. La cláusula principal expresa Opinión - Probabilidad y se realiza por medio de una afirmación modalizada con el adverbio *probably*. En el turno 2, E utiliza

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=7e9sVf6XGQ&t=33s>

*yeah* en la Reacción con tono descendente y clave alta, con la que rompe la concordancia de altura tonal (*pitch concord*), pero enfatiza el contraste entre la oposición acordar/no acordar. Continúa repitiendo el mismo modalizador que utilizó C –mostrando empatía y alineación con su opinión– y con tono descendente-ascendente abriendo el discurso a otras voces o posibilidades tanto desde la elección léxico-gramatical como desde la fonológica.

En el turno 3 C introduce otra Opinión - Probabilidad. Comienza su idea con la repetición de *like* con tonos de suspensión –orientación oblicua– que muestra su necesidad de tiempo para pensar ejemplos antes de presentar a Facebook como otra fuente de descarga de tensiones que a veces lleva al conflicto. Expresa su opinión como propia con tono descendente y finaliza el turno con dos tonos de referencia invitando al interlocutor a compartir su opinión. El último, realizado en el marcador discursivo *you know*, es dominante e implica cesión del turno. Es en este momento que E responde afirmativamente en la Reacción, acompañando con risas.

### Conversación 2.b

Turno	Hablante	Etapa	
23	C	Opinión	and it >was   it was <u>up ^ setting</u>   like it's it's ^ hurtful   it's un ^ necessary. I >mean   you >could   you could just 'simply ° get to your ^ point   and >then   <u>pro'vide</u> your sup ° porting ^ evidence
24	E	Reacción Opinión	^ yeah I mean I ^ feel like I'm >fairly   you ^ know   ^ open   to 'differing o ^ pinions   and I a >adjust my   'line of ° thought all the ^ time   un >less   you 'piss me ^ off   and ^ then in ^ that way   you're 'not >going to
25	C	Reacción	then you're...never ^ friends   ever a ^ gain
26	E	Opinión	[risa] I-I- I would 'never <u>for , get</u> it
27	C	Reacción	[risa] ^ yeah

Figura 4. Transcripción conversación 2.b

En la segunda parte de la conversación 2 los hablantes comentan una anécdota en la que se hace referencia a un conflicto entre E y un usuario de Facebook que respondió en forma agresiva a una opinión posteadada por E. En el turno 23, C expresa Opinión en varias cláusulas. Las tres primeras cláusulas tienen la forma Proclamación: Pronunciamiento. La primera se realiza con entonación ascendente-descendente en clave alta contrastiva. La elección tonal indica información presentada como doblemente nueva desde una postura dominante en la que el hablante manifiesta su sentimiento ante un hecho inesperado. Finaliza con Probabilidad en dos cláusulas introducidas por el marcador discursivo *I mean* y en las que repite la idea de posibilidad (*could*). Utiliza dos unidades tonales con tono de suspensión en clave media, agregando información en forma tentativa que indica su concentración en la forma del mensaje (orientación oblicua). Luego siguen dos unidades tonales con tono descendente-ascendente y clave media, en los que presenta su opinión como compartida por E. A través de las terminaciones altas expresa su expectativa de una respuesta evaluativa. E acuerda en la Reacción respondiendo *yeah* con tono descendente y clave alta que otorga concordancia de altura tonal, satisfaciendo así las expectativas de C.

En el mismo turno, E continúa con Opinión - Probabilidad introducida con uso repetido de modalización (*I feel like I'm fairly you know*) seguido de Recusación: Contra-expectativa con la cláusula encabezada por *unless*, la cual define su postura frente a la agresión. En este caso, la contraexpectativa parece desalinearse al hablante de su interlocutor ya que E sabe que C no acuerda con su reacción en la red social, sin embargo, esta combinación permite expresar un acuerdo parcial que se asocia a la concesión. Utiliza clave alta contrastiva y tono de suspensión al inicio de su contribución, indicando su concentración en la elección de las palabras que expliquen su actitud. Luego usa tono ascendente simple en *you know*, tono descendente-ascendente en *open* y ascendente simple –dominante– en *opinions*. La terminación alta demanda evaluación de su interlocutor, aunque continúa su turno con 6 unidades tonales en las que alterna tonos de suspensión (mostrando su concentración en la elección léxico-gramatical) seguidos de tonos descendentes que presentan su opinión como propia. Termina su contribución con terminación baja, con la que parece no permitir otras opciones de comportamiento. Su última unidad con tono de

suspensión deja la idea inconclusa, la cual es completada por C en el turno siguiente en dos unidades tonales con tonos descendente-ascendente, cuya asociación con información compartida muestra que conoce bien a su interlocutora. Ambos reaccionan riendo y en el turno siguiente E reformula la idea expresada por C, esta vez con modalizador *would*, clave media (aditiva), tono descendente y terminación baja cerrando la secuencia, lo que indica que no hay nada más que agregar. C reacciona con risa, aceptando así la opinión de E.

### Conversación 2.c

Turno	Hablante	Etapa	
27	C	Opinión	that 'that's the> deal   with a 'problem be `haviour   the 'best is to ig_nore it   'right?
28	E	Reacción	∨ Generally.
		Opinión	It's `hard to ig_nore   it `is   because a 'lot of behaviours in>cite  that 'need for 'justice   or 'vengeance
29	C	Reacción	but when I 'say the ∨best   I 'don't mean the °best °feeling for 'you   I >mean
30	E	Reacción	`right ...

Figura 5. Transcripción de la conversación 2.c

A continuación (turno 27), C reformula la idea de E, expresando Opinión — Proclamación: Pronunciamiento en forma categórica con una cláusula declarativa sin modalización y termina su turno con el marcador discursivo *right*, con lo que busca alineación por parte de su interlocutor. Desde la fonología, la clave alta en *that's* inicia una nueva secuencia que parece mostrar contraste para expresar su opinión. La cláusula declarativa contiene tres unidades tonales. La primera tiene tono de suspensión seguido de pausa, lo que muestra su preocupación por la elección de palabras a utilizar (orientación oblicua). Las dos siguientes tienen tono descendente, con los que presenta su punto de vista. La primera de estas, con clave y terminación media, se presenta como una adición mientras que la segunda, con clave baja, presenta a *ignore* como equivalente a la mejor forma de lidiar con este tipo de comportamiento,

y con terminación baja cierra simultáneamente la secuencia. Finaliza con tono ascendente simple en *right* que muestra dominancia para ceder el turno a E y terminación media que espera una respuesta coincidente (*concurrency*). En el turno 28, Reacción, E acuerda parcialmente con el adverbio *generally* (Probabilidad), que reduce la dimensión de la afirmación de C, y con clave media y tono descendente-ascendente que incorpora al otro en su acuerdo parcial. Aquí percibimos coincidencia entre los sistemas léxico-gramatical y fonológico, dado que tanto el tono como el adverbio evitan una confrontación directa.

Luego, en clave alta contrastiva, E expresa Opinión con la forma Proclamación: Pronunciamiento. Lo hace de manera categórica con una cláusula declarativa sin modalización, seguida de otra que reafirma en clave media lo expresado en la unidad tonal anterior, ambas con tono descendente. Continúa explicando su postura sin modalización en tres unidades tonales, la primera con clave media y tono de suspensión y las últimas también con clave media, pero tono ascendente simple que implica información compartida y expresa dominancia, en este caso para otorgar la palabra. En la Reacción (turno 29), C aclara lo que considera que E malinterpretó de su contribución anterior (turno 27). Inicia con la conjunción adversativa *but*, que introduce Recusación: Contraexpectativa en la cláusula declarativa negativa utilizada para rechazar la interpretación de E. Inicia en clave alta contrastiva en *say* con tono descendente-ascendente en *best* y continúa en clave media con tono ascendente en *you*, con núcleo marcado de contraste en referencia a la interpretación de E. Finaliza el turno con un intento de reformulación inconcluso comenzado con *I mean* y tono de suspensión que indica una expresión incompleta. E lo interrumpe para acordar con la reformulación al usar *right* en clave media y tono descendente.

### Conversación 2.d

Turno	Hablante	Etapa	
30	<u>E</u>	<u>Opinión</u>	just a little off ( ) like you're 'most likely to come >up   'on `top   if you >just   'don't °bite the `hook.
31	<u>C</u>	<u>Reacción</u>	e `xactly
		<u>Opinión</u>	like you're most °likely to >cause   a `change if you °don't do °anything at °all.
32	<u>E</u>	<u>Reacción</u>	`yeah
		<u>Opinión</u>	I >mean   when >you   >are   'prime for `battle   you're 'not e>xactly   `open  >to   'new °ways of `thought
33	<u>C</u>	<u>Reacción</u>	`right

Figura 6. Transcripción de la conversación 2.d

En el turno 30, E expresa Opinión - Probabilidad con el modalizador *most likely* abriendo el discurso a otras posibilidades. En su entonación utiliza cuatro unidades tonales en clave media (adición) con tonos de suspensión en la primera y la tercera, separándolo de las unidades 2 y 4 en donde presenta su parecer con tonos descendentes y con terminación baja en la unidad 4, que cierra la secuencia y su contribución. C acuerda con el adverbio *exactly* en clave y terminación baja con tono descendente, con lo que cierra también su contribución. Ambos muestran dominancia fonológica al finalizar sus respectivos turnos con cierre de secuencia tonal. Sin embargo, C continúa desarrollando otro aspecto del argumento, con clave alta contrastiva. También utiliza la forma Opinión - Probabilidad repitiendo el mismo modalizador que E, lo cual los acerca en su perspectiva del tema. El tono de suspensión en la primera unidad señala falta de conclusión y finaliza la cláusula con una unidad con tono descendente y terminación media esperando acuerdo por parte de E. En la Reacción, E otorga el acuerdo esperado a través de concordancia de nivel tonal y tono descendente.

En el turno 32, E emite Opinión - Proclamación: Pronunciamiento de forma muy tentativa desde la fonología, ya que utiliza 8 unidades tonales, tempo lento, pausa entre algunas de las unidades, 4 tonos de suspensión y finaliza con un tono descendente que expresa su visión de la situación, y terminación

media esperando acuerdo, a lo que C Reacciona con tono descendente en clave y terminación baja cerrando la secuencia y el tema.

### ***Conversación 3.a***<sup>8</sup>

En este fragmento de la conversación 3 las opiniones aparecen coconstruidas por dos de los participantes, V (hombre) y C, quienes a partir de una anécdota opinan sobre el comportamiento de las personas que toman alcohol en una fiesta y los comportamientos violentos que esto puede desatar .

<u>Turno</u>	<u>Hablante</u>	<u>Etap</u>	
3	V	<u>Anécdota</u>	She was Russian and he was American and they were both living in Kuwait, working, and some of the guys who were drinking that night when they found out his wife was, you know, awesome at judo well, one of the guys was like was talking shit and she started to launch at the people in their house.
4	C	<u>Opinión</u>	Yeah, Olympic level and a ´Russian?
5	V	<u>Reacción</u>	== oh yeah [laughs]
6	C	<u>Opinión</u>	== and you get a ´beer? [laughs]
7	V	<u>Resolución</u>	== you don´t want to `mess with that
8	C	<u>Opinión</u>	== ´right?
9	V	<u>Resolución</u>	you don´t want to mess with that at `all

Figura 7. Transcripción de la conversación 3.a

Cuando V (turno 3) cuenta su anécdota, C (turnos 4, 6 y 8) reacciona retomando tres aspectos claves de la situación para expresar Opinión — Proclamación: Acuerdo en dos preguntas conducentes<sup>9</sup> (turnos 4 y 6) cuyos tonos ascendentes sugieren que ambos hablantes acuerdan en la evaluación de la situación. V responde con Reacción mostrando acuerdo (turno 5) y luego reformula con Opinión - Proclamación: Pronunciamiento (turnos 7 y 9). Fonológicamente, C utiliza clave media en todas

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Qfm-tOp4oo4>

<sup>9</sup> Martín y White (2005) expresan que la relación de Acuerdo puede realizarse por medio de preguntas conducentes (como las de los turnos 4 y 6), en las que el hablante se presenta como asumiendo que no es necesario responder porque la proposición en cuestión es tan “obvia” que se da por sentado el acuerdo (p. 123).



sus contribuciones, mostrando continuidad en el tema, y entonación ascendente en turnos 4, 6 y 8 con los que solicita confirmación. V la proporciona repitiendo la misma aseveración (turnos 7 y 9) con entonación descendente, la segunda con terminación baja, cerrando la secuencia e implicando que no hace falta decir más.

### Conversación 3.b

turno	Hablante	Etapa	
2	C	Opinión	yeah, we - I was <sup>1</sup> always trying to tell >Emily not to >get into ny
			tr- to a <u>void</u> trouble at 'all costs if you've been 'drinking you know
3	V	Reacción	hm
4	C	Opinión (1.1)	It's like it's easy for like people to ==
5	V	Reacción	== `right [risa]
6	C	Opinión (1.2)	have a couple of >drinks and >then "Oh! You do martial Arts?" == you know, I would just a>void it
7	V	Reacción	== yeah
8	C	Opinión (1.3)	just leave the <u>si&gt;tuation</u>
9	V	Reacción	>stop there or I'm <u>gonna</u> >get you

Figura 8. Transcripción de la conversación 3.b

En el turno 12, C continúa con el tema expresando Opinión: Proclamación: Pronunciamiento en ocho unidades tonales distribuidas en los turnos 14, 16 y 18. Inicia con clave alta para contrastar el comportamiento habitual de una persona alcoholizada con su consejo a su esposa y con tono descendente-ascendente presentando la información como compartida. Las siguientes unidades tienen clave media y alternancia de tonos de suspensión con elongación de segmentos y tonos ascendentes simples. Los tonos de suspensión en los turnos 16 y 18 se asocian a la entonación oblicua frecuentemente utilizada para describir reacciones habituales en situaciones dadas. El uso de características paralingüísticas como la extensión de segmentos parecen parodiar la situación planteada. V reacciona en turno 15 con tono descendente, manifestando su acuerdo verbalmente con la palabra *right* y actitudinalmente con risa que muestra aceptación de la visión compartida. El fragmento analizado finaliza en el turno 19 cuando B se alinea con C en la Reacción utilizando el mismo patrón entonacional y paralingüístico.

## Discusión

En la conversación casual se ponen en juego las relaciones personales a partir de que los hablantes expresan sus opiniones, sentimientos y valores e invitan a sus interlocutores a compartirlos. Esto genera posibles acuerdos o desacuerdos que resultan en mayor o menor alineamiento entre los hablantes. Desde una perspectiva dialoguista, el sistema de Compromiso nos permite analizar cómo los hablantes se posicionan respecto de sus interlocutores y de otras voces, cuyas posturas pueden ser aceptadas, cuestionadas o rechazadas. En las conversaciones analizadas encontramos escasos momentos de desacuerdo, y en ellos, la falta de alineación se ve atemperada por la concesión. Esto puede explicarse dada la relación cercana que existe entre los participantes, que implica un alto grado de conocimiento entre ellos y favorece un comportamiento solidario aún en los casos en que hay diversidad de opiniones u opiniones encontradas.

Un análisis genérico nos permite resaltar las relaciones que se establecen entre la realización lingüística de un texto y su función social. En este sentido, el análisis de los fragmentos identificados con el género Opinión en las conversaciones seleccionadas nos permitió establecer correlaciones entre las diferentes etapas del género –las cuales realizan su propósito–, su realización léxico-gramatical y su realización fonológica.

En relación a la etapa Opinión, la categoría que aparece con mayor frecuencia es Probabilidad realizada léxico-gramaticalmente por medio de cláusulas declarativas frecuentemente acompañadas de modalización, en ocasiones con más de un modalizador. Esta frecuencia puede interpretarse como una señal de deferencia hacia el interlocutor más que una falta de certeza, ya que su función en este contexto muestra que el hablante reconoce que su interlocutor puede no coincidir con la opinión expresada. En cuanto a las realizaciones fonológicas, las contribuciones se realizan a través de unidades tonales cortas, asociadas con frecuencia a tonos ascendentes, que se interpretan como generadores de solidaridad y cercanía entre los hablantes. Ocasionalmente encontramos uso de tonos descendentes asociados a una postura divergente.

En la etapa Opinión, los hablantes también utilizan la Proclamación, realizada por cláusulas declarativas sin modalización y presentadas fonológicamente con unidades tonales cortas, frecuente entonación descendente y

ocasionalmente tono ascendente. La Proclamación en su forma de Pronunciamiento permite al hablante enfatizar o explicitar su postura y puede implicar el rechazo hacia otros puntos de vista. Así, el Pronunciamiento expresa una postura de contracción dialógica, ya que reduce el espacio del diálogo. La asociación entre esta forma de Compromiso y la entonación descendente es consistente y a la vez cada una de ellas refuerza el significado de la otra. Esta correlación es la que encontramos con mayor frecuencia en los fragmentos analizados. Sin embargo, también existe la posibilidad de que el Pronunciamiento confronte una tercera posición, y en este caso el hablante construye solidaridad con su interlocutor ya que ambos se presentan unidos frente a un tercero adversario.

A diferencia de la Opinión, en la etapa Reacción encontramos que la Proclamación asociada al Acuerdo es la categoría de Compromiso utilizada con mayor frecuencia. Se presenta realizada frecuentemente con una unidad tonal (*yeah, right, exactly*) con tono descendente, y ocasionalmente con tono descendente-ascendente y terminación media o baja. Con menor frecuencia los hablantes utilizan la categoría Probabilidad asociada a un acuerdo parcial, el cual se realiza con tono de referencia descendente-ascendente. También aparecen reacciones no verbales asociadas al acuerdo manifestadas a partir de la risa y expresiones no verbales como *mhm*.

Aunque no es frecuente en estas conversaciones, aparece también en dos oportunidades un movimiento retórico asociado a la concesión. Se compone de dos momentos, uno primero en el que el hablante parece alinearse con el interlocutor a partir del Acuerdo para luego alejarse con una Contraexpectativa que produce un significado de concesión y sugiere que el acuerdo está condicionado (Martin y White, 2005, p. 124).

En relación a las elecciones fonológicas relacionadas con la etapa Reacción, observamos el uso de tonos de suspensión asociados a la entonación oblicua que muestran dos tipos de significado. Uno de ellos es una clara orientación hacia la organización del mensaje que interpretamos como un deseo de evitar malentendidos u ofensas. Estas unidades tonales son frecuentemente cortas, tienen tempo lento y se realizan léxico-gramaticalmente con muletillas (*fillers*). El otro uso de la orientación oblicua se asocia a la representación de comportamientos habituales en situaciones que presentan características

rutinarias. En este caso, encontramos los tonos de suspensión asociados a extensión de segmentos que hace que los fragmentos puedan ser interpretados como parodia. Con mucha frecuencia los hablantes usan clave media con la intención de mostrar continuidad del tema y acuerdo en evaluación de situaciones y comportamientos. La terminación es a menudo media esperando acuerdo, y en menor frecuencia terminación baja ocasionalmente asociada a Proclamación en su forma Pronunciamiento para cerrar el tema.

## Conclusión

Las conversaciones analizadas muestran cómo las elecciones léxico-gramaticales y sus realizaciones fonológicas contribuyen a la construcción del tipo de relación que existe entre los participantes y los roles que asumen en los distintos momentos de la interacción. Los significados que se desprenden de la realización fonológica con frecuencia coinciden con los significados expresados por la léxico-gramática. Sin embargo, cuando los estratos fonológico y léxico-gramatical entran en tensión, son los primeros los que suelen antepo-nerse a lo expresado por las palabras.

## Referencias bibliográficas

- Boersma, P. y Weenink, D. (1992-2014). *Praat. Doing phonetics by computer* (Version 5.4.02) [Software]. Recuperado de <http://www.praat.org>.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Jones, A. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Eggs, S. y Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Equinox.
- Germani, M. y Rivas, L. (2017). *A genre approach to prosody: teaching intonation from a discourse perspective. Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*, University College London. Recuperado de [https://www.ucl.ac.uk/drupal/site\\_pals/sites/pals/files/migrated-files/PILG-Proceedings-2017.pdf](https://www.ucl.ac.uk/drupal/site_pals/sites/pals/files/migrated-files/PILG-Proceedings-2017.pdf).
- Germani, M.; Cóccharo, M. y Rivas, L. (2017). Construyendo el argumento: Configuraciones genéricas de la argumentación en inglés desde la expresión oral. En E. Mattioli y F. Mónaco (comp.), *Contribuciones al*

- estudio de las relaciones entre ideología, discurso y sociedad* (pp. 7-19). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de [http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/LETRAS/ebook\\_Contribuciones%20al%20estudio%20de%20las%20relaciones%20entre%20ideologia.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/LETRAS/ebook_Contribuciones%20al%20estudio%20de%20las%20relaciones%20entre%20ideologia.pdf).
- Halliday, M. A. K., y Greaves, W. S. (2008). *Intonation in the grammar of English*. London: Equinox.
- Martin, J.R. y White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rivas, L., Germani M. (2016). Analysing correlations between generic patterns and prosodic realizations in interviews in English. *International Journal of Language Studies*, 10(2), 103-126). Recuperado de <http://www.ijls.net/pages/volume/vol10no2.html>
- Thornbury, S. y Slade, D. (2006) *Conversation. From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Testing perception of *stretched out* features and their role in perceptual metathesis

Analía Gutiérrez<sup>1</sup>

## Introduction

Blevins & Garrett (1998, p. 510) claim that perceptual metathesis is a phonetic process driven by misperception of *stretched out* features –i.e., acoustic/perceptual features with a relatively long duration extending over a CV or VC domain. Because listeners are unable to establish the location of a segment with this type of feature, this segment is reinterpreted as having originated in a nonhistorical position. Example (1) illustrates laryngeal metathesis in Cayuga, where /Vh/→[hV]:

(1) /akekaha/→ [agékhaa] ‘my eye’ (Blevins & Garrett, 1998, (1b) 510)

The proposal that sound change stems from the reinterpretation of phonetically ambiguous surface forms adds to Ohala’s (1993) account of dissimilation, conceived as *hypercorrection* or the listener’s misapplication of corrective processes. In line with Ohala’s (1981, 1991) account, Blevins & Garrett (op. cit.) also assume that the features involved in perceptual metathesis are

---

<sup>1</sup> Ph.D. in Linguistics (University of British Columbia), M.A. in Linguistics (University of South Carolina) y Licenciada y Profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires). Actualmente se desempeña como Investigadora Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como Ayudante de Trabajos Prácticos en la Cátedra de *Lingüística Diacrónica* (Universidad de Buenos Aires). Área de Investigación - Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología (DILA), CAICYT CONICET. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, [analiagutierrez@conicet.gov.ar](mailto:analiagutierrez@conicet.gov.ar).

those that can intrude on (and so ‘stretch out’ over) adjacent segments; i.e., labialization, palatalization, aspiration, glottalisation, pharyngealization, retroflexion, laterality, and rhoticity.

Further, the authors posit three diachronic stages for perceptual metathesis: (i) a string is phonologically analyzed as into a discrete VC or CV sequence; (ii) the features of the consonant shift/spread across an adjacent vowel, and (iii) the metathesizing consonant is reanalyzed as originating on the other side of the vowel. These steps may be illustrated with laryngeal metathesis:

- (i) /CVʔ/
- (ii) [CV̥] ~ [CV̥] ~ [CV̥V]
- (iii) [CʔV]

The goal of this study is to test Blevins & Garrett’s claims on perceptual CVmetathesis; specifically, the first two stages above mentioned. In this vein, it aims to explore to what extent the presence of stretched out features (i.e. glottalisation) licenses the perception of these features across an adjacent vowel (Vʔ → ʔV). To the best of my knowledge, perception experiments on metathesis have not been carried out. Following, I outline my research questions.

1. Assuming that perceptual metathesis relies on acoustic/perceptual features with a relatively long duration, what may the manipulation of these features (i.e., the elongation/ shortening of duration) show in regards to the instantiation of metathesis? In this respect, two issues are to be explored: (i) whether the presence of a phonetically ambiguous cue itself motivates the reinterpretation of a segment in a nonhistorical position, and (ii) how strong, in terms of duration, the cue needs to be in order for misperception and recategorization to take place.
2. B&G (1998: 516) maintain that “perceptual CVmetathesis processes appear to be symmetrical”. In this vein, I want to test whether laryngeal and lateral metatheses are equally triggered when their cues are located in onset and coda positions. Moreover, I want to address whether complex margins play a role in perceptual metathesis: is metathesis favoured when anchored by surrounding consonants (e.g., iʔʔi vs. siʔs sʔis)



3. Given that the segments that will be used in the experiment differ in their phonemic status: [ʔ] and [l], I would like to address any role that the phonological inventory of the native language may play in perceptual metathesis. For instance, it might be more difficult to perceive and categorize glottal stops than laterals due their lack of phonemic status.

## Methods

### *Experimental design*

This experiment used an identification task in order to test the role of unmodified and manipulated phonetic cues of the English glottal stop [ʔ] and the alveolar lateral [l], both preceded and followed by vowels. Because perceptual metathesis involves some sort of categorical knowledge in that listeners' reinterpret a CV sequence as VC or vice versa, a labelling task was chosen. Another possibility for testing metathesis could be an AXB discrimination task (*matching-to-sample*). However, simplicity and reducing time of the experiment and stress on the participant (less memory intensive) were prioritized factors. Moreover, an identification task seems to be more appropriate for the purpose of this study: given a CV sequence with an ambiguous cue that extends across an adjacent vowel, do listeners perceive and categorize it as CV or VC?

### *Stimuli*

A total of two-hundred and sixteen ʔV/Vʔ and Vl/V stimuli were used in this experiment. For each segment, [ʔ] and [l]:

(a) three contexts were used: (i) no consonant, (ii) one consonant, (iii) two consonants. The alveolar fricative [s] was chosen.

(b) three cardinal vowels [i] [a] [u] were used.

(c) a five stage-continuum of manipulated cues (pitch and formants, respectively) were created on the adjacent vowels using Praat (Boersma and Weenick 2014)

Table 1 summarizes conditions (a) and (b).

Table 1. Vowels and Syllabic Environments

Segment	No consonant	One consonant	Two consonants	Vowel
ʔ	iʔ ʔi	siʔ sʔi	siʔs sʔis	i
	aʔ ʔa	saʔ sʔa	saʔs sʔas	a
	uʔ ʔu	suʔ sʔu	suʔs sʔus	u
l	il li	sil sli	sils slis	<b>i</b>
	al li	sal sla	sals slas	<b>a</b>
	ul lu	sul slu	suls slus	<b>u</b>

The tokens were produced by a female American-English-speaking trained phonetician. She recorded three tokens of each of the 36 target non-words (see Table 1) using their IPA pronunciations. Velarization of /l/ in coda position was avoided.

The recording session of all of the stimuli took place in a soundproof room at the Interdisciplinary Speech Research Laboratory, University of British Columbia, and was done on the same day. Recordings were completed using a Marantz 660 solid-state recorder with a Sennheiser E8155 microphone. The best instances of both [ʔ] and [l] in each of the above vowel and syllabic contexts were then selected. Preceding and following all the selected tokens, a period of 50 milliseconds of silence was left.

### Manipulation of stimuli

In order to control for vowel duration across tokens, the vowels with durations close to 250 ms were chosen. When necessary, each vowel, [i] [a] [u], was normalized to a duration of 250 ms by copying and pasting (or clipping when the natural vowel exceeded 250 ms) individual pulses (Esposito 2006).

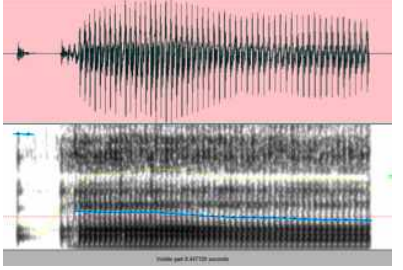
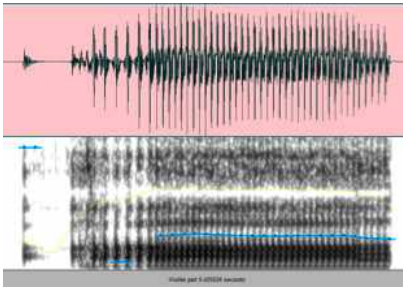
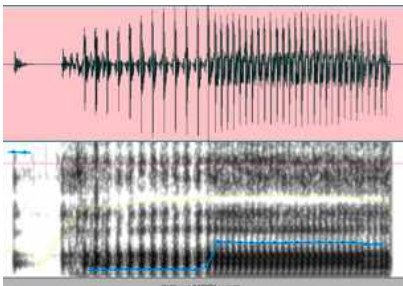
In order to create a five-stage continuum from the right and left of the glottal and the lateral, the vowels' total duration was divided in five portions (50 ms each). With regards to each of the five vowel portions preceding/following a glottal, the original pitch was lowered<sup>2</sup> using the PSOLA<sup>3</sup> (Pitch-Synchronous

<sup>2</sup> Laryngealization is commonly associated with lowering of the fundamental frequency (F0) (Gordon & Ladefoged, 2001).

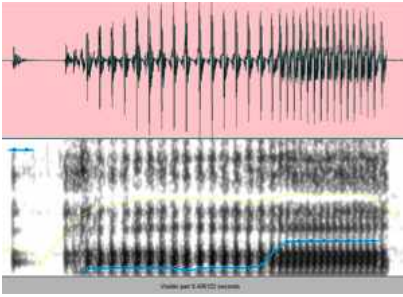
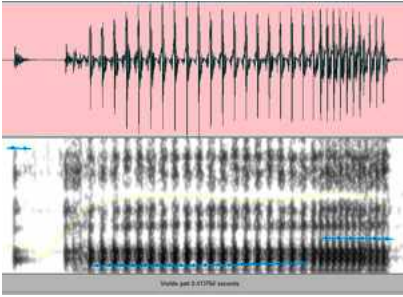
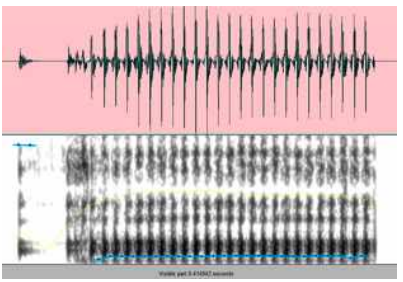
<sup>3</sup> PSOLA changes the f0 of a signal without changing other properties of the voice, which is accomplished by dividing the signal into smaller, separate, but overlapping, units. Next, these smaller units are altered by either repeating speech segments (when the desired pitch is higher than the original token) or omitting speech segments (when the desired pitch is lower than the original token). This step

Overlap and Add) function in Praat. While the average F0 of the original vowels was 190 Hz, each vowel portion was lowered to 100 Hz. The spectrograms in Table 2 illustrate the five step-continua for [ʔa].

Table 2. Five-stage continuum for [ʔa]

SPECTROGRAM	TOKEN & F0
	<p>[ʔa] unmodified token</p> <p>Mean F0: 190</p>
	<p>[ʔa] first step</p> <p>Mean F0, first 50 ms of the vowel: 100 Hz</p> <p>Mean F0, following 200 ms of the vowel: 183 Hz</p>
	<p>[ʔa] second step</p> <p>Mean F0, first 100 ms of the vowel: 100 Hz</p> <p>Mean F0, following 150 ms of the vowel: 181 Hz</p>

changes the duration and the f0 of the signal. In the last step, remaining smaller segments are overlapped and added together to recombine the speech signal. The resulting speech signal has the same spectrum as the original but with a different f0 (Upperman, 2004).

	<p>[ʔa] third step</p> <p>Mean F0, first 100 ms of the vowel: 101 Hz</p> <p>Mean F0, following 150 ms of the vowel: 181 Hz</p>
	<p>[ʔa] fourth step</p> <p>Mean F0, first 200 ms of the vowel: 102 Hz</p> <p>Mean F0, following 150 ms of the vowel: 184 Hz</p>
	<p>[ʔa] fifth step</p> <p>Mean F0, 250 ms: 100Hz</p>

As a result of manipulating pitch in PSOLA, fewer and irregularly spaced pitch periods per second were created, thus resembling creaky phonation (Gordon and Ladefoged, 2001).

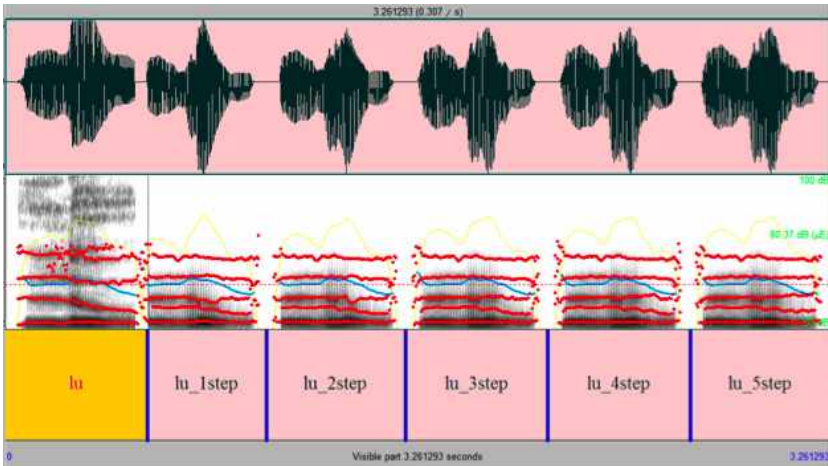
With regards to the lateral manipulation, the KlattGrid synthesizer for Praat was used. KlattGrid allows editing the vowel and lateral formants in a grid. A FormantGrid represents spectral structure as a function of time: a *formant contour*, which consists of formant tiers containing a number of formant points, sorted by time (Boersma and Weenink, 2014).

The manipulation of the formant transitions for each of the vowel portions depended on the vowel quality. For [i] the second and third formant were lowered, for [a] the first and third formant. The manipulation of the high back vowel [u] depended on the position in regards to the lateral. After the lateral ([lu]), while F1 was lowered, F2 and F3 were raised. Before the lateral (in [ul]), F2 was raised and F3 lowered.

Because KlattGrid distorted the acoustics of the sibilant [s] in the one and two consonants contexts (i.e. sV, sVl, sVVs, sVVs), only laterals and vowels were modified in the program and then spliced into the original sound file.

The spectrograms in Table 3 illustrate the five step-continua for [lu].

Table 3. Five stage continuum for [lu]



### ***Procedure***

The identification task was programmed and run on a desktop computer using *E-Prime* v2.0 Professional (Schneider, W., Eschman, A., and A. Zuccolotto, 2009). The experiment was divided in two blocks (one for the glottal stop, another for the alveolar lateral). Each block consisted of:

I) eighteen practice trials— 3 conditions: (i) no consonant (i.e. eʔ/?e), (ii) one consonant (i.e. seʔ/sʔe), and (iii) two consonants (i.e. seʔs/ sʔes), per 3 cycles. Only the vowel [e] was used for both the glottal stop and the lateral practice trials. Listeners were given a chance to ask questions about the task before proceeding to the test trials.

II) three test blocks (one for each syllabic environment). Before each test block, a display reminded participants about the button they had to press (and the syllabic environment in which the sounds would be embedded).

The listener's task was to identify the order of the vowels ([i], [a], [u]) with regard to the glottal stop and the alveolar lateral. For instance, if the vowel preceded the glottal stop, they had to press button 1. On the contrary, if the vowel followed the glottal stop, they had to press button 5.

Both the 216 trials and the three test blocks corresponding to each of the segments under study were randomized for each listener. Between trials, a 500 ms purple screen was displayed in order to warn participants that they were about to hear a sound. Listeners had 3 seconds to respond by pressing a button on a button box.

In the practice trials, listeners were given feedback on every trial. They were shown their reaction time, correct/incorrect response, and their overall percent correct score. In turn, the test blocks only provided feedback on the reaction time.

### ***Participants***

Thirteen Canadian English speakers (6 male, 7 female) participated in the experiment. Five of the participants did the glottal test block first. Participants were undergraduate and graduate students at University of British Columbia. None of them reported any past or present speech or hearing disorders. The participants' information is listed in Table 4 below.

Table 4. List of Participants

Participant	Sex	Age	Languages	First Test Block
2	M	31	English, French	glottal
3	F	30	English, French	glottal
4	M	20	English, French	glottal
5	M	23	English, French	glottal
6	F	18	English	glottal
11	F	23	English, French, Polish	lateral
12	F	28	English	lateral
13	M	26	English	lateral
14	M	22	English	lateral
15	F	35	English	lateral
16	F	19	English, Cantonese, French	lateral
17	F	19	English Spanish Japanese	lateral
18	M	21	English	lateral

## Results

A standard fixed effect logistic regression model—glm—was run in R (R Core Team 2013). VC was treated as the baseline and the probability of responding VC was calculated. A Model in which all the factors were included (Block, Continuum Point, Environment and Vowel) but no interactions were allowed, only yielded Direction as a significant result:  $p < 2e-16$ . Specifically, there was a significant interaction between the vowel environment and direction for both the glottal and lateral blocks ( $p < 0.0001495$  and  $p < 2.2e-16$ , respectively).

The 1C and 2C environments were too easy for the participants as Figure 1 and Figure 2 show respectively:

Figure 1. Proportion response of CV when glottalisation came from the Left/Right: 1C Environment

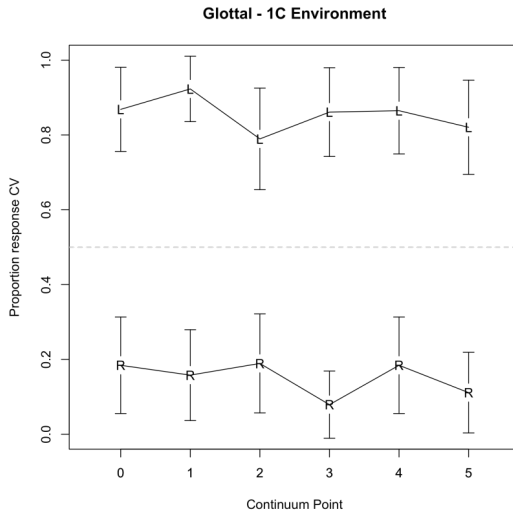
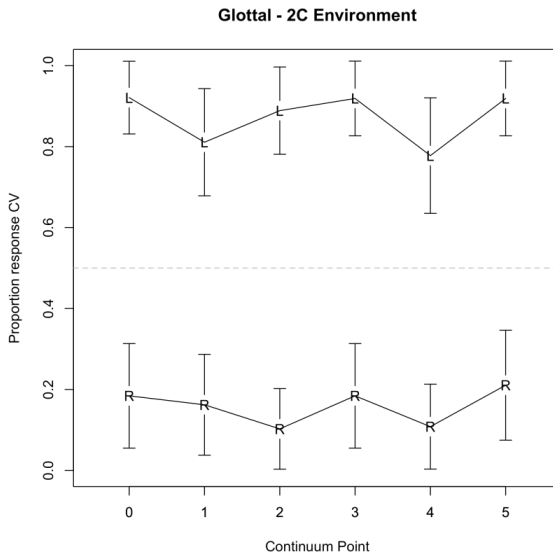


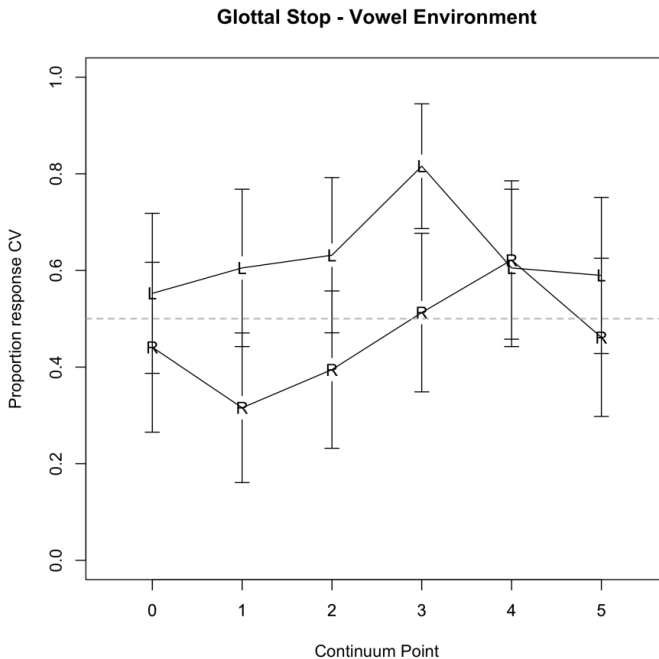
Figure 2. Proportion response of CV when glottalisation came from the Left/Right: 2C Environment





When only the vowel environment was included (regardless of the directionality of the glottal stop), right direction showed significant effects  $p < 0.0001495$ . However, when separate logistic regression models were created for right and left direction of the glottal stop  $\text{ʔV}$  vs.  $\text{Vʔ}$ , only continuum point reached significance:  $p < 0.09232$ .

Figure 3. Proportion response of CV when glottalisation came from the Left/Right: V Environment



Separate logistic regression models were also created for right and left direction of the lateral. This time, continuum point showed a robust significance ( $p < 0.004944$ ) when the laterality features came from the right direction. When the features came from the left, significance was approached ( $p < 0.07684$ ).

Similarly to the glottal block, though, the proportion of CV responses when lateralisation features came from the left or the right direction did not show the expected S-curve.

Figure 4. Proportion response of CV when lateralization came from the Left/Right: 1C Environment

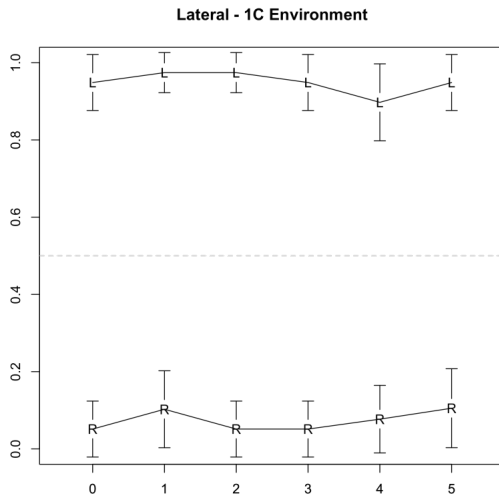


Figure 5. Proportion response of CV when lateralization came from the Left/Right: 2C Environment

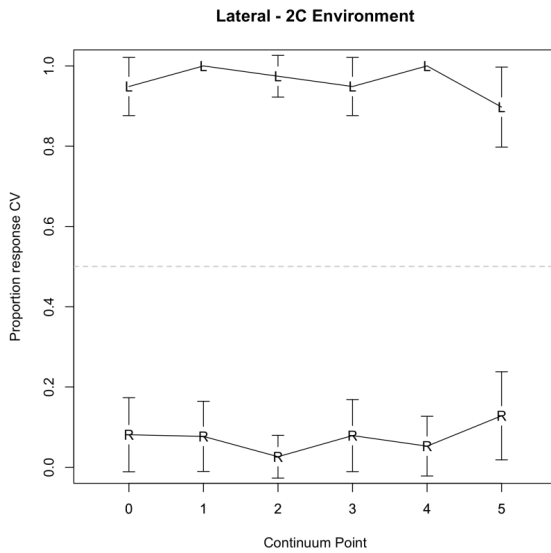
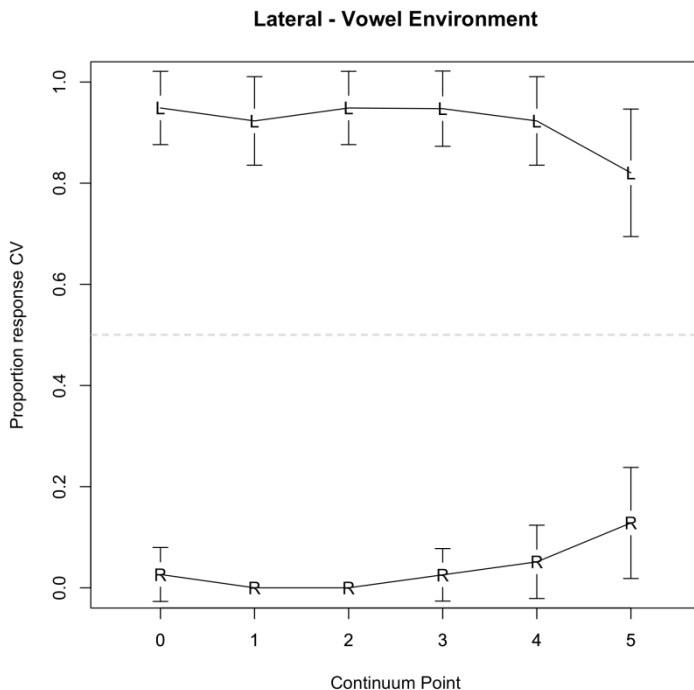


Figure 6. Proportion response of CV when lateralization came from the Left/Right: V Environment



## Discussion

These results indicate that vowel quality, environment (no consonant, one consonant or two consonants) or continuum point had a significant effect on the participants' response in the whole experiment. Only Direction seemed to play a role (whether the cues for glottalisation and laterality were coming from the left or the right of the vowel). The fact that environment did not show an effect on participants responses suggests that the one consonant and the two consonant conditions complex margins were not enough difficult for people to misperceive the features that were manipulated (pitch and vowel formants). In conjunction with Continuum Point, it seems that even at the most extreme stages participants still managed to categorize the stimuli correctly. In this vein, one could posit that (complex) margins do not favour perceptual

metathesis; on the contrary, participants may rely on other cues that are present on the signal to determine the position of the stretched out features.

This situation calls the attention about the way the features were manipulated. In regards to the stimuli from the glottal test block, the presence of the glottal stop itself in the 1C and 2C environments may have constituted such a strong cue that listeners did not tend to misperceive its location despite the manipulation of pitch on the vowel. Thus, it would be worth testing this hypothesis in a followup study: two conditions may be created: for the five stages there is a token with and without the original glottal stop at the edge (Juliette Blevins, p.c.). This could be a way to sort out whether there is a strong bias for speakers to assume initial/ final glottal stop, provided the glottal stop is present independently of the amount of creakyness manipulated on the vowel.

Another factor one should consider when evaluating the significance of the results is that only one data point was collected from each participants.

In regards to the V condition, a directional asymmetry seems to emerge. When only the vowel environment was included in the logistic regression model, right direction showed significant effects  $p < 0.0595$ , suggesting that V? stimuli were more often misperceived as ?V than ?V as V?. In turn, when separate logistic regression models were created for right and left direction of the glottal stop ?V vs. V?, right direction almost reached significance:  $p < 0.09232$ . It may have been the case that in a mixed-effects (logistic) regression model the right direction could have come out a bit more robustly significant (i.e. including subject as a random variable). Still, it would not emerge as a strongly significant factor.

For the lateral block, the 1C and 2C environments showed the same results as the glottal block. It seems that the stimuli was too easy for the participants. Again, the presence of complex margins may have enhanced a correct perception of the laterality features positions. However, the lateral stimuli set was different from the glottal block test in that some of the participants judged them not to sound very natural. The manipulation of formants in Klatt introduces some sort of artificialness in the signal. Moreover, the lateral vowel/ vowel lateral sequences had to be firstly manipulated in Klatt and then spliced into the original sound file containing the sibilant(s). The vowel environment did not need to be spliced which may have improved the stimuli naturalness.

It is actually in the vowel environment that direction emerged as a very significant factor:  $p < 0.00595$ . The VL sequences were often misperceived as IV (and not the other way around). Also, continuum point showed a robust significance ( $p < 0.004944$ ) when the laterality features came from the right direction.

In sum, the results indicate an asymmetry in regards to the lateral and the glottal blocks, the vowel versus 1C and 2C conditions, and (left vs. right) direction. Only for the lateral-vowel environments and only when the lateral features came from the right, continuum point emerged as a significant factor.

## Conclusion

These preliminary results indicate that one consonant and two consonant environments were not difficult enough for people to misperceive the features that were manipulated (pitch and vowel formants). Even at the most extreme continuum points participants still managed to categorize the stimuli correctly. Different alternatives will be considered in a follow-up study. For instance, other cues than F0— such as intensity— will be manipulated and each token will have and lack the original glottal stop at the edge. In turn, vowel environment seems to have caused more misperception when the cues came from the right direction, suggesting that VC → CV may constitute a more likely perceptual metathesis sound change than CV → VC. Further, this may indicate a listener bias for reinterpreting the segment containing the ‘stretched out’ features in the onset and not in the coda position. In this vein, as a preliminary conclusion, perceptual consonant vowel metathesis does not seem to be a symmetrical process in terms of direction. Finally, despite the phonemic status of the lateral, this study suggests that lateral features may trigger more perceptual metathesis process than glottalisation features.

## Bibliographic references

- Boersma P. and Weenick, D. (2014). *Praat: Doing Phonetics by Computer*. Institute of Phonetic Sciences. Amsterdam: University of Amsterdam.  
Recuperado de <http://www.fon.hum.uva.nl/praat>
- Blevins, J. and Garrett, A. (1998). The origins of Consonant-Vowel Metathesis. *Language*, 74(3), 508-556.
- Esposito, C. (2006). *The effects of linguistics experience on the perception of phonation*. Ph.D. dissertation, UCLA.

- Gordon, M. and Ladefoged, P. (2001). Phonation types: a cross-linguistic overview. *Journal of Phonetics*, 29, 383-406.
- Ohala, J. J. (1981). The listener as a source of sound change. *Chicago Linguistic Society*, 17(2), 178-203.
- Ohala, J. J. (1993). The phonetics of sound change. In C. Jones (Ed.), *Historical linguistics: Problems and perspectives* (pp. 237-278). London: Longman.
- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from <https://www.r-project.org/>.
- Schneider, W., Eschman, A. and A. Zuccolotto. (2009). *E-prime: User's Guide (version 2.0) Psychology Software Tools*. [Computer program].
- Upperman, G. (2004). *Changing Pitch with PSOLA for Voice Conversion*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m12474/latest/>

# Más allá del texto: Territorialidad fonológica en la voz de Shylock

Verónica Rafaelli<sup>1</sup>

## Introducción

La voz del actor es cuerpo; el cuerpo del actor es significado; la suma de significados del actor es la obra. El convivio teatral (Dubatti, 2003) es una multiplicación de voluntades que tienden hacia la infinitud de la significación y se re-crean constantemente, como árboles caducifolios, que con cada nueva primavera de lectura inauguran nuevos follajes de interpretación. ¿Cómo no estudiar fonológicamente la obra dramática en escena, cuando la interacción

---

<sup>1</sup> Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa, Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, y Maestranda en Literaturas Comparadas (FaHCE-UNLP). Actualmente se desempeña como Profesora Titular en *Inglés 1-Lengua Moderna e Inglés 2* (Facultad de Humanidades, UCALP), Profesora Adjunta en *Fonética y Fonología Inglesa I y II* (UCAECE Sede Mar del Plata), Jefa de Trabajos Prácticos en *Traducción Literaria en Inglés 1* (FaHCE, UNLP) y Profesora Titular en *Prácticas Discursivas de la Comunicación Oral 1 y 2* (Instituto J. N. Terrero); es, además, Secretaria del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (FaHCE, UNLP); así como investigadora categorizada (CeLyC-IdIHCS-UNLP), codirectora del PPID “La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE” (2019-2020), dirigido por la Trad. Prof. Mercedes Vermet; y miembro del P+D “Kathleen Raine: poesis y visión profética. De WBake a WB Yeats” (2016-2019), dirigido por el Dr. Miguel Ángel Montezanti y codirigido por la Dra. Anahí Mallol. Como investigadora, traductora y correctora de estilo se especializa en la traducción literaria y de ciencias humanas y sociales, con énfasis en la interfaz literatura-fonología-traducción. Ha publicado capítulos de libros, artículos, y traducciones de textos académicos y de creación en los ámbitos internacional y nacional. CELyC, IdIHCS (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Facultad de Humanidades, UCALP. UCAECE Mdp. Instituto J. N. Terrero. Correo electrónico: veronicarafaelli@gmail.com.

entre los personajes constituye una plétora de interacciones significativas y motivadas discursivamente? ¿Cómo podría la crítica literaria obviar el área fónica del drama, que ha nacido para ser escuchado?

Las teorías discursivas, que exceden la mera descripción lingüística, nos permiten estudiar la obra dramática como accionar viviente, como comunicación auténtica entre personajes que se relacionan y se expresan con inquietudes y recursos discursivos auténticos. En particular, el marco teórico de la Entonación Discursiva de David Brazil (1997) nos permite exceder el campo de la segmentalidad para avanzar sobre la construcción conjunta de significados interaccionales suprasegmentales entre personajes dramáticos que interactúan auténticamente en escena: quienes, lejos de tener un texto completo al que atenerse, reviven y actualizan desde las bases prosódicas las significaciones del texto escrito. Así, diferentes lecturas suprasegmentales permitirán caracterizaciones dramáticas en un *continuum* que va desde lo similar hasta lo radicalmente opuesto, constituyendo a un personaje en muchas versiones potencialmente irreconocibles entre ellas.

Una crítica diacrónica del personaje de Shylock muestra cómo la recreación y la recepción del Judío de Venecia se han transformado en sus más de cuatrocientos años de vida: desde las primeras versiones, más cercanas a los prototípicos villanos medievales, y shakespeareanamente ironizantes sobre ellos; pasando por versiones puritanas, marxistas, *post-bellum*, posmodernas. La riqueza del texto permite que, sin variar la palabra escrita, pueda escucharse alternativamente a todos estos Shylock sin contradicción. Motiva, entonces, este estudio la búsqueda de la rica construcción fonológica que caracteriza a los Shylock existentes, tan distinguibles por su dicción como por su fisicalidad.

## Metodología

El primer paso de este proyecto de estudio actualmente en curso fue la elección del corpus: el Acto 1 escena 3 de la obra *The Merchant of Venice* de William Shakespeare. Se había trabajado anteriormente con el personaje de Shylock en esta escena por ser la introducción del personaje, su primera interacción con otros personajes de relevancia argumental (Bassanio y Antonio), y por presentar esta escena el planteo que sustenta uno de los dos hilos argumentales de la obra: el préstamo de 3 000 ducados contra la penalización de sufrir el prestatario el corte de una libra de su propia carne. Este Shylock, que



es desconocido aún para la audiencia, es el más susceptible a la variedad en la interpretación. Se eligió como texto fuente el texto de la obra en *The Complete Works of William Shakespeare*, publicado en línea por Jeremy Hylton en 1993 y mantenido desde entonces por *The Tech*, del Instituto Tecnológico de Massachusetts, el primer periódico publicado en línea; se utiliza esta fuente como texto principal por su amplia disponibilidad, pero con recurso constante a otras ediciones académicas, como la edición de la Royal Shakespeare Company (2010) y la edición New Cambridge (2003).

De las puestas en escena disponibles, se eligieron cuatro: en video, Laurence Olivier y su Shylock capitalista posindustrial en la versión de 1973-4 para ATV, dirigida por John Sichel sobre el guión de Jonathan Miller para el National Theatre; Warren Mitchell y su Shylock cómico para la versión de la serie BBC Television Shakespeare, dirigida por Jack Gold en 1980; Al Pacino y su Shylock naturalista de época en la película de 2004 dirigida por Michael Redgrave; y en audio, el Shylock patriarcal de Trevor Peacock para la edición *Complete Arkangel Shakespeare*, publicada en 2003. Las versiones de Olivier y Pacino sustentarán las ejemplificaciones de este trabajo.

Una vez elegido el corpus, se procedió al procesamiento del material: se extrajo el audio de los archivos de video, y se cortó en los cuatro audios resultantes la sección correspondiente al A1e3. Se comparó en una tabla el guión de las cuatro versiones con el texto fuente, y se anotaron los cambios, adaptaciones y cortes hechos al texto fuente en cada versión. Se estudió la disposición de los cuerpos y los movimientos en las tres versiones en video. Se realizó y analizó una transcripción fonética inicial del audio de las cuatro versiones, de acuerdo con la codificación segmental AFI<sup>2</sup> y con recurso principal a Wells (2008), sin obviar Roach *et al.* (2003) ni Upton y Kretzschmar (2017), notando contrastivamente peculiaridades segmentales; se amplió la transcripción con notación suprasegmental preliminar (adaptando *ad hoc* la codificación DI, de Brazil, 1994, 1997<sup>3</sup>), con foco en los parámetros de

---

<sup>2</sup> Asociación Fonética Internacional-International Phonetic Association (AFI-IPA, 2015).

<sup>3</sup> La codificación DI (*Discourse Intonation*) usada con variaciones en Brazil (1994) y (1997), así como en Bradford (1988) y otros, emplea diversamente mayúsculas y/o subrayado para marcar sílabas prominentes; **p** o ∨ para la marcación del tono descendente, **p+** o ∇ para el tono ascendente-descendente, **r** o ∇ para el tono descendente-ascendente, **r+** o ∇ para el tono ascendente, **o** o - para el tono neutral (*level*); así como **H**, superíndices o **↑**, **M** o letra redonda, y **L**, subíndices o flechas **↓** para las

división en unidades tonales, prominencia, curva tonal y altura tonal. Para esta notación inicial se recurrió al programa de análisis PRAAT (Boersma y Weeninck, 2010) de manera informal. Por otra parte, se exploró preteóricamente la suprasegmentalidad de la escena en el taller “How to do things with (more than) words: Prosody and dramatic action” (septiembre 2017), dictado con el Trad. Roque Villar, anticipatorio a las *V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología* y *I Jornadas Nacionales de Fonología y Discurso*; en ese taller se creó un espacio de experimentación dramática para que los participantes exploraran las estrategias de significación semántico-pragmática en series de unidades tonales organizadas en parlamentos individuales e intercambios de dos y tres personajes, con énfasis en la utilización intuitiva de los patrones de prominencia y curva tonal.

En etapas siguientes del estudio, se aspira a mejorar y detallar la notación suprasegmental y ampliar el marco teórico comparativo para incluir más intensivamente las aproximaciones de Wells (2006) y Gussenhoven (2004).

## El territorio de Shylock

¿A qué nos referimos con *territorios*? El deseo, agenciado, con un sentido productivo y constructivo, crea territorios (Herner, 2009, p. 165). El territorio es “un conjunto de representaciones [que] van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos” (Gattari y Rolnik, 1986, p. 323, en ob. cit., p. 166); comporta siempre dentro de sí vectores de desterritorialización o de reterritorialización, y es por tanto “un acto, una acción, una relación, un movimiento concomitante de territorialización y desterritorialización, un ritmo, un movimiento que se repite y sobre el cual se ejerce un control” (167). En la territorialización, el deseo se paraliza o se representa por bloques y segmentos de estructuras de poder, generando y reforzando relaciones de señorío y servidumbre, como también paranoia (Young, 2013, p. 311).

El mismo acto de hablar es una dinámica de desterritorialización:

[...] cualquier lenguaje implica siempre una desterritorialización de la boca, de la lengua y de los dientes. La boca, la lengua y los dientes encuentran su

---

alturas tonales alta, media y baja respectivamente, ubicados gráficamente sobre o debajo de las sílabas de arranque para la clave y la sílaba tónica para la terminación. En mi notación, priorizo la sencillez económica en la codificación, así como la adaptabilidad multiplataforma.

territorialidad primitiva en los alimentos. Al consagrarse a la articulación de los sonidos, la boca, la lengua y los dientes se desterritorializan. (Deleuze y Guattari, 1975, p. 33).

La voz de Shylock es, en la generalidad de las versiones, una voz polifónica y multilingüe, que sugiere una identidad multicultural en discordia interna por un deseo volitivamente reterritorializante. Aunque podemos especular que un Shylock histórico habría sido étnicamente miembro de la *Nazione Tedesca* y por tanto un extranjero para las leyes venecianas, su vida habría transcurrido enteramente en Venecia, y habría hablado excelente italiano como primera lengua, aunque tal vez con un acento gutural etnolectal y una lexis peculiar (que no conserva en la obra su hija Jessica); y muy problememente otras lenguas en variado grado de fluidez, por su actividad comercial. ¿Cómo se codifica segmentalmente este plurilingüismo y el extrañamiento de la lengua materna? Podemos identificar algunos ejemplares en Shylock-Olivier, para quien México no es / 'meksɪkəʊ / sino / 'mexɪkəʊ /; quien ocasionalmente inserta *schwas* protéticas antes de los grupos consonánticos /s/ + oclusiva sorda (/ əs'pi:k / por *speak*, / 'spi:k /); quien exagera con insolencia las erres como vibrantes alveolares múltiples (en posición inicial, *rate*; intervocálica, *directly*; e incluso posconsonántica, *tribe-breed*). En Shylock-Pacino, en cambio, se observa el uso de una variante coherente aunque residualmente rótica; la frecuencia del silabeo para alterar el significado léxico convencional por medio de la redistribución de unidades tonales y así generar extrañamiento semántico que remite a la etimología o al juego de palabras (*forget* / fər'get /, “olvidar”, se transforma en / 'fər'get /, sugiriendo en agramaticalidad etnolectal *in order to obtain*, “para obtener”). La alteración del patrón de acento léxico también es un recurso que utiliza Shylock-Olivier para producir extrañamiento semántico connotativo: un ejemplo decisivo es el uso de *compromised* / 'kɒmprəmaɪzd / o / 'kɑ:mpɹəmaɪzd / (Wills, 2008), “comprometido”, como /'kɒm / 'prɒmɪst /, que remite a los étimos *com* “con” + *promittere* “prometer”, ‘hacer una promesa mutua’, que connota catafóricamente al contrato que motiva el argumento.

Los hallazgos más significativos en el área suprasegmental hasta el momento se relacionan en particular con el tenor y la modalidad deóntica. La utilización del tono ascendente-descendente o *proclaiming plus* (p+), que Brazil (1997) identifica como un tono de incidencia poco frecuente, en ambas versiones se

utiliza varias veces en posiciones de interrupción de la interlocución en el acto comunicativo, como un marcador de dominio lingüístico.

En un ejemplo llamativo, la distribución de unidades tonales, prominencia y tono cambia por completo la implicatura de un parlamento al afectar la modalidad epistémica:

Shylock-Olivier / p Antonio / r+ is a good man / ?

Shylock-Pacino / p Antonio is a good man / .

Vemos aquí que Shylock-Olivier requiere por una parte la adjudicación de una respuesta a su pregunta, a la vez seleccionando *man* de entre otros apelativos posibles, *businessman*, *person*, u otros. Podríamos pensar que, para este Shylock, *man* es un acortamiento posible de *businessman*, porque no hay otro rol posible para un hombre en su construcción ética; o, tal vez, que su duda es la calidad de Antonio como hombre en contraposición a su solvencia como mercader, que ya conoce. Podemos observar, además, que plantea su emisión como una pregunta declarativa, algo que no está indicado gráficamente en los manuscritos. Por el contrario, Shylock-Pacino sitúa la prominencia en *good*, indicando *not bad*, con un tono descendente; aquí Pacino no duda de la solvencia de Antonio, como Olivier, sino que la asevera; esta aseveración de una verdad aparentemente evidente genera la implicatura a continuación de una coordinación adversativa (“es un hombre bueno, pero tiene defectos”).

## Algunas conclusiones

Estas primeras aproximaciones al corpus nos permiten algunas reflexiones iniciales, con vistas a la profundización de este estudio. En principio, las múltiples variantes semánticas y pragmáticas observadas en el corpus, en las que el texto es idéntico y solo cambia la producción oral, nos demuestran claramente que la comprensión lectora y crítica de un texto dramático no puede de ningún modo dissociarse de las variables fónicas del texto, siendo este un texto nacido históricamente para ser actuado y escuchado. En segundo lugar, estas mismas variaciones inescapables de significado implican que la traducción dramática es necesariamente un género de modo doble, en donde la oralidad es parte integrante de la escritura; y, por tanto, el estudio del aspecto fónico del texto es imprescindible para su traducción. Por último, estos nuevos acercamientos teóricos a un corpus como el teatro shakespeariano nos

reafirman en la apasionada creencia en la relevancia, la vigencia y la riqueza siempre asombrosa e imponente de este dramaturgo, que no parece agotar nunca su misterio y su fascinación en los lectores.

## Referencias bibliográficas

- Boersma, P. y Weenink, D. (2010). *Praat: doing phonetics by computer, version 5.1.31* (Software). Recuperado de <http://www.praat.org/>
- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- British Broadcasting Corporation (BBC) (Productor) y Gold, J. (Dir.) (1980). *The Merchant of Venice* [Película]. Reino Unido: BBC.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1975). *Kafka. Pour une littérature mineure*. París: Les Éditions de Minuit.
- Dessen, A. (1974). The Elizabethan stage Jew and Christian example: Gerontus, Barabas, and Shylock. *Modern Language Quarterly, Septiembre*, 3(35), 231-245.
- Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral: teoría y práctica del teatro comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- Gussenhoven, C. (2004). *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halio, J. L. (2000). *Understanding The Merchant of Venice*. Westport: Greenwood Press.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171.
- International Phonetic Association. (2015). *The International Phonetic Alphabet and the IPA Chart*. Recuperado de <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-chart>.
- Jackson, R. (2007). *The Cambridge Companion to Shakespeare on Film*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahon, J. W. (2002). The Fortunes of *The Merchant of Venice* from 1596 to 2001. En J. W. Mahon & E. Mcleod Mahon (Eds.), *The Merchant of Venice: Critical Essays*. Nueva York & Abingdon, Oxon: Routledge.
- McGiven, E. S. (s.d.). *The Rudimentary Elements of the Dramatic Performance*. [Exclusivo en línea]. Recuperado de <http://www.erikseanmcgiven.com/>.

- Radford, M. (Director) (2004). *The Merchant of Venice*. [Película]. EE. UU., Italia, Luxemburgo, Reino Unido: Avenue Pictures, Movision & UK Film Council.
- Rafaelli, V. y Villar, R. (2017). *How to do things with (more than) words: Prosody and dramatic action*. Programa de taller, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, FaHCE, UNLP.
- Roach, P., Hartman, J., Setter, J., y Jones, D. (Eds.). (2003). *English pronouncing dictionary* (16.<sup>a</sup> ed). Cambridge, U.K.; Nueva York: Cambridge University Press.
- Roth, C. (1933). The Background of Shylock. *The Review of English Studies*, Abril, 9(34), 148-156.
- Shakespeare, W. (2003). *The Merchant of Venice. The New Cambridge Shakespeare*. Segunda ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shakespeare, W. (2010). *The Merchant of Venice. The Royal Shakespeare Company*. Primera ed. Hampshire: Macmillan.
- Sichel, J. (Dir.) y Miller, J. (Guionista) ([1973] 1974). *The Merchant of Venice*. [Película]. Reino Unido: Associated Television (ATV) & National Theatre.
- The Audio Partners Publishing Corp. (2003). *The Merchant of Venice*. En *The Complete Arkangel Shakespeare* [CD].
- Upton, C. y Kretzschmar, W. A. (2017). *The Routledge dictionary of pronunciation for current English* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary, third edition*. Harlow: Pearson Education ESL.
- Young, E. B. (2013). *The Deleuze and Guattari Dictionary*. Nueva York: Bloomsbury Academic.

# Cambios en la trayectoria formántica de las vocales del español rioplatense

Sofía Romanelli<sup>1</sup> y Andrea Menegotto<sup>2</sup>

## Introducción

Tradicionalmente, las vocales se describieron como entidades estáticas, analizadas en un único punto de la vocal que correspondía a la región central o núcleo de la vocal (Peterson y Barney, 1952). Sin embargo, actualmente existe evidencia experimental que demuestra que los cambios en el tiempo de las frecuencias de los formantes contribuyen en la identificación de las vocales, tanto de monoptongos como de diptongos (Assmann y Katz, 2000; Elvin, Williams y Escudero, 2016; Escudero y Vasiliev, 2011; Hillenbrand *et al.* 1995; Jacewicz y Fox, 2012; Nearey y Assmann, 1986; Watson y Harrington, 1999; Zahorian y Jagharghi, 1993).

En 1986, Nearey y Assmann acuñaron el término *Vowel Inherent Spectral Change (VISC)* para referirse a los cambios en las propiedades espectrales

---

<sup>1</sup> Doctora en Lingüística (UBA, 2015), Magíster en Formación de Profesores de Español como LE (Universidad de León, 2010) y Profesora de Inglés (UNMdP, 2007). Trabaja en la cátedra de *Fonética y Fonología Inglesa I* de la UNMdP y es becaria post-doctoral de CONICET. Programa de Español para Extranjeros (UNMDP - CONICET). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina. Correo electrónico: [sofroma82@hotmail.com](mailto:sofroma82@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doctora en Letras (UBA, 2004), Experta en español como lengua extranjera (Universidad Antonio de Nebrija, 2002) y Profesora y Licenciada en Letras (UBA, 1989). Actualmente trabaja como investigadora adjunta en CONICET y como profesora titular de *Gramática* en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Programa de Español para Extranjeros (UNMDP - CONICET). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina. Correo electrónico: [acmenegotto@gmail.com](mailto:acmenegotto@gmail.com)

de las vocales. Este término comenzó a utilizarse para hacer referencia no solo a los cambios en las trayectorias formánticas de los diptongos, sino también a los cambios de las vocales inglesas consideradas monoptongos. Sus investigaciones muestran patrones de VISC sistemáticos que no están condicionados por el contexto, sino que parecen reflejar propiedades inherentes de las vocales mismas.

## **Preguntas de investigación e hipótesis**

### ***a) Las vocales del español, ¿muestran movimiento en sus propiedades espectrales?***

Las mediciones de los valores formánticos de las vocales del español suelen hacerse en la parte estable, al 50% de la duración de la vocal (español ibérico, Martínez Celdrán, 1995; Nadeu, 2014; español rioplatense: Guirao y Borzone de Manrique, 1975; Aronson *et al.*, 2000). Por esa razón, no disponemos de estudios que hayan reportado los valores en distintos puntos de la duración. Si las conclusiones de Nearey y Assmann son extensibles al español, esperamos encontrar algún tipo de movimiento, particularmente un aumento del F1 de las vocales en todas las posiciones, ya que la lengua baja y la mandíbula se abre luego de liberar el aire comprimido detrás del punto de contacto de los articuladores en la producción de las oclusivas sordas /p, t, k/ (Stevens, 1998: 339).

### ***b) Las vocales del español, ¿evidencian cambios en sus trayectorias formánticas similares a los de las vocales del inglés americano reportadas en Hillenbrand *et al.* (1995)?***

Aunque no tenemos hipótesis precisas, esperamos observar diferencias entre las vocales españolas y las vocales inglesas. Particularmente, si el fenómeno del VISC es propio también de los monoptongos, esperaríamos encontrar que las vocales del español muestren algún tipo de movimiento en el segmento inicial, pero no en el tramo final (*offglide*), ya que no resultan perceptualmente diptongadas.

## **Método**

### ***Participantes***

Diez hablantes nativos femeninos de español rioplatense (rango etario = 18-30 años) participaron de este estudio. Todos los participantes nacieron en Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Los hablantes nativos eran estudiantes



o graduados de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Ninguno de ellos reportó problemas en el habla o la audición en el cuestionario que completaron al comienzo del experimento.

### ***Materiales***

Los hablantes nativos de español produjeron 54 vocales en sílaba tónica y átona en posición final de palabra. Las palabras aparecieron en dos contextos diferentes: aisladas en una lista de palabras vs. oraciones dentro de un texto. Las vocales estaban precedidas por las consonantes oclusivas sordas /p, t, k/. En este trabajo solo reportamos los resultados de las vocales tónicas en general, sin analizar los efectos del contexto fonético (/p, t, k/) ni de la tarea (lista de palabras vs. texto).

### ***Procedimiento***

Se grabó individualmente a los hablantes nativos en un aula silenciosa de la UNMdP. Para la grabación, se utilizó un micrófono Pure Audio NC-1 85VM USB PC (Andrea Electronics) conectado a una computadora portátil, y el software Andrea Electronics AudioCommander. Los participantes realizaron dos tareas: primero, leyeron un texto, una adaptación de la fábula de Esopo “El gallo, el oso y la pantera”, y luego, una lista de palabras. Las tareas fueron presentadas en formato papel. Antes de la grabación, se les indicó a los participantes que leyeran el texto y la lista en silencio y luego se les solicitó que leyeran ambas en voz alta de la manera más natural posible.

### ***Análisis acústico de los datos***

Se midieron el F1 y el F2 de las vocales tónicas /a e o/ del español rioplatense en tres puntos temporales equidistantes, que corresponden al 25%, 50% y 75% de la vocal. De un total de 250 vocales (25 vocales (/a/= 8; /e/= 6; /o/= 11) x 10 sujetos) se analizaron acústicamente 245 vocales. Se descartaron 5 porque el acento léxico se produjo en la sílaba equivocada y porque los formantes no resultaron claros.

El análisis acústico se realizó con el software Praat (Boersma y Wenink, 2014). El comienzo de la vocal se midió desde el comienzo de la periodicidad luego de la explosión de la consonante oclusiva. El final de la vocal se localizó en el punto en donde la amplitud disminuyó significativamente (Fox

y Jacewicz, 2009; Jacewicz, Fox y Salmons, 2011). En los casos en los que la vocal final estaba seguida de una palabra que comenzaba con vocal, se ubicó el final de la vocal en el punto en el espectrograma en donde el primer formante de la segunda vocal ascendía.

## Resultados

Se corrieron ANOVA separadas para el F1 y F2 de cada una de las vocales tónicas /a e o/ en posición final de palabra, con Posición (P1=25% P2=50% y, P3=75%) como factor intrasujeto. En la Tabla 1, se muestran los valores del F1 y F2 para las tres vocales tónicas del español en tres puntos equidistante de la vocal, 25% (=P1), 50 % (=P2) y 75% (=P3).

[Tabla 1. Valores del F1 y F2 de las vocales tónicas /a e o / en tres puntos equidistantes de la vocal.]

Como se observa en la Figura 1, hay un claro movimiento formántico en el primer tramo de la vocal (entre el 25% y el 50% de su duración), mientras que el movimiento es apenas observable en el segundo tramo.

### *F1 y F2 de /a/*

El ANOVA reveló un efecto significativo de Posición sobre el F1 de /a/, [F(2, 18)=23, 220, p=, 001]. Las comparaciones múltiples corregidas con Bonferroni mostraron que el F1 de /a/ aumentó significativamente de P1 a P2 (p=, 001) y de P1 a P3 (p=, 005), mientras que no hubo cambios significativos de P2 a P3 (p=1,000) (Figura 1).

Para el F2, no se observaron cambios significativos en la vocal entre las tres posiciones, [F(2,18)=1,042, p=,373].

Es decir, el VISC de la vocal /a/ tónica muestra cambios en el F1 al principio de la vocal, y ningún cambio estadísticamente significativo en la segunda mitad de la vocal, mientras que no se observa ningún cambio en el F2.

### *F1 y F2 de /e/*

El ANOVA mostró un efecto significativo del factor Posición, [F(2, 18)=11, 449, p=,001]. Las comparaciones entre pares ajustadas con Bonferroni evidenciaron diferencias significativas entre las tres posiciones. El valor del F1 de/e/ aumentó significativamente de P1 a P2 (p=, 017) y de P1 a P3 (p=, 014), mientras que no presentó cambios en el F1 de P2 a P3 (p=,146) (Figura 1).

El ANOVA que se corrió para el F2, también reveló un efecto significativo de Posición,  $[F(2, 18)]=16, 887, p=, 001]$ . Comparaciones múltiples ajustadas con Bonferroni mostraron que el F2 de la /e/ tónica aumentó significativamente de P1 a P2 ( $p=, 002$ ), y de P1 a P3 ( $p=, 004$ ), mientras que no se registraron cambios significativos en el F2 de esta vocal de P2 a P3 ( $p=, 686$ ).

Es decir que para la /e/, se observa también el cambio de F1 en la primera mitad de la vocal y ningún cambio significativo en la segunda mitad de la vocal. A diferencia de lo que muestran los datos de /a/, la /e/ también muestra en la primera mitad cambios estadísticamente significativos en el F2, lo que indica un desplazamiento más frontal en el plano horizontal del espacio vocálico.

### ***F1 y F2 de /o/***

El ANOVA sobre el F1 de la /o/ tónica mostró un efecto significativo del factor Posición,  $[F(2, 18)]=17, 603, p=, 001]$ . Las comparaciones múltiples ajustadas con la corrección de Bonferroni reflejaron un aumento significativo en el F1 de P1 a P2 ( $p=, 005$ ), y de P1 a P3 ( $p=, 003$ ). No hubo diferencias significativas entre P2 y P3 ( $p=1, 000$ ) (Figura 1).

El análisis estadístico evidenció un efecto significativo del factor Posición sobre el F2 de la /o/ tónica,  $[F(2,18)]=20,745, p=,001]$ . Las comparaciones entre pares con corrección de Bonferroni mostraron que el F2 de la /o/ disminuyó significativamente de P1 a P2 ( $p=, 001$ ), y de P1 a P3 ( $p=, 003$ ), mientras que no se registró ningún cambio significativo de P2 a P3 ( $p=, 502$ ).

El mismo resultado se observa, entonces, para la /o/: hay cambios estadísticamente significativos en la primera mitad de la vocal, tanto del F1 como del F2. A diferencia de lo que ocurre con el F2 de la /e/, la /o/ evidencia un desplazamiento posterior en el plano horizontal.

## **Comparación entre las vocales del español rioplatense y las vocales del inglés americano**

A partir de los datos presentados por Hillenbrand *et al.* (1995), se calcularon los promedios del F1 y F2 de las vocales del inglés en tres puntos equidistantes de la vocal correspondientes al 25%, 50% y 75% de su duración. Las vocales inglesas fueron producidas en el contexto /hVd/ por 45 hablantes nativos femeninos de inglés americano mayoritariamente de la zona sudeste y sudoeste del estado de Michigan.

Si bien reconocemos que existen diferencias metodológicas entre nuestro estudio y el de Hillenbrand *et al.* (1995), principalmente relacionadas con el contexto fonético en el que aparecen las vocales foco de estudio (/p/t/k/ + V en posición final de palabra vs. /hVd/), y la posición dentro de la palabra (posición final de palabra vs. posición media), consideramos que es un artículo de referencia central para el estudio de las características espectrales de las vocales del inglés americano. Como sus datos completos están disponibles para otros estudios, resultan particularmente útiles para comparar las propiedades dinámicas de las vocales del inglés con las del español rioplatense.

Las Figuras 2, 3 y 4 comparan nuestros datos de las vocales del español rioplatense /a/, /e/ y /o/ con las vocales del inglés reportadas por Hillenbrand *et al.* (1995) que resultaron perceptualmente similares a las vocales del español. Según muestran las tareas de asimilación perceptual realizadas en otros estudios (Gordon, 2008, 2011; Morrison, 2003; Vasiliev, 2013), la /a/ del español resulta perceptualmente asimilable a las vocales /ɑ æ ʌ/ del inglés, la /e/ a las vocales /e ε ɪ/, y la /o/ a la /o/.

Al inspeccionar visualmente las Figuras 2, 3 y 4, podemos resumir en cuatro las diferencias generales entre las vocales del inglés y las del español. En comparación con las vocales inglesas, las vocales del español muestran: (a) menor movimiento espectral; (b) opuesta dirección del movimiento espectral; (c) cambios significativos de P1 a P2; y (d) estabilidad de P2 a P3.

La /a/ del español aumenta su F1 considerablemente de P1 a P2, mientras que se mantiene estable en el plano del F2. Las vocales inglesas, sin embargo muestran un cambio significativo principalmente de P2 a P3 tanto en el F1 como en el F2. La /æ/ aumenta su F1 considerablemente de P1 a P2 y de P2 a P3, mientras que disminuye su F2, es decir, se retrae en el espacio acústico. En el caso de /ʌ/ y /ɑ/, se observa una disminución considerable en el F1 de P2 a P3, mientras que no pareciera haber demasiados cambios de P1 a P2. En cuanto al F2, /ʌ/ y /ɑ/ aumentan su F2, avanzando en el espacio acústico; son más periféricas.

La /e/ del español rioplatense aumenta su F1 y su F2 de P1 a P2, y muestra estabilidad de P2 a P3. Contrariamente, la vocal más similar a la /e/ española, la /e/ inglesa, disminuye su F1 considerablemente de P1 a P2 y de P2 a P3, desplazándose en dirección opuesta a la /e/ del español. Observemos que el

F1 de la /e/ inglesa es similar al de la /e/ española en P1. En cuanto al F2, la /e/ inglesa, como la española, aumenta su F2, es decir, es más frontal. La /ɛ/ inglesa disminuye su F1 de P2 a P3, mientras que no pareciera sufrir cambios en el F2. Por último, la /ɪ/ inglesa aumenta su F1 de P1 a P2 y en menor medida de P2 a P3, mientras que disminuye su F2, adquiriendo un punto de articulación más retrasado.

Por último, la /o/ española aumenta su F1 y disminuye su F2 de P1 a P2, mientras que no registra movimientos significativos de P2 a P3. Observemos que el F1 de la /o/ inglesa es similar al de la /o/ española en P1. La /o/ inglesa, sin embargo, muestra un marcado descenso del F1 de P1 a P2 y de P2 a P3, mientras que pareciera disminuir su F2 de P1 a P2 únicamente.

## Discusión

Nuestros resultados muestran que las vocales tónicas del español en posición final de palabra /a e o/ muestran un aumento significativo del F1 de P1 a P2, probablemente debido al efecto de las consonantes oclusivas precedentes. La explosión que se produce al liberar el aire atrapado detrás del punto en donde los articuladores entran en contacto ocasiona que la lengua descienda y que la mandíbula se abra, por consiguiente, aumentando el F1 de las vocales (Stevens, 1998). En cuanto al F2, se observan cambios de P1 a P2 sólo en el caso de la /e/ y la /o/: mientras que para la /e/ el F2 aumenta, para la /o/ disminuye. Una posible explicación fonética tiene que ver con el continuo movimiento de los articuladores para alcanzar el objetivo articulatorio (*target*) de cada vocal (Stevens, 1998).

Estas propiedades permitirían justificar que la /a/ sea el centro del triángulo en el espacio vocálico del español: por una parte, muestra movimiento en una sola dimensión (F1), lo que la hace más estable que la /e/ y la /o/, que se mueven en las dos dimensiones (F1 y F2). Por otra parte, el movimiento que muestran /e/ y /o/ es similar en el F1 (ambas se acercan hacia la /a/) mientras que es opuesto en el F2: ambas se alejan de los valores de /a/. Es decir, siguiendo el principio de acción y reacción de la física, /a/ genera al mismo tiempo que las otras vocales se acerquen y se alejen simultáneamente, lo que mantendría el sistema vocálico en equilibrio.

Por el contrario, el sistema vocálico del inglés muestra movimientos mucho más notables y en diferentes direcciones: de acuerdo con Nearey (2013, p. 55), exis-

ten al menos los siguientes movimientos en el sistema: iota-VISC (movimiento hacia [i] o [j] (/e/); upsilon-VISC (movimiento hacia [u] (/o/ y tal vez débilmente /u/); alfa-VISC (movimiento hacia [a] (/ε/ y tal vez /æ/ and /ɔ/, y posiblemente también /ɪ/ y /ʊ/), y schwa-VISC: movimiento hacia [ə]. Es decir que el sistema vocálico del inglés presentaría simultáneamente varios centros de gravedad.

Es útil comparar la trayectoria formántica de las vocales del español y del inglés para predecir, por ejemplo, las dificultades que presentarán los hablantes nativos de inglés que aprenden español como L2. Como las trayectorias formánticas de las vocales inglesas y las españolas difieren principalmente en la magnitud de los cambios en los formantes y en la dirección de los mismos, se predice que los angloparlantes tenderán a producir, por ejemplo las vocales españolas /e/ y /o/ con un descenso del F1 de P2 a P3, evidenciando una dip-tongación propia de las vocales inglesas /e/ y /o/. De hecho, nuestro estudio Romanelli, Menegotto y Smyth (2018) confirma esta observación.

Assmann & Katz (2000:1865) sostienen que el movimiento formántico de las vocales del inglés provee la base para mantener las distinciones fonéticas necesarias en un sistema vocálico tan poblado. Es decir, el movimiento formántico cumpliría la función de aumentar el contraste perceptual, lo que no sería necesario en un sistema como el español, con un inventario vocálico mucho más reducido.

## Conclusión

Nuestro análisis aporta nuevos datos que justifican que el cambio en la trayectoria formántica de las vocales del español no es solo una consecuencia del contexto sino que es una propiedad inherente de las vocales mismas. Es decir, encontramos VISC en las vocales /a/, /e/ y /o/ tónicas del español.

A diferencia de lo que se asumía tradicionalmente, las vocales del español /a/, /e/ y /o/ tónicas muestran cambios en su trayectoria formántica, particularmente en la primera parte de su duración. En las tres se observa movimiento espectral en el F1, que puede explicarse por el descenso de la lengua baja y la apertura de la mandíbula luego de liberar el aire comprimido detrás del punto de contacto de los articuladores en la producción de las oclusivas sordas /p, t, k/ (Stevens, 1998: 339).

La /e/ y la /o/ tónicas, además, muestran cambios también en el F2, fenómeno que no se observa en la /a/, lo que nos permite justificar con las propiedades del VISC que la /a/ sea el centro del triángulo en el espacio vocálico del

español: por una parte, muestra movimiento en una sola dimensión (F1), lo que la hace más estable que la /e/ y la /o/, que se mueven en las dos dimensiones (F1 y F2) y genera al mismo tiempo que las otras vocales se acerquen y se alejen simultáneamente, lo que mantendría el sistema vocálico en equilibrio.

Además, encontramos que, en comparación con las vocales del inglés, las vocales del español evidencian menor movimiento de formantes, tanto en el F1 como en el F2; movimiento de formantes en la dirección contraria; y cambios significativos de P1 a P2, pero estabilidad en el segmento final de la vocal (P2 -P3).

En el futuro se estudiará el VISC en otras vocales, en otros contextos consonánticos y en otras posiciones dentro de la palabra y en particular la diferencia entre el VISC de las vocales tónicas y átonas del español.

## Apéndice

Tabla 1. Valores del F1 y F2 de las vocales tónicas /a e o/ en tres puntos equidistantes de la vocal.

	/a/		/e/		/o/	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
25%	781	1670	520	2255	591	1216
50%	851	1679	542	2335	629	1148
75%	855	1645	557	2358	634	1132
Promedio	829	1665	540	2316	618	1165

Figura 1. Cambios en la trayectoria formántica de las vocales /a e o/ del español.

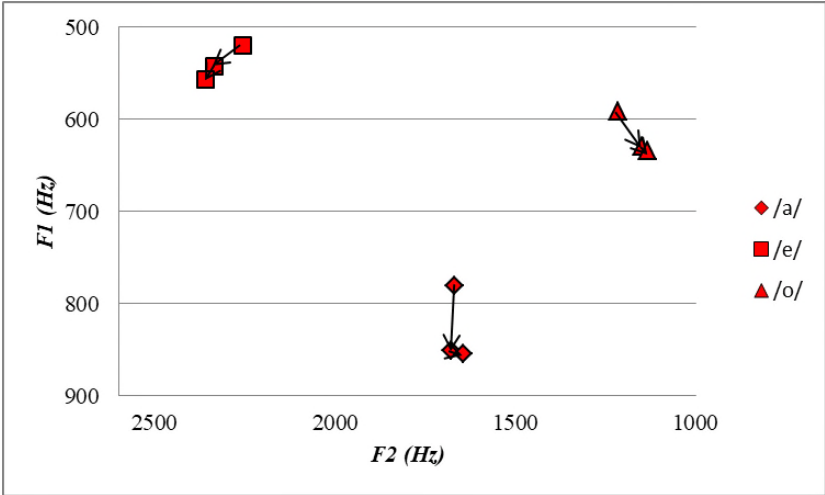


Figura 2. Comparación de la trayectoria formántica de /a/ del español rioplatense (nuestros datos) y de las vocales del inglés americano /ɑ æ ʌ/ reportadas en Hillenbrand et al. (1995).

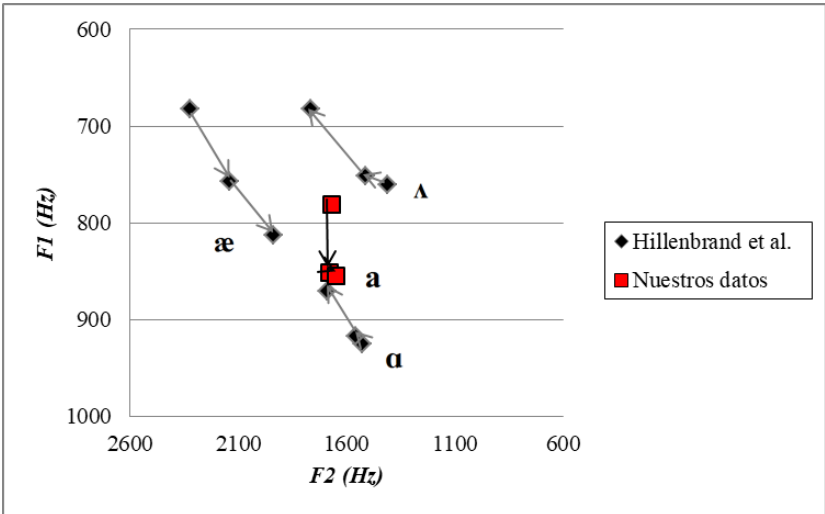




Figura 3. Comparación de la trayectoria formántica de /e/ del español rioplatense (nuestros datos) y de las vocales del inglés americano /e ε ɪ/ reportadas en Hillenbrand et al. (1995).

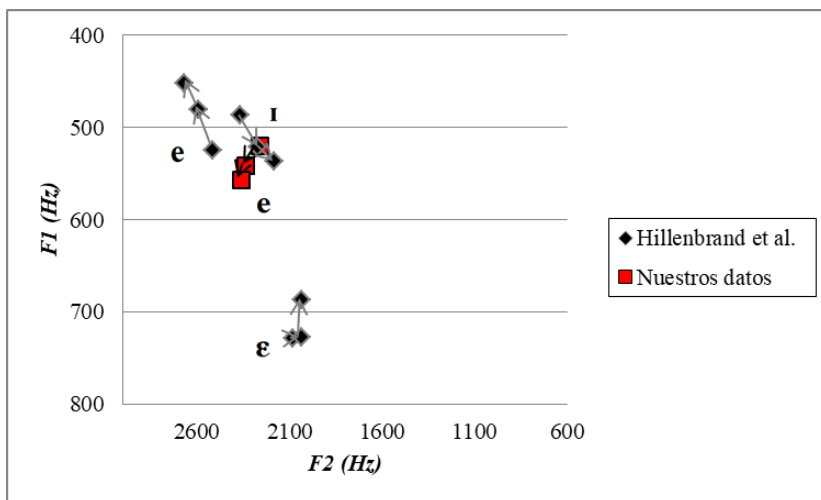
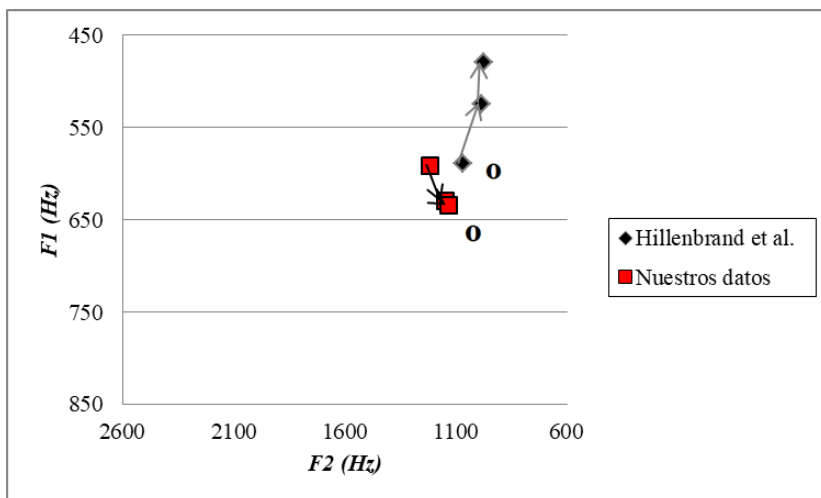


Figura 4. Comparación de la trayectoria formántica de /o/ del español rioplatense y de la vocal del inglés americano /o/ reportada en Hillenbrand *et al.* (1995).



## Referencias bibliográficas

- Aronson, L., Furmanski, H., Ruffner, L. & Estienne, P. (2000). Características acústicas de las vocales del español rioplatense. *Fonoaudiológica*, 46(2), 12-20.
- Assmann, P., y Katz, F. (2000). Time-varying spectral change in the vowels of children and adults. *Journal of the Acoustical Society of America*, 108(4), 1856-1866.
- Bersma, P., y Wenink, D. (2014). "Praat: doing phonetics by computer (version 5.4.)" (programa de computación), <http://www.praat.org/>.
- Elvin, J., Williams, D., y Escudero, P. (2016). Dynamic acoustic properties of monophthongs and diphthongs in Western Sydney Australian English. *Journal of the Acoustical Society of America*, 140(1), 576-581.
- Escudero, P., y Vasiliev, P. (2011). Cross-language acoustic similarity predicts perceptual assimilation of Canadian English and Canadian French vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 120, EL277-EL283.
- Fox, R. A., y Jacewicz, E. (2009). Cross-dialectal variation in formant dynamics of American English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 126(5), 2603-2618.
- Gordon, L. (2008). *Factors affecting English speakers' perception of L2 Spanish vowels*. Disertación doctoral. Georgetown University, Washington DC.
- Gordon, L. (2011). English speakers' perception of Spanish vowels: evidence for multiple-category assimilation. En C. Sanz y R. P. Leow (Eds.), *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism* (pp. 177-193). Washington DC: Georgetown University Press.
- Guirao, M. & Borzone de Manrique A. M. (1975). Identification of Argentine Spanish vowels. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(1), 17-25.
- Hillenbrand, J., Getty, L. A., Clark, M. J., y Wheeler, K. (1995). Acoustic characteristics of American English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3099-3111.
- Base de datos de las vocales reportadas en Hillenbrand et al. (1995): <https://homepages.wmich.edu/~hillenbr/voweldata.html>

- Jacewicz, E., y Fox, R. A. (2012). The effects of cross-generational and cross-dialectal variation on vowel identification and classification. *Journal of the Acoustical Society of America*, 131, 1413–1433. doi:10.1121/1.3676603
- Jacewicz, E., Fox, R. A., y Salmons J. (2011). Vowel change across three age groups of speakers in three regional varieties of American English. *Journal of Phonetics* 39(4), 683-693.
- Martínez Celdrán, E. (1995). En torno a las vocales del español: análisis y reconocimiento. *Estudios de fonética experimental*, 7, 195-218.
- Morrison, G. S. (2003). Perception and production of Spanish vowels by English speakers. En M. J. Solé, D. Recansens, & J Romero (Eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences: Barcelona 2003* (pp. 1533–1536). Adelaide, South Australia: Causal Productions.
- Nadeu, M. (2014). Stress- and speech rate-induced vowel quality variation in Catalan and Spanish. *Journal of Phonetics*, 46, 1-22.
- Nearey, T., y Assmann, P. (1986). Modeling the role of inherent spectral change in vowel identification. *Journal of the Acoustical Society of America*, 80, 1297-1308.
- Peterson, G., y Barney, H. (1952). Control methods used in a study of the vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 24(2), 175-184.
- Romanelli, S., Menegotto, A., y Smyth, R. (2018). Stress-induced acoustic variation in L2 and L1 Spanish vowels. *Phonetica* 5(3), 190-218.
- Stevens, K. N. (1998). Acoustic Phonetics. *Current studies in linguistics series*, 30. Massachusetts: MIT press.
- Vasiliev, P. (2013). *The initial state for Californian English learners of Spanish and Portuguese vowels*. Disertación doctoral, University of California, Los Angeles.
- Watson, C. I., y Harrington, J. (1999). Acoustic evidence for dynamic formant trajectories in Australian English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106, 458-468.
- Zahorian, S. A., y Jagharghi, A. J. (1993). Spectral-shape features versus formants as acoustic correlates for vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 94, 1966-1982.



## COMUNICACIONES II

---

Didáctica de la Fonética y la Fonología:  
enseñanza y evaluación



# La evaluación entre pares en el aprendizaje de la pronunciación en lengua extranjera

Evangelina Aguirre Sotelo<sup>1</sup>, Andrea Canavosio<sup>2</sup> y M. Josefina Díaz<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de Inglés y Especialista en Interpretación (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como Profesora Asistente en *Práctica de la Pronunciación del Inglés* y en *Traducción Comercial* (Facultad de Lenguas, UNC). Es Profesora Titular de *Lengua Inglesa I* en las carreras de Profesorado y Tecnicatura en Traducción de Inglés en el IES Nueva Formación, Córdoba. En su labor académica, como investigadora categorizada por SECyT, participa en distintos proyectos de investigación y es expositora en congresos nacionales e internacionales en sus áreas de interés. Asimismo, se desempeña como traductora e intérprete *freelance*. *Práctica de la Pronunciación del Inglés*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: eva.aguirresotelo@gmail.com.

<sup>2</sup> Profesora, Traductora Pública de Inglés, y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada y es doctoranda del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la misma universidad. Es Profesora Adjunta concursada de *Lengua Inglesa II* y *Fonética y Fonología II* de la sección Inglés. Es investigadora Categoría III, SECyT. Ha sido integrante de varios equipos de investigación desde el año 2004. Se desempeña como directora de un proyecto de jóvenes investigadores en el que se investiga la autoevaluación de la oralidad. *Fonética y Fonología Inglesa II*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: acanavosio@gmail.com

<sup>3</sup> Profesora de Lengua Inglesa y Traductora Pública Nacional de Inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Obtuvo el título de posgrado de Magíster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y realizó estudios de posgrado en el área de la Lingüística Aplicada en Inglés en la misma institución. Fue becaria como Asistente de Idioma en la Universidad de Merrimack, Massachusetts, en el marco del Programa Bilateral de intercambio de Asistentes de Lengua Inglesa y Española, a partir del convenio entre la Comisión Fulbright y el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se desempeña como Profesora Adjunta en *Fonética y Fonología I* y en *Práctica de la Pronunciación del Inglés* en la Facultad de Lenguas, UNC. Es investigadora categorizada en el Programa de Incentivos de la UNC. Actualmente, integra un equipo de investigación con el que realiza proyectos en el área de la pronunciación inglesa. *Práctica de la Pronunciación del Inglés* y *Fonética y Fonología Inglesa I*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: josefina.diaz@unc.edu.ar

## **Introducción**

El trabajo versa acerca de una experiencia didáctica sobre la práctica de la pronunciación inglesa en el nivel superior, donde se implementó la evaluación entre pares como modalidad de evaluación formativa. A continuación, se desarrollan los fundamentos teóricos sobre los que se basa nuestra propuesta y se describe la intervención pedagógica implementada. Luego, se presentan los hallazgos que emergen del análisis cuantitativo y cualitativo de dos instancias evaluativas (de autoevaluación y evaluación entre pares), y se realiza una discusión de los datos e implicancias pedagógicas de la experiencia.

## **Marco teórico**

### ***La evaluación entre pares***

La evaluación entre pares puede definirse como el proceso a través del cual las personas evalúan a sus pares. Este ejercicio puede incluir una puesta en común o un acuerdo preestablecido de los criterios con los cuales se lleva a cabo dicha evaluación. Este proceso también puede incluir el uso de herramientas de evaluación que han sido diseñadas por terceros, o bien, por el mismo grupo evaluador (Falchikov, 1995). En el proceso de evaluación, a través de la observación, se puede considerar la cantidad, el nivel, el valor, la calidad o el éxito de las producciones de los compañeros, quienes se encuentran en un estatus similar (Topping, 1998).

Dentro de la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje autorregulado y autónomo (Benson, 2006), la evaluación entre pares constituye un cambio desde una enseñanza que se centra en la figura del profesor como principal agente evaluador hacia una enseñanza donde los propios estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, al iniciar el proceso de retroalimentación dirigido a sus pares. Según Topping (1998), la evaluación entre pares promueve un sentido de propiedad, responsabilidad personal y motivación, ya que los estudiantes se involucran en forma directa en el proceso de aprendizaje, a la vez que desarrollan habilidades como el trabajo en grupo; y promueve un aprendizaje activo en lugar de pasivo.

Asimismo, si los estudiantes se colocan en el lugar del evaluador, donde acceden a información con respecto a la calidad y al nivel de su propio desempeño o el de sus pares, es posible que logren un mayor entendimiento de los criterios



de evaluación y del constructo (ya sea estipulados por ellos mismos o por un profesor) y de lo que se les exige al momento de ser evaluados (Patri, 2015).

A su vez, la evaluación entre pares se concibe como una estrategia de aprendizaje metacognitiva: ya que, al involucrarse en los procesos de evaluación, los estudiantes logran un mayor compromiso con su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias permite a los estudiantes tomar conciencia de los objetivos y procesos relacionados con la tarea que están realizando. De esta manera se logra, entre otras cosas, centrar la atención en el proceso de aprendizaje, planificar una tarea, evaluar su progreso y monitorear los propios errores (Oxford y Leaver, 1996). Asimismo, en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la enseñanza de la evaluación entre pares representa una actividad metacognitiva en sí misma, en donde se guía a los estudiantes a centrarse en los aspectos clave del aprendizaje de una tarea (Saito, 2008).

### ***Beneficios de la evaluación entre pares***

Se puede afirmar que la evaluación entre pares fomenta el aprendizaje reflexivo a través de la observación del desempeño de otros (Falchikov, 1986 y Topping, 1998; en Saito, 2008), ya que ayuda a revisar, consolidar y profundizar la comprensión de una tarea. A su vez, este tipo de actividad fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas (Falchikov, 2005). Si esta modalidad de evaluación se implementa de manera sistemática, los estudiantes pueden desarrollar una mirada crítica hacia su producción y la de sus pares, lo cual les permite identificar fortalezas y debilidades, recurrir a estrategias de aprendizaje y diseñar e implementar un plan de trabajo para mejorar el desempeño.

Otro beneficio que viene de la mano de la implementación de la evaluación entre pares tiene que ver con el desarrollo de un aprendizaje más autónomo. Este tipo de evaluación guía a los estudiantes hacia un aprendizaje más dirigido y efectivo y promueve la autonomía de los estudiantes. La autoevaluación y la evaluación entre pares propician que los estudiantes se apropien del proceso de aprendizaje; los motiva e incentiva para que se involucren en él de forma activa. Asimismo, al realizar esta actividad, se produce una comunidad de aprendizaje en la cual los estudiantes sienten que tienen influencia sobre otros, a la vez que se involucran en dicho proceso (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998). De esta manera, se estimula la autonomía y la motivación intrínseca para aprender.

Otra ventaja de implementar la evaluación entre pares se relaciona con el hecho de que los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad compartida, ya que tradicionalmente la tarea de evaluar siempre recayó en los hombros de los profesores como los responsables de asignar un valor (numérico o no) al desempeño de los estudiantes. A través de la evaluación entre pares, la tarea de evaluar se convierte en una actividad compartida (y por ende más objetiva) (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998), lo que puede considerarse como un beneficio añadido.

Por su parte, la evaluación entre pares genera beneficios no solo para los estudiantes sino también para los profesores. Esta actividad ayuda a que los estudiantes comprendan más cabalmente el rol docente en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación (Falchikov, 2005) e incluso ayuda a reducir la carga laboral docente (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998).

En cuanto a la retroalimentación que se brinda como resultado de este tipo de evaluación, Topping (1998) señala que incluso a través de esta modalidad se otorga una retroalimentación más inmediata e individualizada que en otras instancias. De hecho, cuando los criterios de evaluación están estipulados claramente, la retroalimentación entre pares permite que los estudiantes juzguen el desempeño de sus pares de una manera comparable a la que brindan los profesores (Patri, 2015).

Finalmente, podemos decir que la evaluación entre pares ayuda a los estudiantes a familiarizarse con aquellos aspectos cruciales que forman parte de los criterios que se utilizarán para la evaluación (Falchikov, 2005). Además, el hecho de que los estudiantes puedan tanto negociar como generar los criterios y procedimientos de evaluación influye en forma directa en su aprendizaje, enriqueciéndolo.

## **Contexto y participantes**

El taller extracurricular estuvo dirigido a los estudiantes de la asignatura *Práctica de la Pronunciación del Inglés*, asignatura del primer año de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas (UNC). Esta actividad tuvo como objetivo fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivas como la retroalimentación entre pares en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en el nivel superior. De esta manera, se espera que los estudiantes logren mayor autonomía en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa.

Cabe aclarar que en nuestro contexto particular de enseñanza, que involucra el ámbito universitario público, resulta de suma importancia que los alumnos puedan desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas, dada la cantidad numerosa de estudiantes que cursan la asignatura en cuestión y el escaso número de docentes especializados en el área. Este escenario hace que resulte difícil la realización de un seguimiento sistemático y pormenorizado de cada alumno de la asignatura.

## Metodología

El taller fue organizado en dos secciones. Durante la primera parte se realizaron distintas actividades donde se ejercitaron determinados contenidos de la asignatura abocados a la práctica de fonemas vocálicos y consonánticos que suelen resultar una dificultad para los hispanohablantes. La segunda parte consistió en practicar una actividad con historias cortas en inglés: los estudiantes tuvieron que leerlas y luego contarlas con sus propias palabras (*retelling*).

El procedimiento que se utilizó para implementar la actividad de *retelling* consistió en una serie de etapas para la preparación y la posterior evaluación entre pares. En la primera etapa, los estudiantes debieron preparar la historia que luego tuvieron que contar con sus propias palabras. Con este propósito en mente, se revisaron las estrategias que se pueden utilizar previamente a la narración de una historia, como realizar una paráfrasis de las ideas principales, hacer una búsqueda de sinónimos para términos complejos, emplear el diccionario para corroborar la pronunciación de palabras desconocidas, marcar o transcribir palabras en la historia, entre otras. Se destinaron los primeros 15 minutos para realizar esta preparación en pequeños grupos y se dedicaron otros 15 minutos para realizar la práctica individual de la narración. El propósito de este procedimiento tuvo que ver con lograr la concienciación en los estudiantes sobre la importancia que tiene la aplicación de estrategias y la práctica sistemática para desarrollar la habilidad en cuestión. A continuación, se instruyó a los estudiantes para que buscaran un compañero para realizar la segunda etapa de la actividad. Primero, y en forma individual, debieron grabar su producción oral con alguna herramienta de grabación de voz en sus dispositivos celulares. No se dieron instrucciones específicas con respecto al número de grabaciones que se debía realizar. Una vez finalizada la grabación, se les pidió que se reunieran con el compañero elegido y que intercambiaran

las grabaciones con el objetivo de realizar una escucha atenta y una apreciación del desempeño del compañero en relación con su pronunciación. Para esta tarea se utilizó un instrumento diseñado para dicho fin donde los estudiantes debieron realizar una apreciación tanto global como pormenorizada de la producción oral de su par (Figura 1). Con esta herramienta, los estudiantes-evaluadores debieron registrar y realizar una valoración de la fluidez y de la claridad en la producción oral del estudiante evaluado. Asimismo, debieron realizar una valoración más precisa con foco en los aspectos microlingüísticos, tales como errores en la producción de fonemas vocálicos, fonemas consonánticos, formas débiles, y en la realización de variaciones alofónicas. Los estudiantes-evaluadores pudieron agregar comentarios generales relacionados con estos rasgos. El análisis de la evaluación de los aspectos microlingüísticos no se incluyó en el presente trabajo. Vale mencionar que, previo a la escucha, se explicaron de manera exhaustiva los descriptores y consignas presentes en el instrumento y se ejemplificaron los tipos de comentarios que los evaluadores podían incluir en su devolución.

## **Resultados e implicancias pedagógicas**

En consideración de la evaluación entre pares, respecto de la fluidez en la producción oral de los compañeros, se puede apreciar que la calificación de este aspecto muestra una tendencia hacia el polo positivo. En la Figura 2, se presentan los datos cuantitativos para cada categoría y se observa que alrededor de un 90% de los estudiantes indicó que la fluidez fue “muy buena” o “buena”. Si comparamos estos hallazgos con los encontrados en la implementación de la autoevaluación, que se llevó a cabo en una instancia previa, se observa que la tendencia es la opuesta. El análisis cuantitativo arrojó que más de la mitad de los estudiantes (54%) calificó su propia producción como “regular” o indicó que hubo “falta de fluidez”, datos que se muestran también en la Figura 2. Es decir, la apreciación de la propia producción (autoevaluación) en relación con la fluidez tiende a ser más exigente que la que realizan los pares de esa misma producción en una segunda instancia (evaluación entre pares). Vale puntualizar que en ninguna de las dos instancias se expresó que la fluidez fue excelente.

En lo que respecta a la claridad en la producción oral, de la evaluación entre pares se observa nuevamente una tendencia hacia el polo positivo del

rango. Es más, un 7% emplea la categoría “excelente” para calificar este aspecto y ningún estudiante considera que hubo “falta de claridad” en la producción del compañero. Los datos completos se presentan en la Figura 3; en dicha tabla, se incluyen también los hallazgos de la apreciación de la propia producción realizada previamente. En la instancia de autoevaluación ningún estudiante emplea la categoría “excelente” y sí la de “falta de claridad”. De la comparación de las calificaciones en ambas instancias, emerge, una vez más, que la evaluación entre pares no es tan rigurosa como la autoevaluación. Podemos establecer que hubo un 26% de coincidencia y un 74% de falta de coincidencia en la evaluación de una misma producción.

El análisis cualitativo, relacionado con una apreciación global de la producción de los pares, muestra que el foco no se puso solo en la producción fonético-fonológica, sino que también se consideraron otros aspectos relacionados con la estructura de la narración, la riqueza del vocabulario empleado, el uso de tiempos verbales, la inclusión de explicaciones, la forma de presentación de los sucesos, etc. Esto se observa en los comentarios variados que se hallaron sobre estos aspectos de la narración oral de las historias. Asimismo, se identificaron expresiones que evidenciaban reflexiones de los estudiantes en su rol de evaluadores sobre las habilidades de sus compañeros, ya que mencionaron la capacidad de autocorrección (automonitoreo), el uso de sinonimia, la habilidad para la selección de ideas principales o de realizar un resumen. Entre las sugerencias expresadas, se hallaron las siguientes: evitar las muletillas, no cambiar los tiempos verbales de la narración, reducir la velocidad de habla, usar un volumen más alto, proyectar la voz, lograr parafrasear las ideas, tener más confianza en uno mismo, emplear pronunciación menos forzada (afectada), entre otros. En otras palabras, los estudiantes fueron capaces de identificar distintos rasgos de la producción oral, incluso plasmar sus observaciones con referencia a diferentes habilidades, no solo lingüísticas sino también paralingüísticas, metacognitivas y socioafectivas.

Por otro lado, se observaron numerosas coincidencias entre las autoevaluaciones y las evaluaciones realizadas por los pares en los errores puntuales identificados, sobre todo en aquellos relacionados con la fluidez, la pronunciación de los finales de palabras y el uso de formas débiles. Las coincidencias también se hallaron en la enumeración de los aspectos positivos de la producción. De la

relación entre los datos de las calificaciones y las apreciaciones globales se observó que algunos estudiantes igualan fluidez con rapidez o con la ausencia de pausas, lo que evidencia la necesidad de operacionalizar esta noción teórica con mayor precisión.

En línea con esta observación, de las tendencias opuestas halladas en la calificación de la fluidez y la claridad de la producción oral cuando se contrastan los datos de la autoevaluación con los datos de la evaluación de un par, podemos afirmar que existe cierto grado de falta de confiabilidad en la aplicación de criterios de evaluación. De aquí que una implicancia pedagógica que identificamos a partir de los resultados obtenidos se relaciona con la necesidad de trabajar sobre los componentes que hacen a conceptos claves como fluidez, claridad e inteligibilidad comfortable. Consideramos que es fundamental que los estudiantes se familiaricen con estas nociones, que conozcan sus alcances y que se compartan criterios claros a la hora de juzgar estos aspectos, de manera que se aumente el grado de confiabilidad en las instancias de evaluación.

En relación con la exigencia que se identifica en la evaluación de la propia producción en comparación con la de un par, emerge la necesidad de redireccionar las expectativas de los estudiantes hacia los objetivos propuestos para la asignatura respecto de la pronunciación esperada y así bajar los niveles de ansiedad. Con este mismo objetivo presente, sería fructífero trabajar sobre el concepto de error como marcador fundamental del proceso de aprendizaje y de ejercitar la concienciación respecto de los errores identificados en pos de la aplicación de un plan de acción posterior para superarlos.

## **Conclusión**

Los hallazgos que emergieron a partir de la implementación de una instancia de evaluación entre pares durante una intervención pedagógica con modalidad de taller extracurricular arrojan luz sobre distintos aspectos relevantes para tener en cuenta en las clases de pronunciación de inglés como lengua extranjera. A partir de ellos, podemos establecer que la evaluación entre pares, concebida como una estrategia de aprendizaje, constituye una útil herramienta de retroalimentación que debiera implementarse como práctica sistemática. De la comparación de los hallazgos que se obtuvieron en una instancia previa de autoevaluación con los de evaluación entre pares emerge la necesidad de realizar un entrenamiento sistemático dirigido a los estudiantes en la aplica-

ción de esta estrategia. Entre las implicancias pedagógicas enumeramos la necesidad de definir conceptos claves, aunar criterios de evaluación claros y fijar un protocolo de acción relacionado con un instrumento especialmente diseñado para llevar a cabo tales instancias de autoevaluación y evaluación entre pares. Como posibles futuras líneas de investigación, consideramos la opción de trabajar con grabaciones audiovisuales y explorar los beneficios en ambos tipos de evaluación. Además, sería importante reforzar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje socioafectivas para complementar el trabajo hasta aquí realizado. Tanto el conocimiento experiencial como la literatura relevada en este trabajo apuntan hacia una misma dirección con respecto a la relación entre dos variables: la aplicación sistemática de distintas estrategias de aprendizaje como la evaluación entre pares como herramienta para favorecer el aprendizaje autónomo y la adopción de un rol activo respecto del propio aprendizaje por parte de cada estudiante.

## **Apéndice**

Figura 1. Instrumento para la evaluación entre pares

**Peer Assessment**

1. Get in pairs. Exchange audios with your partner. Listen to the audio for the first time and answer the following questions in Spanish:

a) Califica su fluidez y claridad para comunicar el mensaje. Subraya la opción elegida (1-5).

**\* *Fluidez***

1. Excelente 2. Muy buena 3. Buena 4. Regular 5. Falta de fluidez

**\**Claridad para comunicar el mensaje***

1. Excelente 2. Muy buena 3. Buena 4. Regular 5. Falta de claridad

¿Qué aspectos positivos de la producción de tu compañero/a destacarías?

¿Qué aspectos consideras que necesita mejorar?

2. Listen to the audio again and register the mistakes you identify in your partner's production using the grid provided.

Vowels	
Consonants	
Weak forms	
Allophones	
General comments	

3. Compare the grid with your classmate and give each other feedback.



Figura 2. Calificación de la fluidez en instancia de autoevaluación y evaluación entre pares

	<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación entre pares</b>
Excelente	-	-
Muy buena	7%	41,5%
Buena	39%	49%
Regular	49%	7%
Falta de fluidez	5%	2,5%

Figura 3. Calificación de la claridad en instancia de autoevaluación y evaluación entre pares

	<b>Autoevaluación</b>	<b>Evaluación entre pares</b>
Excelente	-	7%
Muy buena	12%	46%
Buena	44%	42%
Regular	41,5%	5%
Falta de claridad	2,5%	-

## Referencias bibliográficas

- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Centre for Information on Language Teaching and Research*, 40(1), 21-40. CUP.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge-Falmer.
- Oxford, R.L., y Leaver, B.L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. En R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Patri, M (2015). The influence of peer feedback on self and peer-

- assessment of oral skills. *Language Testing* 2002, 19(2), 109-131. DOI: 10.1191/0265532202lt224oa
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553–581, Recuperado de <http://ltj.sagepub.com/content/25/4/553>
- Sluijsmans, D.; Dochy, F. & Moerkerke, G. (1998). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1(3), 293-319. DOI: 10.1023/A:1009932704458.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.

# *Listening comprehension issues in English Phonetics and Phonology 1 students*

*María Eugenia Andreani<sup>1</sup>*

## **Introduction**

This study was motivated by the difficulties in listening comprehension experienced by students of English as a second language who are currently attending *English Phonetics and Phonology 1*, which belongs to the first year of the course of studies of English Translation, English Language and Literature Teaching, and Bachelor's Degree in English, at Universidad Nacional de La Plata. Our aim is to find out which problems students faced when watching the video material used in our study, why they experienced these problems, and how we can find a potential solution for them. Our hypothesis is that students will find more difficulties when confronted with videos that deal with specific or academic content rather than those that belong to movies. For such purposes, we carried out some fieldwork and we worked with different reference materials as well.

## **Methodology**

The fieldwork consisted of twenty random students who attended the subject participating in a brief listening comprehension session at the college

---

<sup>1</sup> Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa, egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado como adscripta graduada en la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa I y ha sido colaboradora alumna en el Curso Introductorio a las carreras de inglés de la misma facultad. Actualmente se desempeña como docente en instituciones públicas y privadas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: mariaeugeniaandreani@gmail.com

Language Laboratory. In this session, they were exposed to six different short extracts from videos. Three of them belonged to British movies, namely, *Love Actually* (2003), *Wilde* (1997), and *Sense and Sensibility* (1995), and the other three extracts belonged to contexts that are, to a lesser or greater extent, academic.

They first listened to Professor John C. Wells<sup>2</sup> presenting the data included in the last edition of the *Longman Dictionary of Pronunciation*. Although in this particular extract the speaker does not make reference to technical terms, the video is addressed to a specific group of people who are interested in or study English Phonology. In this video, there is no audience as it was recorded for internet broadcasting. In the second video, Mark Pagel<sup>3</sup> is giving a talk in a Tedx<sup>4</sup> event. This speaker deals with how language has helped humanity to evolve. There is certain interaction with the audience and the tone of the talk is quite relaxed, since even though it deals with academic content, it does not take place in a strictly academic environment. The third academic video is a lecture titled 'The Importance of Listening to International Students,' delivered by Professor Tony Lynch<sup>5</sup> at the University of Edinburgh. This video shares some features with the Tedx video as, in both of them, there is a speaker who addresses an audience; there is speech planning, and the speaker has a certain time limit to give his speech. As regards the interaction with the audience, we may say that, in the extract of the lecture by Professor Lynch, there is no interaction with the interlocutors, and, in the extract of Mark Pagel, there is not any verbal interaction either, but the speaker keeps eye contact with his audience. On the one hand, even though the Tedx speech deals with a historical account of how language has helped humanity progress, it is addressed to the average listener, rather than to experts in a certain field. Then, it does not include specific technical terminology. This has to do with characteristics of Tedx events, since each of these events offers a number of speeches that belong to different fields. On the other hand, Tony Lynch's speech is a typical lecture,

---

<sup>2</sup> John Christopher Wells (1939) is a British phonetician and Esperanto teacher. Wells is an emeritus professor of Phonetics at University College London.

<sup>3</sup> Mark Pagel is the head of the Evolution Laboratory in the biology department at the University of Reading.

<sup>4</sup> Ted is a non-profit organization devoted to spreading ideas in the form of short talks.

<sup>5</sup> Tony Lynch is a professor at the University of Edinburgh. Lynch is chair of Student Learning (English for Academic Purposes)

which is actually addressed at a very specific audience, namely, people who study linguistics or who are already linguists.

The reason for choosing more content-specific or academic excerpts and the non-academic ones was to assess the listening comprehension skills of the students in different contexts. Each audio extract had three corresponding multiple choice comprehension questions, except for the case of the movies, which included a fourth question, asked to find out if they had already seen the movie.

The figures below display the results from the three tests. Figure 1 shows the number of correct and incorrect answers for the film extracts questionnaire; Figure 2 shows the correct and incorrect answers for the academic extracts questionnaire; and finally, Figure 3 provides information about the number of incorrect answers per student.

Figure 1

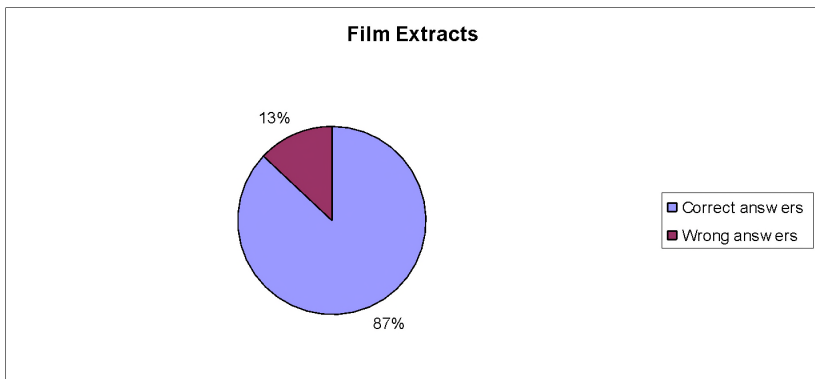


Figure 2

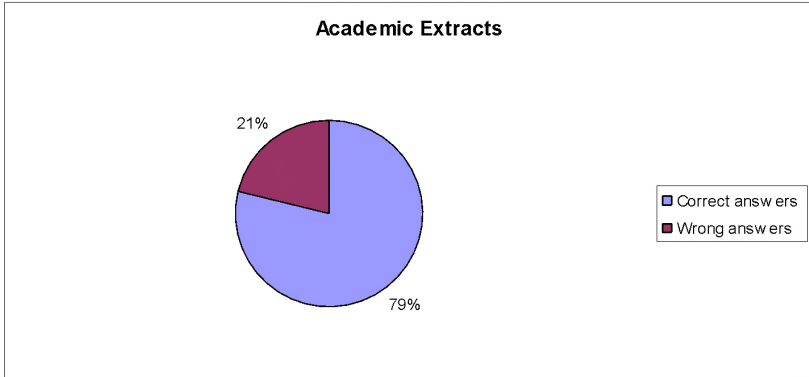
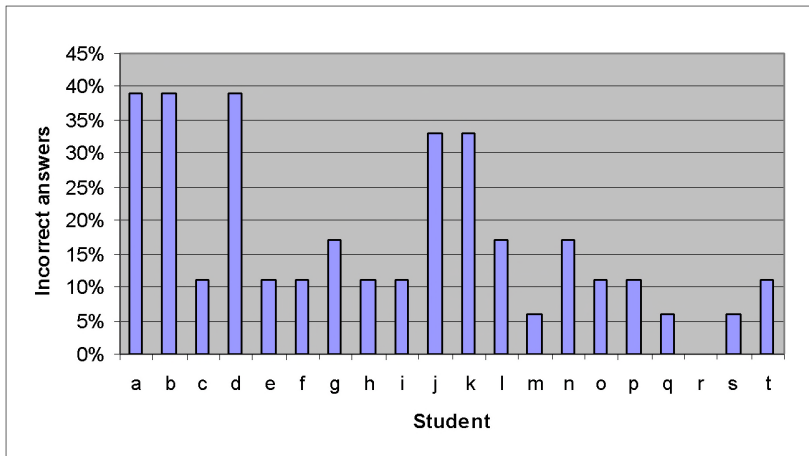


Figure 3



### Non-linguistic factors' influence on comprehension

In this section, we will focus on how different factors may have influenced students' comprehension. If we analyse setting, the one from *Love Actually* is contemporary, whereas the other two movies are set in the 19th century. However, this does not seem to pose any difficulties for comprehension, since there is no considerable difference among the number of wrong answers from the three movie extracts. In *Sense and Sensibility*, there were six wrong answers in total; in *Love Actually*, eight, and in *Wilde* there were nine. As to the

setting in the academic videos, we may say that in Wells' background is just a white wall, and this is also the case of Lynch's lecture, where Prof. Lynch is standing on a platform at the front, in a university room. Besides, there is no background noise in any of these settings. For these reasons, these contexts do not present listeners with any trouble. Pagel's speech setting is also free from background noise and the speaker is also standing on a platform; but the situation is different: the speaker relies on some visual aid, which we consider an element that certainly helps listeners' comprehension.

In regard to language, we may say that it is colloquial and simple in the movie extracts. Some of the features of conversation that we can observe are questions, question tags, contractions and discourse markers, such as 'well', 'right', and interjections such as 'er' (see Appendix A). In the case of the extracts by Wells, Pagel and Lynch, more complex and formal grammatical structures are included instead. These features allow for a higher level of grammatical intricacy; that is, information can be more packed than in the movies. In Lynch's lecture, some examples of those features are the nominalization in 'non-native listeners,' and the subordination in '[...] by making their utterances, which is spoken sentences, shorter and less complex, less complex in the grammatical sense.'<sup>6</sup> Besides, another characteristic that contributes to the complexity of the language in this extract is the use of technical words such as 'articulate,' 'stress' and 'pitch.' In the case of Wells, we find nominalization in 'online poll lasting several years' and 'steady state situation,' and subordination in 'Some of them, of course, just reveal a steady state situation, others varied depending on the age of the person answering, which implies that the language is changing.' In Pagel's speech, we observe the use of coordination and free relative clauses, as in 'And we take this utterly for granted, because we're a species that is so at home with language,' and 'So what you do one day is you take a pile of arrowheads,' respectively. These language features seem to be an obstacle for first-year students who are attending their first term at university and are just beginning to get accustomed to academic discourse.

Another factor that we take into account is how familiar listeners are with the input they are given. Acosta de Galindo and Pérez de Nieto recommend that the texts used for listening exercises be known by students, and that students deal

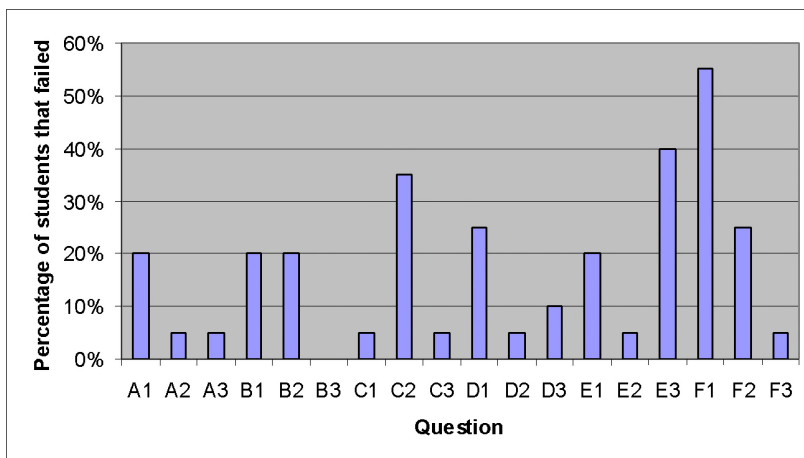
---

<sup>6</sup> See transcriptions at the end of this text.

with familiar topics, as it is easier for them to activate their schemata (2013, p. 65). According to Celce-Murcia, these schemata are existing knowledge structures on which learners base the interpretation of new information (1996, p. 24). In this sense, the ability to relate discourse with their own knowledge is essential for them to achieve an efficient understanding, as Acosta de Galindo and Pérez de Nieto explain (2013, p. 57).

Then, to analyse the effect of familiarity and of the activation of schemata on students' comprehension, it is necessary that we first have a look at the number of wrong answers per questionnaire. Figure 4 shows the percentage of students who failed in each question.

**Figure 4**



In the case of *Sense and Sensibility*, five students had already watched the movie and they all answered the questions correctly, whereas the rest failed in six choices in total. In *Love Actually*, nine out of twenty students who were acquainted with the story failed only in three answers, and those who were not failed in six answers. In the case of *Wilde*, none of the students had seen the movie; however, they only had nine incorrect answers out of sixty total answers. We had expected that being acquainted with the films would be a determining factor for comprehension. Yet, neither every student that knew the movie did the listening exercise right nor every student that had not seen it failed. If we consider the topics of the videos, we shall say that the dialogues of the movies



are not specific to a certain field, but are rather related to daily life situations. In the light of the concept of 'schemata', we can now conclude that the fact that the topics dealt with in the movies were most probably part of the students' schemata made comprehension of these extracts easier. Still, this seems not to be the case with the excerpts that deal with more specific or even academic topics. It is quite understandable that first-year students do not have a great command of theoretical knowledge about linguistics. It is then more difficult for them to associate the input of those three extracts to their basic schemata about that field.

Those comprehension differences can be seen in the graph above, in which questions from A to C belong to movie extracts, and questions from D to F belong to the videos that present more specific content. Besides, the difference in the results within the set of videos about some linguistic topic is consistent with their degree of complexity. Wells' speech, being the less complex, showed fewer wrong answers. It was followed by Pagel's talk and finally by Lynch's, which was the most complex. It seems that in many of the questions, the wrong answers chosen included expressions that were actually mentioned in the extracts or that were similar to expressions mentioned, as in questions A1, A2, A3, B1, B3, C1, C2, C3, D1, D2, E1, E2, F1, and F2 (see Appendix B for questionnaire). However, the fact that an expression is included in the material does not mean it provides the right answer. Apparently, our students were not proficient enough to go beyond a comprehension at a microlevel of language (bottom-up analysis); that is, in Van Dijk's terms, to go beyond an understanding of the surface features of language, as sounds, words, sentence patterns, and their meanings. An understanding of a macrolevel of language (top-down analysis) is also necessary, which implies making sense of whole parts of discourse or of entire discourses (Van Dijk, 1980, p. 26). As Acosta de Galindo and Pérez de Nieto (2013) posit, the two models bottom-up and top-down should interact cooperatively. On the one hand, the listener should be able to recognise sounds that convey a certain meaning; and, on the other hand, they should focus on information, making speculations and predictions about the meaning of the message and relating it to their knowledge of the world. There lies the importance of familiarity and of student's schemata: the more familiar the topic is, the easier it will be for learners to predict what is going to be said next (Acosta de Galindo and Pérez de Nieto, 2013, p. 56).

In other answers, as in B2, D3, E3, F3, it seems that they could understand some parts of the audio, as they chose options which were incorrect but which were part of the actual right answer. If we consider the total number of answers, we can see that, as expected, the number of wrong answers was lower when students listened to the audio from movies and it was higher when the audio material involved specific academic topics.

So far, we have discussed more specific causes for our students' failure. Now we will look into more general reasons. One of the main arguments we have found is that, as Brown states in her book *Listening to Spoken English* (1978), when learners start studying a new language, they are asked to copy and produce isolated words or short phrases carefully and slowly. Students make progress in their grammar and vocabulary, but they still have that basic pronunciation which is not typical of normal English of native speakers (Brown, 1978, pp. 156-157), and which prevents them from being familiarised with real language use.

Moreover, their comprehension is hindered by the different accents and the particular characteristics of each individual's speech. Even though the speakers from the extracts generally have a British accent, they bear some differences. This certainly poses difficulties for our students since, as Brown and Yule (1983, p. 54) argue, learners are usually exposed only to the accent spoken by their teacher, who, at the same time, may have an artificially slow and clear speech, which does not reflect actual language use.

It is also necessary to make a distinction between 'interactional' and 'transactional' language to understand why film extracts' comprehension is apparently easier for students. In the case of our extracts, we can link the film extracts mainly to interactional communication, and the ones with more specific topics principally to transactional communication. Acosta de Galindo and Pérez de Nieto (2013, pp. 56-60) posit that transactional communication is message-oriented, that is, it has to do with the incorporation of new information, new concepts and the acquisition of new skills; whereas interactional communication implies interaction between the participants. For these reasons, transactional communication creates more difficulties for students, as it entails, for instance, the knowledge of specific vocabulary.

In addition, it is likely that their comprehension was made more difficult by the speech rate of these materials, which is naturally faster than that of

materials specifically set out for language learners. As Flowerdew (1994, p. 22) states, that is one of the obstacles in comprehension that listeners in general but second-language learners in particular have, because they usually attempt perfect decoding and they lack the skill that native speakers have to use inferential processing to make up for the gaps in their decoding.

### **Potential Approaches to the Difficulties**

Now that we have studied the possible causes for the problems of our students in comprehension, we will devote this section to some potential solutions. Brown and Yule (1983, p. 57) suggest that it is important that students arrive at a reasonable interpretation rather than get a perfect decoding of the message, trying to understand word by word. Their schemata will enable listeners to achieve that aim on the basis of their previous knowledge they will be able to generalise and set up expectations (Yule, 1983, p. 61). It is only real language material that will provide students with those schemata. Brown (1978, p. 157) then suggests: 'It is therefore essential that, as soon as the student begins to be capable of understanding quite small pieces of structured English, he should be exposed to some English as it is normally spoken.' In other words, materials that were particularly produced for foreign language learning should be avoided as much as possible. Brown (1978, p. 158) particularly mentions the listening of news broadcasts so that learners can get acquainted with the variety of specific topics that these broadcasts offer, which will provide them with the background information which is necessary to make guesses about what is said even if they do not know all the structures and vocabulary included.

Acosta de Galindo and Pérez de Nieto (2013, p. 61) add that these authentic materials, with no simplifications and or any selection of vocabulary, help students to get used to a real communicative situation. Therefore, these authors recommend the use of films, documentaries, interviews, radio and television programmes, among other materials; since, if students are particularly used to non-authentic materials, their first approach to authentic audios could be really frustrating. However, not any authentic material will fulfill such purpose; it is necessary that teachers assess carefully the complexity of the text. Besides, teachers should consider the relevance of that material, so that students can relate it to their own previous experience (Acosta de Galindo

and Pérez de Nieto, 2013, p. 61). When choosing listening materials, Acosta de Galindo and Pérez de Nieto (2013, p. 69) recommend that the planning of activities be consistent with the aims behind that listening. Moreover, these authors advise that the listening material should be real and varied, and reflect different dialects and registers so that learners get accustomed to different types of language (2013, p. 70).

## Conclusion

As it was expected, students had fewer wrong answers in the listening activities that used movies than in listening activities that were academic or that involved specific topics. In questionnaires A, B and C they failed in 12% out of 180 answers; and in D, E, and F the percentage of total wrong answers is 21%, which represents a considerable difference. The average percentage of mistaken answers per student is 19%, which, though not alarming, shows that these students need to improve their listening skills. Only five out of twenty students had more than the 30% of the answers wrong, which may suggest that their failure could be related to their personal command of the English language, and not to a generalised difficulty.

## Appendix A

### *Movie extracts*

#### *Sense and Sensibility*

Extract from minute 15.59 to minute 17.29

Dialogue between Mrs. Dashwood and Mr. Edward Ferrars

EF: Well, I want... What I've ever wanted is quite of a private life, but my mother is determined to see me distinguished.

MD: As...?

EF: Anything, great (??), leading politician. I think even a (??) will serve, as long as I (??) in the first circles.

MD: What do you wish for?

EF: I've always preferred the Church, but that's not smart enough for my mother. She prefers the Army, but that is a great deal too smart for me.

MD: Would you stay in London?

EF: I hate London. No peace. Country living is my ideal. A small parish where I might do some good. Keep chickens. Give very short sermons.

MD: You talked of feeling idle and useless. Imagine how that is compounded when one has no hope. No choice of any occupation whatsoever.

EF: Are circumstances therefore precisely the same?

MD: Except that you will inherit your fortune. We cannot even earn ours.

EF: Perhaps Margaret's right.

MD: Right?

EF: Paris is the only option. What is swopping exactly?

### ***Love Actually***

Extract from minute 49.38 to minute 54

Dialogue between Juliet and Mark.

J: Banoffee pie?

M: No, thanks.

J: Thank God. You would've broken my heart if you'd said yes.

M: Right, well, lucky you.

J: Can I come in?

M: Er, yes, well, I'm a bit busy.

J: I was just passing, and I thought we might check that video thing out. I thought I might be able to swap it for some pie, or maybe... munchies?

M: Actually, I was being serious. I don't know where it is. I'll have a look tonight.

J: Mark, can I say something?

M: Yeah.

J: I know you're Peter's best friend, and I know you've never particularly warmed to me. Look, don't argue. We've never got friendly. But I just wanted to say I hope that can change. I'm nice. I really am. Apart from my terrible taste in pie... And it would be so great if we could be friends.

M: Absolutely. Absolutely.

J: Great.

M Doesn't mean we'll be able to find the video, though. I had a real search when you first called, and I couldn't find any trace of it, so...

J: This one says, 'Peter and Juliet's wedding'. Do you think we might be on the right track?

M: Er, yeah, well, now. That, that could be it.

J: Do you mind if I...?

M: I've probably taped over it. Almost everything's episodes of West Wing on it. Oh.

J: Oh, bingo! That's lovely. Well done, you. Oh, that's gorgeous! Thank you so much. Mark, this is exactly what I was hoping for. I look quite pretty. You've stayed rather close, haven't you? They're all of me.

M: Yeah, yeah, yes.

J: But... you never talk to me. You always talk to Peter. You don't like me.

M: I hope it's useful. Don't show it around too much. Needs a bit of editing. Look, I've got to get to a... lunch... early lunch. You can just show yourself out, can't you? It's a self-preservation thing, you see.

### **Wilde**

Extract from minute 25 to minute 26.25

Dialogue between Oscar Wilde and Bosie Douglas

Nn: This is Bosie Douglas.

BD: We met last year (??) to tea at Tite Street

OW: How could I possibly forget?

BD: I love your play. The audience didn't know whether you meant your jokes or not. You shocked them. Specially with your speech. But the more frivolous you seem, the more serious you are, aren't you? I love that.

OW: Thank you. I would say the young are the only critics with enough experience to judge my work.

BD: We need shocking. People are so banal, and you use your wit like a foil. You cut through those starched shirts franks. You draw blood. It's magnificent. ~~W~~ should drawsome blood down in Oxford. ~~Y~~ou did a miracle. All the dumbs of my college have dust in their veins.

OW: Which college do you (??) to get the fellows?

BD: Magdalen.

OW: My college. Well, I shall claim the privilege of a graduate to come and take tutorials with you.

BD: Come soon, then. They're threatening to send me down.

OW: How can they be so cruel to one so beautiful?

BD: Dons. Let's say middle class.

### ***Wells's extract***

One special characteristic of the *Longman Pronunciation Dictionary* is the preference polls. You probably know that over the years I've conducted a number of polls asking people which pronunciation they prefer, of two or more words, it's not clear what the majority preference is. And this time, we've added two new polls. One of them is of American English, conducted by Professor Bert Vaux of the University of Harvard, which was an online poll lasting several years actually, and so, we got eleven thousand responses for a whole lot of American words there. The other is for British English, which I conducted with the help of Pearson Education, Longman, where we got sort of slightly under one thousand responses for each word. And this gives us an objective way of saying what the preference is among native speakers for these different pronunciations. So, what I'll do now is I'll talk you about a little bit about these different findings, the new ones that we've got this year. Some of them, of course, just reveal a steady state situation, others varied depending on the age of the person answering, which implies that the language is changing. Preferences are changing over time. So, first of all, some steady state ones: Do we prefer to call some an 'adult' or an 'adul't? Well, it's clear that British and American English have different preferences here. But the British prefer 'adult' by 84%. Then there's the possessive 'yours', 'This is mine, that is yours.' Most foreigners learners of English pronounce it 'yours,' but in our poll only 25% of British people preferred that pronunciation. Free quarters, on the contrary, went for 'yours,' rhyming with 'pause' when we stop. Sometimes it's a matter of where the stress goes. I say 'to contribute'; lots of people say 'to contribute.' So, again we asked people which they preferred of those two. And then we found age differences. Older people definitely went for 'contribute,' whereas younger people go more and more for 'contribute.' Another word 'mischievous' or 'mischievous' or, indeed, 'mischevious.' Which do we prefer among those? Well, again it's age-related. Older people, like me, say 'mischevious.' We think that's the right way to pronounce the word, but younger people are increasingly going for 'mischievous' or, indeed, for 'mischevious.' Although I think my English teacher at school would have corrected me if I'd said or written 'mischevious' because that's not the form.

## Page's extract

The other option we could choose was to develop the systems of communication that would allow us to share ideas and to cooperate amongst others. Choosing this option would mean that a vastly greater fund of accumulated knowledge and wisdom would become available to any one individual than would ever arise from within an individual family or an individual person on their own. Well, we chose the second option, and language is the result. Language evolved to solve the crisis of visual theft. Language is a piece of social technology for enhancing the benefits of cooperation - for reaching agreements, for striking deals and for coordinating our activities. And you can see that, in a developing society that was beginning to acquire language, not having language would be like a bird without wings. Just as wings open up this sphere of air for birds to exploit, language opened up the sphere of cooperation for humans to exploit. And we take this utterly for granted, because we're a species that is so at home with language, but you have to realize that even the simplest acts of exchange that we engage in are utterly dependent upon language. And to see why, consider two scenarios from early in our evolution. Let's imagine that you are really good at making arrowheads, but you're hopeless at making the wooden shafts with the flight feathers attached. Two other people you know are very good at making the wooden shafts, but they're hopeless at making the arrowheads. So what you do is - one of those people has not really acquired language yet. And let's pretend the other one is good at language skills. So what you do one day is you take a pile of arrowheads, and you walk up to the one that can't speak very well, and you put the arrowheads down in front of him, hoping that he'll get the idea that you want to trade your arrowheads for finished arrows. But he looks at the pile of arrowheads, thinks they're a gift, picks them up, smiles and walks off. Now you pursue this guy, gesticulating. A scuffle ensues and you get stabbed with one of your own arrowheads. Okay, now replay this scene now, and you're approaching the one who has language. You put down your arrowheads and say, "I'd like to trade these arrowheads for finished arrows. I'll split you 50/50." The other one says, "Fine. Looks good to me. We'll do that." Now the job is done. Once we have language, we can put our ideas together and cooperate to have a prosperity that we couldn't have before we acquired it. And this is why our species



has prospered around the world while the rest of the animals sit behind bars in zoos, languishing. That's why we build space shuttles and cathedrals while the rest of the world sticks into the ground to extract termites. All right, if this view of language and its value in solving the crisis of visual theft is true, any species that acquires it should show an explosion of creativity and prosperity. And this is exactly what the archeological record shows.

### *Lynch's extract*

So far I've talked about things that happen inside our heads, when we are trying to understand. Normally, in conversation, we resolve these problems through what's called the 'negotiation of meaning' or, sometimes referred to as 'conversational repair'. And what you find is that speakers particularly when they are speaking to non-native listeners make three main sorts of adjustments: to input, to interaction and to information. And I'm going to say a little bit about each of those. So, in the case of input, speakers typically adjust the grammar, by making their utterances, which is spoken sentences, shorter and less complex, less complex in the grammatical sense; and, an increased use of the present tense, particularly when telling anecdotes that happened to them, speakers, to limited listeners in the language tend to put in the present tense rather than the past tense. When it comes to vocabulary, they tend, we tend to use more common vocabulary, to avoid idioms that we think may not be obvious to the listener, we also tend to repeat nouns, rather than to refer to a person as 'he' or 'she.' And then when it comes to pronunciation speakers tend to articulate more clearly and more slowly, to use a greater amount of stress, to stress the really important words, with heavier stress than normal, and also to use a wider range of pitch, and for non-verbal adjustments we tend to use longer pauses to give the listener time to process what they've just heard, we use more gestures and we increase our use of facial expressions.

## **Appendix B**

### *Questionnaire*

#### *Sense and Sensibility (extract A)*<sup>7</sup>

Mr. Dashwood dies and his daughters are left in an unfavourable economic situation. They need to get married to ensure their economic well-being.

---

<sup>7</sup> The correct answers appear in italics.

The story takes place in the 19th century in England. This dialogue takes place between Elinor (one of Mr. Daswood daughters) and the man she would like to marry, Edward.

- 1) What kind of life does Edward want?  
a) Public      b) *Private*      c) Distinguished
- 2) What does Edward's mother would like him to do?  
To join the church  
To join the navy  
*To join the army*
- 3) Where does Edward prefer to live?  
London  
Near a parish  
*The countryside*
- 4) Have you already seen the movie?  
a) Yes      b) No

### ***Love Actually (Extract B)***

This movie is about several love stories that take place at Christmas time in London.

- 1) Why does Juliet drop into Mark's house for?  
a) Because she wants an explanation for him having broken his heart  
b) *Because she would like to watch her wedding video*  
c) Because she wants to say hello to him
- 2) What does Juliet offer Mark in exchange for her unexpected visit?  
a) Some pie  
b) Munchies  
c) *Both*
- 3) What does Juliet want?  
a) *To become friends*  
b) To make up with him  
c) Never to see him again
- 4) Have you already seen the movie?  
a) Yes      b) No

### ***Wilde (extract C)***

This movie depicts Oscar Wilde's life and the consequences he faces due to the realization of his homosexuality in a time in which this was a punishable offence.

- 1) What element of Wilde's play has shocked the audience, according to Bosie Douglas?
  - a) Its frivolity
  - b) *Wilde's speech*
  - c) Its seriousness
- 2) Who are the most appropriate people for judging Wilde's work, according to Wilde?
  - a) The experienced
  - b) *The young*
  - c) Both
- 3) What do Wilde and Bosie share?
  - a) Blood ties
  - b) Their work
  - c) *College*
- 4) Have you already seen the movie?
  - a) Yes
  - b) No

### ***Wells' talk (extract D)***

Professor J. Wells talks about the new edition of *Longman Pronunciation Dictionary*.

- 1) What's the main purpose of the video?
  - a) *to present the content of the dictionary*
  - b) to deal with phonetic matters
  - c) to compare British English with American English
- 2) What did the speaker aim to do with his survey?
  - a) To conduct an impartial study
  - b) *To determine which speakers choose certain options for the pronunciation of the same word*
  - c) To show how foreigners pronounce
- 3) What do his new polls reveal?

- a) Differences in pronunciation according to age
- b) Differences in pronunciation in American and British English
- c) *Both*

### ***Mark Pagel's talk (extract E)***

Mark Pagel gives a presentation on how language has transformed humanity.

- 1) Why does the speaker use the metaphor of the bird?
  - a) *To explain how language contributed to improve cooperation*
  - b) To explain how language was acquired by humans
  - c) To explain the purposes that language serves
- 2) What does the speaker mean by the example of the arrowheads?
  - a) To help the audience to make arrowheads
  - b) To show how arrowheads are produced
  - c) *To illustrate how language is essential for realizing exchanges*
- 3) What effect did language have in the history of mankind, according to Pagel?
  - a) It helped humans to progress
  - b) It has helped humans solving the crisis of visual theft
  - c) *Both*

### ***Tony Lynch's extract (extract F)***

Professor Tony Lynch gives a lecture on the importance of listening to international students.

- 1) What does the speaker deal with in this extract?
  - a) *How meaning problems are solved in actual conversation*
  - b) How meaning problems are solved in one's mind
  - c) None of them
- 2) What is the speaker trying to explain?
  - a) how non-native people generally speak
  - b) *how native speakers cooperate when they speak with non-native people*
  - c) how native speakers use grammar
- 3) What does the speaker say about natives' verbal behaviour?
  - a) that they avoid what is obvious to the listener

- b) that they express themselves as clearly as possible
- c) that they repeat pronouns like 'he' or 'she'

## References

- Acosta de Galindo, S. P. & Pérez de Nieto L. (2013). Hacia una revalorización de la comprensión auditiva en el aula de fonética'. In L. Labastúa (ed.), *Cuestiones de fonética, fonología y oralidad*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO).
- Brown, G. (1978). *Listening to Spoken English*. London: Longman.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M.; Brinto, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation. A reference for Teachers of English to Speakers of Other Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (ed.) (1994). *Academic Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (2012). *The Importance of Listening to International Students*, [online], available: <http://www.youtube.com/watch?v=6Q15mQdxeWk> [June 2014]
- Pagel, M. (2011). *How Language Transformed humanity*, [online], available: [http://www.ted.com/talks/mark\\_pagel\\_how\\_language\\_transformed\\_humanity](http://www.ted.com/talks/mark_pagel_how_language_transformed_humanity) [June 2014]
- Van Dijk, T. A. (1980). *News as Discourse*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Wells, J. (2010). *The Pronunciation Preference Poll survey*. [online], available: <http://www.youtube.com/watch?v=VY1Z3SfoXY> [June 2014]



# Buenas prácticas en fonética y fonología: Integración de contenidos en actividades de video

*Claudia Patricia Cosentino*<sup>1</sup>

## **Introducción**

*Fonética y Fonología I y II* son materias del área de *Fundamentos Lingüísticos* del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y se cursan en el primer y segundo cuatrimestre del primer año de la carrera. El principal objetivo de estas asignaturas es que lxs alumnxs<sup>2</sup> sean capaces de entender y asimilar los contenidos teóricos que les permitan describir en detalle, reconocer y producir sonidos vocálicos, consonánticos

---

<sup>1</sup> Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria graduada en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente se encuentra doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación en la Universidad Nacional de Rosario, en periodo de elaboración de tesis. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC, OCA 1024/ 06) desde 2013 y miembro de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) desde 2016; su principal línea de investigación es la investigación biográfica narrativa en educación y la enseñanza de la fonética y fonología inglesa. Ha enseñado inglés en diferentes niveles de educación primaria, secundaria y terciaria en instituciones privadas y estatales desde 1986. Ha enseñado en el área de la fonética y la fonología desde 1994, y en la actualidad es Jefe de Trabajos Prácticos en Fonética y Fonología I y II del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Grupo de Investigación GIEEC, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. mail to: claudicarp@hotmail.com

<sup>2</sup> Nota de la edición: sobre la base de la resolución 2086/17, emitida por el Decanato de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el mes de agosto de 2017 y aprobada por el Consejo Directivo en el mes de octubre del mismo año, esta edición contempla la legitimidad de los usos incluyentes del lenguaje y su empleo por parte de quienes contribuyen al volumen.

y diptongos para mejorar su pronunciación. Al momento en que nuestrxs estudiantes ingresan al Profesorado de Inglés local, deben tener un nivel avanzado de la lengua inglesa; y aunque hayan estudiado el idioma por muchos años, cuando empiezan a cursar estas asignaturas se encuentran con contenidos nuevos, muy técnicos, como es el alfabeto fonémico, y en la mayoría de los casos reconocen que nunca se les ha enseñado pronunciación, al menos en forma planificada. Esto se debe a que en los currículos de las escuelas primarias y secundarias, y aun en la enseñanza del idioma en institutos privados, la enseñanza de la pronunciación ha sido relegada y se le da más importancia a otros aspectos de la lengua como la gramática, el vocabulario, la escritura y la escucha. Estas afirmaciones son tan contundentes que muchxs especialistas en el área de la fonética y la fonología han llamado a la enseñanza de la pronunciación “la Genicenta de la enseñanza y el aprendizaje del inglés” (Underhill, 2010; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Dalton, 1997; Kelly, 1969), argumentando que es aquella quien nunca debería haber asistido al baile. En otras palabras, lo que estxs autorxs han querido reflejar es el poco énfasis que se le da a la enseñanza de la pronunciación en las clases de inglés general o específico.

Considerando esta situación, no es extraño que nuestrxs alumnxnxs ingresantes se sientan frustradxs cuando comienzan a cursar estas asignaturas. Se vuelve entonces necesario nuestro compromiso de buenxs docentes para acompañarlxs y ayudarlxnxs a transitar estas nuevas experiencias de enseñanza y de aprendizaje, involucrándolxs en actividades que lxs ayuden a mejorar su pronunciación.

## **Marco teórico**

### ***Buena enseñanza***

Los principios de buena enseñanza detrás de las actividades que se presentan en este trabajo o tienen que ver con las definiciones de *buena enseñanza*, *enseñanza exitosa* y *enseñanza de calidad* de Fenstermacher (1989, 2005). Este autor es un especialista en filosofía de la educación y es quien mejor ha tratado la teoría de la *buena enseñanza*, estableciendo que todo lo que el buen docente hace debe estar basado en principios morales, en muestra de buena disposición, responsabilidad, justicia y respeto hacia los alumnxnxs, y dando a lxs estudiantes herramientas que lxs ayuden a avanzar en sus estudios académicos. Esto es exactamente lo que Fenstermacher llama *buena enseñanza*. Esta enseñanza alienta el aprendizaje; es decir que lxs alumnxnxs aprenden todo



lo que su docente enseña, dejando en claro el concepto *de enseñanza exitosa*. Este conocimiento que es enseñado por un buen docente debe ser construido por los estudiantes y asimilado en forma apropiada y a un nivel aceptable, dando lugar al concepto de *enseñanza de calidad*.

Desde un punto de vista más empírico, Ken Bain (2004), en su investigación sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios, da luz a un número de criterios que han servido para definir a los mejores profesores. Entre estos conceptos se destaca la idea de Bain de crear un *ambiente crítico natural para el aprendizaje*. Se lo califica como “natural” porque los estudiantes se encuentran involucrados en tareas auténticas que son interesantes, críticas y provocativas, porque los llevan a examinar la calidad de sus pensamientos, siempre teniendo en cuenta el aspecto de la motivación. En palabras de Bain (2004, p. 43): “si no hay motivación e interés, los estudiantes no explicarán o integrarán nuevos conocimientos con los adquiridos previamente”. Además, Bain sostiene que estos profesores excepcionales retan a sus estudiantes intelectualmente al interrogarlos con preguntas provocativas, ayudándolos a fijar conocimientos, y profundizar así su entendimiento. Estos buenos docentes involucran a sus alumnos en actividades intelectuales que Perkins (1995) llama *actividades para comprender*. Estas actividades son *explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contrastar, contextualizar y generalizar*. Estas actividades son las que se presentan en este trabajo para ayudar a los estudiantes a reflexionar para finalmente comprender. A través de ellas, los docentes comprueban que los alumnos han comprendido porque ven a los estudiantes ir más allá de la información dada y ser capaces de dar sus propias explicaciones, razones y conclusiones. Estas actividades que se presentan son sesiones de video que emergen como una herramienta de buena enseñanza y que fomentan el aprendizaje reflexivo y el desarrollo de habilidades metacognitivas que ayudan a los alumnos a integrar contenidos y llegar a niveles profundos de comprensión de los diferentes contenidos.

### ***Integración de contenidos***

Litwin (2008) habla de la integración de contenidos como una estrategia que los docentes a menudo utilizamos por diferentes razones. Las estrategias de integración son todas aquellas explicaciones o presentación de actividades que llevamos a cabo los docentes con el objetivo de conectar temas diferentes, conceptos o campos disciplinares. En la educación superior es muy común distinguir

clases destinadas a la integración de contenidos al finalizar las cursadas, o como clases de cierre. Lxs profesorxs construyen la integración a través de su visión experta, crítica, innovadora o interpretativa. Como Litwin sostiene, el llevar a cabo actividades para integrar contenidos muestra al docente con toda su experticia por el valor profesional o académico de las actividades que presenta. Estas estrategias que lxs profesorxs usan para favorecer los procesos de integración en sus clases son parte de procesos de reflexión, tales como la descripción, la interpretación y la evaluación que todxs lxs profesorxs deberíamos fomentar en nuestra práctica. Estos procesos ayudan a lxs alumnxs a alcanzar niveles profundos de comprensión de los campos disciplinares en cuestión. Mchxs profesorxs creen que integrar significa que lxs alumnxs den sentido a conocimientos previos, reconociendo su origen, el valor y la relación del nuevo conocimiento con otros temas o problemas, relacionándolos con el pasado histórico, con intereses sociales o con necesidades personales. En conclusión, desde la perspectiva de construir nuevo conocimiento, integrar significa relacionar.

### **Sesión de video: Outlander (Forastera)**

Las siguientes actividades son usadas al final de la cursada de *Fonética y Fonología II* en la UNMdP usando el *trailer* y dos escenas del primer capítulo de la primera temporada de la serie televisiva *Outlander*. Las actividades integran diferentes temas tratados durante las cursadas, tales como articulación de consonantes, vocales y diptongos, los órganos del habla, procesos de elisión y asimilación y acentos del inglés, en este caso los acentos británico y escocés, como forma de ayudar a lxs alumnxs a aceptar y respetar la diversidad y entender que ningún acento es mejor que otro. Además hay integración de diferentes contenidos pertenecientes a otros campos disciplinares como el campo de la historia, y la integración de la cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura.

#### ***Previo a la sesión de video***

Como una primera actividad, antes de la sesión de video, se pide a lxs estudiantes que busquen información sobre las guerras entre Gran Bretaña y Escocia en el siglo VIII, sobre lxs jacobitas, los clanes escoceses, para tener una idea del contexto histórico en el que transcurre la serie. Entonces, antes de mirar las escenas, lxs estudiantes son alentadxs a compartir

con sus compañerxs la información que han encontrado, que lxs va a ayudar a entender el contexto histórico de las escenas que están a punto de ver.

### ***Parte 1: Trailer***

*Actividad previa al video:* Se muestra a lxs alumnx algunas imágenes y algunas palabras, y ellxs tienen que predecir de qué se trata la serie, considerando el título, las imágenes y las palabras para formular predicciones. Deben transcribir las palabras con símbolos fonémicos y discutir sus opciones con el resto de la clase.

*Actividad durante el video:* Lxs estudiantes deben mirar el *trailer* de la temporada 1 de la serie *Outlander* y confirmar sus predicciones.

*Actividad posterior al video:* Lxs alumnx deben elegir dos sonidos vocálicos y dos consonánticos de las palabras que tienen en el ejercicio 1 y deben describirlos formalmente en forma oral. Se pide al resto de lxs alumnx que monitoreen el contenido y la pronunciación de sus compañerxs.

(Ver actividades de la parte 1 en Apéndice 1).

### ***Parte 2: Diálogo entre Mrs. Graham y Claire***

*Actividad previa al video:* Lxs alumnx tienen que leer el guión de la escena y tienen que usar las indicaciones dadas entre paréntesis para completar el sonido con el que comienzan o terminan las palabras que faltan en el guión, tratando de adivinar las palabras. Deben usar transcripción fonémica para completar.

*Actividad durante el video:* Lxs alumnx deben mirar la escena y revisar lo que han completado.

*Actividad después del video:* Lxs alumnx trabajan en grupos y deben simular ser Mrs. Graham, quien lee la borra en la taza de té de Claire, y hacer una o dos predicciones más para Claire. Deben seguir las instrucciones que les da el docente. En sus predicciones debe haber predominancia de:

Grupo 1: vocales anteriores, que se articulan con el frente de la lengua elevado hacia el paladar duro.

Grupo 2: consonantes articuladas con el vértice de la lengua entre los dientes.

Grupo 3: diptongos que se deslizan hacia una posición central.

Grupo 4: consonantes posteriores que se articulan con la parte trasera de la lengua elevada hacia el paladar blando.

(Ver actividades de la parte 2 en Apéndice 2)

### ***Parte 3: Diálogo entre Jaime y Claire***

*Actividad previa al video:* Lxs estudiantes reciben el guión de la escena y deben predecir las palabras que faltan en él, usando transcripción fonémica.

*Actividad durante el video:* Lxs estudiantes miran la escena y revisan las palabras que han completado.

*Actividad después del video:* Lxs estudiantes deben hacer comentarios sobre las características del acento escocés, teniendo en cuenta este último diálogo y el diálogo de la parte 2. Su profesorx elicit ejemplos donde se pueden observar las principales características del acento escocés. A nivel fonológico: el uso de la “flap” r, de la “trilled” r, del sonido fricativo velar /x/, la tendencia a monodiptonguizar los diptongos, el uso del sonido “ glottal stop” /ʔ/ entre vocales, la tendencia a acortar vocales largas, el uso de la /l/ velarizada (“dark l”); a nivel gramatical: el uso de los tiempos progresivos (ej. I’m wanting a drink); y se comentarán también diferencias en el vocabulario: el uso de la palabra “wee” en vez de “little” y de “lass” en vez de “girl”.

Lxs alumnxs son alentados a mirar nuevamente las escenas y proporcionar más ejemplos con estas características.

Ver actividades de la parte 3 en Apéndice 3.

### ***Más actividades después de la visualización del video***

1. Lxs estudiantes deben extraer del diálogo de la parte 3 palabras que contengan sonidos que se produzcan con: los labios redondeados, el vértice de la lengua tocando la zona alveolar, la parte central de la lengua, una articulación palatoalveolar, los dientes superiores contra el labio inferior, una glotis cerrada, un deslizamiento de un diptongo desde una posición frontal a una cerrada, un deslizamiento de un diptongo desde una posición central a una posterior.
2. Trabajo en pares: Lxs alumnxs deben imaginar qué pasará con Jaimie y Claire, y deben inventar un diálogo breve (de solo dos o tres intercambios). Deben actuar el diálogo, pero solo articulando los sonidos (moviendo los labios sin sonido). Lxs demás alumnxs deben adivinar lo que están diciendo y deben explicar qué los ayudó a adivinar o qué no les permitió adivinar, tomando en cuenta la articulación de los sonidos.

3. Lxs estudiantes deben transcribir el diálogo de la parte 3 con símbolos fonémicos y marcar instancias posibles de procesos de asimilación y elisión.

## Conclusión

Trabajar con sesiones de video ayuda a fomentar un aprendizaje independiente. Lxs estudiantes tienen tiempo de pensar sus respuestas, de elaborarlas y de integrar conocimiento previo con nuevos conocimientos. Una de las principales características de la buena enseñanza tiene que ver con respetar estos tiempos y dejar que lxs alumnxs discutan y pregunten sobre sus dudas. Estas actividades los vuelven seres curiosos y la curiosidad es esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Freire, en su libro *Pedagogía de la autonomía* (2014, p. 82), asevera que la curiosidad es lo que nos hace preguntar, conocer, actuar y reconocer, y esto ayuda a lxs profesorxs y a lxs estudiantes a adoptar lo que Freire llama una actitud dialógica, a través de la cual podemos enseñar y aprender al mismo tiempo, y lxs estudiantes pueden llegar más fácilmente a la comprensión. Por lo tanto, utilizar sesiones de video en las clases de fonética y fonología ayuda a lxs alumnxs a entender aspectos básicos del campo disciplinar de la fonética y la fonología inglesa y a integrar estos aspectos con otros temas para que puedan perfeccionar su pronunciación.

## Apéndice

### *Apéndice 1: Actividades de la parte 1*

Video session: Outlander (2014) (S01E01)



### **Part 1: Trailer**

#### 1) Pre-watching activity

Predict what the series “*Outlander*” is about. Consider the title, the pictures above, and the following words and phrases to formulate your predictions. Transcribe the words into phonetic script and discuss your beliefs with the class.

#### 2) While-watching activity

*stones – honeymoon – future – Scottish clans – war – past – spy – nurse – redcoats – sassenach*

Watch the trailer of season 1 of *Outlander* to confirm your predictions.

#### 3) After-watching activity

Choose two vowels and two consonants from the words in exercise 1 and describe them orally.

### **Apéndice 2: Actividades de la parte 2**

#### Part 2: Claire and Mrs. Graham

#### 1) Pre-watching activity

Read the script of the scene. Use the prompts to complete the sound of the missing words and try to guess the words. Use phonetic script

Claire: Ah, it’s been so long since I’ve had a good cup of ---.....  
(long close –lip rounded back vowel)

Mrs Graham: Aye. I couldn’t get it during the war. It’s best for the readings, though. Oh, I had a terrible time with that Earl grey. The .....  
....--- (lenis alveolar fricative consonant) fall apart so fast it’s ---.....  
(long open back vowel) to tell anything at all.

Claire: So you read tea leaves, then?

Mrs Graham: Like my grandmother ---..... (voiceless alveolar plosive consonant) me. And her grandmother before that. Drink up your cup. Let’s see what we’ve got .....--- (glide moving from an open-mid front position to a central one)

Claire: Well? Am I going to meet a tall, dark stranger and take a trip across the sea?

Mrs Graham: Could be. Or could not. Everything in it’s contradictory. There’s a ---..... (voiceless velar plosive consonant) leaf, which indicates a journey, but it’s crossed by a broken one, which means staying put.

Claire: Hmm.

Mrs Graham: And there are strangers there, to be sure. Several of them. And one of them's your husband, if I read the leaves aright. Show me your hand, Dear. Odd. Most hands have a likeness to them. There are patterns, you know? But this is a pattern I've not seen before. Oh. The large --- ..... (voiceless dental fricative consonant) , now, means that you're strong-minded and you've a will not easily crossed. And this is your mount of Venus. In a man, it means he likes the ....---..... (between open and mid-open front vowel). But it is a bit different for a woman. To be polite about it, your husband isn't likely to stray far from your bed. The lifeline's interrupted, all ...---..... (lax nearly mid-close front vowel) and ....---... (tense nearly close front vowel). The marriage line's divided. Means two marriages. But Most divided lines are broken. Yours is ---..... (fortis labiodental fricative consonant).

1) While-watching activity

Watch the scene to check results from pre-watching activity

2) After-watching activities

Group work. Pretending to be Mrs Graham make two more predictions for Claire. Follow the instructions your teacher will give you.

### ***Apéndice 3: Actividades de la parte 3***

Part 3: Jamie and Claire

1) Pre-watching activity.

Complete the dialogue predicting the missing words. Use phonetic script.

Claire: Stop! Help! He's going over! Help me get him up. Come on. Lift. Take it easy. .... The idiot could have said something. It's a ..... I think the round's gone straight through the muscle. I don't think it's serious, but he's lost a lot of blood. It'll need to be disinfected before I can .....

Scottish soldier: Disinfect?

Claire: Yes, it must be cleaned of dirt to .....

Scottish soldier: ..... ?

Claire: Just get me some iodine. Merthiolate? .....

Scottish soldier: Oh. Oh, yes. Here you go.

Claire: .....

Jamie: I'm all right, just a wee bit .....

Claire: You're not alright. Can you tell how bad you were ..... ?

You're lucky you're not dead. Brawling and fighting and .....

..... Alright, I need a sterile .....and  
some clean cloth. Jesus H. Roosevelt Christ!!! Hold still. Easy. All right.  
Lift him up. Come on, you goddamn bloody bastard.

Dougal: I've never heard a woman .....

.....

Scottish soldier: Hm Your husband should tan your hide for you, woman.

Scottish soldier: St Paul says, ".....

....."

Claire: You can mind your own bloody business, and so can St. Paul.

And if .....

..... while I'm tying this bandage, I'll bloody throttle you.

Jamie: Ah..... , is it? And after I shared my drink with you.

Dougal: We've 15 miles to go yet. Five hours at least, if not seven. We'll  
stay long enough for you to stem the bleeding and dress his wound, no  
more than that.

Claire: He needs rest ..... ?

Jamie: Randall. The of ficer you you encountered. He won't .....

..... so easily. He commands the redcoats hereabouts. He'll have sent  
patrols out in every direction by now. I canna stay here long.

Claire: You know Randall? Black Jack Randall, that is?

Jamie: Aye. I won't risk you or anyone else being .....

..... If ye canna fix me up well enough

to ride, you'll be leaving me here with a loaded pistol, so I may determine  
my own fate.

Claire: Might've well told me you were shot before you fell off the horse.

Jamie: Didn't hurt much at the time.

Claire: ..... ?



Jamie: Aye.

Claire: Good. That's about all I can do. The rest is up to you.

Jamie: Thank you ..... Truly.

Claire: All right, well, ..... , soldier. Castle Leoch. I'd been here with Frank two days ago. Or .....  
.... ? How could I remember something that hadn't happened yet? So far I'd been .....  
and nearly ..... And somehow, I knew that my journey had only just begun.

Watch the scene and check.

## 2) After-watching activities

Make comments on the characteristics of Scottish accent. Give examples taken from the dialogue.

Extract, from the last dialogue, words containing sounds that are produced with:

- Rounded lips.
- Open glottis.
- The tip of the tongue touching the teeth ridge.<sup>49</sup>
- The two lips approaching each other.
- A glide from a front position to a close one.
- A glide from a central position to a back position.
- The central part of the tongue being raised.
- A palato alveolar articulation.
- The upper teeth and the lower lip.
- A closed glottis.

Pair work: Imagine what is going to happen next to Jamie and Claire and make up a short dialogue (using only two brief exchanges). Get together with another pair and act it out, just moving the organs of speech without producing sound. Your partners are supposed to guess what you are saying. Then, they have to explain what helped them guess or what prevented them from doing so.

Homework assignment: Write the last dialogue in phonetic script and spot possible instances of assimilation and elision.

### **Referencias bibliográficas**

- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.
- Brown, D. (Prod.) y Dahl, J. (Dir.) (2014). *Outlander* (Serie de televisión). EE.UU.- Reino Unido: Sony Pictures Television.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, D. (1997). Some Techniques for teaching pronunciation. *The Internet TESL Journal*, 3(1). Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>
- Fenstermacher, G D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, 1, 186-213.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2.ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching*. New York: Newbury House.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Underhill, A. (2010). *Pronunciation: the poor relation?* Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/pronunciation-poor-relation>

# A aquisição da fluência na oralidade do português, dos alunos avançados do Professorado de Português, da “Universidad Nacional de Misiones”

*Francisco Leonardo De Almeida Neto<sup>1</sup>*

## **Introdução**

No processo de formação proposto pelo Professorado de Português da Universidade Nacional de Misiones – Argentina, pudemos observar que uma interessante parcela de colegas hispano-falantes, após alguns anos de exposição contínua ao português, ainda apresentavam dificuldades em expressar-se no idioma que terão que desenvolver suas aulas. Tal fato era mais interessante ainda, porque os mesmos tinham a língua portuguesa em grande estima, porém, no momento de usá-la oralmente, se viam inibidos, por não saber falar “bem” o português.

Devido a este interessante fenômeno e considerando os ideais relacionados ao enfoque comunicativo e o processo de aquisição “espontânea” proposto por Krashen, decidimos estudar este tema, considerando-o como relevante problema de investigação.

Tal busca por solucionar um problema estritamente relacionado ao uso e ensino do português como língua estrangeira, exigiu considerar tanto aspectos teóricos da aprendizagem como também realizar consultas a falantes fluentes

---

<sup>1</sup> Professor de Português Língua Estrangeira, graduado pela Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Foi professor adscrito nas disciplinas de *Lingua 3* e *Introducción al Conocimiento Científico*, na Universidad Nacional de Misiones. Também foi professor adscrito na disciplina de *Portugués 1*, para o curso de Contador Público, na Universidad de la Guena del Plata, sucursal Posadas, Misiones. É proprietário intelectual do jogo de tabuleiro “Mkrash” e administrador de página web.

no português. Tal contraposição de dados teóricos e empíricos nos ajudaram a criar estratégias que se puseram a prova com o grupo de colegas, as quais serão apresentadas neste trabalho.

## **Justificativa**

Ainda que no contexto acadêmico a prioridade tem sido a capacitação do profissional quanto as suas habilidades textuais escritas, não podemos deixar de considerar a importância da oralidade na língua-alvo. “A fala”, que por quase todos os teóricos da Linguística foi considerada algo secundário, nos últimos anos deixou essa condição de simples “significante” para tornar-se uma “quarta” habilidade, que busca ser conquistada em todos os programas educativos com Português Língua Estrangeira (PLE), como por exemplo os dos “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAPs) da República Argentina.

Compreendendo que a proficiência linguística de um indivíduo em uma segunda língua é demonstrada especialmente no uso que faz da mesma em uma situação comunicativa espontânea e oral, devemos considerar o valor fundamental fluência na oralidade do docente de PLE. Ainda mais em nosso contexto de fronteira com o Brasil, onde os alunos de nossas instituições de ensino muitas vezes têm bom domínio do português, devido a seus vínculos familiares.

Por último, argumentamos que o domínio da instância da fala de um idioma está intrinsecamente relacionado a visão que o sujeito faz de si mesmo nesta língua. Não é incomum escutar hispano-falantes, quando interrogados sobre seus conhecimentos do português, dizerem “entendo más não falo muito”, demonstrando assim o valor que a oralidade possui para aqueles que não a possuem.

## **Hipótese**

Para a começar esta investigação, partimos da hipótese de que a fluência no português não depende do volume dos conhecimentos que o falante possua do mesmo, senão do uso que este faça desta língua em situações comunicativas concretas e espontâneas. Que esta capacidade é associada ao que entendemos como “pensar em português”, e que nada mais é na habilidade de construir os enunciados na língua estrangeira desde suas estruturas próprias, sem recorrer a língua materna para construção dos mesmos.

## **Bases e objetivos deste projeto-ação**

Como objetivo geral desejamos descobrir quais são os aspectos que mais colaboram na aquisição da fluência na oralidade, baseando-se na experiência obtida com um grupo de falantes fluentes do português, na bibliografia específica relacionada a esta temática, e na prova destes conhecimentos com o grupo de alunos avançados que desejam alcançar esta habilidade.

Para alcançar estas metas, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Descobrir por meio de perguntas e atividades, quais são as maiores dificuldades que este grupo de alunos avançados têm para poder expressar-se oralmente em português, sejam elas fonéticas, semânticas ou cognitivas;
- Consultar com falantes que tenham fluência no português, quais foram as estratégias e recursos que usaram para poder adquirir tal habilidade;
- Investigar em bibliografia específica sobre os aspectos relacionados a aquisição da linguagem e a fluência na oralidade;
- Compartilhar com este grupo de alunos avançados, durante esta investigação, os resultados desta pesquisa, com o fim de ajudá-los a adquirir a fluência desejada.

## **Investigações similares sobre a flência na oralidade**

González Muñoz, D. (2009). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Comunicación y Lenguaje, Bogotá. Nesta pesquisa realizada em 2009 para a licenciatura de “Lenguas Modernas” da “Facultad de Comunicación y Lenguaje da Pontificia Universidad Javeriana”, de Bogotá (Colômbia), a pesquisadora desenvolve uma investigação sobre as estratégias de aprendizagem que usavam os alunos nos sete níveis de inglês desta instituição, com idades que variavam de 16 a 25 anos. Como resultado desta investigação, concluiu que as estratégias que colaboram para a fluência neste idioma são de variadas características, como sociais, afetivas, mnemotécnicas, compensatórias, cognitivas e metacognitivas.

Mountinho, R., & Pacheco, D. (2012). Mesa de conversação como espaço de ressignificação de sujeitos e de identidades em português língua estrangeira. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 51(2), 361-388. Nesta investigação, realizada na Universidade do Sudeste da China para aprendizes de português língua estrangeira, o pesquisador narra sua experiência com este grupo de alunos, com os quais se reunia duas vezes por semana para conversar em português, na lanchonete da universidade. Nesses encontros, que duravam cerca de uma hora, os assuntos eram variados, como sexualidade, mercado profissional, cultura, entre outros. Tal pesquisa busca destacar o valor da figura do professor no processo de aquisição da língua portuguesa e de favorecer o filtro afetivo no processo de aprendizagem.

### **Marco teórico**

Na presente investigação trataremos de estudar os aspectos fundamentais da aquisição da fluência na oralidade, considerando o termo “aquisição”, oriundo do verbo adquirir, desde a perspectiva da “tomada da palavra” na língua estrangeira. (Revuz, 1992, parágrafo 17)

Nesta perspectiva, falar uma língua estrangeira não seria somente receber informações a respeito dos aspectos semânticos, sintáticos, fonéticos ou morfológicos simplesmente. Tampouco adaptar todas as estruturas conhecidas da língua materna à estrangeira. Senão construir uma autonomia do sujeito desde um novo lugar, onde o “sujeito se autoriza a si mesmo a falar na primeira pessoa”. (Revuz, 1992, parágrafo 11)

Tal autorização que o indivíduo dá a si mesmo mostra que a aquisição de uma língua, materna ou estrangeira, baseia-se em uma tríade de relações complementares, onde o cognitivo tem seu lugar, associado, porém ao trabalho do corpo e a “afirmação do eu” na língua meta, como propõe Christine Revuz em “Língua estrangeira: entre o desejo de um lugar e o risco do exílio”. (Revuz, 1992, parágrafo 1)

Reforçando este aspecto da fala como uma “manifestação de um sujeito” encontramos a Eugenio Coseriu (Coseriu, 1967), que de uma maneira muito clara expôs o que outros teóricos da linguagem fizeram, acrescentando o conceito de “norma” aos da fala e da língua, definindo-os da seguinte maneira:

- Língua (ou sistema): conjunto de valores abstratos, compartilhados por um amplo coletivo. Está na mente dos falantes e permitem que

estes se entendam, como um código comum. Sua materialidade é manifestada na escrita. Como exemplo podemos tomar o espanhol, língua falada em muitos países do mundo.

- Norma: conjunto de valores abstratos compartilhados por um grupo específico de pessoas, que traz em si marcas socioculturais. Não se observa normalmente na escrita. Evidencia-se dentro um lugar específico e caracteriza os indivíduos de uma região. É o dialeto. Como exemplo poderíamos tomar o dialeto “cordobês” (província de Córdoba), que difere bastante do portenho (província de Buenos Aires) e de outros entre si na Argentina, onde o espanhol é a língua oficial.
- Fala: ação individual de um sujeito que está dentro de um sistema e se identifica com uma norma. A fala é o único que existe de fato, pois evidência não apenas o sujeito, mas também a norma e o sistema. É efêmero, variante e carregado de singularidades, que põe em relevo quem somos, o que e como pensamos. Um exemplo deste seria o idioleto.

Com estas definições de Coseriu vemos claramente que a fala de nenhuma maneira é um ato vazio de decisões, de escolhas, de identidade, já que em cada manifestação de um sujeito (a fala) ele também revela com quem se identifica (norma) e demonstra como pensa sua realidade (sistema). Ou seja, fala igual a identidade.

Porém, a pergunta que nos interessa é: Com qual identidade falamos na língua estrangeira? Seria a mesma da língua materna? Para Christine Revuz não, pois afirma que: «El yo de la lengua extranjera no es, jamás, completamente el de la lengua materna» (Revuz, 1992, parágrafo 32)

Para justificar tal utopia linguística, esta autora expõe quatro formas diferentes em que os sujeitos se relacionam com a língua estrangeira, todas elas relacionadas a “não” fluência na oralidade:

No todo el mundo está preparado para esa experiencia. Esta representa para algunos aprendices un peligro, que evitan... evitando aprender esa lengua. Algunos pondrán en funcionamiento la estrategia del cedazo: aprenden pero no retienen casi nada o muy poco. Otros adoptarán la estrategia del loro: saben de memoria frases-tipo, logran más o menos “expresarse” en áreas bien delimitadas (vocabulario técnico, por ejemplo), pero no

se permiten la menor autonomía en la comprensión o en la expresión. Para otros, será la estrategia del caos: la lengua extranjera permanecerá eternamente como una acumulación de términos no organizada por ninguna regla, lo que los condena a un galimatías seudointantil más o menos eficaz. Otros, finalmente, evitan toda distancia en relación al yo de la lengua materna, rechazando todo contacto directo con la lengua extranjera. Frecuentemente apasionados por la gramática, tratan de reducir la adquisición de la lengua a procedimientos lógicos y solamente pueden comprender un enunciado en lengua extranjera si cada término fue traducido a la lengua materna. Cerrados a toda definición de una palabra por medio de otras palabras de la lengua extranjera, muy difícilmente lograrán asimilar las palabras que no tienen equivalente en la lengua materna. Para expresarse, recurrirán (en sentido inverso) al mismo proceso extenuante e ineficaz. Tienen, pues, el sentimiento de que todo acercamiento de tipo intuitivo es insoportable, y de que el sentido debe quedar escrupulosamente limitado a las fronteras de las palabras de la lengua materna”... (Revuz, 1992, parágrafo 33)

Na continuação deste mesmo texto, a autora propõe a metáfora do “exílio”, associando-a a uma decisão que o falante da LE deve tomar para poder expressar-se neste outro lugar, rompendo assim com as “matrizes da verdade da LM:

La lengua extranjera no recorta lo real como lo hace la lengua materna. Esa constatación que se impone desde los primeros momentos del aprendizaje provoca con frecuencia sorpresa y escándalo. Que en ruso haya solamente una palabra para decir brazo y pierna, que el sol sea femenino en alemán, que los ingleses digan “yo soy frío” y los rusos “a mí, 25 años”, es desconcertante, y muchos son los que permanecerán fieles a sus faltas de género o de sintaxis antes de adoptar otra manera de ver las cosas. Lo que se hace trizas en contacto con la lengua extranjera es la ilusión de que existe un punto de vista único sobre las cosas, es la ilusión de una posible traducción término a término, de una adecuación de la palabra a la cosa. A través de la intermediación de la lengua extranjera se esboza la separación entre lo real y la lengua. (Revuz, 1992, parágrafo 28)

Porém, ainda que todos os aspectos relacionados ao “outro eu” na língua estrangeira pareçam ser verdadeiros, resta-nos fazer a seguinte pergunta:



Como construímos esse “outro” ou essa nova identidade? Ainda mais agora, sabendo que os aspectos gramaticais da língua materna não se aplicarão totalmente aos da língua estrangeira?

Em 1923 o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein propôs em seu “Tratado lógico-philosophicus” o conceito “jogos de linguagem”, o qual revolucionou toda a visão do que era a linguagem até então, influenciando a teóricas posteriores como John Austin, criador da teoria dos “Atos de Fala”. Com “jogos de linguagem” Wittgenstein propunha que a significação das palavras dependia exclusivamente do contexto onde estavam, e que nenhum dicionário poderia incluir toda as possibilidades que um só vocábulo ocuparia em uma oração. Tal afirmação se relaciona totalmente com as questões da aprendizagem da língua estrangeira, já que o maior problema para a aquisição da mesma são o conjunto de significações que a língua materna propõe ao falante. Assim sendo, para falar uma língua estrangeira conforme Wittgenstein, devemos pôr em dúvida todo o tempo o significado e o uso das construções gramaticais, tendo como único critério válido para saber se estou falando corretamente “as pistas” que o outro me dá em sua própria língua, ou seja, o próprio jogo comunicativo. Tal verdade coloca o falante em uma situação de total dependência para com seu professor ou interlocutor, já que a correção do erro depende “desse outro” que o escuta e conhece a língua meta.

Para concluir este marco teórico, tomaremos duas hipóteses fundamentais do “Modelo do Monitor” de Stephen Krashen. A primeira delas é a “hipótese do insumo”, onde a exposição ao idioma tem que ser maior ao estágio que o aprendiz está nesta língua; destaca-se aqui que o enfoque não é gramatical, senão com vistas a interpretação das relações de sentido, ou seja, a dinâmica própria da língua estrangeira. A segunda hipótese é a do “filtro afetivo”, entendida desde o valor que a autoconfiança e a motivação intrínseca estimulam o falante de uma LE a superar-se na oralidade.

## **Metodologia**

Esta investigação se construirá dentro do conceito da competência comunicativa, entendendo que a fluência na oralidade é uma das metas mais desejadas por aqueles que pretendem adquirir autonomia linguística em uma língua estrangeira. Relacionada a esta habilidade também encontramos o termo “proficiência”, que se relaciona a autonomia do indivíduo nas “quatro

habilidades linguísticas”, seja na sua língua materna, ou, como no caso desta pesquisa, em outro idioma.

Nesta investigação de caráter qualitativo, fomos prejudicados desde o princípio pela quantidade de participantes, já que poucos colegas quiseram reconhecer suas limitações idiomáticas no português. Contudo, apesar do número reduzido de interessados, nossos encontros de conversação sempre tinham entre três a 6 pessoas na média, incluindo-me.

Os métodos que foram utilizados nesta investigação para coleta de dados foram os seguintes:

- Entrevistas semiestruturadas gravadas, realizadas a falantes fluentes do português, dentro do contexto acadêmico de nosso Curso de Graduação. Nestas entrevistas realizadas a seis sujeitos de diferentes idades, as perguntas serão as seguintes: Como você considera o seu nível de fluência na oralidade do português? Quais foram os recursos ou técnicas que você utilizou para aperfeiçoar sua fala em português? Quais conselhos você daria para aqueles que queiram aperfeiçoar-se na oralidade? Sendo perguntas abertas, os entrevistados terão liberdade para respondê-las.
- Minilaboratório de leitura e conversação: tendo em vista a experiência dos pesquisadores Moutinho e Pacheco, com alunos da Universidade do Sudeste da China, criaremos também uma mesa de conversação em português. Nela, conversaremos uma vez por semana, em encontros que durarão em média uma hora e meia, realizado nas dependências do Espaço Universitário.
- Gravações de músicas ou poemas: com vistas a aperfeiçoar a fonética dos participantes deste projeto de investigação, pediremos que leiam ou cantem determinadas canções em português, com o propósito de trabalhar aspectos específicos da oralidade. Tais gravações serão analisadas e corrigidas entre os mesmos participantes deste projeto de pesquisa.
- TICs: para atender a demanda de materiais interativos que favoreceram o progresso de nossas colegas e manter uma comunicação constante para a realização dos nossos encontros semanais, criaremos uma conta de Facebook e um grupo de whatsapp. Na primeira dispostemos alguns materiais para arquivo do grupo. No segundo

compartilharemos nossos progressos ou informações específicas quanto aos dias dos encontros de conversação.

## Coleta de dados

Antes de começar esta etapa de análise gostaríamos de destacar que esta investigação começou muito antes do cursado da disciplina de Linguística 2.

No final do ano acadêmico de 2016, após ver a dificuldades que alguns colegas tinham no desenvolvimento das mesas orais das matérias específicas de nosso curso de graduação, decidimos criar um grupo de conversação em português, para ajudar a todos aqueles que tivessem alguma dificuldade quanto a fala. Após uma reunião prévia em minha casa, estipulamos que trataríamos de começar nossos encontros em janeiro de 2017, em lugar e dia a definir, pensando nas mesas de fevereiro e março, as quais nossas colegas queriam apresentar-se.

Assim começamos a buscar um lugar para nossos encontros de conversação. Após consultar algumas opções, decidimos iniciar nossos encontros no “Espacio Universitario”, localizado na rua General Paz, número 651. Neste espaço físico, administrado por alunos de diferentes cursos de graduação da cidade de Posadas, criamos as condições necessárias para uma prática regular da oralidade, que conforme demonstra Krashen em sua “teoria monitor”, estavam mais relacionadas a criação de um espaço “ameno”, onde estes colegas-alunos se sentiriam mais confortáveis no desenvolvimento de sua oralidade.

Nossos primeiros “encontros de conversação” ocorreram nas sextas-feiras, das 16:00 as 18:00h. Posteriormente, devido ao interesse de outros colegas e as dificuldades de alguns participantes, mudamos para as segundas-feiras, das 18:00 as 19:30h, favorecendo principalmente os alunos da disciplina de “Língua 3”, que não podiam participar nas sextas-feiras por cursarem a disciplina de Semiótica.

Para favorecer a integração do grupo, tendo em vista que nesses encontros deveríamos “polir” o português de nossos colegas, buscamos criar as condições mais favoráveis possíveis. Além de estudar, tratávamos de conversar, tomar mate, refrigerante ou comer pipoca, o que ajudou muito a unir o grupo e superar as possíveis tensões relacionadas a “correção do erro”.

### ***1º Momento: etapa de diagnóstico e entrevista com falantes fluentes***

Em nossos primeiros encontros com este grupo de colegas, tratamos de perguntar-lhes sobre suas experiências com o português. Nestas primeiras consultas, coletamos as seguintes de informações:

- Que a maioria de nossas colegas tiveram alguma experiência com o português antes do período acadêmico, sendo este na maioria das vezes dentro do contexto familiar. Neste caso, a variante compartilhada pelos membros da família era o “portunhol”, característico da região de fronteira de nossa província. Importante destacar que para estas colegas este “portunhol” usado por seus familiares era o português, e que somente na faculdade puderam reconhecê-lo como algo diferente da modalidade praticada no Brasil.
- Que o português também fez parte da vida escolar de alguns colegas, o que as motivou de forma positiva na escolha do curso de graduação.
- Que todas elas tinham em grande estima a cultura brasileira e que gostavam muito da língua portuguesa.
- Que algumas delas tiveram um retrocesso comunicativo na língua portuguesa, pois perceberam que a variante que possuíam não era a padrão, ou seja, era o “portunhol”. Por essa razão, tinham vergonha e participar nas aulas ou até mesmo conversar nesta variante do português.

Ao obter estas informações, decidimos averiguar que nível de contato tinham nossas colegas com a língua portuguesa. Para tanto, executamos diferentes atividades de interpretação de texto, tanto escritos como orais, onde detectamos que a capacidade de interpretação textual era muito boa. Também realizamos alguns ditados, para observar que nível de reconhecimento tinham da língua quanto a grafia das palavras. Estes ditados deram resultados muito positivos, salvo com as palavras que desconheciam em português, que em geral eram poucas. Estas observações nos levaram ao ponto de partida: a dificuldade de nossas colegas era a oralidade, tanto em contextos dialogados como áulicos.

Neste processo, também perguntamos ao grupo de colegas quais seriam as suas melhores referências quanto a oralidade no português, dentro de nosso Curso de Graduação.

Com base nestas indicações realizadas por nossos colegas, que incluíram tanto outros colegas como também professores em exercício, procedemos uma investigação paralela, que nos pudera oferecer informação pertinente quanto a aquisição da língua portuguesa, conforme observamos no quadro a seguir. Interessante destacar que todos os falantes consultados eram “argentinos” de nascimento, com ou sem familiar direto falante do português, e que representam parte da totalidade da lista de “melhores falantes” da língua portuguesa em nosso professorado, senão que aqueles que pudemos consultar para tal investigação.

A continuação, apresentamos um quadro com as perguntas e respostas feitas aos entrevistados:

	Como você considera o seu nível de fluência no português?	**O que você fez para adquirir fluência no português?	***Que conselhos você daria àqueles que queiram ter maior fluência no português?
Falante 1	Bom	Exposição constante a cultura. Experiência de intercâmbio. Acesso a literatura.	Aulas particulares. Conversar com colegas. Ter atividades de lazer relacionadas a língua estrangeira (música e tv).
Falante 2	Regular	Adquiriu vocabulário lendo jornais. Leitura grupal. Gravações.	Ler muito. Aperfeiçoar tanto a escrita como a fala.
Falante 3	Bom	Pensando em português. Praticando y corrigindo-se a si mesma. Visitas a Brasil.	Estudar os verbos. Comprar literatura específica. Gravações, ver TV, falar com nativos.
Falante 4	Avançado	Visitas a Brasil. Leitura constante em português. Conversar em sua mente em português.	Falar com nativos ou pessoas que possam “marcar” seus erros na oralidade. Ler y escutar o português.
Falante 5	Médio	Diferenciar o português do portunhol. Superar a timidez e o medo a ser corrigida.	Fazer leituras e ver vídeos em português. Praticar muito com personas que possam marcar seus erros.

Falante 6	Bom	Familiares brasileiros. Ver TV ouvir música, ver desenhos animados. Brincar e falar português sozinha.	Escutar com atenção o idioma. Praticar com os verbos, sons exclusivos e gêneros das palavras.
-----------	-----	--	--

\*quanto a FLUÊNCIA entende-se ao nível que o falante atribui a si mesmo no idioma. Destaca-se este ponto porque segundo os alunos avançados que participaram desta investigação, os seis falantes apresentam um nível excelente no aspecto “oralidade”

\*\* aqui podemos ver as estratégias de aquisição dos falantes para uma fluência excelente.

\*\*\* quanto a conselhos, entenda-se sugestões para a aquisição da fluência no português.

## Análise das entrevistas

**Falante 1:** esta colega avançada de nosso Curso de Graduação admitiu ter um nível “bom” na oralidade do português. Participou de uma experiência de intercâmbio no Brasil, estando exposta assim a língua, a cultura e a literatura deste país, elementos segundo os quais colaboraram muito na fluência da oralidade. Recomendou a todos aqueles que desejavam adquirir maior fluência no português ter atividades de ócio relacionadas a cultura (escutar música ou ver televisão), conversar com colegas do Curso de Graduação e estudar a língua, se possível com professores particulares, para aperfeiçoar o idioma.

**Falante 2:** este colega se classificou como um falante “regular” do português. Morou no Brasil vários anos, trabalhando neste país em diferentes situações laborais. Adquiriu vocabulário e fluência lendo jornais, muitas vezes em voz alta. Recomendou aos interessados em aperfeiçoar na oralidade que leiam muito, com o propósito de avançar tanto na escrita como na fala.

**Falante 3:** esta professora que nunca morou no Brasil, considera seu nível de português “bom”. Afirmou que teve contato com a língua portuguesa em nosso curso de Graduação e algumas visitas ao Brasil. Que depois de tantos anos de prática já consegue “pensar em português”, o que lhe permite

corrigir-se a si mesma. Recomenda para aqueles que queiram aperfeiçoar sua oralidade que estudem os verbos, ouçam música, vejam TV falem com brasileiros e comprem literatura específica sobre a língua portuguesa.

**Falante 4:** esta professora que diz ter um nível avançado na língua, afirmou que nunca morou no Brasil, mas que visita o país esporadicamente. Disse que ler, cantar e ter conversações em português a ajudaram muito a alcançar seu nível de fluência. Que também pratica conversações consigo mesma neste idioma. Recomenda também escutar música e ler em português, além de praticar com falantes nativos que possam corrigir seus erros nesta língua.

**Falante 5:** esta professora oriunda da região de uma fronteira com o Brasil afirmou ter um nível médio na oralidade da língua portuguesa. Nasceu na região da fronteira com o Brasil, disse que teve muita dificuldade para diferenciar o português do Brasil com o “portunhol”, dialeto comum na região onde vivia. Recomenda a todos os que quiserem aperfeiçoar sua oralidade a leitura, que vejam vídeos com diálogos em português, que façam gravações de si mesmos e que conversem com pessoas que as ajudem a identificar seus erros na língua portuguesa.

**Falante 6:** esta colega do Curso de Graduação afirmou ter um bom nível de desenvolvimento na oralidade. Filha de pai brasileiro, afirmou que estar exposta constantemente ao idioma, o que a ajudou muito a desenvolver sua fluência. Disse que quando era criança, além de ver TV ouvia música e via desenhos animados. Um dado interessante é que brincava de bonecas simulando diálogos em português. Recomenda a todos os interessados em adquirir fluência no português que prestem muita atenção ao idioma, praticando os verbos e os gêneros das palavras.

### ***Considerações gerais sobre as entrevistas aos falantes com boa fluência na oralidade:***

#### ***O valor da leitura em voz alta e das gravações***

Em quase todos os casos, a leitura em voz alta parece ter servido aos falantes na aquisição da fluência. Esta prática, relacionada tanto a aspectos cotidianos (jornais, revistas, quadrinhos) como com a literatura brasileira, ajudou os falantes a adquirir vocabulário e a aperfeiçoar a oralidade. Em várias

das entrevistas realizadas, os falantes reconheceram que por meio da leitura em voz alta puderam melhorar a fala, fazendo as adequações necessárias aos sons próprios do português, conforme a variante linguística conhecida. Importante destacar que estes falantes tinham um parâmetro comparativo com o qual “calibrar” sua oralidade, seja no contexto profissional, educativo, familiar ou musical.

Quanto as gravações, realizadas pelos falantes 2, 3 e 5, vemos que elas ajudaram de duas formas. A primeira como registro de suas produções, tendo em conta a efemeridade da linguagem oral, permitindo aos mesmos avaliarem como reproduziam a leitura para futuras correções. Além disso, como as gravações eram de textos como canções ou poemas, estes falantes puderam comparar suas produções orais com as dos artistas nativos brasileiros.

Outro aspecto a destacar e que queremos manifestar nesta pesquisa é que as gravações permitiram aos falantes a reconhecer-se nesse novo idioma. Ainda que as “gravações” normalmente não agradam aos que se escutam a si mesmos, servem para dar lugar a uma nova identidade na língua alvo, fundamental para a “tomada da palavra na língua estrangeira” (cfr. Serrani-Infante, 1998, p. 231). Servem para constituir esse “novo sujeito” no sujeito já existente, que deve aceitar a si mesmo primeiro, neste novo idioma, para poder ser outro de alguma forma nesta língua estrangeira. Sendo assim, as gravações são a materialização desse novo sujeito, ainda que espectral e indefinida, daquilo que espera ser neste outro lugar.

Cabe destacar que em quase todos os entrevistados, ainda que não tenham realizado gravações de suas próprias vozes, a leitura ajudou a adquirir vocabulário. Ajudando não somente na oralidade, mas também a “entender a língua”, e a usá-la conforme as situações comunicativas. Em alguns casos os entrevistados também sugerem a leitura de textos específicos, como referentes a verbos, ainda quando não apareça como algo fundamental no processo da sua própria aquisição.

E para terminar esta parte relacionada a leitura em voz alta, destacamos o fato que alguns entrevistados marcaram a importância da escrita e da atenção no processo da aquisição do português. É interessante este comentário por parte dos entrevistados, principalmente porque destacaram o valor da atenção no processo de aprendizagem de uma nova língua. Em algumas entrevistas, figura inclusive que os entrevistados “escreviam a palavra nova” para poder



assimila-la melhor, reforçando o “input”, por meio da escrita, ou repetição mental, do novo vocábulo aprendido na língua portuguesa.

### ***O lugar do erro no processo de aprendizagem de PLE***

Um dos aspectos importantes e complexos de ser apresentado nesta investigação é a questão do erro na oralidade. Em três casos ele é mencionado pelos falantes da nossa pesquisa: duas vezes pelos de falantes que tiveram contato eventual com o Brasil (F3 e F4) e em um caso de falante oriundo da fronteira (F5). As opiniões são diversas sobre essa questão, porém complementares para esta investigação, podendo ser apresentadas assim:

- Que o aprendiz não somente deve estar disposto a ser corrigido (F5) como também praticar a oralidade com pessoas que possam corrigi-lo (F3, F4 e F5);
- Que o aprendiz deve ter a capacidade de corrigir-se a si mesmo durante as conversações (F3). Para tanto deve conhecer a língua, principalmente os verbos, os quais oferecem uma importante autonomia linguística ao falante (F3 e F6);
- Que o erro surge pelo uso da língua materna, seja ela espanhol (F3 e F4) ou do portunhol (F5), e que a correção imediata ajuda o falante a “sobrepôr” um significante correto sobre outro que estava equivocado.

Assim sendo, os falantes afirmaram que o erro era importante no processo de aprendizagem. Que o aprendiz não deveria ter medo de errar ou de ser corrigido por alguém que possa orientá-lo. Que na maioria das vezes o falante não perceberá que errou, já que para si mesmo estará falando “corretamente”, ainda que esteja equivocando-se ao usar de elementos de sua LM na LE.

### ***O lugar do ócio na aprendizagem do PLE***

Outra estratégia apresentada pelos falantes indicados pelo grupo de colegas participantes do projeto de investigação foi o uso de atividades de ócio. Quase todos os falantes manifestaram que além da leitura em português, também tinham pelo menos uma atividade de ócio na língua portuguesa, como escutar música, participar em teatro, ver desenhos animados, assistir programas da TV brasileira e até brincar com bonecas, quando crianças, conversando nesse idioma.

Considerando as teorias de Krashen, entendemos que estas atividades

intensificavam o “input” dos falantes, melhorando ao mesmo tempo o filtro afetivo com relação a língua meta. Também permitiram aos mesmos entender situações próprias do contexto de uso, como saudações, duplo sentido, distinguir os «falsos amigos», o uso das contrações, dos superlativos e a própria sintaxe do português, ainda que parecida ao espanhol, tem sua própria singularidade.

### ***Pensando desde a língua estrangeira***

Um dos aspectos mais interessantes apresentados pelos entrevistados nesta pesquisa foi quanto a capacidade de “pensar” na língua portuguesa. Quando perguntados sobre esta capacidade, todos afirmaram possuí-la, porém esta aparece mais claramente nos falantes F3 e F4, conforme podemos ver no quadro informativo. Estes falantes, os quais seriam o sujeito ideal de nossa investigação, não tiveram uma experiência real de “imersão” na cultura, com seguiram a mesma capacidade cognitiva que os que tiveram a experiência de morar no país da LE, neste caso o Brasil.

O mais interessante no caso dos falantes F3 e F4 é que além de terem essa capacidade de comunicar-se oralmente pensando em português, também tiveram episódios de “esquecimento” na L1 em alguns eventos comunicativos. Estes eventos, que eram esquecimentos de certas palavras na língua materna, substituídas por outras palavras na língua estrangeira, gerando uma sensação incomoda na comunicação, como uma “traição cognitiva”, comum a todos os entrevistados proficientes na língua portuguesa. Este incômodo levava os falantes a viver uma crise momentânea, pois sabem que a palavra que querem dizer “está lá”, em alguma parte de seu cérebro, e que parece ter sido tomada por esta nova palavra, que significa o mesmo, mas que não deveria estar no lugar da outra.

Todas estas questões da ruptura ou do “exílio na língua estrangeira” como propõe Revuz nos faz pensar como é complexo aprender uma LE, ainda mais quando falamos em proficiência ou fluência na oralidade. Que este saber não somente é informativo, mnemônico, mas também afetivo, comportamental, e de certa maneira incômodo e violento. É um saber que desorganiza nossa mente de certa maneira, que questiona nossa visão da realidade, desconstruindo e construindo ao mesmo tempo. Talvez por estas mesmas questões a fluência na oralidade seja evitada pela maioria dos falantes de uma língua

estrangeira, como uma estratégia defensiva, uma fronteira proibida, ao país da nova identidade.

Com base na primeira etapa desta investigação, elaboramos várias estratégias para estimular a aquisição da oralidade do grupo de alunos avançados que formaram parte desta investigação. Tais estratégias foram aplicadas nos meses de março a junho de 2017, as quais colocamos a prova no mês de agosto, por meio de um questionário com as perguntas que aparecem abaixo:

- Onde ou com quem você fala português na semana?
- Você se sente confortável falando português?
- Quando você fala português, você pensa em português ou espanhol?
- Quais atividades de nosso projeto de investigação a ajudaram a alcançar maior fluência na oralidade do português?
- Que áreas precisaríamos trabalhar para melhorar a oralidade?

### ***2º Momento: análise das estratégias utilizadas na mesa de conversação***

a) Onde ou com quem você fala português na semana?

Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	Colega 5
Faculdade “Projeto” “Teatro”	Faculdade “Projeto”	Faculdade “Projeto” Amigos no Facebook	Faculdade “Projeto”	Faculdade “Projeto”

b) Você se sente confortável falando em português?

Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	Colega 5
Sim	Não	Não soube definir.	Não soube definir.	Não

c) Para falar português você pensa em português ou espanhol?

Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	Colega 5
Português e espanhol.	Espanhol.	Português y espanhol.	Português y espanhol.	Espanhol y português.

d) Quais atividades tem ajudado você na aquisição da oralidade do português?

Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	Colega 5
Gravações Correção grupál Ambiente ameno	Gravações Superar o medo Aquisição de vocabu- lário	Gravações Leitura grupál Correção grupál	Leitura grupál Diálogos com as colegas Correção grupál	Trabalho em grupo Correção grupál e imediate

e) Que áreas precisaríamos trabalhar quanto a oralidade?

Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	Colega 5
Segurança ao falar. Melhorar a fonética.	Perder o medo. Pensar em português.	Melhorar sons nasais.	Ter maior atenção para evitar cometer erros.	Aprender vocabulá- rio formal e informal.

Análise comparada das respostas a consulta as colegas sobre as metodologias utilizadas no processo de aperfeiçoamento da oralidade

### ***Onde ou com quem você fala português na semana?***

Nesta primeira pergunta a maioria das colegas afirmaram que falam em português com colegas e em nossos encontros semanais. Somente as colegas 1 e 3 tiveram outras experiências fora destes âmbitos. A colega 1 afirmou praticar o português na prática do teatro e a número 3 em chats com amigos nas redes sociais.

### ***Você se sente confortável falando português?***

Nesta pergunta tivemos diferentes respostas, sendo apenas uma resposta positiva no caso da colega 1. As colegas 2 e 5 reconheceram que não se sentem confortáveis falando em português, enquanto que as colegas 3 e 4 não souberam definir sua experiência.

### ***Quando você fala português, você pensa em português ou espanhol?***

As respostas nesta pergunta foram muito parecidas, remetendo quase em todos os casos a que nossas colegas pensavam ora em português, ora em espanhol,

no momento de articular a oralidade. Somente a colega número 2 afirmou que pensava em espanhol, afirmando assim que sua estratégia comunicativa era a da “distância” (Revuz, 1992, p. parágrafo 33)

Quais atividades de nosso projeto de investigação a ajudaram a alcançar maior fluência na oralidade do português?

Neste ponto as respostas foram muito variadas. Porém as estratégias mais relevantes para nossas colegas foram as gravações de áudio e o trabalho em grupo. Neste último, destaca-se o valor da correção em grupo, os diálogos, a aquisição de vocabulário e a superação dos temores na hora de falar em português por meio de um ambiente ameno, que favoreça a comunicação.

### ***Que áreas precisaríamos trabalhar para melhorar a oralidade?***

Também aqui as respostas foram diversas, relacionando-se a aspectos emotivos (segurança na oralidade, atenção no momento da fala), fonéticos (sons nasais), cognitivos (pensar em português) e aquisição de vocabulário formal e informal.

### ***Resultados relacionados a primeira parte do projeto de aquisição da oralidade***

Depois de quase um ano de trabalho, nossas colegas puderam reconhecer um importante progresso quanto a sua oralidade, ainda que continuavam com poucos momentos de prática da mesma. Muitas delas reconheceram que mantinham conversações em português somente na faculdade e em nossa mesa de conversação. Somente em um caso, e justamente aquele que esteve relacionado ao único “SIM” quanto ao conforto na língua portuguesa, estava relacionado a uma experiência extra áulica, no caso o “teatro lido”. Tal comentário nos fez retomar o valor do ócio no processo de aprendizagem da LE, como uma possibilidade de reforçar o input e melhorar o filtro afetivo do aluno quanto a oralidade da LE.

Quanto ao pensar em português, em nenhum dos casos confessou ter alcançado plenamente, sendo que na maioria das vezes nossas colegas pensavam em espanhol para uma tradução ao português. O que melhorou foi a participação nas aulas da faculdade, sentindo-se um pouco mais confortáveis na hora de falar em português com outros colegas.

Sobre todas as estratégias utilizadas nos primeiros seis meses da investigação, nossas colegas destacaram como mais válidas as seguintes:

- As gravações das canções: ainda que em alguns casos o que elas realizavam era uma “leitura em voz alta gravada”, estas também ajudaram nossas colegas a ver como o erro aparecia espontaneamente, ainda que estivessem lendo. Tal experiência foi muito importante para as nossas colegas pois ajudou-as a fortalecer a capacidade de “autorreção” e a estar em mais atentas em suas produções orais;
- Os trabalhos em grupo e um ambiente ameno também foi um ponto destacável para as nossas colegas, já que para a relação com o português tinha sido algo traumática durante o processo de sua vida acadêmica, pelo menos em sala de aula. Para alcançar este “ambiente ameno” que nos ajudou neste processo, buscamos variar tanto os métodos, como criar instâncias em que as próprias colegas podiam corrigir-se umas às outras. O que em algumas vezes gerava questionamentos, porém era positivo, já que todas estavam dispostas a progredir em seu processo de aquisição da oralidade.
- Por último, e desde nossa perspectiva dependente dos outros dois, destacamos a questão da marcação do erro como ponto fundamental no progresso da oralidade do nosso grupo de colegas. E podemos dizer que é dependente dos outros dois porque pelas gravações as nossas colegas puderam perceber que cometiam erros e onde cometiam seus erros. E em segundo lugar, porque ao trabalhar em grupo conseguimos diminuir o impacto da palavra “erro”, já que era algo que servia a todos, para aperfeiçoar a oralidade de todos. Ou seja, a marcação do erro passou a ser um compromisso, por assim dizer, em benefício de todas.

Como temas a seguir trabalhando com o grupo para a segunda parte do trajeto, as nossas colegas destacaram as questões relacionadas à fonética e à segurança no momento de falar em português. Demonstrando dessa forma que ainda não estavam seguras quanto a certos sons desta língua e por isso se sentiam inseguras em determinadas situações de oralidade, por exemplo, em práticas acadêmicas. Também comentaram que ainda não podiam pensar em português, praticando ainda a tradução mental (espanhol > português) para se comunicar-se oralmente. Além disso, disseram que desejavam ampliar seu vocabulário e cometer menos erros, estando mais atentas durante suas práticas orais.

Com estes novos dados e reflexões sobre o desenvolvido até o mês de agosto, decidimos reforçar as estratégias relacionadas a meta-reflexão na língua portuguesa, deixando os aspectos fonéticos e outras questões orais para serem tratadas nos momentos em que acontecessem. Como última análise deste processo com vistas ao aperfeiçoamento da oralidade, pedimos as nossas colegas que participaram até o final do mesmo que comentassem em uma breve gravação, em português sobre o que foi mais relevante neste processo de aquisição e aperfeiçoamento da oralidade. A síntese das mesmas encontraremos a seguir no 3º momento desta investigação.

### ***3º Momento: resultados finais da mesa de conversação em português***

Colega 1: afirmou que adquiriu maior confiança no momento de expressar-se oralmente, o que lhe permitiu alcançar maior fluência na fala. Destacou o valor das gravações, que permitiram a ela caminhar no sentido da autocorreção, hábito que hoje aplica quando está articulando-se oralmente. Também o trabalho em grupo foi algo que a ajudou muito, seguido aos processos de meta-reflexão do português como língua estrangeira. Outro aspecto que lhe pareceu interessante foi com respeito as relações de sentido versus tradução, onde pôde entender que nem tudo pode ser traduzido.

Colega 2: afirmou que nestes meses estes encontros de conversação a ajudaram principalmente a perder o medo e a vergonha de expressar-se em português. Que hoje tem mais segurança no momento de falar o português, o que também lhe ajudou em outros aspectos de sua vida acadêmica.

Colega 3: agradeceu a oportunidade de ter participado do projeto de investigação e que gostou das estratégias alternativas que utilizamos durante o mesmo, principalmente os jogos. Marcou a importância de contar com um lugar mais “descontruído” para a prática da oralidade.

Colega 4: Disse que viu muitos progressos em sua passagem pelo processo, porém não se sentia autorizada a falar de si mesma, já que outros deveriam fazê-lo. Destacou o fato de que nestes encontros pode adquirir a consciência de perceber seus próprios erros, o que para ela foi uma grande virtude, já que muitas vezes “falamos de uma maneira equivocada”, pensando que estamos falando corretamente. Reconheceu que está começando a pensar em português, mas que ainda falta muito.

Colega 5: reconheceu que foram vários os aspectos que lhe ajudaram neste projeto de investigação, sendo o mais importante entender que falar uma língua não é traduzir, senão construir um novo sujeito. Também destacou o fato da autocorreção como uma conquista que leva o falante a uma consciência linguística, fazendo com que supere seus próprios erros. Afirmou também que desde o projeto começou a praticar mais a oralidade em diferentes âmbitos acadêmicos, pensando já na sua futura formação com professora da área.

## Conclusão

Nesta investigação resultante de um ano de trabalho conjunto, com colegas com quem aprendemos muito, pudemos observar a complexidade da língua. Entendemos que a língua é muito mais que um conjunto de palavras léxicas ou funcionais, e que cada idioma é como “uma bíblia bastante fiel dos conhecimentos de um povo” (Foucault, 1985, p. 103).

Também observamos que “a fala” tão esquecida e marginalizada nos âmbitos de ensino de língua, tem um lugar fundamental na existência do indivíduo. Pois ainda que esteja sujeita aos ditames da norma e da língua, busca um espaço onde manifestar-se, sendo a própria manifestação do sujeito e a evidência do sistema. Já que a “fala” tão necessária como leitura ou a escrita, ao ponto que aquele que sem ela o sujeito comunicativo se sente incompleto, sem voz, excluído do mundo da linguagem.

Também entendemos que a manifestação da oralidade na língua estrangeira depende da construção de uma nova identidade, que permita a este sujeito “tomar a palavra” (Coracini, 2014). E que esta identidade permitirá a este sujeito “pensar” de maneira fluente neste novo território estrangeiro, sendo neste caso a fluência da oralidade a evidência deste fenômeno.

Que a percepção do “erro” é uma das maiores provas de que este indivíduo caminha em direção a proficiência comunicativa. Que o melhor orientador que um aprendiz pode ter para corrigir seus erros é sua própria consciência linguística, pois o permite corrigir-se no processo comunicativo espontâneo, conforme interage com seus interlocutores.

E por último entendemos que existem muitas estratégias e fórmulas relacionadas ao aperfeiçoamento da oralidade na língua estrangeira, tendo em vista a multiplicidade de sujeitos. Porém, como pudemos constatar, entendemos como fundamental a criação de um ambiente favorável a aprendizagem,



que fomente a participação dos sujeitos e que estes possam colaborar entre si, por meio de relações dialógicas.

## Referências bibliográficas

- Coracini, M. (2014). Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 4-24. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/20176>
- Coseriu, E. (1967). *Teoria del lenguaje y lingüística general*. Madrid, España: Gredos.
- Ferreira, M. (2010). A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de uma língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Intercambio*, 21, 38-61. Recuperado de [http://dml.fch.usp.br/sites/dml.fch.usp.br/files/A%20PERSPECTIV%20SOCIOCULTURAL.pdf](http://dml.ffch.usp.br/sites/dml.fch.usp.br/files/A%20PERSPECTIV%20SOCIOCULTURAL.pdf)
- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- González Muñoz, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Comunicación y Lenguaje, Bogotá. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis471.pdf>
- Loprete, C. (1984). *El lenguaje oral. Fundamentos, formas y técnicas*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Mountinho, R., & Pacheco, D. (2012). Mesa de conversação como espaço de resignificação de sujeitos e de identidades em português língua estrangeira. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 51(2), 361-388. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645359/0>
- Reid, S. (2006). Preparándose para interpretar. Em J. Rink (ed.), *La interpretación musical* (B. Zitman, Trad., pp. 125-137). Madrid: Alianza Editorial.
- Revuz, C. (1992). La lengua extranjera: entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio. *Éducation Permanente*. Recuperado de <http://didacticadelinglessanfernadorey.blogspot.com.ar/2014/05/christine-revuz-la-lengua-extranjera.html>

- Sánchez López, M., y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). *El bilingüismo: bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sapir, E. (1978). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vanoye, F. (2003). *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Widdowson, H. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. (J. C. Filho, Trad.) Campinas: Pontes.

# Potenciando las experiencias de aprendizaje en *Fonología y Dicción I* a través de material de estudio *umentado*

Ma. Griselda Di Luzio<sup>1</sup>, Julieta Picco<sup>2</sup> y Letizia Russo<sup>3</sup>

## Introducción

Una de las características sobresalientes de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad es la integración del aula real con espacios de enseñanza virtual. Esta hibridación de paisajes de aprendizajes reales y virtuales, como

---

<sup>1</sup> Profesora de Inglés (ISP Nº 8 “Almirante Brown”, Santa Fe); Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral). Se desempeña como docente en el Profesorado de Inglés y el Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el ISP Nº 8 “Almirante Brown” en las cátedras de *Gramática Inglesa II, Lengua Inglesa II y Fonología y Dicción I*. Es docente en el Centro de Idiomas UNL y en la Facultad de Ciencias Económicas (UNL). Se desempeña además como docente a cargo del *Seminario de Desarrollo Profesional* de la Licenciatura de Inglés (UNL). Instituto Superior de Profesorado Nº 8 “Almirante Guillermo Brown” [Cátedra: *Fonología y Dicción I*] Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: [mgdiluzio76@gmail.com](mailto:mgdiluzio76@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora de Inglés (ISP Nº 8 “Almirante Brown”, Santa Fe) y Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral). Se desempeña como docente en el Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el ISP Nº 8 “Almirante Brown” en las cátedras de *Fonología y Dicción I y Lengua Inglesa I y III*. Instituto Superior de Profesorado Nº 8 “Almirante Guillermo Brown” [Cátedra: *Fonología y Dicción I*] Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: [julietapicco14@gmail.com](mailto:julietapicco14@gmail.com)

<sup>3</sup> Profesora de Inglés (ISP Nº 8 “Almirante Brown”, Santa Fe); Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral); Especialista docente en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Se desempeña como docente en el Profesorado de Inglés y el Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el ISP Nº 8 “Almirante Brown” en las cátedras de *Gramática Inglesa I, Fonética y Dicción I y Fonología y Dicción I y IV*. Es docente en el Centro de Idiomas UNL y en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL). Se desempeña además como examinadora oral para *Cambridge English Language Assessment*. Instituto Superior de Profesorado Nº 8 “Almirante Guillermo Brown” [Cátedra: *Fonología y Dicción I*] Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: [letiziamrusso@gmail.com](mailto:letiziamrusso@gmail.com)

sostiene Hernando Calvo (2015), posibilita nuevas formas de aprender caracterizadas por el acceso a contenidos de forma ubicua y multimodal, y por una mayor autonomía, dado que pueden explorarse diversas opciones y tomar decisiones acerca de los propios recorridos.

Es fundamental que nuestras prácticas se beneficien del repertorio de experiencias virtuales que los estudiantes tienen en su vida cotidiana y las utilicen como punto de partida para generar procesos de aprendizaje que sean más profundos y enriquecedores. Esta propuesta implica, como lo sugiere Maggio (2017), salirnos de los modos de la didáctica clásica que sigue siendo hegemónica en las prácticas de enseñanza en nivel superior y adentrarnos en nuevas configuraciones didácticas que combinen los universos *online* y *offline* tal como los vivencian nuestros estudiantes hoy en día.

### ***La problemática en la cátedra de Fonología y Dicción I***

El espacio *Fonología y Dicción I* pertenece al primer año de la carrera de Profesorado de Inglés que se dicta en el Instituto Superior N° 8 “Almirante Brown” de Santa Fe. La carga horaria asignada a este espacio por el plan vigente (696/01) es de 4 horas cátedra semanales, lo que, en nuestra experiencia, resulta insuficiente frente a la cantidad y complejidad de los temas a abordar. Esta complejidad está dada por el desafío que implica para los estudiantes familiarizarse con un lenguaje completamente nuevo, un sistema de codificación abstracto y una serie de conceptos específicos que resultan ajenos a lo anteriormente sistematizado en sus trayectorias. Sumado a la ya escasa cantidad de horas, la presencialidad en los encuentros semanales se ve afectada por diversos motivos: jornadas institucionales y ministeriales, actividades extracurriculares organizadas por la institución, y las razones particulares de cada estudiante.

El material bibliográfico básico de la cátedra es el libro “*English Phonetics: Segmentals*” (Recamán, 2009), el cual presenta todos los contenidos en formato de *workbook* y debe ser completado por los estudiantes a medida que los temas se van desarrollando en clase. Esto presenta una dificultad para ellos, ya que dependen de la presencialidad en los encuentros y de la voz del docente para poder acceder a la información que necesitan.

Desde hace unos años, se incorporaron a la cátedra otros dos recursos didácticos en el afán de promover una mayor autonomía en los estudiantes y de facilitarles el acceso a la información:

- un cuadernillo que compila bibliografía de referencia (Roach, 1998; Ortiz Lira, 2008; Collins and Mees, 2008; etc.) e incluye guías de trabajo y actividades de reconocimiento y práctica de sonidos;
- un ambiente virtual en donde los estudiantes encuentran material seleccionado por el docente: videos ilustrativos, enlaces a sitios web que ofrecen explicaciones teóricas y actividades de pronunciación interactivas, acceso a los archivos de audio para realizar las actividades de discriminación de sonidos propuestas en el cuadernillo.

En 2017, se decidió diseñar una propuesta que integre estos y otros materiales en un mismo dispositivo. Para ello, las docentes iniciamos un proceso de intervención del cuadernillo de trabajo descrito anteriormente con un recurso tecnológico que nos permitió ‘aumentarlo’.

### **Fundamentos teóricos de la propuesta**

En primer lugar, a través de esta propuesta, consideramos que es posible romper con el concepto de aprendizaje monocrónico de las trayectorias escolares ideales y atender al recorrido real de los estudiantes. Es así que, como actores históricamente cruciales en la formación de nuestros estudiantes, debemos ser capaces de reconocer lo que Terigi (2010) llama “cronologías de aprendizaje”. Esta autora establece dos conceptos fundamentales para el entendimiento y mejor acompañamiento de nuestros estudiantes en sus recorridos académicos. Uno es el de “trayectoria teórica”, que se reduce básicamente a la trayectoria escolar detallada por descriptores institucionales, convenidos y avalados socialmente por los organismos oficiales, e implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un nivel por año y aprender. Este recorrido, que parece ser muy sencillo y no tener fisuras, es ajeno a lo que realmente sucede, ya que los estudiantes deben enfrentar diversas circunstancias para poder avanzar en su formación. Sobre dicha realidad Terigi basa su segundo concepto, el de “trayectoria real”, que da cuenta de los cambios circunstanciales que pueden suceder en la vida de un estudiante (cambios de carrera, de ciudad, repitencia, entre otros), y de los que pueden ocurrir en el contexto cultural, económico e, inclusive, político. Todas estas variables pueden provocar discontinuidad en las trayectorias académicas transformando aquello que puede estar pautado y organizado dentro del sistema escolar. Es así que las trayectorias reales de los

estudiantes que cursan *Fonología y Dicción I* no coinciden, en general, con sus trayectorias teóricas. Esta propuesta, entonces, intenta atender a la diversidad de trayectorias reales de los estudiantes a través de la promoción de una mayor autonomía en la apropiación de los contenidos de la cátedra.

Según Mñerreo y Castelló (1997), la autonomía es una facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas. Mñrique (2004) plantea la importancia de que los estudiantes desarrollen una serie de estrategias que les proporcionen mayor confianza en sí mismos y les permitan conocer sus capacidades y estilos de aprendizaje. En nuestro caso particular, nos concentramos en aquellas estrategias de auto-planificación-autorregulación que les posibilitan elaborar un plan de estudio realista y efectivo para conocer aspectos relacionados con la tarea y las condiciones en que debe ser realizada. Como docentes, asumimos un rol de facilitador que crea situaciones que promueven la autonomía y la negociación de tiempos y espacios para el aprendizaje. Los estudiantes se vuelven creadores y constructores de su propia formación, convirtiéndose en actores fundamentales dentro de su propio crecimiento y trayectoria.

El aprendizaje autónomo se potencia a través de la inclusión genuina de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como sugiere Burbules (2009), gracias a los dispositivos móviles y las redes inalámbricas, las oportunidades de aprendizaje hoy en día se dan de manera ubicua, es decir, no necesariamente en el horario y espacio institucional sino en cualquier momento y en cualquier lugar. Cada persona puede adaptar los tiempos y espacios en donde ocurre el aprendizaje a sus propias necesidades, posibilidades y preferencias. Cope y Kalantzis (2009) sostienen, además, que al tener acceso a diferentes fuentes de información, los estudiantes asumen un rol mucho más activo, ya que deben evaluar críticamente las diversas perspectivas y construir su propio conocimiento. Estos autores enfatizan que es necesario valorar positivamente las diferencias entre los estudiantes y explotar pedagógicamente las tecnologías para atender a esas diversidades y posibilitar distintos itinerarios. Las tecnologías habilitan puertas de acceso multimodales a la información: se combinan fácilmente texto, imagen, audio y video. A través de los diferentes modos de representación se multiplican las posibilidades de

comprensión de los temas abordados en la cátedra y se promueven procesos de aprendizaje más profundos, dado que se tienen en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Una de las posibilidades que ofrece el aprendizaje ubicuo a través de los dispositivos móviles es el del uso de la realidad aumentada (RA), “una tecnología que superpone a una imagen real obtenida a través de una pantalla imágenes, modelos 3D u otro tipo de información generada por ordenador”, según Prendes Espinosa (2015, p. 188). A través de la RA, un escenario real se “aumenta” con información virtual adicional, generando así una realidad mixta en tiempo real.

De acuerdo a lo que plantean Liarokapis y Anderson (2010), existen varios factores relacionados con la tecnología que deben considerarse acerca del uso de la realidad aumentada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre otros, el sistema debe ser confiable, permitir que “el docente ingrese la información de modo simple y efectivo [...], proporcionar una interacción sencilla”, y además, el proceso debe ser transparente tanto para el docente como para los estudiantes. Teniendo en cuenta estas recomendaciones es que en nuestra propuesta elegimos trabajar con códigos de respuesta rápida (o códigos QR). Estos códigos son imágenes que contienen información que puede ser interpretada por una aplicación de dispositivos móviles como un hipervínculo. Según Lens-Fitzgerald (2009) los códigos QR se inscriben en un nivel inicial o nivel 0 (el más básico) dentro de la realidad aumentada, posibilitando hiperenlaces con el mundo físico. Estos recursos tecnológicos son simples de utilizar y generar, y, en nuestra opinión, tienen un gran potencial pedagógico.

## **La intervención del material de estudio**

Para llevar a cabo este proyecto, en primer lugar, realizamos una encuesta a nuestros estudiantes a modo de diagnóstico de los recursos digitales disponibles. Los resultados de este sondeo fueron positivos: todos los estudiantes contaban con un teléfono móvil y una amplia mayoría tenía una cuenta de Gmail que utilizaba desde dicho celular, podía acceder a internet (algunos solo a través de wifi y otros con conexión 3G 4G), escuchar audios, ver videos y leer archivos PDF. Por otro lado, muy pocos estudiantes tenían instalado un lector de códigos QR, pero dado que esta aplicación es gratuita y de fácil descarga, consideramos que esto no se convertiría en un obstáculo para nuestra propuesta.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, las docentes asumimos el rol de curadoras de contenidos digitales, seleccionando y editando material en diferentes lenguajes: texto, audio, imágenes, videos. Luego, creamos una cuenta de la cátedra en Gmail y subimos a Google Drive el material curado de manera organizada para que estuviera disponible en línea. Para cada archivo, generamos un código QR a través de un sitio web gratuito y fácil de usar. A cada código le adjuntamos una instrucción breve y un ícono que representara el tipo de contenido al que se accedía (audio, texto, video, imagen, sitio web) a fines de que cada estudiante evaluara la conveniencia de escanear un código o no, de acuerdo al tipo de conexión que se necesitara, al lugar en donde se encontrara y a la tarea que se debía realizar. Finalmente, insertamos los códigos con sus correspondientes consignas e íconos en diferentes secciones del cuadernillo de trabajo.

A través de estos dispositivos, el material de estudio de nuestra cátedra se vio “aumentado”: escaneando los códigos QR los estudiantes pueden acceder de manera simple, autónoma y ubicua a una variedad de recursos multimodales que consideramos valiosos y pertinentes.

A modo de ejemplo, incluimos a continuación algunas muestras de las intervenciones realizadas:

- Al presentar la cadena del habla, los estudiantes pueden visualizar un video en donde su funcionamiento se explica claramente (Fig.1).
- Luego de realizar una actividad en la que se debe completar un gráfico del tracto vocal, los estudiantes pueden ver una imagen completa del mismo (Fig 2).
- En la introducción a las vocales, se accede a una actividad interactiva del sitio de *University College London*, en la que se debe identificar la vocal correspondiente a cada palabra y asociarla con su símbolo fonético (Fig. 3).
- En la presentación de los diptongos, los estudiantes tienen acceso a las soluciones de diferentes actividades propuestas (Fig. 4).
- Para cada actividad de discriminación de sonidos existe un código QR que permite escuchar el material de audio correspondiente (Fig. 5).

## Conclusión

La explotación pedagógica de los códigos QR y la RA implica un desafío y la definición clara de los objetivos que fundamenten su utilización para que



no se convierta en una mera réplica de prácticas tradicionales que invoquen a la innovación como razón primordial. González (2013) nos aporta tres razones valiosas para la inclusión de la RA en educación: “posibilita contenidos didácticos que son inviables de otro modo; nos ayuda a que exista una continuidad en el hogar; aporta interactividad, juego, experimentación, etc.” (p. 1). El rol docente, entonces, lejos de minimizarse, se fortalece, dado que es quien puede generar este tipo de oportunidades, enriqueciendo las experiencias de los estudiantes y promoviendo la autonomía y el aprendizaje continuo.

En nuestro caso, consideramos que el “aumento” del material didáctico de nuestra cátedra a través del uso de un recurso tecnológico simple como los códigos QR potencia los procesos de aprendizaje, acompañando a los estudiantes en sus trayectorias reales y posibilitando el acceso al conocimiento en forma multimodal de manera altamente enriquecedora.

## Apéndice

Figura 1: La cadena del habla

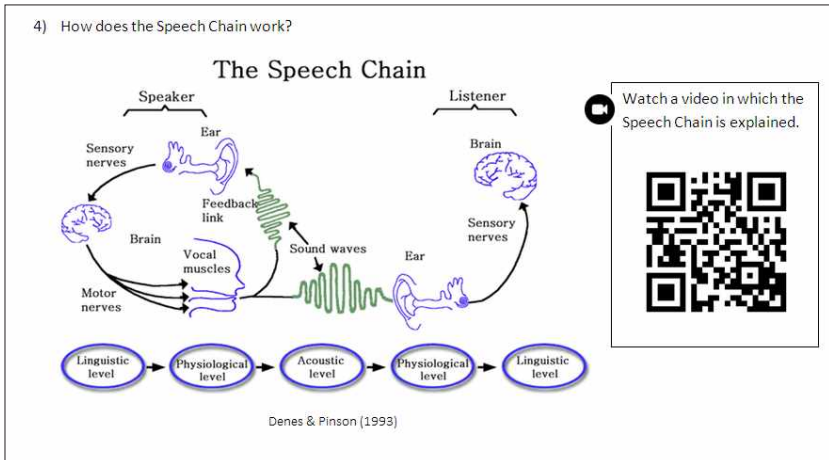


Figura 2: El tracto vocal

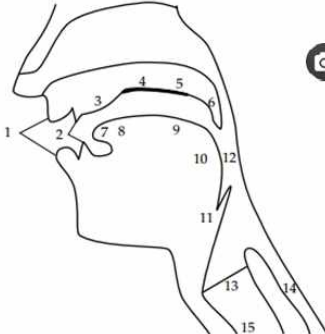
7) Can you put the articulators in the correct place?

---


HARD PALATE    TEETH    LARYNX    LIPS    TIP OF THE TONGUE    TRACHEA    PHARYNX

---

- 1
- 2
- 3 Alveolar ridge
- 4
- 5 Soft palate (velum)
- 6 Uvula
- 7
- 8 Front of the tongue
- 9 Back of the tongue
- 10 Root of the tongue
- 11 Epiglottis
- 12
- 13 Larynx
- 14 Esophagus
- 15



Look at the full image of the vocal tract.



**Figure 1.1** The vocal tract

Available at <https://bit.ly/2R5A5GN>

Figura 3: Introducción a las vocales

1) Classify the English monophthongs into:


- a) short and long
- b) rounded and unrounded
- c) front, central and back
- d) close, half-close, between half-open and half-close, between open and half-open, open.

2) Read the following words aloud.

2.1) Which word has a different sound?

a) dark	star	call
b) meat	bread	tea
c) land	ran	pass
d) thought	long	cross
e) up	bush	sun
f) foot	look	blood
g) teen	give	king

Identify the vowel sound in each word by using an interactive chart.

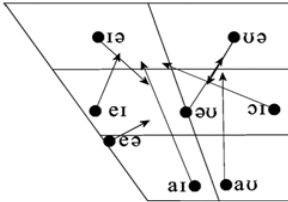


2.2) What vowel sound do the following words have? If necessary, look them up in your dictionary.


a) blue	b) pen	c) book	d) seem	e) bug	f) bat
g) box	h) bird	i) board	j) ring	k) among	l) car

Figura 4: Los diptongos

**ENGLISH RP DIPHTHONGS**



Check your answers to the activities here:



**1. Look at the diagram and answer:**

Which diphthongs are:

a) closing? .....centring? \_\_\_\_\_

b) narrow? .....wide? \_\_\_\_\_

Why?

**2. Transcribe the following words. Match the pairs of words which contain the same diphthong. Which diphthong appears in 3 words?**

ear – tour – fight – out – coin – pray – chair – go – sound – sure – slow – owl – bear – beer – voice – break – eye

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Figura 5: Actividad de discriminación de sonidos

**FOR EACH ACTIVITY IN THIS SECTION, SCAN THE CODES TO ACCESS THE AUDIO FILES.**

**Vowels /i:/ and /ɪ/**

**1 Number the words in the order you hear them.**

(....) green	.....	(....) grin	.....
(....) bead	.....	(....) bid	.....
(....) reason	.....	(....) risen	.....
(....) meal	.....	(....) mill	.....
(....) feet	.....	(....) fit	.....
(....) cheek	.....	(....) chick	.....
(....) deep	.....	(....) dip	.....
(....) each	.....	(....) itch	.....

**2 Listen to the sentences. For each one, underline the word you hear.**

1. The beans / bins were quite cheap. ....
2. I'm going to leave / live with my brother. ....
3. Did you feel / fill it? .....
4. The peach / pitch was bad. ....
5. He beat / bit the dog. ....
6. The children were badly beaten / bitten. ....

## Referencias bibliográficas

- Burbules, N. (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning'. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Collins, B. & Mees, I. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students*. 3rd Ed. Abingdon, Oxon; New York : Routledge.
- Cope B. & Kalantzis M. (2009). Aprendizaje ubicuo. En *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.
- González, O. (2013). Educación aumentada. *Centro de conocimiento de tecnologías aplicadas a la educación*, 19. Recuperado de: <http://www.elblogdeoscargonzalez.es/2013/03/educacion-aumentada.html>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: [https://www.fundaciontelefonica.com/educacion\\_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/](https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/)
- Lens-Fitzgerald, M. (2009). *Augmented Reality Hype Cycle*. Recuperado de: <http://www.sprxmobile.com/the-augmented-reality-hype-cycle>
- Liarokapis, F. & Anderson, E. (2010). *Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education*. Proc of the 31st Annual Conference of the European Association for Computer Graphics (Eurographics 2010), Education Program. Norrkoping, Sweden.
- Maggio, M. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento*. Buenos Aires: UBA. Recuperado de: <http://www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf>
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, celebrado del 23 de marzo al 4 de abril.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Ortiz Lira, H. (2008). *The 37 essential weak-form words*. UMCe, USACH. 1 a 16. Recuperado de: [minerva.ublog.cl/archivos/1885/weak\\_forms.pdf](http://minerva.ublog.cl/archivos/1885/weak_forms.pdf)
- Prendes Espinosa, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 187-203.

- Recamán, M. I. (2009). *English Phonetics: Segmentals. Student's Workbook. (Rev. Ed.)* Santa Fe: Advice Book Shop.
- Roach, P. (1998). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course. Second Edition.* United Kingdom: Cambridge University Press.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Trabajo presentado en Conferencia en Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Febrero 23, 2010.



# Enfoque metodológico de la enseñanza de la fonética en los profesorados

*Maria Cecilia Frattin<sup>1</sup>*

## Introducción

Suele decirse que el ejemplo no es sólo una forma de enseñar sino la única. Sería muy positivo que éste fuera el objetivo primordial en un profesorado, donde lo que hacemos afecta de manera tanto consciente como inconsciente a nuestros alumnos, quienes luego repetirán las experiencias vividas en sus propias aulas. Si, como profesores, no solo impartimos conocimiento sino que nos transformamos en modelos de cómo hacerlo, su transferencia a las futuras aulas de nuestros alumnos va a ser más fluida, para beneficio no solo de más estudiantes, sino también de la fonética misma. En un aula comunicativa de fonética, donde los alumnos aprenden de la forma que se espera que enseñen, se trabaja desde un lugar de participación, creatividad y aliento que fomenta el desarrollo cognitivo.

En el aula de lengua extranjera, la fonética no suele tener el lugar que merece. En un mundo globalizado donde la mayoría de las personas aprende

---

<sup>1</sup> Profesora en Inglés graduada del ISLV Juan Ramón Fernández donde fue alumna ayudante en las cátedras de *Fonética I y Dicción*. Actualmente está cursando la adscripción en *Fonética I* en el ISP del Profesorado Joaquín V. González. Es profesora de *Laboratorio y su Didáctica I y II* en el Instituto del Profesorado Consudec, y profesora suplente de *Didáctica General y Pedagogía* en la misma institución. Anteriormente enseñó *Fonología y Laboratorio III* en la ENS en LVSpangenberg. Posee certificado de enseñanza de Inglés para adultos otorgado por la Universidad de Cambridge, Esol Examinations. Trabaja como docente de inglés como lengua extranjera desde 1996. Es supervisora de los exámenes de Cambridge desde 2001 y examinadora desde 2009. Desde 2014, es dueña de la marca *MCF Languages*, que se especializa en clases personalizadas a adultos y adolescentes. Instituto del Profesorado Consudec – Argentina. Correo electrónico: mceciliafrattin@gmail.com.

idiomas para poder viajar, hacer conferencias con colegas en otros países o conseguir un trabajo en el exterior, entre tantas otras cosas, no solo es esencial tener el vocabulario y la gramática necesarias para poder comunicar las ideas con precisión sino también poder expresarse con claridad en cuanto a buena pronunciación. Sin embargo, no todos los docentes se sienten capacitados para enseñar fonética en sus clases.

En este trabajo, se propone que un aula comunicativa de fonética no solo es posible sino deseable, ya que es coherente y cohesiva con el objetivo último de la carrera: que los futuros docentes tengan conocimiento, no solo de la materia, sino de cómo impartirla. Un aula comunicativa de fonética favorece el aprendizaje debido al bajo filtro emocional con el que se trabaja. Estos puntos facilitan la transferencia de los conocimientos a las aulas de lengua extranjera de nuestros alumnos otorgándole así a la fonética el lugar de importancia que merece.

## **En los profesores**

Es en las instituciones que forman formadores donde se debe prestar especial atención a la coherencia con la que se trabaja. Esperar que los alumnos se impregnen de conocimiento metodológico solo en las materias de didáctica es tanto un objetivo no muy real de lograr como un despropósito. Así como se espera buena pronunciación de un profesor de lengua, debería esperarse una fuerte competencia metodológica de todos los profesores de la carrera, ya que no se debe olvidar el objetivo último: formar y entrenar futuros docentes idóneos. Replantearse para qué hacemos lo que hacemos en el plan mayor de las cosas ayudará a no perder de vista tal objetivo y a encauzar todas las acciones hacia ese fin. Lo que hacemos, tanto más aún que lo que decimos, afecta a nuestros alumnos y son estas experiencias áulicas previas las que afectan las creencias docentes (Polat, 2010). Lo que hacemos más que lo que decimos es lo que dejaremos a nuestros alumnos y a los alumnos de nuestros alumnos.

En el año 2010, se llevó a cabo en el MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts de Estados Unidos, según sus siglas en inglés) un estudio mediante el cual se propuso medir las alteraciones físicas (producidas por el sistema nervioso simpático que prepara para la acción) asociadas con la emoción, cognición y atención en un grupo de personas compuesto por varones y mujeres de entre 18 y 56 años que fueron sometidos a tres pruebas. En la primera, los



participantes tuvieron que resolver, entre otras cosas, problemas matemáticos indicados en un televisor en un aula no muy iluminada e insonorizada. En la segunda, miraron una película de terror. La tercera fue una actividad física. Los resultados más bajos de medición en cuanto a reacciones producidas por estas tareas fueron las dos primeras en ese orden, con solo un aproximadamente 15% promedio de resultados positivos en cada una. La más alta fue la física (Picard *et al.*, 2010). Esto lleva a la conclusión de que cuanto mayor participación tengan los alumnos, más involucrados estarán con la materia y, por ende, mayor será su aprendizaje. Trabajar de esta forma lleva también a una cohesión entre instancias curriculares, ya que se puede trabajar en fonética con materiales de audio y video que se trabajen en la clase de Lengua, libros en Literatura, trabajar incluso los cambios fonéticos a través del tiempo (pasado, presente y futuro) e ir así de la mano con Historia y Lingüística. En las palabras del profesor, escritor y consultor inglés Sir Ken Robinson, hacemos un uso muy pobre de nuestros talentos: debemos crear las circunstancias donde estos puedan aflorar y florecer (Robinson, 2010).

Quando estamos dando clases magistrales estamos solamente en control de las palabras que salen de nuestra boca, pero muy poco de la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, que es el objetivo de la enseñanza. Como dice Peter Senge, profesor del MIT, “el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales” (Senge, en Sanchez Aguilera, 2017).

### **En nuestras aulas y en las de nuestros alumnos**

Al dejar hacer, al permitir un espacio de descubrimiento, de exploración, no renunciamos al control, simplemente nos alejamos del rol de impartidores de conocimientos y nos convertimos en facilitadores y guías. Al enseñar a pensar, damos autonomía e independencia a nuestros alumnos, lo que se verá reflejado, a su vez, en su propia práctica docente. Rompemos así con el desequilibrio de pedirles a ellos que hagan una cosa mientras nosotros hacemos otra. Les damos el ejemplo de cómo llevarlo a cabo. Si en cada instancia curricular pasa lo mismo, no va a haber ningún quiebre entre lo que los alumnos experimentan, lo que deben hacer y lo que finalmente hacen.

Son estos conocimientos adquiridos inconscientemente los que llevan más peso que los impartidos y recibidos conscientemente los que dominan la práctica docente. Vivenciar la instancia en vez de solo escuchar, o escuchar y repetir, lleva a una apropiación e internalización de los conocimientos que no se pierden después del examen. Se debe, consecuentemente, considerar un método que sea propio de lo que se está enseñando y a quién se está enseñando (Steiman, 2012). Enseñar a futuros docentes es, de alguna manera, estar en sus futuras aulas. Es, por ende, de fundamental importancia que nos planteemos de qué manera esperamos que se imparta el conocimiento por nosotros compartido. ¿Cuáles son los “aportes específicos de la cátedra al tipo de incumbencia profesional y laboral del egresado”? (Steiman, 2012, p. 31).

En un aula comunicativa de fonética, los profesores son facilitadores y están dispuestos a soltar el lugar tradicional de autoridad para ser modelos y guías. El equipo de aprendizaje está conformado por docentes y alumnos. En ese espacio, se llevan a cabo tareas de descubrimiento, exploración de contenidos, deducción de usos y reglas. Los alumnos se dan *feedback* entre ellos, son partícipes de su nota, hacen presentaciones, enseñan, trabajan en equipo y en parejas, están en comunicación con los profesores a través de redes sociales –lo que facilita la organización de las tareas–, participan de la producción de los exámenes; y hasta hay un espacio para lo lúdico. Los alumnos experimentan, no solo son receptores pasivos y repetidores de información que luego no saben cómo transferir a sus aulas. Al trabajar en parejas y en equipo, su filtro afectivo está bajo, ya que desarrollar una actividad o pensar las reglas y contextos en un ambiente reducido y cuidado los prepara para después compartir sus ideas con el grupo entero. Con esta modalidad de trabajo, los alumnos se saben parte de un todo, llegan a forjar lazos de compañerismo que salen del aula: todos trabajan para el progreso de todos y ese aprendizaje trasciende paredes. El hecho de darse *feedback* entre ellos los entrena para prestar atención y corregir errores de sus propios alumnos. El recibirlo de manera positiva y respetuosa de parte de todos hace que pierdan el miedo a hablar y a equivocarse, lo que les genera confianza en sí mismos y por ende promueve el enriquecimiento de todos ya que los alumnos participan más activamente. “Los buenos docentes crean un entorno en el que los estudiantes mejoran constantemente y pueden juzgar de forma objetiva cómo están evolucionando.” (Senge, en Díaz Sánchez-Aguilera y Alonso Morante, 2017).

Si nuestro material de práctica refleja las situaciones reales que nuestros alumnos enfrentan, ellos ganan confianza en su habilidad para funcionar en dichas circunstancias. Finalmente, si los estudiantes aprenden a monitorear su propia producción, así como la de otros, hacen mejor uso del aporte que reciben (Celce-Murcia, 2010).

En un aula comunicativa de fonética, el rol del docente es de facilitador, de guía, de modelo. Es en los momentos de trabajos en pareja o equipos que el docente puede observar el desempeño y evolución de sus alumnos con más detenimiento, hacer preguntas que generen discusiones entre ellos, que lleven a razonamientos que luego pueden compartir con los otros grupos. En ese escenario, el profesor puede también dar espacio a su propia creatividad en la generación de actividades (trabajar con dos videos a la vez, hacer una subasta silenciosa de reglas, leer cuentos); básicamente, perder el miedo a alejarse de los viejos modelos metodológicos y “aprender a aprender con los alumnos” (Díaz Sánchez-Aguilera y Alonso Morante, 2017).

Algunos estudios mostraron que los alumnos de inglés como lengua extranjera suelen tener una alta valoración de la pronunciación en el programa de estudios. En uno de ellos, el 97% de los participantes cree firmemente que es importante saber pronunciar bien el inglés (Markova *et al.*, en Celce-Murcia, 2010). Sin embargo, la fonética no suele tener un lugar de relevancia en las aulas de lengua extranjera, en parte porque los alumnos de los profesorado no se sienten seguros en cuanto a conocimiento y entrenamiento (Scrivener, 2011). Con la práctica y los modelos consistentes, apropiados y continuos, esta situación puede ser revertida.

## **Ejemplos de actividades**

### ***Narración de cuentos***

La siguiente unidad de trabajo sobre lectura de cuentos se llevó a cabo con alumnos de Tercero y Cuarto año de profesorado públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el grupo conformado en una red social, se compartió un artículo sobre la entonación en la lectura de cuentos y se le pidió a los alumnos que lo leyeran para la clase siguiente. En la clase, se leyó un cuento (“Strega Nona” de Tomie de Paola) de la misma forma en que se espera que los estudiantes lo hagan con sus propios alumnos, por lo que también pudieron traer almohadones para

sentarse en el suelo y mate para compartir mientras se disfrutaba del momento de “storytelling”. Los participantes disfrutaron del cuento, y el ambiente ameno dio lugar a la actividad siguiente que fue su análisis de la lectura hecha por la profesora basándose en el artículo compartido y en sus conocimientos previos. Luego se hizo lo mismo con un video.

Para la clase siguiente se les pidió a los estudiantes que leyeran un escrito académico sobre la prosodia en la lectura de cuentos y que prepararan ellos su historia favorita para compartir con sus compañeros, quienes luego, junto con la profesora, darían *feedback* sobre elementos segmentales y suprasegmentales. Debido al bajo filtro emocional y al alto respeto con el que se trabajó consistentemente, los alumnos perdieron el miedo y la vergüenza de recibir *feedback*, ya que aprendieron a verlo como una herramienta de mejora de la producción propia. Con toda la información recibida, se les pidió que hicieran un video del cuento, para lo que se utilizaron diferentes formatos entre los cuales estaban poder filmarse narrando la historia a sus propios alumnos o utilizar creaciones propias hechas en la clase de literatura, lo que fue un espacio apreciado de articulación intercurricular.

### ***/r/ de ligazón e intrusiva***

Esta actividad se llevó a cabo con un grupo de alumnos de primer año de un profesorado público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se les dijo a los alumnos que iban a escuchar parte de una canción y ellos tenían que decir si el cantante era británico o estadounidense. Sin aviso, y ante la sorpresa de los estudiantes, la canción fue pausada después de solo dos líneas. Luego de unos segundos de desconcierto, comenzó el compartir de conocimientos, ya que algunos pudieron reconocer la /r/ de ligazón. Entre el saber previo de algunos alumnos y lo compartido por la profesora, se analizó el uso de este fonema en inglés británico y se vio también en detalle la /r/ intrusiva. Los alumnos hicieron ejercicios que corrigieron entre ellos, ya que esta práctica lleva a entender y reconocer los propios errores, a estar más conscientes de la información y a saber trabajar en equipo en un ambiente ameno y de respeto. Luego se compartieron las dudas y las respuestas entre todos. No es inusual que después de este tipo de actividades se les pida a los alumnos que se “den” palabras entre ellos para escribir y luego leer anécdotas u oraciones con el tema visto. Nuevamente, se apela a la creatividad más que a

la recepción pasiva de información. Mientras los alumnos trabajan de manera individual o en parejas, los profesores monitorean, corrigen, guían, fomentando la autoconfianza en sus alumnos y llegando a conocerlos mejor.

### ***Evaluación***

La siguiente forma de evaluación se llevó a cabo con alumnos de Tercero y Cuarto año de profesorado públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Uno de los diálogos que los alumnos debieron leer en el examen parcial fue extraído de entre aquellos trabajados en clase durante los momentos de laboratorio. El otro, para lectura a primera vista, había sido creado por ellos utilizando todos los temas vistos en clase y relacionados con el tema de la última unidad de trabajo: el discurso instructivo. En el examen, los alumnos no podían elegir el escrito por ellos mismos. Luego de leer el texto provisto, de forma que representara un intercambio áulico ideal, tenían que sacar tarjetas con indicaciones sobre cómo volver a leer el diálogo. Estas tarjetas no mencionaban los tonos a usar (una de las del rol del docente tenía instrucciones como “en control, convergente”, por ejemplo). El uso correcto de los tonos mostraba la adquisición de la información y la habilidad de los alumnos para usarla en contexto. Posteriormente, de los dos diálogos, debieron contestar preguntas de teoría. La manera de evaluar fue un reflejo de lo hecho en el aula. Tal como dice Celce-Murcia, cuanto más familiarizados estén los alumnos con el formato del examen, mayor será la posibilidad de que su desempeño refleje su verdadera competencia en esa área. (Celce-Murcia, 2010)

Mientras un alumno demostraba su conocimiento en esta situación formal de evaluación, otro preparaba el suyo. Los demás alumnos trabajaban en “estaciones”. Cada estación tenía instrucciones escritas que debían ser seguidas para completar la actividad, que era de carácter lúdico. Esto permitió que en tema de evaluación, siguieran trabajando en equipo de una forma que bajó la ansiedad y que fomentó también el respeto por quien estaba en la evaluación en sí. Al terminar esta instancia, los alumnos pidieron el material utilizado en las estaciones para usarlo en sus propias aulas.

## Utilización de la red social

La comunicación fuera del aula ocurre en un grupo privado de Facebook donde se comparten los videos, los audios, el material escrito y se asignan las tareas a realizar semana a semana. Esto permite que los alumnos tengan siempre los recursos y la información necesaria para cada clase. Ese es también el espacio donde ellos pueden compartir videos u otro material relacionado, o consultar dudas. Facilitó muchísimo el trabajo de laboratorio el hecho de que los alumnos pudieran bajar a sus celulares los videos compartidos por este medio.

## Conclusión

Un aula comunicativa de fonética es efectiva en varios niveles: propicia el espacio de coherencia y cohesión esperada en un profesorado, ya que los alumnos aprenden de la forma en que se espera que ellos enseñen. Se genera una articulación muy rica entre materias y la transferencia de los conocimientos a las aulas de lengua extranjera es inmediata: los alumnos saben cómo hacerlo, pues han recibido el modelo adecuado. Que esto ocurra genera el espacio de importancia que la fonética debería tener en el aprendizaje de un nuevo idioma. Los alumnos de nuestros estudiantes se van a ver beneficiados; esto es consistente con uno de los fines primordiales de los profesorados y con la idea de que no hay límites para el alcance de lo que se enseña. Se va a proveer un ambiente rico tanto en lo cognitivo como en lo emocional; nuestros alumnos van a aprender a pensar, a trabajar en equipo, a dar y recibir en un espacio de respeto y de enriquecimiento no solo lingüístico sino también profesional. El cambio en las escuelas, y en las aulas de lengua extranjera en general, comienza en los profesorados.

## Referencias bibliográficas

- Celce-Murcia, M. *et al.* (2010). *Teaching Pronunciation – a course book and reference guide*. Segunda edición. Nueva York: Cambridge University Press.
- Díaz Sánchez-Aguilera, E., & Alonso Morante, A. (2017). *El sistema actual falló porque mató la creatividad*. Recuperado de *World Economic Forum*: <http://amp.weforum.org/es/agenda/2017/02/el-sistema-educativo-actual-fallo-porque-mato-la-creatividad>
- Picard, R. *et al.* (2010). A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-Term Assessment of Electrodermal Activity (Study). *IEEE transactions on*

- biomedical engineering*, 57(5). Minneapolis: University of Minnesota.  
Recuperado de <http://affect.media.mit.edu/pdfs/10.Poh-et-al-TBME-EDA-tests.pdf>
- Polat, N. (2011). Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study. Pittsburgh: *International Journal of Educational Research*, 49(6). Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/IJER-Polat%202011.pdf>
- Robinson, K. (2010). *Bring on the learning revolution* (TED Talk). Recuperado de [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution)
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching – A guidebook for English language teachers*. Tercera edición. Oxford: Macmillan.
- Steinman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.





# El dictado y la transcripción fonéticos como recursos didácticos en la enseñanza de la oralidad en el nivel superior

María Virginia Gnecco<sup>1</sup> y Teresa Tomatti<sup>2</sup>

## Introducción

Desde su creación en el siglo XIX el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) ha sido una herramienta imprescindible para lingüistas, terapeutas, lexicógrafos, traductores y profesores de lenguas extranjeras. En la cátedra de *Fonética y Fonología Francesas 1*, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, los dictados y transcripciones fonéticos según el AFI constituyen un recurso didáctico con tradición arraigada. El trabajo que presentamos surge de la intención de validar estas prácticas docentes, replanteando su justo valor como instrumento eficaz de evaluación y aprendizaje e. Con este objetivo, realizamos un estudio experimental que, partiendo de un corpus constituido por producciones escritas en AFI y por producciones orales de un grupo testigo

---

<sup>1</sup> Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP donde dicta las materias *Fonética y Fonología Francesas 1 y 2*. Forma parte del Grupo de investigaciones Fonológicas (GREFO) del Centro de Investigaciones Lingüísticas (CEIL-IdHICS) y de un proyecto de investigación dentro del AIT (Área de Investigaciones Traductológicas). Trabaja en el nivel terciario en la carrera de Locución y en el Liceo Víctor Mercante, colegio de pregrado perteneciente a la UNLP, donde coordina la sección Francés del Departamento de Lenguas Modernas. CEIL FaHCE UNLP, virgnecco@gmail.com.

<sup>2</sup> Profesora de Lengua y Literatura Francesas egresada de la UNLP. Tiene un Máster en Lengua Francesa de la Universidad Paris 4–Sorbonne y es ayudante diplomada en la cátedra de *Fonética y Fonología Francesas 1 y 2*. Además es docente del nivel secundario. FaHCE UNLP, teresatomatti@gmail.com

de alumnos universitarios, pretende analizar la relación entre la competencia perceptiva, la competencia ortoépica y la competencia fonológica (Bartoli Rigol, 2015, p. 22). Entendemos a la producción oral como tributaria del previo discernimiento auditivo (Champagne-Muzar y Bourdages, 1998) y a los dictados en AFI en sus variadas formas de implementación, como herramienta de registro de la destreza en discriminación auditiva de los alumnos, valiosa para el diagnóstico etiológico de posibles errores de pronunciación. Por otra parte, interpretamos la transcripción fonética como instrumento visibilizador del estado de la competencia ortoépica que cada alumno ha alcanzado, como el registro de su retentiva ecoica en LE. A partir de problemáticas segmentales tales como la confusión entre segmentos sonoros y sordos detectadas en el corpus de producciones orales, analizamos la relación de éstas respecto de sus realizaciones en dictados y transcripciones fonéticos. Tratamos de mostrar la conexión entre la correcta percepción y discriminación, y la posibilidad de pronunciar adecuadamente y reflexionamos sobre la etiología de errores que develan un amplio espectro de factores que permiten estimar en su justo valor los déficits concretos de los recursos didácticos analizados.

### **Competencia perceptiva y discriminativo-auditiva: el dictado fonético**

El dictado fonético es una actividad psicolingüística de procesamiento verbal en la que el aprendiente realiza un ejercicio mental múltiple. Cuando escriben el dictado, los alumnos trabajan en dos códigos lingüísticos diversos paralelamente: por una parte reciben un mensaje en un código oral por medio de señales fónicas, deben reconocerlos, decodificarlos y transformarlos en signos fonéticos; el AFI se convierte así en el mediador entre el emisor y el receptor. Para esto, el alumno debe percibir y discriminar los fonemas en la cadena hablada, discriminar variaciones fonémicas (asimilaciones, elisiones, etc.), reconocer la sílaba acentuada de la átona, distinguir límites y pausas entre grupos fónicos, identificar el valor de los rasgos suprsegmentales (entonación, ritmo) como marcadores de la unidad semántica, de contraste o de énfasis, entre otras cosas; y, por supuesto, tener conocimiento acabado del sistema fonético-fonológico de la lengua extranjera y su respectiva codificación en AFI. En este proceso cognitivo se activa también la representación mental ortográfica que puede contribuir o dificultar la escritura fonética. Por todo

esto, la práctica de los dictados fonéticos se constituye como una actividad de escucha intensiva que potencia mecanismos cognitivos mentales de carácter asociativo y favorece la construcción de la competencia perceptiva y discriminativo-auditiva (Rost, 1991). Creemos que el desarrollo de esta competencia no sólo es útil para la comprensión auditiva de textos sino también indispensable para la producción oral ya que, como ya señaláramos, el aprendiente no podrá producir correctamente lo que no es capaz de percibir y discriminar.

Entendemos que si bien el dictado no es el único recurso didáctico para trabajar esta competencia, es uno de los más efectivos porque trabaja a nivel del texto y no de la palabra aislada, siendo además un valioso instrumento de visibilización de la interlengua fónica de los alumnos que permite (re)planificar nuestras estrategias de intervención.

### **Competencia ortoépica: la transcripción fonética**

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MECR)* menciona dentro de las competencias lingüísticas a tener en cuenta la fonológica y la ortoépica, distinguiendo así lo que considera la pronunciación del habla y la pronunciación de un texto escrito, respectivamente. La competencia ortoépica es definida como el conocimiento de las convenciones ortográficas y su correspondencia con los sonidos (Lobato Beneyto, 2004), que en el caso del francés dista mucho de ser unívoca.

Si bien esta competencia se erige fundamentalmente a través de la práctica de la lectura en voz alta, estimamos que también la transcripción fonética es un recurso didáctico válido para su ejercitación y construcción efectiva. Además, esta actividad permite visibilizar la interlengua fónica respecto del desarrollo de esta competencia, no sólo en lo atinente a lo segmental sino también respecto de lo suprasegmental, ya que la segmentación fónica y acentuación de unidades semánticas y expresivas aparecen representadas.

### **Competencia fonológica**

Como ya dijéramos, el *MECR* se refiere a esta competencia como la capacidad de articulación del discurso hablado, inherente a la comunicación oral y por tanto relevante en la adquisición y uso de una lengua. Cabe señalar que, en la formación de formadores, en particular en los primeros años, entendemos que la competencia fonológica meta no es necesariamente la consecución de

una pronunciación semejante a la del hablante nativo sino de una que permita la inteligibilidad y la comunicación fluida que pueda ampliarse en los últimos años en una competencia fonético-fonológica que incluya el dominio de variaciones diatópicas, diafásicas y diastráticas.

Sin lugar a duda, la construcción de esta competencia se relaciona primordialmente con la cantidad de exposición al input nativo que, en entornos formales de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, puede implementarse y sistematizarse de muy variadas formas. Sin embargo, entendemos que el desarrollo de la competencia perceptiva y discriminativo-auditiva así como la construcción de la competencia ortoépica se corresponden con el progreso de la competencia fonológica y es lo que pretendemos mostrar con la investigación realizada.

### Descripción del corpus y metodología de trabajo

El análisis que presentamos se realizó sobre un corpus constituido por dictados y transcripciones fonéticas pertenecientes a un grupo testigo de doce alumnos de la cátedra de *Fonética y Fonología Francesas 1* de la FaH-CE-UNLP, de los cuales dos eran hablantes nativos. Se constituyó un muestreo de dos dictados y dos transcripciones de cada uno de los tres períodos que se consideraron: comienzo, mitad y final del ciclo lectivo. Los dictados y transcripciones correspondientes al primer período contienen oraciones y los del segundo y tercer período, textos de 100 palabras cada uno aproximadamente. Por otra parte, se tomaron las grabaciones de 2 lecturas y de una entrevista de 5 preguntas para dejar registro de la producción oral espontánea dirigida de cada alumno en cada uno de los periodos que se mencionan.

	Dictados fonéticos			Transcripciones fonéticas			Producciones orales		
	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P
Alumno 1	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 3	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 4	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 5	2	2	2	2	2	2	3	3	3

Alumno 6	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 7	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 8	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 9	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 10	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 11*	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Alumno 12*	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Total	24	24	24	24	24	24	36	36	36
	72			72			108		
*Alumnos nativos									

Tabla 1. Descripción del corpus.

Una vez constituido el corpus –que llevó mucho tiempo de trabajo, ya que teníamos alumnos que tomábamos como testigo, pero que no terminaban el ciclo lectivo– determinamos las problemáticas segmentales que serían analizadas en función de las interferencias más habituales de los hispanófonos. Así, seleccionamos para una primera etapa de estudio:

- La confusión segmento sonoro/sordo: [s/z] [ʒ/ʒ]
- La confusión [u/y]
- La confusión [ã/ẽ]
- La confusión vocal oral/vocal oral o nasal
- La confusión [e/ə]

Los fonólogos sostienen que los errores en la pronunciación y percepción de una LE se deben en gran medida a que la lengua nativa actúa como un filtro de los nuevos sonidos que deben pasar por nuestro sistema fonológico: los errores se producirían porque esta criba no se adapta al sistema de la LE. Así, el Análisis Contrastivo consideró que podrían predecirse errores a partir de la comparación de los sistemas fonológicos de la lengua nativa y la LE. Posteriormente se comprobó que la interferencia de la L1 no explicaba todos los errores, además de verificarse que muchas producciones incorrectas se debían a procesos fonológicos de la adquisición de la L2 semejantes a los del desarrollo del lenguaje del niño.

En este trabajo, presentaremos los resultados del análisis de la confusión en la oposición segmento sonoro/sordo /s/z/ en contextos en que el segmento

/z/ corresponde a la grafía vocal+s+vocal (por ejemplo, *maison*), incluyendo el caso de ligazones (por ejemplo, *les amis*). Estas confusiones se consideraron como *errores de transferencia* de la L1.

También se analizaron los casos de sonorizaciones en contextos donde no debieran producirse como el caso del comienzo de palabra correspondiente a la grafía S- (por ejemplo, *sauvage*) o en el de las grafías vocal+ss+vocal, c+e, c+i, t+i, ç+vocal, consonante + s. Estas confusiones fueron consideradas como *errores de proceso* por tratarse de generalizaciones indebidas que no corresponden a un fonema existente en la L1.

En el caso de nuestros alumnos, se introducen en el FLE a través de la escritura y, por lógica, tienen tendencia a pronunciar con su L1 la L2, influidos por la ortografía y pronunciación de su propia lengua. Es así que respecto de la oposición /s/z/, nuestros alumnos suelen cometer errores de transferencia y de proceso, generalizaciones incorrectas de reglas.

En los dictados fonéticos se contabilizaron 53 ocurrencias de posibles errores de transferencia, en las transcripciones 60 y en lecturas 70 según la siguiente distribución:

	Dictados fonéticos						Transcripciones fonéticas						Producciones orales					
	1.º P		2.º P		3.º P		1.º P		2.º P		3.º P		1.º P		2.º P		3.º P	
Número de ocurrencias	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
	9	8	11	6	12	7	10	9	8	12	9	12	10	11	14	10	11	14
Totales	17		17		19		19		20		21		21		24		25	
	53						60						70					

Tabla 2. Posibles errores de transferencia.

Por otra parte, se contabilizaron 119 posibles errores de proceso en los dictados, 126 en las transcripciones y 129 en los textos para lectura, según se muestra en la tabla:

	Dictados fonéticos						Transcripciones fonéticas						Producciones orales					
	1.º P		2.º P		3.º P		1.º P		2.º P		3.º P		1.º P		2.º P		3.º P	
Número de ocurrencias	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
		18	20	19	21	19	22	24	19	18	22	21	22	25	22	21	18	25
Totales	38		40		41		43		40		43		47		39		43	
	119						126						129					

Tabla 3. Posibles errores de proceso.

Finalmente se analizaron los documentos del corpus y se contabilizaron los errores efectivos de los alumnos, organizándolos en tablas diacrónicas por número de errores y, como se observa a continuación en las tablas 5 y 6, por porcentaje:

	Dictados fonéticos			Transcripciones fonéticas			Producciones orales			P.Esp.
	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	
Posibles errores	17	17	19	19	20	21	21	24	22	
TOTAL	53			60			67			
	%			%			%			
Alumno 1	94	59	47	79	35	24	86	37,5	22	30
Alumno 2	77	53	16	74	25	21	71	42	18	23
Alumno 3	76,5	59	5	74	35	14	76	29	5	10
Alumno 4	65	53	16	58	30	24	71	33	14	20
Alumno 5	65	53	10	63	10	14	57	25	9	11
Alumno 6	65	47	10	47	20	10	71	29	9	13
Alumno 7	53	35	5	47	15	0	57	21	9	9
Alumno 8	47	41	10	36	10	5	71	17	9	14
Alumno 9	53	29	0	37	5	10	57	12,5	9	10
Alumno 10	47	18	5	32	15	5	52	12,5	8	8
Alumno 11*	18	6	0	20	5	0	0	0	0	0
Alumno 12*	23	6	0	10	5	5	0	0	0	0

\*Alumnos nativos

Tabla 5. Porcentaje de errores de transferencia por alumno. Distribución diacrónica.

	Dictados fonéticos			Transcripciones fonéticas			Producciones orales			P Esp.
	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	
Posibles errores	38	40	41	43	40	43	47	39	43	
Total	119			126			129			
	%			%			%			
Alumno 1	54	30	12	49	20	14	47	30	14	15
Alumno 2	49	11	10	35	14	7	42	16	9	13
Alumno 3	43	10	5	40	12	4	38	18	5	7
Alumno 4	30	7	4	28	7	4	24	10	3	6
Alumno 5	28	6	3	21	5	2	27	7	5	5
Alumno 6	30	4	2	21	3	2	23	8	3	4
Alumno 7	20	3	2	18	5	0	17	5	0	2
Alumno 8	21	3	1	16	2	0	15	5	0	3
Alumno 9	18	3	0	8	5	2	15	5	3	3
Alumno 10	17	3	1	12	5	0	15	5	0	2
Alumno 11*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alumno 12*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 6. Porcentaje de errores de proceso por alumno. Distribución diacrónica.

### Algunas consideraciones acerca de los valores resultantes y la etiología de los errores

Huelga decir que no es realista esperar resultados similares en todos los aprendices expuestos a un mismo tipo de aprendizaje, sin embargo, la lectura del análisis cuantitativo permite visualizar algunas tendencias generalizadas.

Resulta revelador en principio que a medida que disminuyen los errores de percepción y discriminación auditiva, progresa la competencia ortoépica y mejora la competencia fonológica. Esto indicaría que las competencias están efectivamente relacionadas. No aparece ningún caso en que una competencia se vea amesetada, con un alto índice de errores, pero que las otras dos progresen.



El análisis de los alumnos nativos deja ver que los errores cometidos al comienzo pueden tener que ver también con el dominio del AFI ya que son alumnos que no cometen errores en la competencia fonológica y sin embargo cometen un mínimo de errores en dictado y transcripción en el primer período, hecho que probablemente también se replique en el resto de los alumnos.

Respecto de los dos tipos de errores, de transferencia y de proceso, puede visualizarse en general que, en la primera etapa de aprendizaje, hay mayoría de errores de transferencia, pero también un número elevado de errores de proceso. Luego, los errores de proceso bajan drásticamente su porcentaje de realización hasta desaparecer en muchos casos; pero los errores de transferencia, aunque en porcentaje menor al inicial, persisten en todos los casos. En los errores de proceso de los dictados fonéticos, la competencia ortográfica del alumno juega también un papel importante, ya que muchas de las generalizaciones erróneas se deben a un desconocimiento de la grafía del lexema. Es por ello que el trabajo posdictado, en el que el alumno debe codificar en grafía el dictado fonético ya corregido, se vuelve un ejercicio ineludible.

Por otra parte, resulta también notoria y esperable la diferencia en la incidencia de errores producidos en la lectura en voz alta y en el discurso oral espontáneo. Aun mejorando la competencia discriminativa y la ortoépica, hay un margen de errores de transferencia que continúan en el discurso oral espontáneo en un porcentaje mayor al que persiste en la lectura en voz alta. Entendemos que sólo la práctica sistemática en el tiempo terminará de perfeccionarlos.

## **Reflexiones finales**

Como docentes, creemos que, para seguir progresando en la didáctica de las lenguas extranjeras en contextos de enseñanza y aprendizaje formales es imprescindible mejorar los resultados en el dominio de las habilidades orales. Estamos convencidas de que, para alcanzar mejores resultados en la lengua oral, considerada tanto desde la producción como desde la percepción, debemos replantearnos todas las herramientas implicadas en la enseñanza de la pronunciación y hacer un uso inteligente y congruente de ellas. Entendemos que el *input* sonoro al que estén sometidos los alumnos (la inmersión fónica) y la reflexión metafónica conducente a la construcción de su competencia ortoépica son pilares fundamentales para la adquisición de la competencia

fonológica. Creemos entonces que los recursos analizados, que implican una escucha atenta y numerosos procesos mentales asociativos, son además herramientas fundamentales para el seguimiento del proceso de adquisición de la fonología de una LE, del progreso que se produce en la interlengua fónica de los aprendientes. Es allí que el dictado y la transcripción fonética cobran su mayor valor como recursos didácticos para los docentes y alumnos.

Proponemos así el dictado y la transcripción fonética como indicadores que visibilizan etapas dentro del proceso de la construcción de la interlengua fónica de los alumnos. Es en este sentido que el trabajo posdictado cobra una importancia relevante tanto para el docente como para el alumno. Respecto del docente, analizar los dictados y transcripciones de nuestros alumnos en vistas a pensar nuestras futuras intervenciones prácticas, respetando tiempos de aprendizaje y buscando que los alumnos tengan un papel activo en ese proceso de adquisición, favoreciendo su reflexión metafónica. Respecto de los alumnos, será fundamental enseñarles a trabajar con sus producciones en AFI ya corregidas por el profesor; orientarlos en el análisis de sus propios errores, para comprender el estadio de su interlengua fónica y tomar así conciencia de sus necesidades particulares de práctica y propiciar el aprendizaje autogestionado.

Finalmente, entendemos que una instrucción formal que contribuya a la ejercitación y construcción de la competencia discriminativa y ortoépica no puede sino favorecer la cimentación de la competencia fonológica. El dictado y la transcripción fonética son sólo algunas de las tantas herramientas que pueden contribuir en el nivel superior a la construcción de la competencia fonológica de nuestros alumnos, y merecen ocupar un espacio en nuestras prácticas docentes.

## **Referencias bibliográficas**

- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Revista Phonica, 1*, Barcelona: Laboratori de Fonètica Aplicada – LFA.
- Bartolí Rigol, M. (2015). Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. *Cauce, 38*, 17-34.
- Champagne-Muzar, C. y Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé international.
- Rost, M. (1991). *Listening in Action*. Londres: Prentice Hall International

Lobato Beneyto, T. (2004). Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bruselas\\_2012/15\\_lobato.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/15_lobato.pdf)



# Pronunciación en el canto en español y aisthesis decolonial

*Mariano Nicolás Guzmán<sup>1</sup>, Favio Shifres<sup>2</sup> y Raúl Carranza<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Prof. Música Orientación Dirección Coral por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Secretario de Redacción de la *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal* (e-ISSN: 2451-6082) e integrante del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Entre 2015 y 2017 se desempeña como adscripto de la asignatura *Técnica Vocal II*, en el área de *Dicción y Fonética Internacional* (UNLP). En ese mismo período realiza tareas de extensión universitaria en el marco de los proyectos “Pedagogía Vocal Contemporánea, Educación y Comunidad” y “Expresión Vocal para el Desarrollo Comunitario” (GTEV LEEMUNLP). En 2017 obtiene la beca Estímulo a las Vocaciones Genéticas (CIN-UNLP) y desde entonces investiga acerca de la potencialidad expresiva de la pronunciación en la interpretación de la música vocal, bajo la dirección del Dr. Favio Shifres y el Prof. Raúl Carranza. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Correo electrónico: [marianoguzman791@gmail.com](mailto:marianoguzman791@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara (Especialidad Piano) y Licenciado en Dirección Orquestal. Es doctor (PhD) por la Universidad de Roehampton (Reino Unido) en la especialidad de Psicología de la Música. Profesor titular de las cátedras de *Educación Auditiva y Educación Musical Comparada* (UNLP) y director de proyectos de investigación, becarios y tesistas en el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (UNLP). En el posgrado, es profesor estable en FLACSO, UBA y UNA. LEEM – Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: [fshifres@fba.unlp.edu.ar](mailto:fshifres@fba.unlp.edu.ar)

<sup>3</sup> Traductor Público de Inglés (UNLP) y alumno avanzado del Traductorado de Francés y el Profesorado de Lengua y Literatura Francesas e Inglesas. Curso Estudios superiores de Francés (Alianza Francesa de París) y de Alemán (Instituto Goethe). Estudió canto con Carmela Giuliano (Conservatorio Gilardo Gilardi). Formó parte del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (FBA). Investigador categoría V de la UNLP. Profesor adjunto de *Técnica Vocal I y II* (Área Dicción y Fonética) de la carrera de Dirección Coral de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), Profesor de las cátedras *Dicción Alemana y Fonética aplicada a la interpretación del canto* (Conservatorio Gilardo Gilardi). Fue profesor de las materias *Inglés I y II* de la Licenciatura en Fonoaudiología (Facultad de Medicina, UNLP) (La Plata, Tucumán y Río Gallegos). Profesor de *Inglés I, II y III* de la carrera de Enfermería Universitaria (Facultad de Medicina, UNLP). Fue instructor idiomático en Juventus Lyrica (CABA) y Coro Polifónico Nacional. Instructor idiomático, traductor de libreto de óperas y operador de sobretitulado en Conservatorio Gilardo Gilardi, Facultad de Bellas Artes, Teatro de City Bell, Teatro Argentino de La Plata y Teatro Colón (CABA). Se ha desempeñado como traductor e intérprete de inglés y francés en Astillero

## Introducción

El abordaje académico del canto, basado en técnicas vocales que son reconocidas genéricamente como líricas, promueve una pronunciación clara y precisa como requisito esencial para una buena ejecución, puesto que se considera que aporta uniformidad, empaste, mejor articulación musical y precisión rítmica, entre otros beneficios (Carranza, 2013, p. 2). Por esta razón, la formación de cantantes y directores profesionales promueve el desarrollo particularizado de habilidades fonéticas para el canto. Asimismo, existen numerosos estudios sobre dicción para el canto (véase Mahaney, 2006), que, con el objeto de facilitar el estudio de la pronunciación en el hacer musical, exploran cómo se representan los sonidos del habla en la escritura de cada lengua. Por ejemplo, en inglés<sup>4</sup>, la <t> que se pronuncia comúnmente como oclusiva alveolar sorda /t/ (*time* /tʰaɪm/), se vuelve fricativa postalveolar /ʃ/ en la terminación *-tion* (*emotion* /ɪˈməʊʃən/). Así, este conocimiento se traduce en “reglas fonéticas” que los especialistas en música vocal pueden emplear para el desarrollo de una buena pronunciación y como consecuencia una buena ejecución vocal.

No obstante, desde una perspectiva crítica, consideramos que este canon de pronunciación resulta por lo menos problemático. Si se tiene en cuenta el lugar que ocupa en la valoración sociocultural de las formas estético-expresivas y de ahí en las políticas culturales y educativas, estas prescripciones dejan de ser meras herramientas técnicas para volverse ejemplos claros de *colonialidad epistemológica*. La colonialidad es una matriz de poder que se desarrolla al menos en tres planos de relaciones (sociopolítico, epistemológico y ontológico) y que establece jerarquías entre los sujetos, sus modos de conocer y su propia concepción de sí mismos que apuntan a subalternizar, invisibilizar y, finalmente, suprimir aquellas que difieren del modelo de subjetividad moderna

---

Río Santiago, Siderar, YPF, Copetro, Petrokén, Sevel, Centro de Investigaciones Geológicas, Aluar, Facultad de Ingeniería, Diario El Día, IAS (Australia, Barcelona, Venezuela), entre otras instituciones. Fue miembro del Consejo Directivo del Colegio de Traductores de la Regional La Plata. Miembro de la comisión encargada de la preparación de normas IRAM relacionadas con la traducción y la interpretación. Ha dado diversas conferencias relacionadas con la traducción, la interpretación, fonética y dicción. LEEM UNLP. Correo electrónico: [raulcarranza@hotmail.com](mailto:raulcarranza@hotmail.com)

<sup>4</sup> Los ejemplos de palabras inglesas fueron transcritos conforme a la Pronunciación Recibida (en inglés, *Received Pronunciation*), puesto que es la norma lingüística más empleada en el canto lírico.

(Quijano y Wallerstein, 1992; Lander et. al, 2000; Grosfoguel y Castro-Gómez, 2007; Maldonado Torres, 2004). En el campo de la racionalidad estético-expresiva, esta colonialidad implica la imposición de un modelo expresivo identificado con la concepción eurocentrada de *Bellas Artes*, en la que se persigue la producción de objetos destinados exclusivamente a la contemplación, escindibles de las circunstancias y personas que le dieron origen (la noción de *obra de arte*). Un aspecto central de esta imposición es la jerarquización de la noción de *Estética* vinculada a la contemplación de lo bello (como actividad humana), en reemplazo de otras alternativas para el dominio de la experiencia expresivo-sensible (Mignolo, 2010). Entre estas últimas, la noción de Aisthesis (sensibilidad), basada en la identidad del grupo humano, el vínculo corporeizado con el otro, el vínculo ritualizado con el cosmos y la valoración intrasubjetiva de la propia biografía, es habitualmente subalternizada y, por ello, evitada en el desarrollo del sujeto *artista* conforme dicha mirada.

En este contexto de imposición epistemológica, en el campo específico del canto, observamos que los especialistas en música vocal sostienen una serie de principios provenientes de fundamentos fonético-estéticos que son propios de las lenguas con mayor presencia en el repertorio académico (italiano, alemán y francés). Así, las similitudes salientes de estas lenguas son comúnmente generalizadas como formas apropiadas para el canto lírico, y las variaciones en otras lenguas con respecto a éstas, homogeneizadas. En español, por ejemplo, las consonantes /b d g/, que son oclusivas detrás de pausa o consonante nasal<sup>5</sup>, se vuelven aproximantes en otros contextos, en especial si son precedidas por vocal (ver Tabla 1) (Hualde, 2013; Bradley, 2014; Morales-Front, 2014). Sin embargo, las realizaciones aproximantes son comúnmente desalentadas en la práctica musical, ya que su articulación, que conlleva apenas una aproximación de los órganos articulatorios -de ahí su nombre-, resulta demasiado “*floja*”, “*blanda*” o “*imprecisa*” para el canto lírico. Por el contrario, las oclusivas -las únicas posibles en las variedades normativas de las lenguas dominantes- prometen la claridad y precisión tan ansiadas. Si se tiene en cuenta la supremacía que la técnica vocal lírica ostenta en el medio cultural -como parte del denominado Modelo Conservatorio de educación musical-, estas prescripciones articulatorias pueden ser leídas como una

---

<sup>5</sup> En el caso de /d/, también detrás de lateral.

muestra de la colonialidad epistemológica en la enseñanza de la música vocal.

	/b/	/d/	/g/
<b>Oclusiva</b>	tam[b]ién	apren[d]er	ten[g]o
<b>Aproximante</b>	ha[β]ía	la[ð]o	ju[ɣ]ar

Tabla 1. Principales variedades alofónicas de las consonantes /b d g/ en español.

No obstante, se ha hallado evidencia preliminar que sostiene que, pese a esta imposición fonético-estética, las variedades aproximantes de las consonantes /b d g/ son empleadas por cantantes hispanohablantes en el canto lírico en español (Guzmán, Shifres y Carranza, septiembre de 2017; octubre de 2017). Si consideramos la imposición de variedades oclusivas como una forma manifiesta de colonialidad del saber y del sentir, que afecta los modos de estar en el mundo y expresarse a través de la música, la pronunciación de aproximantes puede ser entendida, entonces, como un gesto de “desobediencia epistémica” en favor de la identificación cultural (Mignolo, 2009). Asimismo, debido a que la articulación de las consonantes /b d g/ (en particular sus grados de cierre y tensión) parece corresponderse con variaciones de dinámica, *timing*<sup>6</sup> y articulación musical, creemos que la pronunciación de aproximantes podría ser aprovechada como recurso expresivo en el canto lírico en español.

## Objetivos

Se propone que la pronunciación del canto lírico se encuentra subordinada a un canon estético que, en pos de una articulación clara y precisa, priva a cantantes hispanohablantes de recursos fonético-expresivos que son posibles en el español hablado y que incrementan el rango expresivo del canto en esta lengua. Con el objeto de explorar la génesis de esa imposición, sus características y las condiciones de su expansión, en este trabajo nos concentramos en la búsqueda de evidencia musicológica y educacional a través de obras académicas del mundo hispanohablante desarrolladas específicamente para la enseñanza del canto.

<sup>6</sup> Este término, que se traduce comúnmente como ‘regulación temporal’, se refiere a variaciones efectuadas sobre el orden de la temporalidad (aceleraciones, detenciones, agrupaciones, etc.) (Gabrielsson, 2003).



## Método

Se estudiaron 23 tratados musicales en español referidos a la enseñanza del canto, que fueron publicados entre 1799 y 1905 (época de fortalecimiento y gran expansión del Modelo Conservatorio de enseñanza musical). El método consistió en relevar y señalar todos los enunciados y palabras que hicieran alusión a la pronunciación en el canto. Estos fueron transcritos y analizados de acuerdo con su frecuencia de aparición y a un sistema de categorías *ad hoc* que fue ajustado en sucesivos análisis.

## Resultados

De los 23 tratados estudiados, sólo un 47,83% hace referencia a la producción, estudio o enseñanza de la pronunciación en el canto. Sin embargo, pocos son los autores que se refieren a la pronunciación del español en contextos performáticos. Por el contrario, sobresalen quienes recomiendan a los cantantes instruirse en la dicción de lenguas extranjeras, como Puente y González Nándín (1905), quien sostiene que “es imprescindible que [los discípulos españoles] sepan leer y pronunciar correctamente el italiano y el francés”, puesto que con este conocimiento “tienen á<sup>7</sup> su disposición muchos teatros que de otro modo les están cerrados” (p. 9). La importancia que cobran el italiano y el francés en este enunciado parece corresponderse con su destacada presencia en el repertorio de música académica y sugiere que, en la enseñanza del canto, el español se encuentra en una posición subalterna.

Algunos parecen percatarse de esta cuestión:

Podrá argüírse que para la educación del cantante el repertorio italiano es el más á propósito. No lo dudamos, y es más, creemos que como estudio debe practicarse antes de empezar á cantar en nuestro idioma; pero pasado lo más año y medio es de necesidad que aquél principie á instruirse en el repertorio español. / Joyas musicales han escrito también para las voces nuestros primeros maestros, que en verdad merecen más aprecio y respeto que el que les concede, no el público sensato, sino la ignorancia de los fanáticos por todo lo extranjero (Taboada y Mantilla, 1890, p. 11).

---

<sup>7</sup> Se ha decidido conservar la ortografía, puntuación y estilo de escritura originales en citas textuales.

Sin embargo, aunque se reconoce el fanatismo hacia la música en lengua extranjera, se reivindica el canto en italiano en períodos iniciales de formación musical, aún por encima del español, que no es otra que la lengua materna desarrollada por los alumnos.

Otros, en cambio, defienden el canto en otras lenguas con notable ímpetu:

Algunos maestros, tan *patriotas* como ignorantes, han llegado á sostener que nuestros discípulos pueden hasta perder facultades si se empeñan en cantar en francés, por la colocación especial que debe tener la voz al pronunciar vocales que nosotros no tenemos. / Esto es un error gravísimo, es una tontería que se explica sólo por la falta de educación y de cultura (Puente y González Nandín, 1905, p. 9, énfasis original).

Por otra parte, con respecto a las palabras que hacen alusión a la pronunciación, los resultados muestran un predominio de la claridad como requerimiento para la buena ejecución, seguido por otros como corrección, exactitud, pureza, naturalidad, etc. (ver Figura 1). Para comprender la naturaleza de estos requerimientos, se clasificaron en categorías que, como se observa, se refieren a diversos aspectos de la producción de la pronunciación en el canto (ver Tabla 1).

CATEGORÍA	PALABRAS ESTUDIADAS
Articulación	<i>no brusca, sin dureza, no herida, marcada, precisa, sin violencia.</i>
Actitud/Carácter	<i>con decisión, determinada, dulce, exagerada, enérgica, firme, con gracia, sin preocupación, vivaz.</i>
Dificultad	<i>expedita, fácil, fluida, suelta.</i>
Comprensión	<i>clara, despejada, inteligible.</i>
Valoración	<i>correcta, buena, exacta, perfecta, verdadera.</i>
Aspecto/Forma	<i>colorida, cuidada, elegante, homogénea.</i>
Propiedad	<i>no afectada, natural, nutrida, pura.</i>
Producción	<i>articulada, con distinción, flexible.</i>
Composición	<i>sin ruido.</i>
Intensidad	<i>fuerte.</i>

Tabla 1. Palabras alusivas a la pronunciación del canto.

Los beneficios de la *buena* pronunciación parecen evidentes: ésta aporta a la voz “energía, cuerpo, sonoridad, claridad y gracia” (López Remacha, 1815,

p. 27), así como “cantidad, timbre y vigor” (Cordero y Fernández, 1858, p. 27). Sin embargo, se presenta como un bienpreciado pero escaso entre los cantantes, especialmente en los alumnos nóveles:

La buena articulación de las consonantes contribuye más de lo que en general se cree a producir en los discípulos esa pureza y claridad de pronunciación que tanto escasea entre los cantantes, y que es cualidad, que hasta hace aparecer mayores y mejores los sonidos de la voz cuando se posee debidamente (Cordero y Fernández, 1858, p. 171).

El presupuesto de que la pronunciación de los alumnos es poco *clara* y que sólo podrá alcanzar altos estándares de calidad si es moldeada a tiempo y debidamente señala que la dicción empleada en el habla cotidiana resulta insuficiente para el “*buen cantar*”. Esta cuestión nos invita a reflexionar acerca de la relación que existe entre la pronunciación del habla y el canto (pues, aunque la segunda parece derivarse de la primera, algunas adaptaciones fonéticas serían necesarias para la ejecución) y pone en crisis aspectos identitarios del español en el canto (como los referidos a la identificación cultural, territorial, etc.). Desde un punto de vista fonético-articulatorio, los requerimientos hallados desalientan la pronunciación de consonantes que, aunque son posibles en el habla, pueden resultar inapropiadas para el canto académico por considerarse flojas e imprecisas (como las aproximantes [β ð γ]), ya que serían empleadas en detrimento de la claridad, corrección y exactitud tan ansiadas.

## Conclusión

Los resultados muestran que, en tratados en español del s. XIX referidos a la enseñanza del canto, la pronunciación es puesta al servicio del “*buen cantar*”. Así, los requerimientos de una pronunciación *clara, correcta y exacta* (por mencionar sólo los más sobresalientes) se presentan como constitutivos de un canon estético que es promovido por el Modelo Conservatorio de enseñanza musical. Debido al protagonismo de este modelo en la formación de cantantes y directores profesionales, dicho canon se vuelve una imposición epistemológica que afecta los modos en que hacemos y entendemos la música.

Asimismo, el análisis efectuado sobre los enunciados seleccionados revela que algunas lenguas extranjeras como el italiano y el francés gozan de gran prestigio en la enseñanza académica del canto, mientras que otras lenguas como

el español ocupan un lugar secundario, aún cuando es desarrollada como lengua materna por los destinatarios de esta formación. Por otra parte, debido a que la pronunciación del español desarrollado por los alumnos nóveles es considerada como desprovista de la claridad necesaria para una práctica musical adecuada, se cuestionan aspectos identitarios del español en el canto, de modo que cantantes y directores profesionales son privados de recursos fonético-expresivos que el canto en español podría aprovechar (*aisthesis de-colonial*). Observamos la posibilidad de generar variedades alofónicas como un recurso expresivo del español hablado que podría resultar valioso para el canto en esta lengua.

## Apéndice

**Figura 1. Palabras que hacen alusión a la pronunciación en el canto.** Han sido representadas según su frecuencia de aparición mediante su color y tamaño.



## Tratados musicales

Albéniz, P. (1829). *Método de vocalización y canto*. San Sebastián.

Aliaga López, M. (1860). *Resumen musical en diez lecciones para poder cantar, y tocar cualquier instrumento*. Madrid.

- Bonet, R. (1887). *Método elemental de solfeo y canto destinado á los colegios de primera y segunda enseñanza*. Barcelona.
- Castilla, M. (1830). *Escuela teórico-práctica de solfeo y canto según el uso moderno con todas las instrucciones necesarias para la formación de un diestro músico y un perfecto cantante apoyada en acompañamiento simple de pianoforte*. Madrid.
- Castro, J. (1856). *Nuevo método de canto teórico-práctico dividido en dos secciones: La 1.ª concerniente al canto sostenido y la 2.ª al canto de agilidad*. Madrid.
- Cordero, A. (1858). *Escuela completa de canto en todos sus géneros y principalmente en el dramático español é italiano*. Madrid: B. Eslava.
- Cordero, A. (1872). *El arte de cantar bien: Método elemental de canto en todos sus géneros y principalmente en el dramático español é italiano*. Madrid: B. Eslava.
- Esteban y Vicente, M. (1892). *Nociones elementales de la teoría del canto*. Salamanca: Esteban-Hermanos.
- Gomis, J. M. (1826). *Méthode de solfège et de chant* [edición trilingüe: francés-italiano-español]. Paris: MASSUS.
- Inzenga, J. (1870). *Algunos apuntes sobre el arte de acompañar al piano*. Madrid: Imprenta de la Biblioteca de Instrucción y Recreo.
- Jiménez, J. (1862). *Breve tratado del arte mímica aplicada al canto*. Madrid: Imprenta de Luis Beltran.
- Llaneza, B. (1885). *El arte del canto: Método fácil para la educación de la voz*. Madrid.
- López Remacha, M. (1799). *Arte de cantar, y compendio de documentos músicos respectivos al canto*.
- López Remacha, M. (1815). *Melopea: Instituciones de canto y armonía para formar un buen músico y un perfecto cantor*. Bartolomé Wirmbis (impr.). Madrid: Que fué de Fuentenebro.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 1-23. <http://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Nonó, J. (1814). *Escuela completa de música: Sistema fundado en la naturaleza, en la experiencia de los mejores profesores, y en las observaciones de los filósofos más ilustrados*. Madrid: Que fue de Fuentenebro.

- Pérez de Albéniz, M. A. (1802). *Instrucción metódica, especulativa, y práctica, para enseñar á cantar y tañer la música moderna y antigua*. San Sebastián: Antonio Undiano.
- Puente y González Nandín, J. R. [Marqués de Alta-Villa]. (1905). *Método completo de canto*. Madrid: Librería de Los Sucesores de Hernando.
- Reguart y Mestre, S. M. (1848). *Tratado elemental de música ó sea nuevo método para aprender la música figurada ó canto profano*. Barcelona.
- Rodríguez de Ledesma, M. (1828). *Colección de cuarenta ejercicios ó estudios progresivos de vocalización con algunas observaciones sobre el canto y la parte orgánica y material de la voz*.
- Taboada y Mantilla, R. (1893). *12 Frases melódicas para el perfeccionamiento de las voces, estilo y expresión del canto*.
- Torras, R. (1905). *Escuela española de canto: método de enseñanza*. Barcelona.
- Turell, F. (1899). *Método de canto teórico y práctico*. Barcelona.
- Yela de la Torre, E. (1872). *La voz, su mecanismo, sus fenómenos y su educación según los principios de la física, la anatomía y la fisiología*. Madrid: R. Vicente.

## Referencias bibliográficas

- Bradley, T. G. (2014). Espirantización de obstruyentes sonoras. En R. A. Niñez Cedeño, S. Colina y T. G. Bradley (Eds.), *Fonología generativa contemporánea de la lengua española* (pp. 321-323). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Carranza, R. (2013). Las imperfecciones en la articulación impiden lograr una correcta dicción en el canto coral. En *Actas del 1er Congreso Coral Argentino. Área temática 3: Coros y educación*.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221–272.
- Grosfoguel, R., y Castro-Gómez, S. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Guzmán, M. N., Shifres, F., y Carranza, R. (septiembre de 2017). Usos de las realizaciones aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español en vinculación con otras variables expresivas. En N.

- Alessandroni y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical: abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 213–223). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Guzmán, M. N., Shifres, F., y Carranza, R. (2017). Una exploración del uso expresivo de las variantes aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español [videocomunicación]. En *I Congreso Internacional de Psicología de la Música y la Interpretación Musical*, octubre. Madrid: Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical.
- Hualde, J. I. (2013). *Los sonidos del español: Spanish language edition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), 29-56.
- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., López Segre, F., Mignolo, W., Moreno, A., y Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mahaney, C. L. (2006). *Diction for singers: A comprehensive assessment of books and sources* [tesis doctoral]. The Ohio State University, Columbus.
- Mignolo, W. D. (2010). Aisthesis decolonial. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 4(4), 10-25.
- Miller, R. (1996). *On the art of singing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Morales-Front, A. (2014). De la fonética descriptiva a los rasgos distintivos. En R. A. Niñez Cedeño, S. Colina, y T. G. Bradley (Eds.), *Fonología generativa contemporánea de la lengua española* (pp. 25–45). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Quijano, A., y Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 134, 583-591.





# Fonética inglesa y actuación: la construcción del personaje

Marisol Hernández<sup>1</sup>

## Introducción

La fonética es, para la actuación, una herramienta esencial para producir mensajes inteligibles en el escenario, y el actor hace uso de ella para expresarse con claridad, fluidez, precisión y naturalidad. Asimismo, internaliza hábitos a través de los ejercicios de respiración, de relajación (cuello, cara, mandíbula, lengua y paladar blando), de la articulación de consonantes y vocales y de la proyección de la voz y del control del volumen, entre otros.

A diferencia de este abordaje, en algunos casos, el enfoque en las clases de fonética y fonología inglesa es básicamente académico; se presupone que el alumno tiene internalizado el uso correcto de la voz, y que el estudio y la práctica de la fonética extranjera serán suficientes para que la incorpore y aplique en el mediano y largo plazo.

Lamentablemente, este tratamiento de los contenidos no siempre da los resultados esperados, y es por eso que proponemos analizar ciertos aspectos del

---

<sup>1</sup> Intérprete en el Idioma Inglés (UMSA) y Profesora en Docencia Superior (UTN). Se ha especializado en fonética y fonología inglesas y lengua inglesa, y se desempeña como docente universitaria. Asimismo es actriz, y esta formación le ha brindado herramientas para analizar la forma en que la actuación contribuye en la enseñanza y el aprendizaje de fonética y fonología inglesas. En este sentido, desarrolla un trabajo de investigación en el área y ha participado en jornadas y congresos nacionales e internacionales. Además trabaja como traductora e intérprete institucional para APEBI (Asociación para Espina Bífida e Hidrocefalia) y como oficial de enlace para IF ( *The International Federation for Spina Bifida and Hydrocephalus*). Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) Facultad de Lenguas Modernas -Argentina. Correo electrónico: marisol.hernandez@teachers.org.

entrenamiento actoral, en particular “la creación del personaje”, para aplicar los en las clases de Fonética y Fonología Inglesa, y concebir la pronunciación también como un acto físico que implica procesos vocales y corporales.

Pronunciation is the physical side of language, involving the body, the breath, the muscles, acoustic vibration and harmonics. When attention is paid to this fact, studying pronunciation can become a living and pleasurable learning process. (...) Pronunciation can become physical, visual, aural, spatial, and affective as well as intellectual. (Underhill, 2005, p. XI).

Es así que con el objetivo de buscar un complemento al aspecto intelectual del aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, este enfoque interdisciplinario entre la Fonética y Fonología Inglesa y la actuación ayudará al alumno a captar e incorporar los aspectos de la oralidad del inglés y desarrollar un uso propio de la lengua extranjera, es decir, su idiolecto.

## **La construcción del personaje**

### ***Breve marco teórico***

A través de la observación de las características sociales, culturales, físicas y contextuales de diferentes tipos de personas, el actor se nutre para crear un acervo de percepciones y vivencias que podrá utilizar cuando deba construir un personaje específico.

Es la imaginación la que le dará vida a ese nuevo personaje que nace dentro del actor, ya que creará momentos específicos, sensaciones, modos de hablar y caminar, miedos, alegrías y una lista interminable de imágenes puntuales para poder dejar de ser él mismo cuando actúa y comenzar a transitar lo que le sucede al personaje que encarna.

En ciertas ocasiones, el personaje asignado puede tener características similares a las del actor que le da vida, en cuyo caso, la labor quizás sea más simple. Sin embargo, se presentarán innumerables desafíos en la vida actoral cuando el artista deba interpretar a un asesino, una persona treinta años mayor, alguien que habla otro acento, dialecto o idioma, o que vive en un contexto socioeconómico y cultural particular. Es por eso que el actor debe crear esas circunstancias imaginarias que lo lleven a comprender y accionar tal como lo haría ese personaje.

El actor debe realizar un trabajo tanto mental (observar e imaginar) como corporal (realizar acciones físicas específicas) cuando construye un personaje.

Si el actor tiene que interpretar a una persona que hablará otro acento, dialecto o idioma, no solo investiga y estudia los rasgos fonológicos específicos, sino que también define los rasgos paralingüísticos.

[specific dialects] reveal to them [actors] physical impulses for their characters that would never have arisen if they hadn't committed to specific dialect work because, again, how we speak affects our entire behavior (Moss, 2005, p. 215).

Además de hacer un trabajo sensible para incorporar esos impulsos físicos, el actor se embarca en la desafiante tarea de comprender y transitar físicamente los rasgos culturales necesarios para crear el idiolecto de ese personaje. En este sentido, Meier afirma:

Adopting the linguistic peculiarities of that culture is perhaps the biggest challenge. For the way characters speak reveal much: where they are from, where they have been, and who they want to be. And their speech changes moment to moment too (linguists call it code switching) depending on whom they are talking to, the mode of the moment, and so forth. (Meier, 2013, p. 3).

Estas breves observaciones pueden ayudarnos a comprender que las estrategias utilizadas para la construcción de un personaje pueden convertirse en una contribución importante en las clases de Fonética y Fonología Inglesa.

### ***Aporte a las clases de Fonética y Fonología Inglesa***

El aprendizaje de un nuevo sistema fonológico representa un gran desafío luego de la niñez porque la persona adulta carece de la habilidad que el niño tiene para imitar y recurre inconscientemente al repertorio de sonidos y la prosodia de la lengua materna. Es por eso que Gimson (2001, p. 314) señala al respecto: “Every effort must be made to overcome the interference from the sound system of the first language”.

Entendemos que el trabajo interdisciplinario con la actuación representa un esfuerzo más para evitar la transferencia negativa de la lengua materna (L1) y brinda herramientas para que el alumno conciba el acto de hablar la lengua extranjera como la creación de un personaje que tiene un lenguaje corporal y ciertas particularidades lingüísticas propias de la cultura estudiada.

### ***Actividades que se proponen***

1. La imitación de un acento con un trabajo minucioso de observación: la simple observación detallada de las características de un individuo nos brinda la posibilidad de captar una vasta cantidad de rasgos propios que, obviamente, estarán influenciados por factores tales como la edad, el contexto socioeconómico, la cultura y el estado de ánimo, entre muchos otros. En el trabajo actoral, el artista puede tomar las peculiaridades de uno o más individuos observados para poder componer un personaje.

En nuestras clases de Fonética y Fonología Inglesa, podemos aplicar este ejercicio de la siguiente forma: cada alumno deberá elegir un hablante nativo (del idioma y acento estudiado) y ver y escuchar la mayor cantidad de material audiovisual posible. Es importante destacar que si la persona a observar es un actor, el material elegido no debe versar sobre sus actuaciones ya que allí estará encarnando un personaje y no será él mismo. También es recomendable que la persona nativa sea del mismo grupo etario que el alumno que la seleccionó.

Una vez que el alumno elija a ese hablante –lo que puede llevar un tiempo, ya que debe sentirse identificado de alguna forma y tener cierta empatía– mirará y/o escuchará el material prestando atención a los siguientes rasgos: repertorio de sonidos, variantes alofónicas, prosodia, tono de voz, pausas, ritmo del habla, lenguaje corporal (expresiones faciales, movimiento de manos, posturas, posiciones), vocabulario recurrente, muletillas, interjecciones.

Este análisis individual se puede compartir en la clase y hacer una puesta en común. Sin embargo, se le pedirá al alumno que realice un trabajo progresivo y constante de práctica diaria de los rasgos detectados. Es decir, se le pedirá que practique, con el cuerpo y la voz, todas aquellas características con las que se sienta a gusto y que lo ayuden a salir de la corporalidad y sonoridad del español porteño.

2. El estudio académico de las características culturales de un acento con un trabajo de imaginación:

No, you can kill the king without a sword, and light a fire without matches. You should kindle your imagination instead". (Stanislavski, 2010, p. 45).

Tal como lo plantea Stanislavski, no todas las experiencias que vivenciará un personaje tienen que ser situaciones por las que el actor haya pasado como

para evocarlas al momento de actuar. Para esos casos en los que no exista un registro corporal y mental, la clave del trabajo radica en la imaginación.

Proponemos realizar esto mismo en las clases de Fonética y Fonología cuando le pedimos al alumno que incorpore las características de un acento específico. En algunas ocasiones, el alumno quizás no tenga una idea cabal de cómo es el lugar donde se habla ese acento, cuáles son las particularidades culturales o qué comida es típica, sin contar los códigos conversacionales, el manejo del espacio privado o los hábitos sociales. A partir de un estudio práctico de estas cuestiones, más la actividad de observación, se le puede pedir que imagine específicamente toda esta “nueva realidad” y se sitúe en un contexto imaginario específico donde tiene sentido hablar la lengua extranjera.

3. El estudio del repertorio de sonidos y los rasgos prosódicos con un trabajo de tránsito corporal:

(...) the creation of the life of the human spirit of a role in a play and [it also consists] in giving that physical embodiment a (...) form. (“How would I react if I were placed in these circumstances?”) (Stanislavski, 2010, p. 36).

La encarnación física es esencial para darle vida a un personaje y desprenderse de las características corporales y vocales propias que tenga el actor. A partir de las circunstancias que el actor creó e imaginó para el personaje, accionará en consecuencia. Si llevamos este entrenamiento a nuestras clases y realizamos un paralelismo entre la creación de un personaje y el habla de una lengua extranjera, nos permitiremos llevar a cabo un registro de las acciones físicas que acompañen los mensajes orales producidos en la lengua extranjera. A partir de los ejercicios de observación realizados por el alumno y del estudio detallado de las características culturales del idioma y acento, el alumno tendrá que incorporar ciertos movimientos físicos que normalmente no haría cuando habla en la lengua materna. Además, se pueden proponer ejercicios para registrar de forma sensible la manera en la que el cuerpo y la voz reaccionan en la lengua extranjera ante situaciones angustiantes, de extrema alegría, de cansancio o de nerviosismo.

4. La repetición con un trabajo de comprensión del contexto y de las características idiosincráticas: cuando un actor comienza a componer a un personaje,

realiza un trabajo detallado y consciente para comprender la forma en la que pensará y accionará físicamente. En esa creación de la vida del personaje, el actor explora un sinfín de características humanas: las formas de caminar, relacionarse, hablar, reírse, etc. Tal como lo plantea Moss (2005, p. 211): “[actors] need to get the idiosyncratic way their characters speak”.

Al imaginar y transitar físicamente esos rasgos y el carácter distintivo del personaje, el actor logra abandonar sus formas durante un tiempo y, en el contexto de la obra realizada, adoptar otras diferentes.

En el caso de nuestros alumnos, coincidimos con Gimson (2001, p. 314) cuando afirma:

...but his [student's] knowledge of the rules [for the distribution of allophones or for the assignment of intonation patterns to the appropriate discursal or attitudinal context] is of little value since he [the student] is unable to apply a rule to his speech production.

Al aceptar que la enseñanza de los contenidos curriculares de la materia *Fonética y Fonología Inglesa* no siempre son suficientes para volcarlos en el discurso oral, proponemos realizar un trabajo de concientización sobre la posibilidad de generar “una forma distinta de hablar” que corresponderá a esa persona, pero solo cuando habla el idioma extranjero. Es decir, en los contextos en los que no hable en su lengua materna, utilizará rasgos propios distintivos que haya tomado de los hablantes nativos de la lengua estudiada y haya incorporado, lenta y paulatinamente, a su forma de hablar en la lengua extranjera.

De alguna manera, el alumno llevará a cabo una búsqueda consciente para generar su idiolecto en la lengua extranjera y así evitar la transferencia negativa de la L1, que no se reduce, solamente, al repertorio de sonidos o a los patrones de entonación o acentuación, sino también a las pausas, las muletillas, las interjecciones, el lenguaje corporal y la expresión facial, entre otras características.

5. Los contenidos globales de la materia con un trabajo sensible sobre el idiolecto: tal como se mencionó en el apartado anterior, el actor crea los hábitos de habla, los patrones y los gestos distintivos de esa otra persona que encarna. Ese nuevo idiolecto que el actor deberá manejar tendrá características que podrán variar, en menor o mayor medida, de las propias en cuanto al acento, el vocabulario, las expresiones y el lenguaje corporal. Este último debe acompañar

la intencionalidad de las palabras para que el mensaje no sea contradictorio o confuso. Es así que la comunicación se da de forma verbal a través de la palabra, y la intencionalidad, el subtexto, se transmite generalmente a través del lenguaje corporal. Creemos que el cuerpo en su totalidad debe estar preparado para transmitir el mensaje, y por eso coincidimos con Rodenburg cuando sostiene: “To free and centre a body for working with the voice we usually have to rethink the vocabulary of our body language” (1992, p. 121).

El trabajo en las clases de fonética y fonología en cuanto a la “creación del idiolecto” se puede realizar a partir de la práctica de gestos, maneras, vocabulario y hábitos del habla que el alumno incorpore a través de la práctica constante. Es recomendable que esas nuevas formas se adapten estrictamente a la cultura estudiada y, así, el cambio en la manera de expresarse, en ambos idiomas, será notoriamente diferente.

## **Aspectos del entrenamiento actoral y su aplicación en la clase universitaria**

El entrenamiento actoral requiere de una disciplina estricta que permite ganar versatilidad y utilizar las herramientas de trabajo, el cuerpo y la voz, para comunicar la intencionalidad del personaje en una escena.

Para poder hacer un uso correcto de esos recursos, el actor realiza ejercicios, durante toda su vida profesional, porque los hábitos deben internalizarse: ya que, en el escenario, no hay posibilidad de pensar, solo de accionar orgánicamente de acuerdo con el objetivo del personaje.

A continuación, nos proponemos reflexionar sobre algunos aspectos de nuestras clases universitarias; nos plantearemos algunas preguntas y luego intentaremos aportar algunas respuestas posibles desde el enfoque del trabajo para el entrenamiento vocal y corporal actoral que, esperamos, puedan complementar las clases de *Fonética y Fonología Inglesa*.

- ¿Qué sucede si el alumno en la clase de *Fonética y Fonología Inglesa* no produce mensajes inteligibles (o precisos) porque la tensión que tiene en la mandíbula inferior no le permite modular y articular correctamente? ¿O si está tan nervioso que la boca se le seca y apenas puede hablar?

Alineación corporal y relajación del aparato vocal: los ejercicios de relajación corporal, en particular del aparato fonador, permiten liberar las tensiones

físicas concentradas en el área. El exceso de tensión corporal afecta indefectiblemente la capacidad vocal. En este sentido, coincidimos con Gates (2011, p. 21): “( . . . ) tension in the body will produce tension in the voice and no real improvement in the vocal production can be realized unless the problem of tension is addressed.”

- ¿Qué sucede si un alumno está leyendo, en el contexto de nuestra clase, y notamos que la segmentación del material es errónea porque carece de aire para llegar al final de la frase entonativa? ¿O si no logramos comprender el final de una frase entonativa porque, por falta de aire, no es audible?

Respiración: este tema parece ser sencillo, incluso para el actor, por ser una actividad cotidiana e inconsciente. Sin embargo, es esencial saber cómo manejar la respiración para que la voz se proyecte correctamente. El actor recibe el entrenamiento necesario para aprender a respirar intercostalmente y tener mayor capacidad respiratoria al momento de actuar. Según Rodenburg: “The more muscular awareness you have of your whole breathing system, the more confident you will become at identifying problems or increasing capacity” (1992, p. 198).

- ¿Tenemos espacio en nuestra clase para trabajar sobre la proyección de la voz? ¿Nos resulta sencillo oír los mensajes orales en todas las circunstancias?

Resonancia y proyección: si el actor no puede proyectar la voz para que se lo escuche en el teatro, su actuación valdrá de muy poco, porque la audiencia no podrá comprender qué dijo y le costará entender el mensaje de la obra. El actor realiza ejercitación para lograr ser audible sin importar la forma en la que esté transmitiendo el mensaje; es decir, la voz debe escucharse con claridad cuando susurra, grita, balbucea, habla entre dientes, se enoja, etc. El trabajo con los resonadores faciales es clave, ya que amplifican la voz. Gates señala: “( . . . ) the voice should seem to be focused forward in the frontal bones of the face, often referred to as the mask.” (2011, p. 50)

- ¿En nuestra clase, brindamos pautas para generar consciencia sobre la forma propia de hablar la lengua extranjera? ¿Trabajamos desde la premisa de que cada individuo tiene una manera única y propia de hablar, más allá de adaptarse a las pautas fonológicas de la lengua estudiada?



### Articulación y dicción:

(...) all actors should possess excellent diction, pronunciation. They should feel not only the phrases and words but each syllable and each of its letters. (Stanislavski, 2010, p. 389).

Estamos de acuerdo con esta visión del entrenamiento de la dicción y pronunciación porque el actor debe manejar estas herramientas para decir sus líneas de forma orgánica y transmitir la carga emocional del lenguaje. Tal como lo señala Stanislavski (2010, p. 396), el actor deja de prestarle atención a la dicción cuando logra internalizar todas las características de su personaje. De ahí radica la importancia de construir un personaje en detalle para comprender también la forma de hablar que tiene.

- ¿Podríamos realizar más práctica física en nuestra clase y contextualizar el acento que se está practicando para que el alumno lo reproduzca fuera del aula?<sup>2</sup>

*Accent Reduction*: el entrenamiento de un nuevo acento es una tarea habitual a la que puede enfrentarse un actor. Esta práctica es común en todas partes del mundo y, en general, se encara desde el estudio de las características fonológicas del acento dentro del contexto socioeconómico y cultural del personaje que se está creando. La ejercitación versa sobre el trabajo físico necesario para incorporar los rasgos estudiados y la transcripción amplia y estrecha de libretos, tal como lo plantea el sistema creado por Edith Skinner (1990).

## Conclusión

El propósito del presente trabajo es fundamentar la razón por la cual entendemos que cierta ejercitación típica del entrenamiento vocal y corporal actoral puede brindarle al alumno del Traductorado, Interpretariado y/o Profesorado de Inglés herramientas para producir mensajes orales más claros e inteligibles, mejor articulados y más audibles.

Hemos hecho especial hincapié en el trabajo que el actor realiza para crear un personaje y realizamos un paralelismo entre esta labor actoral y la

---

<sup>2</sup> Las preguntas aquí planteadas son un disparador para reflexionar sobre la forma en la que la actuación puede complementar nuestras clases. Para consultar sobre ejercitación específica, ver Hernández (2013).

posibilidad que tiene el alumno de Fonética y Fonología Inglesa de nutrirse de observaciones de hablantes nativos y crear su propio idiolecto en la lengua extranjera. Esto es posible si el alumno de idioma comprende que, cuando habla la lengua extranjera, no solo deben variar los rasgos segmentales y suprasegmentales, sino también la paralingüística.

La creación de un “otro yo” que se comunica en la lengua extranjera le permitirá al alumno de Fonética y Fonología desvincularse de los rasgos del habla propios de la L1 y poner en práctica todo lo aprendido en la materia.

Este enfoque alternativo complementario genera espacios que permiten entrenar las habilidades necesarias para apropiarse de los contenidos curriculares y combinarlas con todas aquellas aptitudes que debe tener un hablante profesional de un idioma.

## Referencias bibliográficas

- Athiemoalan, L. (2004). Drama-in-education and its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes. *The First International Language Learning Conference*. Recuperado de [http://www.zsn.unioldenburg.de/download/Logan\\_Malaysia\\_Conference.pdf](http://www.zsn.unioldenburg.de/download/Logan_Malaysia_Conference.pdf).
- Cornwell, L. (2014). *What is Readers Theater?* Recuperado de <http://www.scholastic.com/librarians/programs/whatisrt.htm>.
- Gates, L. (2011). *Voice for Performance (Second Edition)*. Estados Unidos: Limelight Editions.
- Gimson, A. C. (2001). *Gimson's Pronunciation Practice*. Sixth Edition. Londres: Hodder Education.
- Gimson, A. C. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*. Seventh Edition. Revised by Alan Cruttenden. Londres: Hodder Education.
- Hernández, M (2013). Aprendizaje dinámico y significativo de Fonética y Fonología. *CONCEPTOS: Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino*, 489, 59-89.
- Laferrière, G. (s/d). *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/171406/241832>
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Londres: Greenwood Press.

- Meier, P. (s/d). *Paul Meier Dialect Services. Accents and dialects for stage and screen*. Recuperado de <http://www.paulmeier.com/>
- Moss, L. (2006). *The Intent to Live. Achieving your true potential as an actor*. Estados Unidos: Batam Books.
- Rodenburg, P. (1992). *The Right to Speak. Working with the Voice*. Reino Unido: Methuen Drama.
- Skinner, Edith. (1990). *Speak with Distinction*. Estados Unidos: Applause Theatre & Cinema Books.
- Stanislavski, K. (2010). *An Actor's Work*. Estados Unidos: Routledge.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan.



# Comprehensive Sexual Education in the English pronunciation classroom

*Luciana Aimé Huarte Cavassa<sup>1</sup> y Robertina Navalesi<sup>2</sup>*

## Introduction

In 2006, the Comprehensive Sexual Education law was sanctioned in Argentina. Embracing all public and private educational environments, this law requires sexual education to be included cross-curricularly. It also states that the information transmitted needs to be up-to-date, promote gender equality and inclusion, and be applied according to the age and socio-economic background of the group members. What is more, it encourages teachers to consider students

---

<sup>1</sup> Estudiante del Cuarto año del Profesorado de Inglés, y de la Licenciatura en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada y la Licenciatura en Inglés con orientación en Estudios Literarios, en la Universidad Nacional de La Pampa. Fue Estudiante Adscripta de *Fonética y Fonología Inglesa I* del Profesorado y Licenciaturas en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, durante los años 2016-2017. Desde el 2017 se desempeña como Estudiante Asistente de Investigación en el proyecto de investigación “Bilingüismo, Narración y Cognición”. Proyecto de investigación “Bilingüismo, cognición y narración”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa – Argentina. Correo electrónico: aime.huarte@gmail.com.

<sup>2</sup> Estudiante de Cuarto año de la Licenciatura en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada y la Licenciatura en Inglés con orientación en Estudios Literarios, en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Fue Estudiante Adscripta de *Fonética y Fonología Inglesa I* en dicha universidad durante los años 2016-2017. Becaria del programa de intercambio “Friends of Fulbright” 2017-2018. Desde el 2017 es Estudiante Asistente de Investigación del proyecto de investigación “Bilingüismo, Narración y Cognición”. Proyecto de investigación “Bilingüismo, cognición y narración”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa - Argentina. Correo electrónico: robertinanavalesi@live.com.ar.

not as a homogeneous group but as diverse, cognitive, emotional, social and cultural individual beings.

Since it was sanctioned, the law has fostered the educational community's re-evaluation and renewal of teaching practices in different contexts. As students of the National University of La Pampa, we have witnessed this ongoing process in some of the subjects we have attended. However, we felt that in most of the subjects focused on pronunciation this re-evaluation and renewal was still lacking systematicity.

In addition to our experience as students, we also collaborate as student assistants in the subject *Phonetics and Phonology I*. This is a teaching subject in charge of Mgr. Lilián Inés Ariztimuño, in which students who have successfully passed it are offered the possibility to participate in the process of planning the lessons. In this way, they are able to learn from the teachers in charge of the subject about the inner functioning of a university subject –i.e. which is the criteria and the pedagogical purpose followed when designing activities, lessons and exams, what to take into account when assessing learners, how to use different tools and different pedagogical approaches.

Thus, while helping with the revision of the existent teaching materials as part of our contribution as student assistants of the subject, we suggested to take into consideration the requirements of the Comprehensive Sexual Education law. In this paper, we will share our experience adjusting and creating new materials as well as the preliminary outcomes after taking these materials to the classroom.

## **Revamping the Appendix**

As mentioned above, we redesigned an appendix in order to intertwine it with the concepts dealt in the CSE law (N° 26150). The appendix consisted of a list of topic-related words (in this particular case, related to the concept of “Family”) that students have to transcribe and whose pronunciation they have to practice as it is included in their midterm oral exams. After revising it, we noticed that it portrayed the traditional family type together with gender stereotypes.

The first step we took was to add a wide array of concepts related to “family” besides the traditional schema (Figure 1). Then, we added two columns: one dedicated to gender and the other to sexualities, for it was necessary to amplify the spectrum so as to embrace all present realities, like heterosexual,

gay, lesbian couples, among others, that students may encounter or be part of. It is worth mentioning that this particular topic was dealt with in an atmosphere of respect where students were allowed to express freely without feeling judged.

In addition, we searched on the web for audiovisual materials and then designed a set of extra activities for students to do and check during tutoring sessions<sup>3</sup>. One of these tasks incorporated a video explaining the various concepts that are related to sexuality and gender to complement the words listed for transcription as well as a video of Emma Watson's speech at the UN (Figure 2, Figure 3). The first video was chosen not only because it dealt with a wide variety of clear definitions but also because it had an aesthetic that was likely to be appealing to students due to its animation format. The second one dealt with the misconception of the word "feminism" nowadays and how it is possible to tackle gender inequality if men and women join together in a single fight against chauvinism and discrimination as well.

It is important to mention that this particular appendix is subject to change each year since the contents need to be updated as the law requires.

### ***Taking the Appendix to the Classroom***

Usually, students are assigned to work with the appendices on their own before coming to class, as this makes it possible to devote more class-time to oral practice. However, as Comprehensive Sexual Education (CSE) might be a rather controversial and complex topic, the teachers in charge of the subject judged it necessary to dedicate a special lesson to introduce the new appendix. They asked us if, as student assistants, we would like to guide the activities in class counting on their help and support. In order to do this, we met with the teachers and shared our lesson plan, which was subject to some changes after their feedback. We also agreed, with the teachers and the rest of the subject work team, to start incorporating CSE content within *Phonetics and Phonology I* lessons, which was to be accessed from a respectful standpoint, taking into account students' subjectivities in such a way that the environment within the classroom would feel comfortable and safe for everyone.

---

<sup>3</sup> Tutoring sessions are extra classes the university offers for first year subjects. They are guided by advanced students that have successfully passed the subjects they are tutoring, who work together with the subject teachers and receive a scholarship as payment.

Foreseeing the eager response students tend to have when working with audiovisual resources, we decided to design activities that included students themselves as their starting point. Moreover, in an attempt to recreate an environment similar to life outside the classroom, we separated the students into random groups. In order to do this, we gave them small pieces of paper of different colours as they entered the classroom. Each group colour had a specific workplace already assigned, so that students would not sit in the same place as on regular days. In this way, the group represented everyday life in different contexts, such as work, where the people we have to work with may not be those we feel closer to, but still we have to learn to work together and communicate in a respectful manner.

To start the lesson, we introduced ourselves and asked the students a set of questions to retrieve their previous knowledge about “family”. They answered orally and we drafted a definition of the term using all their input. Then, we distributed pieces of paper where they had to sketch what was “family” for them. These drawings were then shared anonymously with the group. We decided to perform this particular activity in that way because we wanted students to feel free to draw or write the first thing that came to their minds without feeling judged. This would allow us to create an inclusive big picture with each and every student’s reality on it. This would also shed light on our point of departure for the following activity.

Once the topic of family had been discussed, the students watched a video that explained concepts related to gender and sexualities and wrote down in ordinary spelling the concepts they considered to be important. Then, they were assigned an activity in which they had to match some of the concepts included in the video with their definition. This was the closing activity of the topic familiarization stage, after which came some exercises that are typical of a pronunciation classroom. This section was particularly important, as it aimed at students getting acquainted with the vocabulary they were going to work with during the rest of the class.

As it is usual in phonetics and phonology lessons, the next set of activities consisted of a dictation and a transcription. For the dictation we used the previous video, as it contained examples of stress-shift instances. Students had to listen to utterances and write them in phonemic transcription, assigning stresses



to the syllables they perceived as prominent. To allow students enough time to listen to and annotate each utterance, the extracts of the video containing them were edited to repeat the same chunk three times with five (5) seconds between each repetition. Once the dictation was over, we copied the transcription for the students to check their answers. In the case of the transcription, the task consisted of transcribing a short quote taken from the series *Modern Family* (Levitan and Lloyd, 2009) from ordinary spelling to phonemes. This task also required assigning stress to prominent syllables and dividing the text into tone units. These features had previously been worked in class, both through theory and practice. The quote chosen was a reflection on the idea of “family” made by one of the characters: Jay Pritchett. Due to time constraints, however, this activity was assigned as homework to be able to carry out the last section of the lesson. Nonetheless, a key was uploaded to our subject’s Moodle platform before the next class, so that the students could check this activity and reflect on any possible mistakes they may have made. Moreover, at the beginning of the next class some important parts of the transcription were discussed, such as some unusual choices of stress and the reason why the speaker made them. An example of this was the stressing of the word ‘wife’ when talking about family. Normally, this lexical item would be taken as part of the context, as shared knowledge between the participants, and thus, it would tend to be unstressed. However, the speaker stresses it because in his worldview both ‘wife’ and ‘husband’ are acceptable partner possibilities for a man.

Finally, our last activity was designed to test how many concepts the students had learnt during the previous sections as well as to foster teamwork and creativity. In the groups they were separated into before the lesson started, they were asked to watch a film or series extract portraying a particular family type. Each group had a different video with a different family type. After watching the video, they had to write a narrative collectively about what they imagined the lives of those families were like and using the concepts they had worked with in the previous activities. To trigger their imagination, we presented them with some questions whose answers they could include in their stories. These were along the lines of:

“What type of family is it?”

“Who are the members?”

“Gender and sexual orientations?”

“What do they do?”

“Who are the characters?”

“How would you describe them?”

“What do they do for a living?”

“What are they doing in the video?”

“Are they having a conversation?”

When they had finished with the writing section, they shared their narrations with their classmates while paying attention to their pronunciation (sounds, stressing, chunking, rhythm), which was required in the instruction. This last section of the lesson aimed at the perception and production of vocabulary related to gender and sexual orientation perspectives within narratives, a text type they learn to produce in another subject belonging to the first year of their course of studies.

Finally, it is worth mentioning that this first approach to integrating CSE contents within the pronunciation classroom was very successful. After the class was over, an anonymous survey was carried out among students to get feedback from them. All of them expressed that it had been a positive experience they would like to repeat. They especially highlighted that the classroom environment felt safe and comfortable during the lesson, which allowed them to share their points of view in a respectful way.

## Conclusion

Being our first experience sharing some activities at a higher education level, it was enormously gratifying to receive such positive feedback. Moreover, the course teachers were extremely supportive throughout the whole process. They gave us enough freedom to create the different activities as well as guiding and supervising us in the design and development of the lesson.

As an ending point, we would like to state that even though CSE appears to be a rather controversial and complex topic to include in pronunciation classes, for the contents need to be updated each year, it is worth all the hard work as the experience is highly rewarding. These issues are more relevant than ever in our society nowadays, and students are more open-minded and willing to deal with the various topics included in the Comprehensive Sexual Education law.

Finally, we would like to acknowledge Prof. Lilián Ariztimuño for inviting us to work with her, giving us the space to conduct this experience in the subject she is in charge of, endorsing our participation in this conference, guiding us throughout all the process and being always willing to help us.

## Appendix



**Facultad de Ciencias Humanas**  
Universidad Nacional de La Pampa

Phonetics and Phonology I

---

**Modern Family**

Make sure to look for the definitions of the words you don't know!

Mother/ Mum: \_\_\_\_\_

Father/ Dad: \_\_\_\_\_

Stepmother: \_\_\_\_\_

Stepfather: \_\_\_\_\_

Partner: \_\_\_\_\_

Parents: \_\_\_\_\_

Single mother: \_\_\_\_\_

Single father: \_\_\_\_\_

Husband: \_\_\_\_\_

Wife: \_\_\_\_\_

Fathers: \_\_\_\_\_

Wives: \_\_\_\_\_

Fiand/ Fiancée: \_\_\_\_\_

Separated / Divorced: \_\_\_\_\_

Widow (f.) / Widower (m.): \_\_\_\_\_

Adoptive mother(s): \_\_\_\_\_

Adoptive father(s): \_\_\_\_\_

Children: \_\_\_\_\_

Child: \_\_\_\_\_

Son: \_\_\_\_\_

Daughter: \_\_\_\_\_

Stepdaughter: \_\_\_\_\_

Stepson: \_\_\_\_\_

Sister: \_\_\_\_\_

Half-Sister: \_\_\_\_\_

Half-Brother: \_\_\_\_\_

Brother: \_\_\_\_\_

Siblings: \_\_\_\_\_

Twins: \_\_\_\_\_

Adopted: \_\_\_\_\_

Orphan: \_\_\_\_\_

Firstborn: \_\_\_\_\_

**Extended family**

Relative / Acquaintance: \_\_\_\_\_

Aunt: \_\_\_\_\_

Uncle: \_\_\_\_\_

Niece: \_\_\_\_\_

Nephew: \_\_\_\_\_

Cousin: \_\_\_\_\_

**Forefathers (m.) / Foremothers (f.):**

Grandmother: \_\_\_\_\_

Grandfather: \_\_\_\_\_

---

*"If not me, who? If not now, when?" Emma Watson*

Figure 1. Some of the words that students have to transcribe for their oral midterm exam



Here is a video for you to watch where sexuality and gender vocabulary are explained.  
<https://www.youtube.com/watch?v=sdE2YQw4xAd4>

Emma Watson is a feminist. She represents the campaign "HeforShe" and fights for Gender equality.  
 Here is a speech she delivered at the UN for you to take a look.  
<https://www.youtube.com/watch?v=cs9SUAchIVQ4>

*"If not me, who? If not now, when?" Emma Watson*

Figure 2. These are the audiovisual materials we found: one explains concepts related to gender and sexuality and the other one is Emma Watson’s speech at the UN.

Introduction to Comprehensive Sexual Education

Phonetics and Phonology I

- While Emma is giving her speech she talks about stereotypes of men and women. Complete the following chart with that information and with some of your ideas too.

**“BOYS DON'T CRY”**

¡No, boys don't cry!

MEN	WOMEN
<b>EQUALITY</b>	

Figure 3. Activity related to gender stereotypes and Emma Watson’s speech.

## **Bibliographical references**

- Danielson, A. (2015). *Gender and Sexuality*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=mtYuUL3OdUY&t=3s>.
- Levitan, S.; Lloyd, C. (2009). *Modern Family* [T.V. series]. United States: Lloyd-Levitan Productions; 20th Century Fox Television.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Retrieved from [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26150.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf).
- Watson, E. (2014). *Emma Watson HeForShe Speech at the United Nations*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=c9SUAcNIVQ4>.



# La relación percepción-producción de los fonemas vocálicos del inglés /æ, ʌ, ɑː/ en la habilidad de habla

*Andrea Leceta*<sup>1</sup>

## **Introducción**

La presente ponencia surge de un trabajo de investigación de tesis de maestría en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ. Esta experiencia se enmarca dentro del ámbito de la Lingüística Aplicada, en lo que respecta a la adquisición del componente fonológico del inglés como segunda lengua.

Desde una visión cognitivista, en el proceso de adquisición de una L2 el conocimiento declarativo puede automatizarse y convertirse en conocimiento procedimental (Anderson, 1983). En este sentido, el proceso de procedimentalización es de vital importancia para el aprendizaje de habilidades complejas, incluida la producción de habla. Como docentes del área de Fonética y Fonología Inglesa, hemos observado que este proceso de procedimentalización de la pronunciación del inglés no siempre se desarrolla satisfactoriamente. Un elemento central en la adquisición de la pronunciación del inglés como segunda lengua es la relación percepción-producción de sonidos, pues se estima, de acuerdo a algunas posturas teóricas, que un sonido debe ser percibido correctamente para que pueda ser producido con precisión. En relación con

---

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Lengua y Literatura Inglesa de la UNSJ. Especialista en Educación y TIC. Maestranda de la Maestría en Lingüística de la UNSJ. Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan – Argentina. Correo electrónico: [andreleceta@hotmail.com](mailto:andreleceta@hotmail.com)

este aspecto, uno de los problemas detectados es la dificultad que evidencian algunos alumnos para producir correctamente algunos sonidos de la lengua meta, aun cuando pueden percibirlos correctamente.

En esta ponencia, analizaremos datos relacionados específicamente con la habilidad de lectura en registros formales. Los resultados obtenidos en esta investigación nos permitirán corroborar la postura teórica anteriormente mencionada, referida a la relación percepción-producción. Asimismo, esperamos que a partir de estos resultados puedan desarrollarse alternativas de acción que ayuden a nuestros alumnos a superar dificultades en el aprendizaje del sistema fonológico del inglés.

## Marco teórico

La adquisición de una segunda lengua<sup>2</sup> es un proceso complejo estudiado e interpretado desde diversas perspectivas teóricas que intentan explicar cómo ocurre este proceso y qué mecanismos intervienen en él. En este trabajo confluyen dos vertientes, una psicolingüística y otra lingüística, ya que la combinación de ambas configura el marco teórico apropiado para dar cuenta del proceso de adquisición del componente fonológico del inglés.

Respecto de la perspectiva **psicolingüística**, recurrimos a una concepción cognitivista de aprendizaje. Dentro de esta, adoptamos el modelo computacional del Control Adaptativo del Pensamiento *ACT* (*Adaptative Control of Thought*), desarrollado por Anderson (1983), quien propone un modelo cognitivo general de habilidades. Este modelo define el aprendizaje como “la transformación gradual de la actuación de controlada a automática” (nuestra traducción) (Ortega, 2009, p. 84). Un concepto clave en esta teoría es la distinción entre el conocimiento declarativo –el saber qué– y el conocimiento procedimental –el saber cómo–: este último constituye “el mecanismo básico a través del cual se controla la cognición” (nuestra traducción) (O'Malley y Chamot, 1995, p. 49). En este modelo, la conversión del conocimiento declarativo en procedimental es crucial para el aprendizaje de habilidades complejas. Este proceso de conversión conlleva a un cambio cualitativo llamado procedimentalización. Al respecto, Ortega (2008) menciona que el resultado último del proceso gradual de la procedimentalización es la automaticidad.

---

<sup>2</sup> En este trabajo hablamos genéricamente de “segunda lengua” para referirnos a la adquisición de otra lengua, posterior a la materna, en un contexto de instrucción formal (en Mitchell y Myles, 1998).



Para circunscribirnos a la actividad de habla, adherimos a Flege (2003), quien propone un Modelo de Aprendizaje de Habla *SLM* (*Speech Learning Model*, 1995), focalizado explícitamente en la adquisición del habla en una L2. Dada la temática de nuestro trabajo, este modelo nos brinda el marco teórico necesario, ya que una de sus principales premisas es describir los cambios que se producen a lo largo de la vida en la producción y percepción de segmentos. La propuesta de Flege (*op. cit.*) postula que los elementos fonéticos que conforman los subsistemas fonéticos de la L1 y la L2 coexisten en lo que el autor denomina “espacio fonológico común” (nuestra traducción) (Flege, 2003, p. 11) y por lo tanto se influyen mutuamente.

Así, la adquisición de sonidos en una L2 sigue tres cursos posibles, cuando un aprendiz percibe un sonido como totalmente diferente, idéntico o similar a un sonido de la L1. Los sonidos que son idénticos pueden ser transferidos correctamente de la L1 a la L2. Si los nuevos sonidos son suficientemente distintos de cualquier sonido de la lengua meta, el aprendiz tiene que reconocer las diferencias y establecer así una nueva categoría para estos nuevos sonidos. El mayor grado de dificultad se dará con los sonidos similares, ya que estos son erróneamente asimilados a una categoría de la cual será difícil separarse. A modo de ejemplo, los hispanohablantes aprendientes de inglés tienden a identificar la vocal inglesa /æ/ como una realización de la vocal española /a/. Si el hablante no puede modificar este comportamiento, lo más probable es que produzca /æ/ con las características propias de la española /a/. Entonces, dada la tarea de discriminar en la lengua meta entre dos diferentes calidades vocálicas (/æ/ y /ɑ:/), Flege (2003) afirma que el aprendiz tendrá dificultades para discriminar entre estas dos vocales, pues ambos sonidos son identificados en términos de una categoría única de la lengua materna, en este caso /a/.

En relación con la perspectiva **lingüística**, enmarcamos nuestra experiencia siguiendo los parámetros del modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa *CLA* (*Communicative Language Ability*) propuesto por Bachman (1990). Este autor redefine el modelo existente de competencia comunicativa y describe la habilidad lingüística comunicativa como “el conocimiento o la competencia y la capacidad para implementar o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua apropiado, contextualizado y comunicativo” (nuestra traducción) (1990, p. 84). Su modelo incluye tres grandes componentes: la competencia

lingüística, la competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. Dada la naturaleza de este trabajo de investigación, nos centramos en uno de los subcomponentes de la competencia lingüística: el conocimiento organizacional, y dentro de este componente, el componente gramatical en su nivel fonológico, atendiendo específicamente a aspectos segmentales.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y las particularidades de nuestro contexto socioeducativo, nos planteamos determinar si una correcta percepción de los segmentos conduce a una correcta producción de los mismos, o por el contrario, si una producción oral errónea se debe a la imposibilidad de percibirlos correctamente.

## Metodología

Este trabajo investigativo es de carácter exploratorio-descriptivo, ya que al no existir en nuestro contexto educativo descripciones detalladas sobre el fenómeno a analizar, pretendemos obtener una visión general aproximativa de este tema. Aplicamos técnicas cuantitativas y cualitativas, con la finalidad de abordar la problemática desde distintas perspectivas, puesto que estimamos que sus aportes pueden contribuir a una interpretación más abarcativa de los datos que se obtengan en esta experiencia.

La población estuvo conformada por 17 alumnos ingresantes a las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, en la asignatura *Introducción a la Pronunciación* que se desarrolla durante el primer cuatrimestre del primer año. Tomamos este grupo dado que es el primer momento en el que los alumnos acceden a una descripción reflexiva del inventario de sonidos de la lengua meta, seguida de una práctica sistemática de los mismos. A fin de garantizar la representatividad y homogeneidad de la muestra, excluimos alumnos recursantes, aquellos cuya lengua materna no fuese el español y los que hubieren vivido en un país angloparlante.

A partir de la experiencia en el área de Fonética y Fonología Inglesa, y en un todo de acuerdo con Kenworthy (1987), Avery y Ehrlich (1992) y Kelly (2000), para el análisis se seleccionaron los segmentos vocálicos /æ, ʌ, ɑ:/ debido a que su adquisición resulta problemática para los hispanohablantes. Es necesario señalar que al comparar los sistemas vocálicos del inglés y el español se advierte que no existe correspondencia entre los fonemas vocálicos del inglés y las vocales españolas (Finch y Ortiz-Lira, 1982).

Para una evaluación cuantitativa de los datos, con el fin de medir el nivel de percepción y producción diseñamos un test de percepción, utilizando un registro formal que va desde el estilo de mayor formalidad, representado en el par mínimo, seguido de oraciones y finalmente el texto, todos incluían los fonemas vocálicos problemáticos. Ante el input auditivo de cada uno de los ejercicios, los alumnos debían seleccionar la variable producida por el hablante en los distintos contextos lingüísticos. El texto –de aproximadamente 150 palabras– se seleccionó de un libro de lengua apropiado para el nivel de lengua de los sujetos integrantes de la muestra, con un material de audio representativo del acento RP (*Received Pronunciation*) adoptado por el área.

Asimismo, diseñamos un test de producción con el mismo formato del test de producción, donde se requería que el alumno leyera los pares mínimos, las oraciones y el texto. De este modo, se esperaba evaluar la relación percepción-producción de estos fonemas. En el caso particular de habla, los alumnos realizaron un relato del texto previamente leído.

Respecto de las técnicas cualitativas, delineamos un cuestionario estructurado escrito de corte metacognitivo, para que los alumnos reflexionaran acerca de su propio proceso de aprendizaje, referido a la percepción y producción de los segmentos vocálicos involucrados. La información recabada nos ayudará a aportar datos que tienda a esclarecer la relación entre una correcta percepción de sonidos y una correcta producción.

Asimismo, con el fin de enriquecer el análisis de los datos obtenidos, se incluyó un cuestionario a jueces externos para triangular la información. La inclusión de este tipo de instrumento aporta una “visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006, p. 790).

Cabe mencionar que, dada la naturaleza de la temática abordada en esta investigación, estimamos apropiado realizar un estudio exploratorio. Esta tarea tuvo un doble propósito, por un lado, nos permitió familiarizarnos con el fenómeno a estudiar, y, por el otro, afinar los instrumentos para garantizar su validez y confiabilidad.

## **Análisis de datos**

El análisis cuantitativo de los datos lingüísticos se llevó a cabo teniendo en cuenta distintos aspectos. En primer término, se consideraron

los porcentajes globales obtenidos en percepción y en producción –incluyendo lectura en voz alta y habla–; en segundo lugar, se evaluaron las diferencias obtenidas en percepción y habla; asimismo, comparamos los valores registrados en lectura y en habla y finalmente se discriminaron los valores registrados para cada segmento vocálico focalizado, a saber, Vocal 1 /æ/, Vocal 2 /ʌ/ y Vocal 3 /ɑ:/, según el registro de formalidad establecido, palabra, oración y texto y habla.

Una primera lectura global de los datos lingüísticos evidenció una diferencia del 26,64% a favor de percepción (83,64 % en percepción vs. 57 % para producción). El elevado porcentaje registrado en percepción indicaría que esta habilidad antecede a producción. Por su parte, el 57 % obtenido en producción podría tomarse como un indicio de que el sistema vocálico de la lengua meta estaría en proceso de ser adquirido. Estos valores pueden observarse en el Gráfico 1:

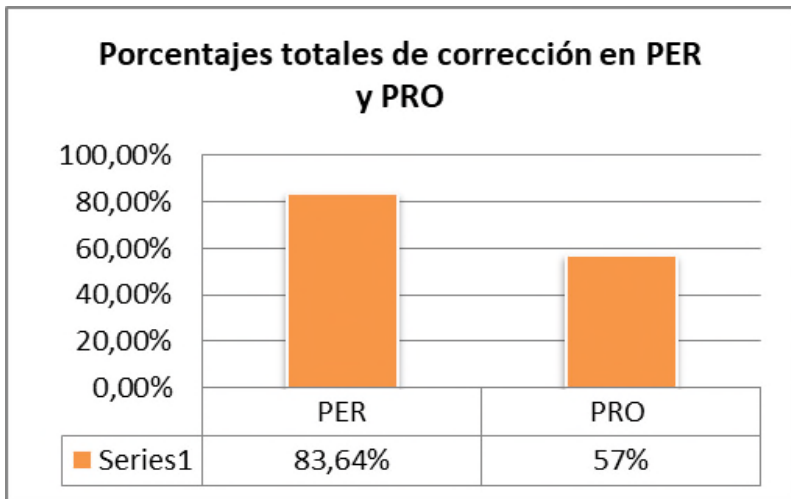


Gráfico 1: Porcentajes totales de corrección en Percepción y Producción

En segundo término, comparamos los valores obtenidos en percepción y habla. En este sentido, se registra un 83,64% de corrección en percepción frente a un 42,52% observado en habla, con una diferencia importante de un 41% entre los valores registrados en estas habilidades, como puede visualizarse en el Gráfico 2.

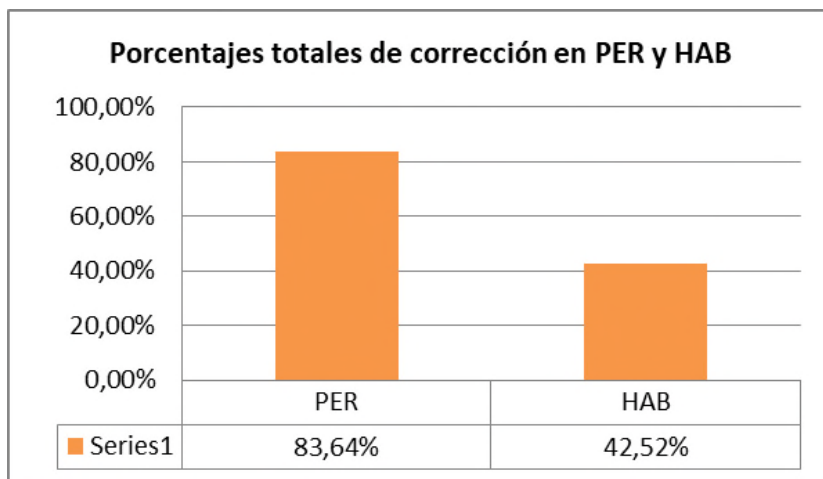


Gráfico 2: Porcentajes totales de corrección en Percepción y Habla

Teniendo en cuenta la amplia diferencia obtenida es válido hacer referencia al estilo o registro lingüístico, ya que este se relaciona con el grado de tensión comunicativa con la que se produce el discurso. De acuerdo a la mayoría de los autores, los estilos pueden dividirse en formales e informales, caracterizados por la gran carga psicológica en el primer caso y la mínima tensión comunicativa en el segundo (Leáñez, 2000). Al respecto, Silva-Corvalán (1989, p. 90) manifiesta que “los diversos estilos varían directamente con el grado de atención que el individuo presta a su manera de hablar: a mayor atención corresponde un estilo de mayor formalidad, y viceversa”. Expresado de otro modo, el registro de mayor formalidad, en este caso a nivel palabra, supone que los porcentajes de logro deberían ser superiores a los obtenidos en un registro más informal, como lo es habla.

Por otro lado, nos pareció relevante contrastar los datos obtenidos en lectura en voz alta y habla. En este caso, se observa una tendencia porcentual cercana al 26% a favor de lectura, con un 68,49% de corrección en lectura en oposición a un 42,52% logrado en habla. La diferencia registrada pone de manifiesto la dificultad que nuestros estudiantes experimentan en la habilidad de habla. Así, se indica en el Gráfico 3:

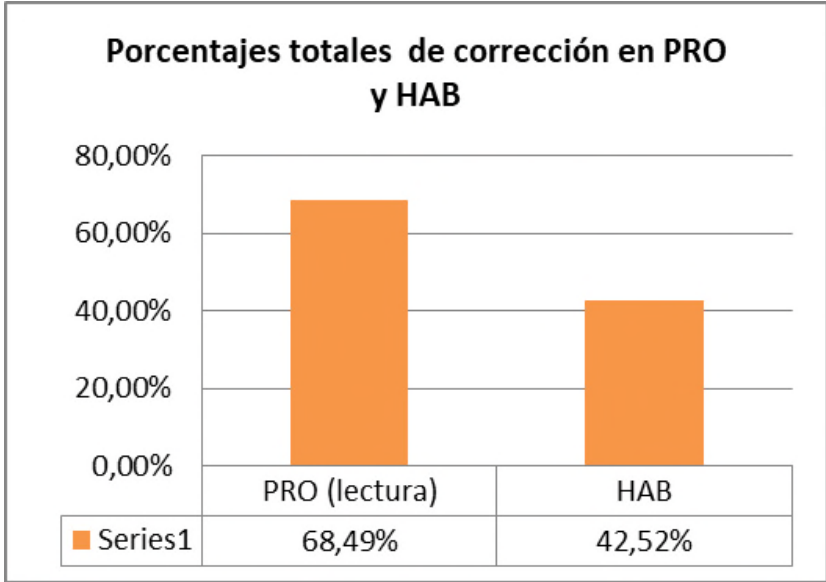


Gráfico 3: Porcentajes totales de corrección en Producción (lectura) y Hábla

Otro aspecto del análisis nos llevó a comparar los porcentajes obtenidos para los segmentos vocálicos seleccionados, según el registro de formalidad, en palabra, oración, texto y habla. En términos generales, las cifras observadas para las tres vocales en cuestión favorecieron la percepción.

En el caso de V1 /æ/, los porcentajes en percepción superaron a los de producción (lectura), registrándose una diferencia del 11,77% en palabra, con un 94,12% a favor de percepción frente a un 82,35% en producción (lectura). En el caso de la oración, en oposición a las tendencias descritas previamente, percibimos una leve diferencia de 1,96% en beneficio de producción (lectura), obteniendo un 76,47% en percepción y un 78,43 % en producción (lectura). Para el registro de texto, apreciamos un predominio del 20,59 % a favor de percepción, de este modo percepción alcanzó un 80,30%, mientras que producción (lectura) se adjudicó un 59,80%. Por su parte, en habla se advirtió que el porcentaje de corrección para esta vocal es inferior, con un 16,23 % de diferencia entre lectura y habla para este nivel.

Por su parte, en relación con V2 /ʌ/, todos los porcentajes favorecieron a percepción. Específicamente, para palabra documentamos una elevada diferencia de

28,1% entre percepción y producción (lectura), con valores de 80,39% y 52,29%, respectivamente. En cuanto a oración, notamos una disparidad de un 10,29% entre ambas habilidades, así percepción alcanzó un 73,53% y producción un 63,24%. Respecto del registro texto, se repitió el comportamiento descrito, es decir que el porcentaje en percepción (81,18%) sobrepasó al registrado en producción (65,88%), con una disparidad del 15,3% entre ambas. Respecto del valor registrado en habla, este se asemejó al que se obtuvo para V1 /æ/ con un 44,57%.

Finalmente, para el caso particular de V3 /ɑ:/, observamos leves diferencias entre percepción y producción para palabra y oración, mientras que texto alcanzó la diferencia más elevada para las tres vocales seleccionadas. De esta manera, en palabra, se advirtió un margen del 3,27% de diferencia entre percepción y producción, con porcentajes del 88,24% y 84,97%, respectivamente. Por su parte, oración desplegó una disparidad porcentual inferior a la evidenciada en palabra, ya que se registró un 2,94% a favor de percepción, con valores del 85,29% y 82,35% para percepción y producción. El registro de texto exhibió una notable diferencia –del 46,08%– entre ambas habilidades, así percepción alcanzó un 93,14% en oposición a un 47,06% en producción. En cuanto a habla, se registró el valor más bajo con un 39,41%.

Los datos por centuales descriptos se organizan visualmente en el Gráfico 4:

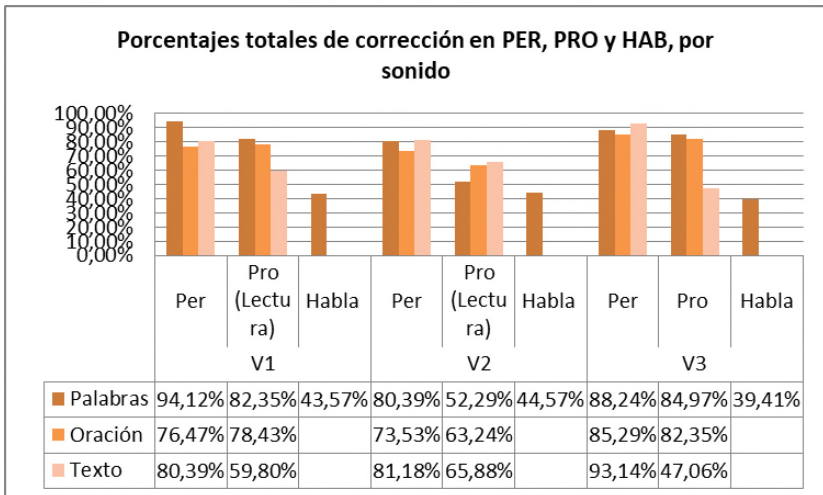


Gráfico 4: Porcentajes totales de corrección en percepción, producción y habla por sonido

Teniendo en cuenta que los valores registrados en percepción para V1, V2 y V3 oscilaron entre un 79% y un 90%, podríamos deducir que aparentemente los alumnos no tendrían dificultad para percibir las distintas calidades de estos fonemas vocálicos. Por su parte, en el caso de producción (lectura), consideramos que los segmentos vocálicos que generaron conflicto fueron V2 / *ɛ* y V3 / *ɑ*:/ ya que la tendencia porcentual percibida fue notablemente inferior a la de percepción. Del mismo modo, dado que los porcentajes registrados no superaron el 45% de corrección para las tres vocales en cuestión, podemos afirmar que la habilidad de habla es la que representó mayor dificultad.

Con la intención de constatar si las diferencias obtenidas en percepción y producción (lectura) era significativa, aplicamos el Test de Correlación de Pearson *r*. El resultado obtenido  $r = -0,31$ ;  $p = 0.96$  ( $N = 17$ ) expuso que no había una relación estadísticamente significativa entre la percepción y la producción para la muestra estudiada. Esta tendencia puede apreciarse en el diagrama de dispersión, donde la recta prácticamente horizontal confirmaba la falta de relación.

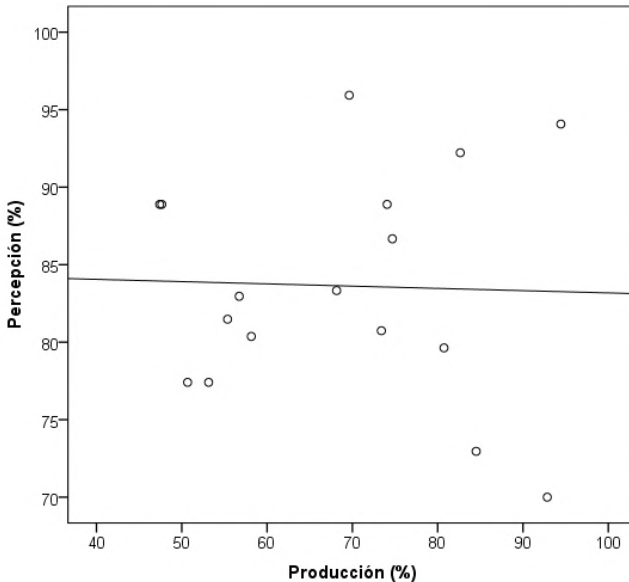


Diagrama 1: Diagrama de dispersión, con recta de regresión ( $R^2 = 9.618$ ). Significatividad establecida como  $p < 0,05$ .



El gráfico sugirió la presencia de cuatro casos atípicos (*outliers*). Asumiendo que el comportamiento de estos participantes pudiera no representar el resto de la muestra, se llevaron a cabo los análisis excluyendo a estos casos atípicos. El resultado obtenido  $r = 0,67$ ;  $p = 0,012$  ( $N = 13$ ) estableció la existencia de una relación estadísticamente significativa entre percepción y producción para la muestra estudiada. En otras palabras, el aumento en los resultados de producción se correlacionaba significativamente con un aumento en los resultados obtenidos en percepción. El nuevo diagrama de dispersión y la línea de regresión muestran gráficamente este resultado.

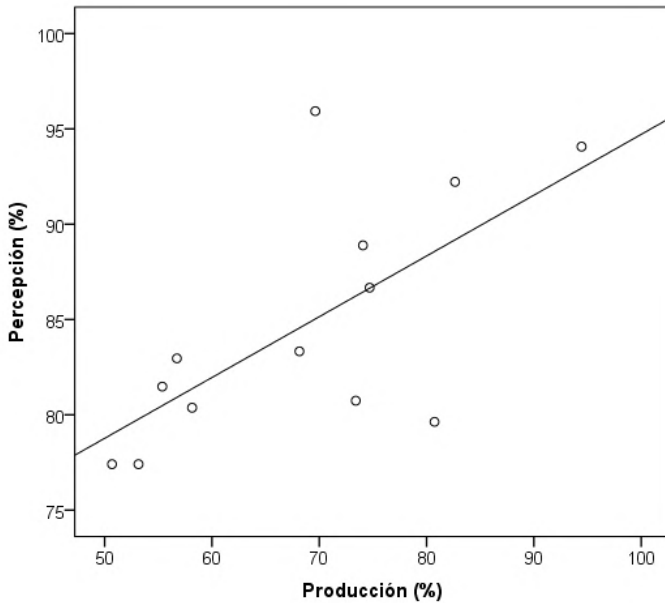


Diagrama 2: Diagrama de dispersión, con recta de regresión ( $R^2 = 0,449$ ). Significatividad establecida como  $p < 0,05$

Asimismo, constatamos si las diferencias obtenidas en los datos lingüísticos en percepción, producción y habla fueron significativas: a tal fin aplicamos el Test de Correlación de Pearson  $r$ .

Tabla 1: Resultados globales en percepción, producción (lectura) y habla

Par observado	Diferencia	D.E.	T	G.L.	p
PER – PRO	15.15235	17.26977	3.618	16	0.002
PER – HABLA	41.11824	22.71809	7.463	16	0.000
PRO – HABLA	25.96588	17.36287	6.166	16	0.000

Significatividad establecida como  $p < 0,05$ .

El análisis evidenció que todas las diferencias entre pares observados son estadísticamente significativas. Así, los resultados demuestran que los valores obtenidos en percepción fueron estadísticamente superiores a los de producción, y a su vez, estos dos superaron a los obtenidos en habla.

Por otro lado, con el fin de determinar si existe una diferencia significativa entre las tres vocales en habla, aplicamos la prueba *t* para muestras pareadas.

Tabla 2: Resultados globales en habla, según sonido.

Par observado	Diferencia	D.E.	t	G.L.	p
V1 – V2	-.99882	38.96971	1.475	16	0.917
V1 – V3	4.16294	39.76463	-1.272	16	0.672
V2 – V3	5.16176	45.80239	-2.514	16	0.648

Significatividad establecida como  $p < 0,05$ .

En este caso, el análisis expone que los resultados obtenidos en Habla,  $V1_a$ ,  $V2_a$ ,  $V3_a$ , ningún valor es superior a otro, por lo tanto, ninguna diferencia es significativa (significatividad establecida como  $p < 0,05$ ).

Una vez eliminados los casos atípicos, el test reveló que no había una relación estadísticamente significativa entre percepción y habla. El diagrama de dispersión sugiere los mismos resultados, donde la escasa pendiente de la recta confirma la falta de correlación. Sin embargo, cabe destacar que la dirección de la pendiente es la esperable (positiva), por lo que quizás sí se podría alcanzar una correlación significativa entre percepción y habla con una muestra que incluyera más participantes.

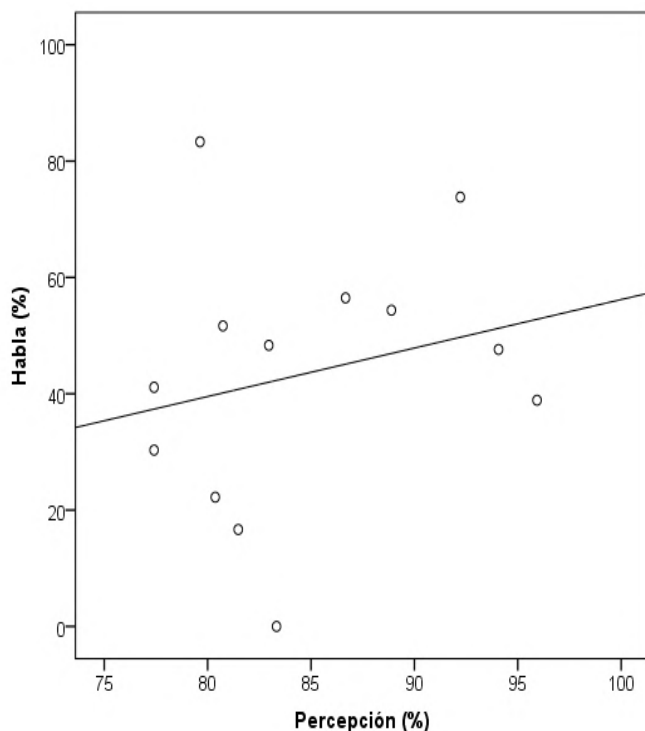


Diagrama 3: Diagrama de dispersión, con recta de regresión ( $R^2 = 0,053$ ).

El mismo test se aplicó para establecer si existió una relación significativa entre los resultados globales de producción y habla, excluyendo a los mismos cuatro casos atípicos. Resultados:  $r = 0,558$ ;  $p = 0,048$  ( $N = 13$ ).

En este caso, observamos que sí existe una correlación estadísticamente significativa entre producción (lectura) y habla. El diagrama de dispersión y la recta de regresión apoyan estos resultados. La correlación positiva y la pendiente de la recta (también positiva) permiten concluir que una mejor actuación en habla se correlaciona significativamente con una mejor actuación en producción. Por el contrario, un bajo rendimiento en producción conllevaría un bajo rendimiento en el habla, hecho que también sería cierto para la muestra bajo estudio.

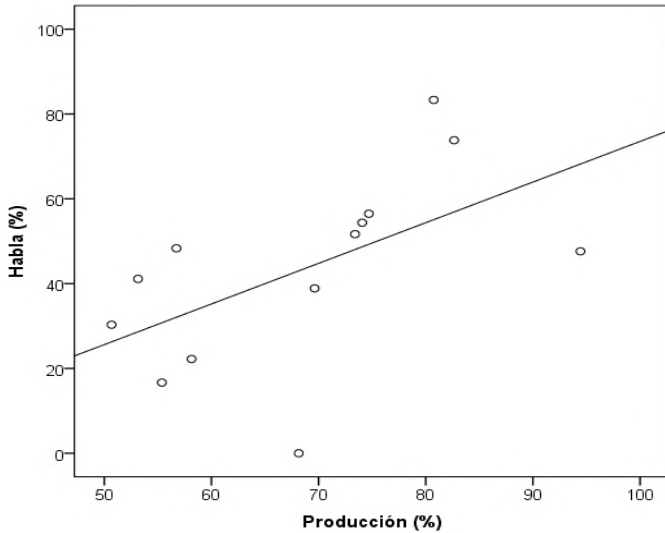


Diagrama 2: Diagrama de dispersión, con recta de regresión ( $R^2 = 0,311$ ).

Como mencionáramos anteriormente, con el fin de enriquecer y complementar el análisis cuantitativo de los datos, administramos un cuestionario metacognitivo a nuestros informantes. Una de las preguntas solicitaba a los alumnos que ranquearan el nivel de dificultad que V1, V2 y V3 representaban en los tres registros de formalidad, tanto en la percepción como en la producción de tales segmentos.

Atendiendo a la percepción, en líneas generales, la mayoría de los encuestados señaló que V2 /ɹ/ resultaba difícil de percibir, mientras que la percepción de V1 /æ/ y V3 /ɑ:/ no representaba muchos inconvenientes. Respecto de la dificultad que estos sonidos exhibían en producción, un elevado número de alumnos expresó que ninguna de las vocales les resultaba difícil. En este sentido, cabe destacar que esta apreciación, por parte de los alumnos, no coincidió con las tendencias porcentuales detalladas previamente. Esta particularidad podría relacionarse con una falta de conciencia sobre sus propios aprendizajes.

Del mismo modo, nos interesó recabar información acerca de los aspectos de una emisión –forma o contenido– que generaban mayor dificultad. En este

caso, la mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo en puntualizar que les resultaba más difícil concentrarse en la forma del mensaje, ya que mayormente priorizaban el contenido del mensaje. Es válido indicar que este rasgo se vio reflejado en los datos lingüísticos recabados, pues tanto en el registro texto como en habla los valores de precisión fueron inferiores a los observados en palabra y oración.

Además, consultamos a los alumnos si al momento de leer en voz alta podían darse cuenta si pronunciaban las vocales en cuestión correctamente. En este caso, casi la totalidad de los alumnos manifestó que sólo algunas veces podían advertir que no estaban pronunciando los sonidos respetando la calidad inherente de cada segmento. Nos pareció relevante interrogar si los alumnos eran conscientes cuando no pronunciaban las vocales focalizadas con precisión. Al respecto, la gran mayoría respondió que casi siempre corregían los errores. Sin embargo, esto no se correspondió con los resultados obtenidos.

De acuerdo con estas apreciaciones, estimamos que sería oportuno propiciar actividades tendientes a fortalecer los procesos metacognitivos en nuestros alumnos, como una herramienta que puede contribuir en el aprendizaje del componente fonológico del inglés.

Finalmente, respecto del cuestionario a los jueces externos, las apreciaciones vertidas por los evaluadores corroboraron las tendencias observadas en este trabajo.

A modo de conclusión de esta sección, teniendo en cuenta que los valores registrados en percepción superaron por amplia diferencia los obtenidos en habla, el análisis cuantitativo en forma conjunta con las pruebas estadísticas aplicadas y el análisis cualitativo indicarían que la habilidad de habla es la que representa mayores obstáculos para nuestros estudiantes. Asimismo, es relevante destacar la correlación observada entre producción (lectura) y habla, donde la actuación en lectura impacta positivamente en habla, generándose así una relación potenciadora entre estas habilidades.

## **Conclusión**

En este trabajo hemos explorado la relación entre percepción y producción de las vocales inglesas /æ, ʌ, ɑ:/ en la habilidad de habla. El análisis porcentual de los datos lingüísticos acompañado de algunas consideraciones de orden cualitativo evidenció que la percepción de los fonemas vocálicos

seleccionados en los tres registros de formalidad tomados como parámetro superó porcentualmente a la producción (lectura y habla) de dichos segmentos.

Este hecho, aparentemente, sería consistente con la premisa que la percepción segmental de la L2 puede ser más avanzada que la producción (Flege 2003) y entenderse así como un prerrequisito para producción. En otras palabras, el conocimiento preciso de los sonidos de la lengua meta sólo puede emerger de la habilidad del aprendiz para percibir esos sonidos correctamente. En este escenario, los bajos porcentajes obtenidos en habla son los esperados, puesto que esta habilidad es la que usualmente representa mayor dificultad para nuestros estudiantes.

Respecto de las implicancias pedagógicas de esta investigación, consideramos que puede existir una relación facilitadora entre percepción y producción, ya que el entrenamiento en una de estas habilidades puede redundar en beneficios para la otra. En este sentido, consideramos que el uso de nuevas tecnologías de la información para diseñar y crear situaciones de aprendizaje focalizadas en la producción segmental puede favorecer el desarrollo de la competencia fonológica del inglés en nuestros alumnos (Leceta, 2016).

Por último, si bien la diferencia entre percepción y producción fue estadísticamente significativa, sería conveniente replicar las pruebas, en más contextos y con un mayor número de participantes, con el fin de poder encontrar empíricamente la relación percepción-producción y que esta pueda emerger en nuestros datos. Cabe mencionar que puede existir una realidad cognitiva que asocie la percepción y producción de segmentos en distintos niveles de formalidad, pero en la mayoría de los casos no se han utilizado instrumentos tecnológicos de medición suficientemente sensibles para evaluar dicha asociación.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Avery, P. y Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. USA: Cambridge University Press.

- Finch, D. F. y Ortiz Lira, H. (1981). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Great Britain: Heinemann.
- Flege, J. E. 1995. Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. En Winifred Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Versión electrónica recuperada del sitio [http://jimflege.com/files/Flege\\_in\\_Strange\\_1995.pdf](http://jimflege.com/files/Flege_in_Strange_1995.pdf)
- Flege, J. E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. En A. Meyer & N. Schiller (Eds.), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production. Differences and similarities*. Recuperado de <http://psych.stanford.edu/~jlm/pdfs/FlegeConstraints.pdf>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4.ª edición. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Johnson, K. (1997). *Language teaching and skill learning*. Great Britain: Blackwell.
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Malaysia: Longman.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman.
- Leáñez, N. B. (2000). *El sexo como variable en la pronunciación del inglés*. Tesis de maestría. Mendoza: UNCuyo.
- Leceta, A. (2016). Teaching English vowels with the aid of ICT, en *ELT as a multidisciplinary endeavour: Selected Papers from the XLI FAAPI Conference*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Mitchell, R. y Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1995). *Learning strategies in second Language acquisition*. USA: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Gran Bretaña: Hodder Education.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.





# ICT aided steps in the learning of segmental phonetics

*Daniela L. Martino<sup>1</sup>*

## **Introduction**

The different perspectives that aim at explaining how pronunciation in a foreign language is acquired are key to developing activities that foster effective learning. In an attempt to explain the struggles faced by students when it comes to pronunciation in a foreign language, special attention has been given to the first language and the way it might interfere with the acquisition of L2/FL sounds. Polivanov (1931, 1964) and Trubetzkoy (1939, 1969) focused on the effect of speech perception on phonology arguing that sounds in a second language are perceived through the phonological system of the first language and failing to articulate a certain sound was the result of perceiving it erroneously. In this way the authors pointed out that inexact L2 production is the result of erroneous perception, suggesting that L1 operates as a phonological filter through which the L2 sounds are processed. In the

---

<sup>1</sup> Profesora en Lengua y Literatura en Inglés y Traductora Pública en Lengua Inglesa (Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina). Es Especialista en Educación Superior y TIC (Ministerio de Educación de la Nación) y se encuentra actualmente cursando la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Se ha desempeñado como docente de inglés como lengua extranjera en diferentes niveles durante veinte años y se ha dedicado a la enseñanza de Fonética y Fonología desde 2009 en niveles terciarios y universitarios. Su interés relativo a la investigación incluye la integración de tecnologías de la información y la comunicación en programas educativos, particularmente en la enseñanza de las características segmentales y suprasegmentales de la lengua oral. UNLP; Instituto Superior de Formación Docente 97. Correo electrónico: dlmartino76@gmail.com.

same line, Dupoux (2002, p. 172) described the “phonological deafness” that learners suffer from as they strive to discriminate sounds in a foreign language using a “processing apparatus specifically tuned to their maternal language” bringing about a lot of difficulty “in dealing with sound structures that are alien to the language they heard as infants”. Flege (2003) proposes the speech learning model (SLM) which posits that the L1 and L2 phonetic subsystems influence each other as a result of coexisting in a common phonological space leading to L1 and L2 sounds either merging into category assimilation or shifting away from each other (category dissimilation). The need to lay particular emphasis on learners’ perception becomes evident from the previously mentioned theories. It is interesting to note that L2 learners might be able to discriminate the acoustic difference between phones used to realize two categories on an auditory basis but may fail to do so phonetically. Therefore, perceptual awareness of categorical distinctions would seem to take place before the ability to implement such distinctions, with time and practice as key to establishing “the motor control patterns needed for producing new phones in an L2” (Flege, 1987, p. 290). This explains the practice stage that should follow the work on perception. In connection to the motor control referred above, the concept of proprioception –internal kinesthetic awareness of the position and movement of our muscles and parts of the body– takes on paramount importance. Listen and repeat exercises on their own fail to help students develop “proprioceptive or kinesthetic intelligence that can gradually liberate the learner from the oral and aural grip of their mother tongue pronunciation habits” (Usherhill, 2012). Pronunciation, being a physical and muscular activity –a motor skill–, should not be taught on a purely cognitive basis. The research done on the acquisition of L2/EF pronunciation serves as framework for the design of a set of stages and activities that can help learners advance from controlled to automatic processing (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2006). The advance of technology provides learners with an array of tools that can not only aid but also accompany learners in such process.

### **Stages and activities in the teaching of pronunciation**

The theories described above make evident the need to provide students with a variety of activities that lay emphasis on recognition and perception but then move forwards to production, from controlled understanding of

what articulators do to such movements becoming automatised. To such end, Celce-Murcia (1983) refers to four distinctive stages in the teaching of pronunciation in an attempt to go beyond students' exposure to merely descriptive phonetics and to apply the Communicative Approach to the teaching of pronunciation. This four-stage strategy starts with the identification of a sound or contrast which appears to be problematic and continues with the finding of a context naturally abundant of such feature. Then, a set of communication-oriented tasks should be designed, and finally a further set of activities to recycle the teaching point periodically. A framework composed of a set of five steps is described later including: analysis, listening discrimination, controlled practice, guided practice and communicative practice (Celce-Murcia, 1996). Likewise, Pennington (1996) suggests a progression of tasks beginning with mechanical ones (e.g. repetition of minimal pairs) followed by contextualized tasks (e.g., repetition of key words in a listening passage); meaningful tasks (e.g., choice of correct word in a sentence or reading passage); realistic (e.g., a role-play of a situation similar to those that one may face in real life); and real (e.g., discussion of the students' real-life situation or concerns). A combination of both approaches has been adopted in the present paper in pursuit of an optimized learning process.

### ***Step 1: Identification***

Having identified a problematic segmental feature for learners, students should be exposed to a text naturally rich in such feature. The finding of such text can be a daunting task. *Playphrase.me* is a multi-modal corpus-like website that allows the search of words or phrases that have been uttered in short video clips from popular TV shows, providing authentic input.

Figure 1: Playphrase.me search for “Would you like”.

The screenshot shows the Playphrase.me website interface. At the top, the logo 'PlayPhrase.me' is displayed in red and black. To its right, the text '252095 expresión 315 películas' is shown. Further right are language selection buttons for 'En' and 'Es'. Below this is a video player showing a scene from the movie 'Jeeves and Wooster' with the subtitle 'In Court After the Boat Race (or, Jeeves' Arrival) / 1 / 1'. Below the video player is a search bar containing the text 'would you like'. To the right of the search bar are icons for play, star, settings, and help, along with the number '245'. Below the search bar is a list of four search results, each with a number, a snippet of text, and icons for star, es, es, and #.

PlayPhrase.me 252095 expresión 315 películas En > Es

Jeeves and Wooster / In Court After the Boat Race (or, Jeeves' Arrival) / 1 / 1

would you like 245

- 1 Er, now, if **i** sit in the middle, Lady Glossop, would you like to sit on my right?
- 2 Okay, how would you like some Tiki Death Punch?
- 3 Would you like to move over to the couch?
- 4 And then she said, " Would you like to play with fire little hov?"

*Tubequizzard* provides a further option, enabling teachers to search for specific words or expressions in Youtube video subtitles. Once a word or phrase is typed in, Tubequizzard provides a number of suggested videos.

Figure 2: Part of *Tubequizzard* search for “Would you like”.

The screenshot shows the Tubequizzard website interface. At the top, there's a search bar with the text "would you like" and a "Create a quiz" button. Below the search bar, there are several filter buttons: "Grammar for listeners", "Pronunciation for listeners", "Vocabulary in context", and "Grammar in context". There are also "Filter by:" options for "channel" and "video", and a "Search" button. The main content area displays search results for the channel "Android Developers". The first result is "13 July: The Friday Games Review" with a video player showing two men, one wearing a cheese hat. Below the video player, there are three text snippets with "would you like" highlighted in blue. Each snippet has a "generate quizzes for this video" button and a "search in this video" button.

**Channel: Android Developers**  
 13 July: The Friday Games Review  
 generate quizzes for this video search in this video  
 it, 'YouTub commenters? come on! [laughter]  
 >>Ian: but in general we want to know what you think and we also want to know what you want to see. **Would you like** to see more technical info? Because that's kind of our job, we're engineers. **Would you like** to see more game reviews? We can do that too. We are massive gamers. What's most interesting to you? Anyway, let's sign off  
 for now. Next week, we'll be back with another beer and another set of games.

UXD: Three Steps To Awesome - Part 2 of 3  
 generate quizzes for this video search in this video  
 if I invite you over to my house and I say, hey, I've got this great bottle of wine, **would you like** to share it with me?  
 And you say to me, hey, that's awesome, where's a straw?  
 Give me a straw.

Android Design in Action: Onboarding Experience  
 generate quizzes for this video search in this video  
 already have a popular web property, if the user signs in on the web properties in the same Google+ account, it'll actually pop and offer them, hey, **would you like** to install the Android app at the same time?  
 So it's a great, great discovery mechanism.

Once the text has been chosen, this first step concentrates on understanding its context of interaction. The objective is first for students to grasp the gist of the audio material, a task that will guide them through the text to get a general understanding. A particular feature of segmental phonetics is then demonstrated in an authentic natural context and students are asked to recognize it.

### *Step 2: Analysis*

Views regarding this stage vary from the teacher providing oral, visual and tactile illustrations of how a feature is produced and where it occurs in order to raise learner consciousness to asking students to identify and explain certain features by themselves (Celce-Murcia, 1996; Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2006). Both approaches aim at systematising the teaching point of the lesson. This is a necessary step in the communicative teaching of any important pronunciation feature since accurate listening comprehension is necessary for

ultimately achieving intelligible oral communication (Celce-Murcia, 1996). Underhill (2012, 2013) contends that pronunciation teaching should get out of the head and into the body, that by making sounds visible segmental features might become less challenging for learners to master. Likewise, Cauldwell<sup>2</sup> emphasizes the importance of providing students with both sight and sound shapes of words. Any sight shape version of a word —be it the transcript in ordinary spelling or the phonetic version in the dictionary— may misrepresent the sound shape in context. Having the audio immediately accessible with the text can be of invaluable help. *Sonocet's Audio Notetaker* is software that allows teachers to place sound and sight substance together. The following is an exercise based on a short extract from the film *An education*. It focuses on some features of connected speech.

Figure 3: Activity designed with *Sonocet's Audio Notetaker*

REFERENCE	TEXT	AUDIO
<p>Row 1.</p> <p>Listen to the first question David asks Jennie.</p> <p>- What happens to the second /d/ in /did/?</p> <p>- What do you notice in the last sound in 'concert'?</p>	<p>// haʊ dɪd ðə kɒnsɜːt geʊ //</p>	<p>[Progress bar]</p>
<p>Row 2.</p> <p>- What do you notice about the words 'was' and 'a'?</p>	<p>// ɪt wəz ə rɪhːsəl //</p>	<p>[Progress bar]</p>
<p>Row 3.</p> <p>- Can you really hear all the words in the script?</p> <p>- What happens to the last sound in 'next'?</p> <p>- What happens to the question?</p>	<p>// ðə kɒnsɜːts nekst θə zdeɪ //  // wɒt ə ju pleɪŋ //</p>	<p>[Progress bar]</p>
<p>Row 4</p> <p>- What happens to the pronoun 'HE'?</p> <p>- How many /t/ sounds can you hear in this part?</p>	<p>// elgəː //  // aː / aɪ θɪŋk ɪts ə ʃeɪm  hi spɛnt səʊ mʌtʃ taɪm ɪn  wʊstə / dəʊnt ju //</p>	<p>[Progress bar]</p>
ANSWERS:	// haʊ dɪd ðə kɒnsɜːt geʊ //	[Progress bar]

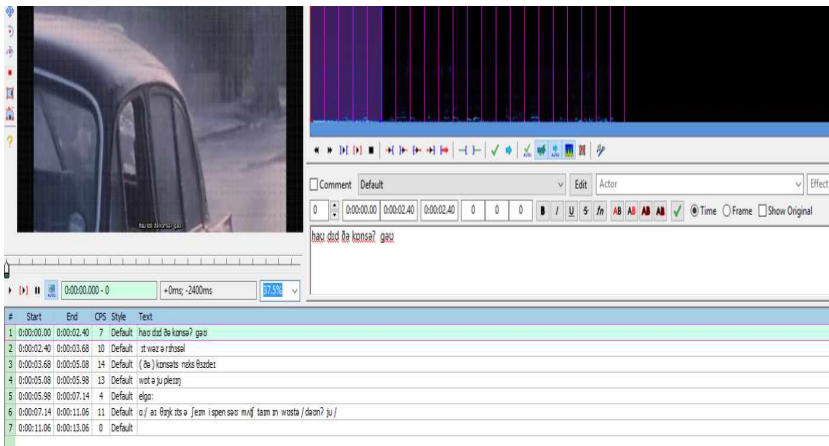
The first column —the reference pane—contains questions and instructions, focusing on a particular teaching point. The second column —the text pane— provides the sight shape of the audio, which students can hear as many

<sup>2</sup> See *Speech In Action*, Listening Cherries 29, Two substances <http://www.speechinaction.org/listening-cherry29-two-substances/>

times as needed by clicking on the third column —the audio pane. It is interesting to note that students can use the speed control in the tool bar, which goes from 1.0 (full speed) down to 0.5. Undoubtedly, this can make it easier for students to perceive different pronunciation features.

Another tool that allows teachers to play chunks in isolation for students to work on is *Aegisub*. Originally conceived for creating and modifying subtitles, it is an excellent way to have video, audio and the sight shape of words simultaneously, with students having the possibility of playing short chunks repeatedly. Subtitles can be timed, styled and built-in real time video.

Figure 4: Activity designed with *Aegisub*.



*Tubequizzard* is a Youtube-based service that makes it possible to create quizzes for any subtitled Youtube video. The quizzes expose learners to a certain feature for them to fill in the gaps in the transcript. This same service finds videos naturally abundant in a certain feature and then allows teachers to create tailor made exercises.

Figure 5: Activity designed with *Tubequizzard*.

The screenshot shows the Tubequizzard interface for a video titled "Suffragette | Official Trailer". The interface includes a search bar, navigation buttons, and a list of quiz questions with input fields and "check" buttons. A video player is visible on the right side of the interface.

Channel: Film4  
Suffragette | Official Trailer

go to all quizzes based on this video  Q edit the quiz

work

glasshouse laundry?

born there.

Part-time washer   seven.

full-time   when I

12. What would   vote mean

?

Votes   women.

power is in your hands.  
No one cares, love.  
Some   us do, so shut your bleeding cake-hole!

Suffragette | Official Trailer

This Analysis stage is of special relevance considering the importance given to perception as expressed in the introduction. Technology presents us with tools that simplify the task and aid the learner providing audio and visual input simultaneously.

### ***Step 3: Imitation***

Imitation in its wider sense covers different copying processes: mimicry (recreating a sensory experience); matching (producing an effect taken to be similar to the original); and emulation (achieving the observed end result, possibly by different means) (Messum, & Young, 2012). This third stage in the progression of a class involves the repetition of models to produce a certain feature accurately and confidently.

As a cognitive and motor skill, pronunciation is closely linked to the creation of suitable mental images of L2/FL inventories, and to the control of the movements of the muscles and organs of speech, which involves not only learning articulatory habits which are different from those in the learner's L1, but also, in many cases, "fine tuning" or "unlearning" previous habits, particularly when fossilization is operating (Cantarutti, 2015, p. 9). Proprioception plays an important role in this stage so that students feel their articulators and can become conscious of what they do. The use of mirrors –or cellphone front cameras–, cuisenaire rods and rubber bands (Young & Messum, 2011) has



been widely suggested in the literature in an attempt to move away from simple Listen and Repeat exercises. Following Gattegno's silent way, learners prepare for production by thinking about the sounds in their minds before saying them as part of the process known as the Inner Workbench (Underhill, 2013). In this way, pronunciation is approached silently, with the teacher as coach instead of model, paving the way to the next stage involving controlled practice.

### ***Step 4: Controlled practice***

This stage involves an array of activities from less contextualised ones to those that can be equated to realistic tasks. A most controlled technique which has proved effective is Shadowing (also called shadow reading or shadow listening), a technique where learners try to speak along in time with an audio text, sometimes with the transcript in front of them (Hamada, 2015). The main objective is in line with the connection referred before between sight and sound shapes since shadowing enables learners to polish such link between the phonological realisation of words in context and their written form and meanings. Students can record their productions and upload them in the platform *Soundcloud*, which provides an excellent tool to share, compare and get feedback. This last feature is of particular importance since pop up comments—with peer or teacher feedback—reinforce the immediacy of auditory and visual input. Activities in this stage should also include more communicative tasks of the type of information gap activities and cued dialogues that can enable the learner to monitor for the target feature.

Figure 6: A student's recording in *Soundcloud* with feedback provided.

The image shows a SoundCloud interface for a recording titled "VERSION 1 'THE TEDDY BEARS PICNIC'". The recording is 5 months old. The player shows a waveform and a play button. To the right of the player is a photo of two teddy bears sitting at a picnic table with food and drinks. Below the player is a comment box with the text "Write a comment" and buttons for "Like", "Repost", "Share", and "More". To the right of the comment box is a "Related tracks" section with a preview of "VERSION 2 'THE TEDDY BEARS PICNIC'".

### ***Step 5: Communication practice***

In this final stage, learners engage in less structured activities concentrating on content rather than on form, tasks that are real (Pennington, 1996) and help teachers to assess learner progress informally. Meaning-focused instruction leads learners to the automatization of knowledge through tasks that resemble genuine exchanges of information (Ellis, 1996). Discussions, debates and activities of the sort, which students can carry out and record at the same time, can be included in this stage. Such recordings can also be socialised and commented on in platforms such as *Soundcloud*, *Edmodo* or *Audioboom*. Even everyday applications such as *Whatsapp* can serve the purpose of holding a conversation through audio messages, recreating a familiar context and a real negotiation of meaning.

### **Conclusion**

The different theories that attempt to explain the acquisition of sounds—particularly of L2/FL sounds—should provide the framework for designing activities regarding segmental instruction. A particular progression has been suggested aiming to successfully scaffold learners into achieving an automatised use of phonological features. It is worth noting that the time devoted to each step will be determined by class progress. Technology can aid learners in ways unknown before the rise of certain software, platforms and applications, most of which have not been particularly created with pedagogical ends in mind. The fact that technology is present in most of the stages allows for ubiquitous learning (Cope & Kalantzis, 2007) to take place, fostering learner autonomy at the same time. The effective integration of such tools can enhance learners' opportunities resulting in an improvement in students' oral proficiency.

### **References**

- Bradford, B. (1988). *Intonation in Context. Student's book, teacher's book*. Cambridge: CUP.
- Cantarutti, M. (2015). E-portfolios for pronunciation practice and assessment. *Speak out!* 52(6), 14.
- Celce-Murcia, M. (1983). Teaching Pronunciation Communicatively. *MEXTESOL journal*, 7(1), 10- 25.

- Celce-Murcia, M. (1996). *Teaching Pronunciation for Communication: The second time around*. Retrieved from <http://mextesol.net/journal/public/files/c8279eefad0c3b4f9531c827b2760ffc.pdf> (6 March, 2017)
- Celce-Murcia, M., Brinton, M. & Goodwin, J. (2006). *Teaching pronunciation. A Reference for teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: CUP.
- Cope, B, and Kalantzis, M. (Eds.). (2007). New Media, New Learning. *International Journal of Learning*, 14, 75-79. London: Routledge.
- Dupoux, E. y Peperkamp, S. (2002). Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. In B. Laks & J. Durand (Eds.), *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Flege, J. (1987). The instrumental study of L2 speech production: Some methodological considerations. *Language Learning*, 37, 285-296.
- Flege, J., Schirru, C., & MacKay, I. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40, 467-491.
- Hamada, Y. (2015). *Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension*, *Language Teaching Research*, 20(1), 35-52. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168815597504> (4 March, 2017).
- Messum, P., & Young, R. (2012). *Non-imitative ways of teaching pronunciation: Why and how*. Retrieved from <http://www.pronsci.com/pronsciapproach/downloads/> (3 March, 2017).
- Pennington, M. (1996). *Phonology in English Language Teaching*. Essex: Longman
- Polivanov, E. D. (1931/1964). La perception des son d'une language étrangere. [The perception of the sounds of a foreign language]. *Travaux du Circle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Cauldwell, R. (2016). *Speech In Action - Listening Cherries 29 - Two substances*. Retrieved from <http://www.speechinaction.org/listening-cherry29-two-substances/> (6 March, 2017).
- Trubetzkoy, Nikolai. S. (1939/1969) *Grundzüge der Phonologie*. Travaux du Circle Linguistique de Prague [Translator C. A. Baltaxe, *Principles of Phonology*. Berkeley: University of California Press, 1969].

- Underhill, A. (2005). *Sound foundations*. Oxford: Macmillan.
- Underhill, A. (2012). *Proprioception and pronunciation*. Retrieved from <http://www.adrianunderhill.com/2012/08/28/proprioception-and-pronunciation/> (23 February, 2017).
- Underhill, A. (2013). The Inner Workbench: Learning itself as a meaningful activity. In J. Arnold & T. Murphey (Eds), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 202-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R., & Messum, P. (2011). *How we learn and how we should be taught: An introduction to the work of Caleb Gattegno*. London: Duo Flumina.

# Desmistificando la Fonética Acústica

*Mariano Pablo Mazzeo<sup>1</sup>*

## **Introducción**

La fonética acústica es tanto una rama de la lingüística como lo es de la física. Sin embargo, basta una rápida revisión bibliográfica para darse cuenta de que el lugar que ocupa en la lingüística es, en el mejor de los casos, marginal. Esto se debe en gran medida al grado de dificultad (en parte real y en parte sólo aparente) que representa para el docente/lingüista iniciarse en esta disciplina. A lo largo de este trabajo analizaremos e intentaremos arrojar luz sobre los principales puntos de conflicto para ayudar a romper la barrera que mantiene a los docentes/lingüistas del lado de afuera de esta disciplina.

## **Esas imposibles ecuaciones**

La imagen 1 (ver apéndice de imágenes) fue subida a cuatro grupos de facebook de docentes y futuros docentes con el fin de sondear sus reacciones. Los resultados (apéndice I) fueron, como era de esperar, negativos. La mayor parte de los participantes expresaron, no sólo desconocimiento de estas ecuaciones, sino también dudas acerca de su propia capacidad de resolverlas.

---

<sup>1</sup> Profesor de Inglés en el IFS Pbro. Dr. Antonio María Sáenz, realizó la adscripción a la materia *Lengua y Expresión Oral I* y es Diplomado en la carrera de Diplomatura en Pedagogía de la Fonética con orientación en Lengua Inglesa de la UNSAM. En la actualidad, se encuentra cursando la carrera de Licenciatura en Inglés de la UNLIT. Licenciatura en Inglés – UNLIT.

La verdad es que no sólo estas ecuaciones son bastante más fáciles de resolver de lo que a primera vista se deduce<sup>2</sup>, sino que ellas no ocupan lugar alguno en el uso que el docente/lingüista va a hacer de la fonética acústica; no hay necesidad alguna de que el profesional sepa resolverlas.

## **Circuitos electrónicos equivalentes**

Muy comunes en la literatura sobre el tema son los ejemplos que se valen de circuitos electrónicos equivalentes<sup>3</sup>; particularmente a la hora de explicar los conceptos de “impedancia”, “resistencia” y “reactancia” acústicas. Una vez más, no sólo no es necesario para el docente/lingüista que utiliza la fonética acústica entender dichos circuitos, sino que tampoco le es necesario entender tales conceptos.

## **La onda sonora**

Según Wikipedia, una onda sonora es “una onda longitudinal que transmite lo que se asocia con sonido. Si se propaga en un medio elástico y continuo genera una variación local de presión o densidad, que se transmite en forma de onda esférica periódica o cuasiperiódica”. Para entender lo que esto significa, nos vamos a valer del ejemplo de una cuerda (imagen 2). Como podemos ver, la cuerda está rodeada por partículas de aire (a). Al pulsarla, el desplazamiento de la cuerda va a desplazar a sus partículas vecinas (b) y al volver, (c), el vacío generado entre ésta y las partículas (rarefacción) va a generar un efecto de succión, atrayéndolas una vez más hacia la cuerda. Este proceso, a su vez, se va a repetir entre las partículas de aire adyacentes a la cuerda y sus partículas vecinas, propagando la onda sonora.

La percepción de una onda sonora depende de que su propagación alcance nuestro tímpano, replicándose en éste.

## **El senoide**

Si bien la senoide (imagen 3) tampoco en sí mismo va a formar parte de las prácticas del docente/lingüista, es necesario entender qué representa, como base para entender aquellos conceptos que sí serán parte de su práctica docente.

---

<sup>2</sup> El lector interesado en saber cómo resolverlas encontrará vínculos a este fin en la sección de referencias.

<sup>3</sup> El lector interesado también encontrará vínculos explicativos acerca de este tema en la sección de referencias.

La sinusoide (en fonética acústica) representa el movimiento de las partículas de aire. Lo que no es entendible a simple vista, sin embargo, es que la dimensión horizontal (izquierda-derecha) de la imagen no es una dimensión espacial sino temporal. En una experiencia realizada entre 38 alumnos de un curso de profesorado de inglés (apéndice II), en la que les fue presentada la onda sonora sin aclarar este punto, sólo 3 alumnos entendieron el concepto sin explicación previa.

Tal vez la mejor manera de interpretar cómo funciona la sinusoide es la de apelar a la analogía del video. Un video es una serie de imágenes estáticas de un mismo objeto en diferentes puntos en el tiempo. De la misma manera, aunque la partícula de aire se mueve en sólo dos direcciones (imagen 4), la sinusoide puede ser imaginada como una serie de imágenes estáticas de una partícula en diferentes puntos en el tiempo (imagen 5).

La correcta comprensión de este concepto nos facilita enormemente a la vez la tarea de comprender la información que la sinusoide nos brinda acerca de la onda sonora, a saber, frecuencia y amplitud.

### ***Frecuencia***

Según el diccionario de la Real Academia Española, la frecuencia es el “número de veces que se repite un proceso periódico por unidad de tiempo”.

En el caso de la onda sonora, la frecuencia está dada por la cantidad de veces que se completa un ciclo (en el caso de la sinusoide, el espacio entre un valor y su repetición luego de alcanzarse los valores máximos y mínimos) en un determinado período de tiempo (normalmente 1 segundo). En la imagen 6, por ejemplo, podemos ver que cada ciclo dura aproximadamente una décima de segundo. En otras palabras, la frecuencia es de alrededor de 10 ciclos por segundo, o 10 hertz.

El “tono” es el correlato psicoacústico de la frecuencia: es más grave cuando la frecuencia es más baja y más agudo, cuando es más alta.

### ***Amplitud***

En la sinusoide, la amplitud está definida por los valores máximos y mínimos (nótese su simetría), que equivalen en la onda sonora a los momentos de mayor desplazamiento de la partícula de aire desde su ubicación original. El correlato psicoacústico de la amplitud es el volumen<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Si bien, dada esta definición, amplitud y volumen se entienden como conceptos diferentes, la idea de volumen como cantidad de aire desplazado es, por ser intuitiva, didácticamente útil.

En la imagen 7, podemos ver una onda sonora cuyos puntos máximos y mínimo corresponden a aproximadamente 1 decibelio<sup>5</sup> y -1 decibelio, en otras palabras, su amplitud es de alrededor de 1 decibelio<sup>6</sup>.

## Armónicos

Está claro que no es posible explicar la complejidad de los sonidos humanos valiéndonos solamente de la senoide. Acústicamente, los segmentos fonéticos son ondas sonoras complejas, compuestas de todo un espectro de sinusoides a las que llamamos “armónicos”. Los armónicos guardan entre sí una relación matemática, formando una serie en la que la frecuencia de cada nuevo armónico está dada por el producto de su número de orden y la frecuencia del primer armónico (también llamado frecuencia fundamental [f<sub>0</sub>]). Por ejemplo, si la frecuencia fundamental es de 100hz, la del segundo armónico va a ser de 200hz (2x), la del tercero de 300hz (3x), la del cuarto de 400hz (4x), y así *ad infinitum*<sup>7</sup>.

Dado que los algoritmos utilizados para calcular la frecuencia fundamental pueden generar errores, el hecho de que los armónicos sean múltiplos de ésta, y acompañen por lo tanto sus contornos, es particularmente útil en los estudios de entonación. La imagen 8 corresponde a un espectrograma de banda angosta (el tipo que permite ver los armónicos) de un tono ascendente. En él, podemos apreciar como todos los armónicos (en negro) ascienden junto con la frecuencia fundamental (en azul).

## Resonancia

La resonancia es la respuesta vibratoria de un cuerpo a un estímulo. En otras palabras, si pulso una cuerda, vibra.

---

<sup>5</sup> La escala de decibelios es una escala logarítmica en la que la amplitud de un sonido se compara con un valor de referencia (en general 20μP).

<sup>6</sup> Debido a la simetría de toda onda periódica, no es posible promediar sus valores en la manera tradicional, y se utiliza en cambio el sistema RMS (*root-mean-square*) en el que los valores son primero elevados al cuadrado, luego promediados, y el resultado es la raíz cuadrada del promedio; en este caso  $\sqrt{((12+(-12))/2)}=1$ .

<sup>7</sup> Si bien en teoría no existe un límite máximo para el número de armónicos, en la práctica, el espectro pierde alrededor de 6dB por cada octava, por lo que es difícil encontrar armónicos por encima de la quinta octava.



Todo cuerpo vibra con una frecuencia específica, y esta regla no sólo se aplica a los sólidos: los líquidos y gases contenidos en un recipiente o cavidad también experimentan este fenómeno. Lo que puede deducirse de este dato es que el aire en las cavidades del tracto vocal va a resonar a frecuencias específicas, determinadas por la forma y dimensiones que éste asuma para cada segmento. El efecto práctico de este fenómeno es que los armónicos cuyas frecuencias se aproximen a las frecuencias de resonancia del tracto vocal van a verse amplificados.

Para entender por qué se produce este efecto, imaginemos a un atleta saltando la soga. Si la frecuencia con que la soga realiza un giro completo es diferente a la frecuencia con que el atleta salta, la soga va a ocasionalmente impactar los tobillos del atleta e interrumpirá la fluidez del movimiento. Si la frecuencia, en cambio, es la misma, la soga se va a mover con libertad y alcanzará su máxima velocidad. De la misma manera, las partículas de aire van a moverse con más libertad a medida que se aproximen a la frecuencia de resonancia del tracto vocal y transmitirán así el movimiento a una mayor cantidad de otras partículas.

## Formantes

La pieza faltante del rompecabezas acústico son los formantes. Los formantes son picos espectrales resultantes de la resonancia del tracto vocal. En otras palabras, son las frecuencias alrededor de las cuales la resonancia del tracto vocal amplifica los armónicos<sup>8</sup>. Para poner un ejemplo práctico, el primer formante de una vocal abierta (digamos |a|) se encuentra alrededor de los 700hz, lo que significa que para una frecuencia fundamental de 80hz, el octavo y noveno armónicos (640 y 720hz respectivamente) van a estar más amplificados que los anteriores.

### *¿Qué información podemos obtener de los formantes?*

Más importante que saber de dónde vienen es saber qué información nos proporcionan los formantes acerca de los segmentos que los producen.

---

<sup>8</sup> Como veremos a continuación, las frecuencias que no forman parte de una secuencia de armónicos también son amplificadas alrededor de estas frecuencias.

## ***Vocales***

En el caso de las vocales, son los dos primeros formantes los que nos brindan la mayor parte de la información. En la imagen 9, podemos ver un espectrograma de banda ancha (el tipo que permite ver los formantes) de la secuencia [aeiou].

Como podemos observar, el primer formante (F1) más alto (alrededor de 650hz) corresponde a la vocal abierta ([a]), mientras que el más bajo (alrededor de 315hz) corresponde a las vocales cerradas ([i] y [u]). Esto nos indica que la altura del primer formante es inversamente proporcional a la altura de la lengua.

Por otra parte, también podemos observar que el segundo formante (F2) más alto (alrededor de 2250hz) corresponde a la vocal más anterior ([i]), mientras que el más bajo (alrededor de 870hz) corresponde a las vocales posteriores ([o] y [u]). Esto nos indica que la altura del segundo formante es proporcional a la anterioridad de la lengua.

La relación entre los formantes y las posiciones de la lengua se ve reflejada en la imagen 10.

## ***¿Y qué hay de los labios?***

No existe total consenso acerca de qué formantes son afectados por la posición de los labios, con algunos autores (por ejemplo, Harrington, 1999, p. 58) que afirman que afecta al segundo formante y otros (por ejemplo, Wood, 2014, p. 1), que afecta a todos. En cualquier caso, dado que el segundo formante es el de mayor rango, es entendible que el efecto sea más notorio en este último. Sí existe consenso, sin embargo, acerca de la manera en que los afecta, con la posición extendida aumentando las frecuencias y la posición redondeada disminuyéndolas. La imagen 11 corresponde a un espectrograma de la secuencia [iy], en el que puede observarse este efecto.

## ***Consonantes***

En el caso de las consonantes, necesitamos incorporar el tercer formante, así como también los conceptos de aperiodicidad y antiformante.

## ***La importancia del segundo y tercer formantes***

Los movimientos del segundo y tercer formantes en las transiciones hacia y desde los sonidos oclusivos son un dato clave para identificar su punto de

articulación. La imagen 12, por ejemplo, corresponde a un espectrograma de las secuencias |ebe|, |ada| y |aga|. En este podemos observar como las transiciones entre las vocales y los oclusivos están marcadas por un descenso de los formantes para la bilabial (|b|), un ascenso para la alveolar (|d|) y un encuentro (“*velar pinch*”) para la velar (|g|).

El tercer formante es también de particular importancia en la identificación de los sonidos laterales, para los que es bastante alto (alrededor de 3000hz), y de algunos aproximantes, por ejemplo |ɹ|, para la que es particularmente bajo (menor a 2000hz).

### ***Ondas aperiódicas***

El nombre *onda aperiódica* es el término técnico con el que nos referimos al ruido. El ruido se caracteriza por no tener una frecuencia fundamental o una secuencia de armónicos definidas. El ruido está compuesto, en cambio, por frecuencias erráticas.

Esto no significa, sin embargo, que el ruido no aporte información segmental. La imagen 13 corresponde a un espectrograma de las secuencias |fɔ:t|, |ʃt|, |sɔ:t| y |ʃɔ:t|. La primera distinción clara es que los sibilantes tienen más energía que los no sibilantes. A su vez, podemos distinguir entre estos porque para la alveolar (|s|) la mayor concentración de energía comienza alrededor de los 4000hz, mientras que para la postalveolar (|ʃ|), comienza alrededor de los 2500hz.

Con respecto a los no sibilantes, la distinción es sutil (como lo es en la percepción), con más presencia de volumen en las frecuencias bajas para la labio-dental (|f|).

### ***¿Y qué hay de la |h|?***

Las frecuencias presentes en una onda no periódica también pueden generar resonancia en el tracto vocal. Por esta razón, el segmento comúnmente representado como |h| presenta en el espectrograma formantes muy similares a los de la vocal que le sigue, aunque más tenues<sup>9</sup>. La imagen 14 corresponde a un espectrograma de las secuencias |hɔ:d|, |hed| y |hid|, en las que puede observarse este efecto.

---

<sup>9</sup> Por esta razón, algunos autores (por ejemplo, Laver, 1994, pp. 304-5) sugieren que este segmento puede ser clasificado como una versión sorda de dicha vocal.

### ***Combinación de fuentes periódicas y aperiódicas***

Los obstruyentes sonoros combinan elementos periódicos con elementos aperiódicos. La imagen 15 corresponde al espectrograma de la consonante [z]. Como se puede observar, la concentración de energía por encima de los 4000hz (presente en su contraparte sorda [s]) coexiste con la presencia de una serie de armónicos.

### ***Antiformantes***

Como puede deducirse de su nombre, los antiformantes son frecuencias alrededor de las cuales la resonancia (o más específicamente “antiresonancia”) del tracto vocal atenúa el volumen de los armónicos.

Los ejemplos más típicos de antiformantes se encuentran en los segmentos nasales, para los que la frecuencia del antiformante principal (*nasal pole*) puede ser interpretada como correlato del punto de articulación. La imagen 16 corresponde a un espectrograma de las secuencias |'sɪmə|, |'sɪnə| y |'sɪŋə|. Como puede observarse, el principal antiformante se encuentra alrededor de 800hz para la bilabial ([m]), alrededor de 950hz para la alveolar ([n]) y alrededor de 2400hz para la velar ([ŋ]).

### **Conclusión**

Si bien es cierto que algunos de los elementos de la fonética acústica que mayor rechazo generan en el docente/lingüista no son necesarios en la práctica docente, hay otros que sí lo son. Tal es el caso de los conceptos de onda sonora, sinusoidal, armónico, resonancia, formante, antiformante y onda aperiódica. Sobre ellos, hemos intentado arrojar luz en este trabajo.

## Apéndice de imágenes

Imagen 1. Ecuaciones más comúnmente usadas en fonética acústica

a) 
$$X_k = \sum_{n=0}^{N-1} x_n \cdot e^{-i2\pi kn/N}$$

b) 
$$e^{i\theta} = \cos\theta + i\sin\theta$$

c) 
$$-\frac{\rho c}{A_1} \cot(kl_1) + \frac{\rho c}{A_2} \tan(kl_2) = 0$$

d) 
$$z = \sqrt{R^2 + X^2}$$

$$k = \frac{2\pi f}{c} \Rightarrow f = \frac{kc}{2\pi}$$

a) Transformación de Fourier, b) Fórmula de Euler, c) Teoría de la perturbación, y d) Impedancia

Imagen 2. Movimiento de una cuerda y sus partículas de aire vecinas

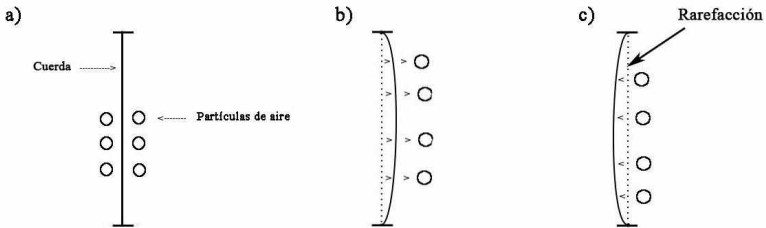


Imagen 3. Sinusoide

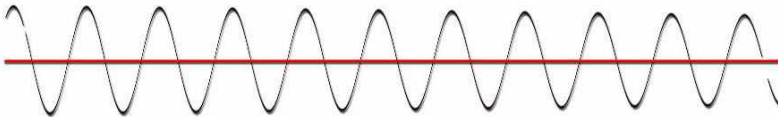


Imagen 4. Movimiento de la partícula de aire

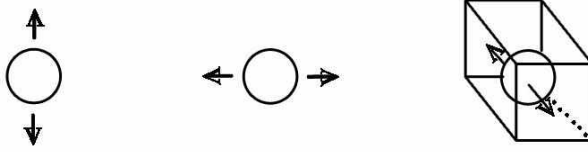


Imagen 5. Partículas de aire en la senoide

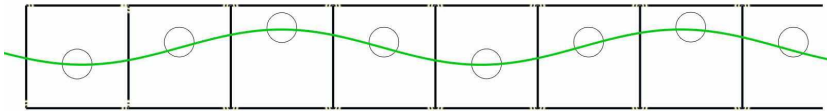


Imagen 6. Ejemplo de ciclo sinusoidal

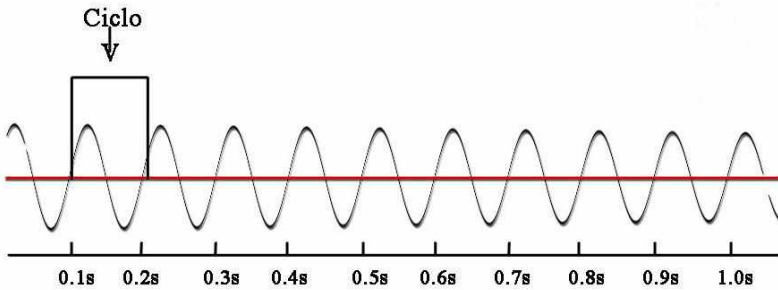


Imagen 7. Ejemplo de amplitud representada en el senoide

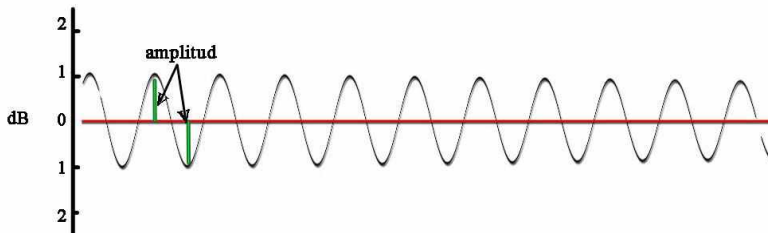


Imagen 8. Armónicos representados en el espectrograma

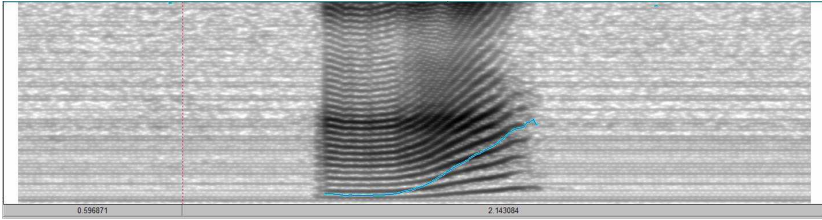


Imagen 9. Formantes representados en el espectrograma

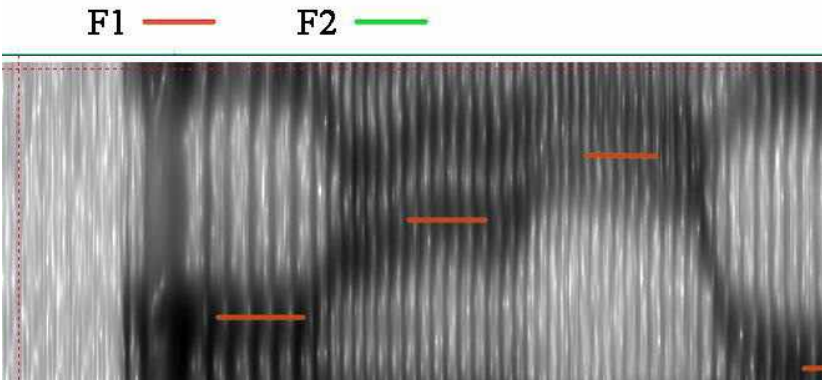


Imagen 10. Formantes representados en el cuadrilátero vocálico

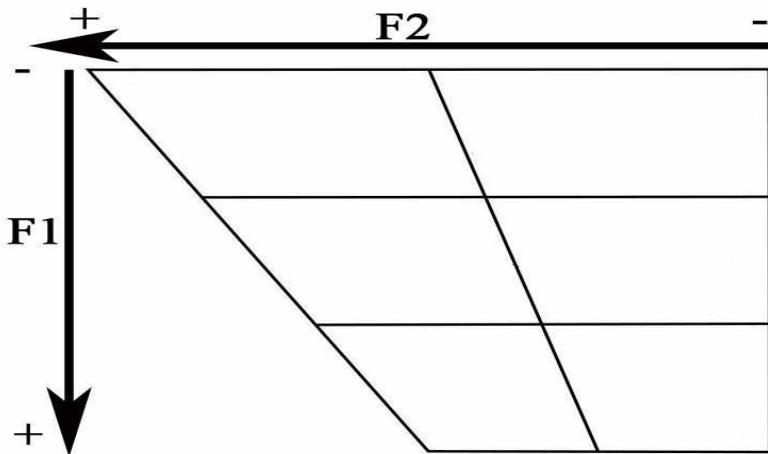


Imagen 11. Efecto de las posiciones labiales en los formantes

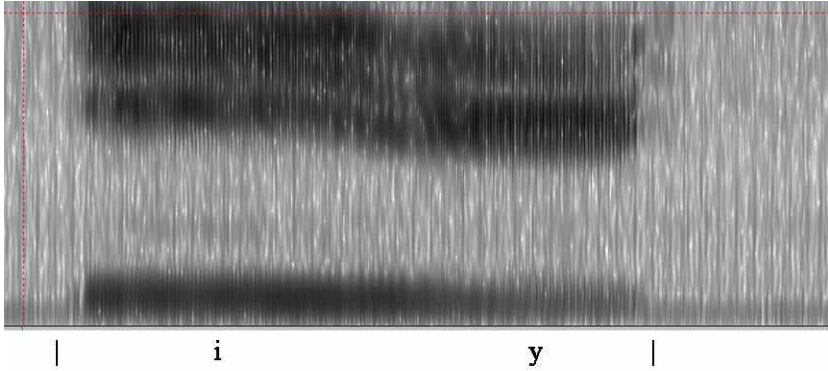


Imagen 12. Transiciones de los formantes en la vecindad de los segmentos oclusivos

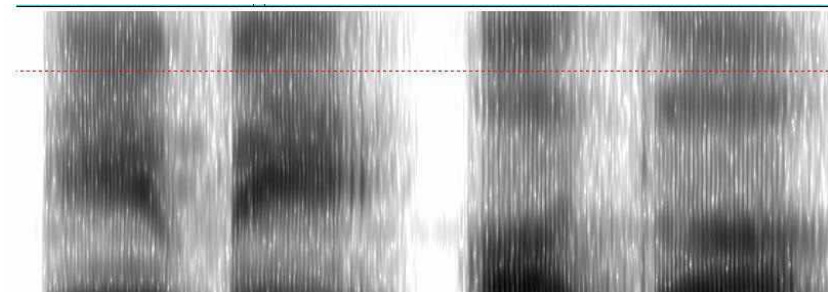


Imagen 13. Segmentos fricativos representados en el espectrograma

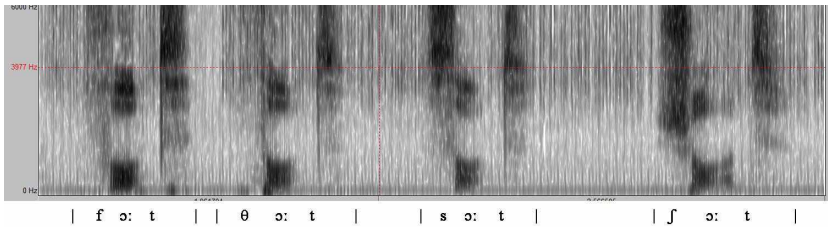




Imagen 14. Segmento [h] representado en el espectrograma

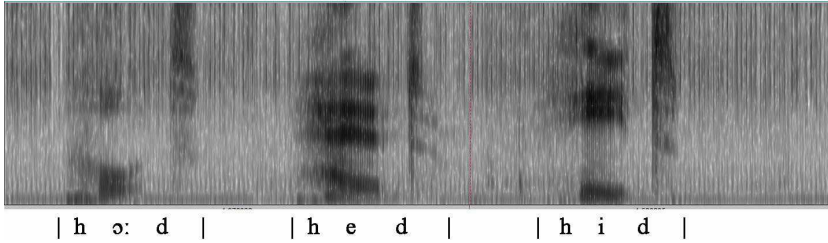


Imagen 15. Segmento [z] representado en el espectrograma

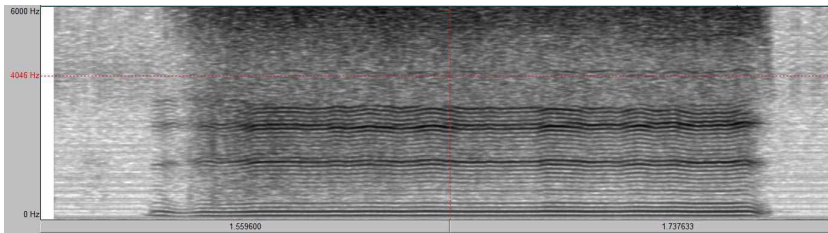
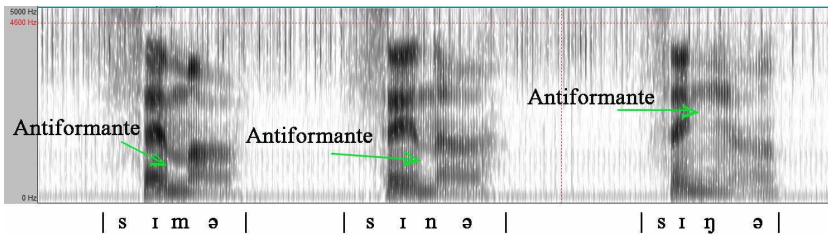


Imagen 16. Segmentos nasales representados en el espectrograma



## Apéndice I

### *Respuestas negativas:*

Frustración.

Something I would never be able to solve.

Lo haría mal seguramente.

Thanks God I'm a teacher of English.

It reminds me of school days but I cannot solve any of them.

Something impossible to solve!

Clueless.

¿A dónde se han ido todos los números?

Some sort of math! Ouch.

Algo que nunca, creo, poder aplicar en tiendas de comida.

Otro idioma.

A headache.

I don't like Maths.

Confusión.

Something impossible for me to do.

When I see this picture... I remember why I'm studying English!

Pain.

Headache.

When I see this I have a feeling of running away and ask the pass to kinder!!

Hahaha sorry but I'm not good at maths.

And then Satan said: "put the alphabet in math".

I feel confused.

It makes me wanna cry.

### ***Respuestas positivas:***

The beauty of Mathematics. The relationship that exists between Maths and Language.

Formulas created by Fourier, Euler, Pitagoras and others

## **Apéndice II**

Total de alumnos: 38

Respuestas incorrectas: 21

Respuestas correctas: 3

No sabe/no contesta: 14

## **Referencias bibliográficas**

Real Academia Española. (2014). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search/search?w=frecuencia>.

Glass, J. (2003). *Acoustic Theory of Speech Production. (Lecture 2 Handouts)*. Massachusetts Institute of Technology. Recuperado de <http://ocw.mit.edu/>

- [courses/electrical-engineering-and-computer-science/6-345-automatic-speech-recognition-spring-2003/lecturenotes/lecture2.pdf](#)
- Hagiwara, R. (s/f). *How to Read a Spectrogram*. Winnipeg: University of Manitoba. Recuperado de <http://home.cc.umanitoba.ca/~robh/howto.html>
- Harrington, J. (1999). *Techniques in Speech Acoustics*. Springer-Science+Business Media, BV.
- Haughton, P. (2002). *Acoustics for Audiologists*. UK: Academic Press.
- Hawkins, S. (2006). *Acoustic Theory of Speech Production (Supplement to and extension of paper 3 lectures)*. Cambridge: University of Cambridge. Recuperado de [http://www.ling.cam.ac.uk/li9/m4\\_0708\\_acoustictheoryspeechproduction\\_07-8.pdf](http://www.ling.cam.ac.uk/li9/m4_0708_acoustictheoryspeechproduction_07-8.pdf)
- Huckvale, M. (2008). *Make your own vowel resonators!* London: University College London. Recuperado de <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/mark/vowels/>
- Johnson, K. (2012). *Acoustic and Auditory Phonetics, Third Edition*. UK: Wiley-Blackwell.
- Joutsenvirta, A. (s/f). *The Basics of Acoustics*. Helsinki: Sibelius Academy. Recuperado de <http://www2.siba.fi/akustiikka/?id=42&a=en> .
- Krasnow B (2015). How a horn amplifies sound (hint: Impedance matching). *Youtube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vcSc16tnVqk>.
- Krasnow, B. (2011). Tutorial: Electrical impedance made easy - Part 1. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xyMH8wKK-Ag>.
- Krasnow, B. (2011). Tutorial: Electrical impedance made easy - Part 2. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tZBMfDvWF4U>.
- Ladefoged, P. (1996). *Elements of Acoustic Phonetics, Second Edition*. USA and UK: The University of Chicago Press.
- Ladefoged, P. (2001). *Vowels and Consonants. An Introduction to the Sounds of Languages*. USA, Blackwell Publishers Ltd.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Ca,bridge: Cambridge University Press.
- Mannell, R. (s/f). *Speech Acoustics*. Sidney: MacQuarie University. Recuperado de <http://clas.mq.edu.au/speech/acoustics/frequency/resonance.html>.

- Mazzeo, M. (2015). Acoustic Phonetics for Language Teachers. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xD9Q5eEORNU>.
- Mazzeo, M. (2016). Acoustic Phonetics for Language Teachers II. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TASkBr1X6>.
- Mazzeo, M. (2016). Acoustic Phonetics for Language Teachers III. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nDFePahaOjc>.
- Mazzeo, M. (2016). Acoustic Phonetics for Language Teachers IV. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cprRIxGbHKI>.
- Mazzeo, M. (2016). Acoustic Phonetics for Language Teachers V. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nPUfczpcgVc>.
- Mazzeo, M. (2016). Acoustic Phonetics for Language Teachers VI. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OvTeTPDP32M>.
- Mazzeo, M. (2016). Acoustic Phonetics for Language Teachers VII. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E9yhWZi2fh4>.
- Onda Sonora. (2018). *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Onda\\_sonora](https://es.wikipedia.org/wiki/Onda_sonora).
- Piché, J. y Nix, P. (1997). *Formant Table III: Formant values*. Chicago: University of Chicago. Recuperado de [https://www.classes.cs.uchicago.edu/archive/2000/spring/CS295/Computing\\_Resources/Csound/CsManual3.48b1.HTML/Appendices/table3.html](https://www.classes.cs.uchicago.edu/archive/2000/spring/CS295/Computing_Resources/Csound/CsManual3.48b1.HTML/Appendices/table3.html).
- Raphael, L., Borden, G. y Harris K. (2011). *Speech Science Primer, sixth edition*. USA: Wolters Kluwer (Health).
- Stevens, K. y House, A. (1955). Development of a Quantitative Description of Vowel Articulation. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 27(3). Recuperado de <http://homepages.wmich.edu/~stasko/spa601/readings/stevens&house.pdf>.
- Stevens, K. (2000). *Acoustic Phonetics*. UK: The MIT Press.
- Tizte, I. (2009). How Are Harmonics Produced at the Voice Source? *Journal of Singing*, 65(5), 575-576.
- Wolfe, J. (s/f). *Music Acoustics*. Sidney: The University of New South Wales. Recuperado de <http://newt.phys.unsw.edu.au/jw/basics.html>.
- Wood, S. (2014). The Acoustic Weaknesses of the Bell Vowel Model. *SWPhonetics*. Recuperado de <http://swphonetics.com/articulation/bell-vowel-model/bellvowelacousticweaknesses/>.

- Wood, S. (2012). The Bell Vowel Model. *SWPhonetics*. Recuperado de <http://swphonetics.com/articulation/bell-vowel-model/>.
- Xi, S. (2015). Discrete Fourier Transform - Simple Step by Step. *YouTube*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=mkGsMWi\\_j4Q](https://www.youtube.com/watch?v=mkGsMWi_j4Q).
- Xi, S. (2015). The FFT Algorithm - Simple Step by Step. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=htCj9exbGo0>.



# Assimilação regressiva de nasalidade, efeito articulatório de ressonância nasal produzida pelo segmento palatal [ɲ] em posição tônica

Maria de Fátima Nunes de França Fenoglio<sup>1</sup>,  
Rosanne Maria Nascimento de Souza<sup>2</sup> y Luiz Roos<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Professora de Português pelo Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (IES en Lenguas Vivas “JRF”), Buenos Aires, Argentina. Se desempeña na área de formação de professores, como Ajudante Diplomado Ordinário na disciplina *Fonética y Fonología Portuguesa 1* e Ajudante Diplomado nas disciplinas *Fonética y Fonología Portuguesa 2 y Lengua y Gramática Portuguesa 1* no Curso de Formação de Professores de Português da FaHCE UNLP; como Professora de Português Língua Estrangeira (PLE), trabalha na Escuela de Lenguas da UNLP e na Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE) para o Ministério da Educação do GCBA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) – Argentina. Correo electrónico: [mfunesdefranca@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mfunesdefranca@fahce.unlp.edu.ar)

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Português-Alemão, Professora Titular de *Lengua Portuguesa II* no Curso de Tradutores de Português e de Português Nível 3 dos cursos AENS (Atividades de Extensão do Nível Superior) no Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, Buenos Aires. Ajudante Diplomada nas disciplinas *Lengua e Gramática Portuguesa 1, Lengua e Gramática Portuguesa 3 e Lengua e Gramática Portuguesa 4* no Curso de Formação de Professores de Português na FaHCE da UNLP. FaHCE de la UNLP – Argentina. Correo electrónico: [mascimentodesouza@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mascimentodesouza@fahce.unlp.edu.ar)

<sup>3</sup> Licenciado em Letras Português-Alemão e Especialista em Didática das Línguas Estrangeiras pela UNC. Professor de *Fonética y Fonología 1* e *Fonética y Fonología 2* no Curso de Formação de Professores de Português da Facultad de Lenguas da UNC e no Curso de Formação de Tradutores de Português do Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, Buenos Aires, e professor de *Fonética y Fonología 1, de Recursos, Materiales y Nuevas Tecnologías* e de *Seminario de Lengua 2* no Curso de Formação de Professores de Português da UNLP. Coautor dos livros “Guía Práctico de Fonética” e “Fonética com Música” e autor de “Fonética - OSamba dos Sons”, “Fonética Lúdica” e “Ejercicios teóricos e prácticos de Fonética e Fonología do PB para hispanofalantes”. FaHCE de la UNLP – Argentina. Correo electrónico: [lroos@fahce.unlp.edu.ar](mailto:lroos@fahce.unlp.edu.ar)

## Introdução

Em nossa prática diária, como professores de PLE, defrontamo-nos com a necessidade de contar com mais referências bibliográficas e estudos específicos no que se refere à didática da fonética e da fonologia do português falado no Brasil em fenômenos tais como os contextos de realização das vogais nasais. Tratar da pronúncia do português brasileiro é uma questão problemática, pois as variações sonoras ainda não foram totalmente descritas e explicadas para poder construir-se um modelo fonético-fonológico de nossos eventos linguísticos, baseado na consideração de dados observados em contextos de produção (Pagliuchi da Silveira, 2008, p. 19)

Nossos alunos, estudantes futuros professores de português como L2, requerem modelos e regras claras para assimilar e atingir em certa excelência na proficiência oral, compreensão e produção, de fenômeno fonético e fonológicos da língua-alvo. Diante desta necessidade, como nós, professores, podemos ajudá-los?

Joaquim Mattoso Câmara Jr. foi um dos primeiros estudiosos a se interessar e a se preocupar com os problemas descritivos da língua portuguesa, partindo de um modelo estruturalista. Em sua tese de doutoramento *Para o estudo da fonêmica portuguesa* (Câmara Jr, 1973, 1977), a questão fonológica e fonética da nasalidade já era abordada pelo autor. Em seu estudo, no tópico *As vogais ditadas nasais* (Câmara Jr, 1977, p. 67), ele afirma que, ao lado do quadro de vogais orais da língua portuguesa, há de se considerar as vogais que são acompanhadas por uma ressonância nasal. Os gramáticos da época insistiam que se tratava unicamente de vogais nasais, sem qualquer consoante nasal, fato a que o linguista se opunha (Pereira Rodriguez-Alves Barbosa, 2014, p. 23).

No PB, a assimilação regressiva da nasalidade refere-se ao processo em que a vogal é nasalizada por estar seguida de uma consoante nasal. Encontramos que na produção de falantes nativos do PB, ao pronunciarem palavras como **cama**, **semana**, **banho**, em que a vogal precedente à consoante nasal encontra-se em posição tônica, já foi descrita por autores como Thaís Cristófaros Silva. Neste caso, a emissão da vogal tônica é sempre nasalizada. No entanto, quando a vogal que antecede a consoante nasal for átona, a assimilação regressiva de nasalidade torna-se variável, ou seja, tanto a produção oral quanto a produção nasalizada são possíveis, como se observa em **camelo**, **banana**, **caminhão**.



Segundo Mattoso Câmara Jr., é necessário diferenciar a nasalidade transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba, como em **lança**, daquela resultante do contato com uma vogal na sílaba seguinte, como em **lama**. No primeiro caso, a emissão nasal da vogal é fonológica e tem valor distintivo, isto é, **lança** distingue-se de **laça**. No caso de **lama**, a emissão nasal não gera contraste de sentido e, portanto, trata-se de uma distinção meramente fonética (Bisol, 1996, p. 163). Para Mattoso (1984), vogal nasal é descrita como uma vogal seguida de consoante nasal na mesma sílaba, quer dizer, a nasalização da vogal é “consequência obrigatória em português do travamento da sílaba por uma consoante nasal pós-vocálica” (p. 31).

Concordamos com a visão de Mattoso Câmara Jr. quando afirma que “a nasalização da pronúncia é um processo previsível na língua como consequência do processo de assimilação, ou seja, a extensão de um ou vários movimentos articulatorios” (2008, p. 63). Esse fator nos mostra que uma vogal está condicionada a ser nasal ou não pelo “resultado de uma assimilação que foneticamente nasaliza vogais diante de consoantes nasais” (cf. Cagliari, Massini-Cagliari, 2007, p. 28).

Nesse sentido, podemos interpretar e comparar, por exemplo, a locução **nem um** e o pronome **nenhum**. No primeiro caso, temos em **nem um** duas vogais nasais (vogal seguida do arqifonema nasal / N), existência teoricamente justificada por linguistas e foneticistas. Perguntamos: por que a aglutinação do pronome **nenhum** também não tem a mesma sorte de possuir duas vogais nasais?

Portanto, conforme nossa interpretação, queremos, nesta pesquisa, observar a existência, independentemente do registro de língua, formal ou informal, na fala produzida por falantes nativos da língua portuguesa da nasalização das vogais átonas seguidas da sílaba tônica iniciada com “**NH**”, como é o caso de **nenhum**, **ganhar**, **espanhol**, **banheiro**, **pinheiro**, **companheiro** etc.

Partimos da hipótese de que as vogais pretônicas, quando seguidas do dígrafo palatal “**NH**” posicionado em sílaba tônica, assimilam a nasalidade deste segmento e são pronunciadas com uma ressonância nasal.

Nosso objetivo primordial é sistematizar, para fins didáticos do ensino de PLE (Português Língua Estrangeira), uma regra específica de nasalidade segundo a qual as vogais pretônicas átonas seguidas do segmento palatal [ɲ] –em sílaba tônica– assimilam a sua nasalidade por um efeito articulatorio regressivo.

Para tanto, foi desenvolvido um plano de trabalho que contribua para o ensino de PLE, a partir da necessidade de identificarmos e caracterizarmos inadequações de pronúncia nos alunos aprendizes da língua referidas à nasalidade regressiva, (re)elaborar e aplicar intervenções didáticas para serem incorporadas como teoria e prática referidas aos sons nasais e, por último, possibilitar e motivar a produção de conhecimento na área do ensino-aprendizagem da fonética e fonologia do português falado no Brasil.

### **Metodologia e corpus**

Sierra (2008, p. 445) define um corpus linguístico como “a compilação de um conjunto de textos –escritos e / ou orais– baseado em determinados critérios com o objetivo de realizar análises linguísticas”. Portanto, para a elaboração do corpus deste trabalho relacionado com o nosso objeto de estudo, começamos confeccionando um protocolo de palavras (acervo vocabular) em ordem alfabética com palavras do português que encaixassem no nosso objetivo, palavras contendo “NH” em início de sílaba tônica.

Como segunda etapa, elaboramos 10 frases-veículo, cujas palavras provinham do acervo vocabular elencadas na etapa anterior. A seguir, selecionamos 6 frases-veículo para serem lidas e gravadas por 10 falantes nativos (brasileiros) de diversas regiões do Brasil com a tentativa de abranger a ocorrência de regionalismos.

Os 10 informantes que participaram nesta etapa de pesquisa (homens e mulheres) atuam como profissionais em nível superior e em ambientes acadêmicos. A gravação realizada por estes informantes, com a qual trabalhamos, foi solicitada a falantes nativos que não se desempenhassem profissionalmente na área do ensino de língua, fator que, talvez, influenciasse nosso estudo. Nossa intenção era coletar a fala/leitura o mais espontânea possível sem preocupação com uma produção monitorada, algo que poderia passar, caso os informantes soubessem o que estávamos estudando. Vale ressaltar que dois fatores foram considerados relevantes nesta etapa. O primeiro, foi solicitar aos informantes que suas gravações fossem o mais isoladas possível de ruídos externos. Sem que lhes disséssemos, nosso objetivo era obter melhor fidelidade do som a fim de observarmos os fragmentos gravados através do programa Praat, visando observar e comparar o espectrograma das vogais estudadas. O segundo, foi contar com a colaboração de falantes de diversas regiões do país que representassem os vários falares, sotaques que encontramos no Brasil.

Para fins metodológicos, o desenvolvimento deste trabalho foi feito em diferentes etapas.

### **Etapa 1: Grupo de pesquisa**

Constituir o grupo de pesquisa com alunos e professores de diversas instituições de nível superior e acadêmico que ensinam PLE na Argentina.

Além dos três autores deste trabalho, também participaram do projeto:

- Centro Brasileiro Cultural, Bahía Blanca: Valeria Caferra
- CUI, Centro Universitario de Idiomas, Buenos Aires: Carlos Pereira, Ângela Gonçalves
- IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Buenos Aires: Janaine de Sá, Marcelo Cura, Margarita Migliavacca, Tamara Cruz, Meibel do Amaral
- Escuela Normal J. B. Alberdi, Tucumán: Micaela Belén Gordillo, Nita Gordillo
- Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba: Ana Belén Bobba, Ana Lucía Contreras, Bruna Sarmento, Magdalena Guevara
- Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, Patagonia Argentina: Nájla Elisabeth Caixeta, Flávia do Amaral Marino, Maria Beatriz Arce
- FAHCE, UNLP, La Plata: Daiana Rodríguez Racunti, Josiane Andrade, Julieta Duedra, Nancy Luzi
- Instituto Josefina Conte, Corrientes: Carla Cosimi, Carlos Stacul, Liz Correa, Rocío Melgarejo
- Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 5, Pergamino: Flavia Micaela Carini, María Ana Villanueva
- Profesorado Superior de Lenguas Vivas, Salta: Liliana Roxana Rubín

### **Etapa 2: Acervo vocabular**

Criamos um acervo de palavras –em ordem alfabética– com vogais átonas, seguidas do dígrafo “NH” em início de sílaba tônica. Apresentamos, a seguir, nesta publicação, um recorte do acervo vocabular original.

<p><b>A</b></p> <p>Acanhado/a Acompanhar Acompanhante Adivinhar Adivinhante Alinhar Alinhado Apanhar Apanhado/a Aporrinhar Arranhar Arranhado/a Assanhado/a</p>	<p><b>C</b></p> <p>Caminhar Caminhada Caminhão Calcanhar Canhão Carinhoso Castanholas Cavanhaque Companheiro/a Companhia Cozinhar Cozinheiro/a Cunhado/a</p>	<p><b>D</b></p> <p>Desalinhado/a Desempenhar Desenhar Desenhista Dinheiro</p>
---	--	---

<p><b>E</b></p> <p>Empenhar Encaminhar Engatinhar Engenheiro/a Envergonhar Emaranhar Espanhol Espinhal Espinhaço Espinhel Estranheza</p>	<p><b>G</b></p> <p>Gafanhoto Ganhar Galinhada Galinragem Galinheiro Garanhão Gatinhar Grunhir Grunhido</p>	<p><b>M</b></p> <p>Maconheiro/a Manhã Manhoso/a Maranhão Maranhense Marinheiro/a Mesquinhar Minhoca Montanhismo Montanhista</p>
--	--	---

<p><b>P</b></p> <p>Penhasco Pinhão Pinhal Pinheiro Prenhez Punhado Punhal Punheta</p>	<p><b>R</b></p> <p>Ranhura Ranhento Reconhece Realinhado Reencaminhar Resenhar Rascunhar Rebanhar Redesenhar</p>	<p><b>S</b></p> <p>Sardinhada Senhor/a Sinhá Sinhô Sonhar Sonhado/a Sublinhar Sublinhado</p>
---	--	--

### Etapa 3 - Frases-veículo

Elaborem inicialmente 10 frases, que posteriormente ficarão reduzidas a 6 —por questões de tempo e facilidade para a análise—, com palavras do

acervo vocabular apresentado anteriormente. Partindo do nosso objetivo de estudo, as frases selecionadas foram gravadas por falantes nativos de diversas regiões do Brasil.

1. Infelizmente, meu **espanhol** é **vergonhoso** e nunca saiu da sala de aula, e com isso, jamais **ganhou** vida.
2. Todos viram o **senhor Linhares caminhar** até o **banheiro** a passos rápidos.
3. O **montanhista** britânico Ollie Daniel sobreviveu a uma queda de 250 metros quando escalava um **penhasco** na Escócia.
4. Um **engenheiro** industrial, ao tentar **redesenhar** a linha de produção, não usa só papel e lápis – usa modelos computacionais.
5. No frio, o difícil não é tomar banho, é tirar a roupa no **banheiro**. Acho que vou tomar banho de roupa.
6. O que eu disse foi **ganhador**, não **ganhar**. E depois eu também disse **carinhoso**, não carinho. Entendeu agora?

#### Etapa 4 - Material autêntico

Nesta etapa, selecionamos frases de filmes, novelas, reportagens, entrevistas, músicas, etc. em que havia enunciados produzidos oralmente com palavras do acervo vocabular. Aqui, cabe destacar que esteve presente a necessidade de que fossem fragmentos de produção de regiões diversas do Brasil. A seguir, elencamos a seleção de variados gêneros discursivos com os quais trabalhamos.

#### Músicas:

**Cantiga do Rio e Remo** (Rio Grande do Sul), Intérpretes: Os Angueras  
Compositores: Apparicio Silva Rillo e José Gonzaga Lewis Bicca

*óia o dourado...*

*óia o dourado...*

*óia o dourado...*

*...que bateu no **espinhel**,*

*trás a canoa que rio fundo não dá pé.*

Letra: <https://www.letras.com/os-angueras/1777228/>

Áudio: <https://goo.gl/c6Mf2p>

### **O Tempo Não Para** (Rio de Janeiro), Intérprete: Cazuza

*Dias sim, dias não  
Eu vou sobrevivendo sem um **arranhão**  
Da caridade de quem me detesta  
Te chamam de ladrão, de bicha, **maconheiro**  
Transformam um país inteiro num puteiro  
Pois assim se ganha mais **dinheiro***

Letra: <https://www.letras.com/cazuza/45005/>

Áudio: <https://goo.gl/mxropf>

### **Coração Selvagem** (Ceará), Intérprete: Belchior

*Talvez eu morra jovem, alguma curva no caminho, algum **punhal**  
de amor traído, completará o meu destino.*

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/belchior/coracao-selvagem.html>

Áudio: <https://goo.gl/AKpbWe>

### **Publicidade Carro de Som:**

Ganhador sorteio Unisuper

*O aniversário Unisuper de 15 anos foi um sucesso! Foram mais de dois milhões de cupons preenchidos nas 43 lojas da rede Unisuper. Um dos grandes sortudos do sorteio foi o **senhor** Vandir Geraldo que comprou no Unisuper de Pelotas. Concorreu e **ganhou** um Palio 0KM. Parabéns, **senhor** Vandir!*

Áudio: <https://goo.gl/RyXDUM>

### **Poesia**

Porquinho-da-Índia. Intérprete: Manuel Bandeira, em Libertinagem

Fonte: <https://goo.gl/ojKoDw>

*Quando eu tinha seis anos  
**Ganhei** um porquinho-da-índia.  
Que dor de coração eu tinha*

*Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!  
Levava ele pra sala  
Pros lugares mais bonitos, mais limpinhos  
Ele não se importava:  
Queria era estar debaixo do fogão.  
Não fazia caso **nenhum** das minhas ternurinhas...  
— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.*

## **Vídeos**

**Reportagem:** (Maranhão)

No **Maranhão**, **engenheiro** agrônomo supera limitações e viaja pelo mundo

**Conhecer** 120 países é a vontade de um **engenheiro** agrônomo, que mesmo com dificuldades para andar, não deixa de acreditar nos sonhos.

O **engenheiro** agrônomo já **conheceu** 93 países em apenas 6 anos...

Praticava algumas atividades físicas como **caminhada** e até corrida.

O **engenheiro** não desistiu de realizar o sonho de continuar **conhecendo** o mundo...

Fonte: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/jmtv-2edicao/videos/v-no-ma-engenheiro-agronomo-supera-limitacoes-e-viaja-pelo-o-mundo/4704014/>

## **Receita:**

Sopa Creme de Inhame (São Paulo) Total 5min10

“Vou dar uma lidinha na receita da sopa de **inhame**” (Mn: 0.11 – 0.17),

“Todas as mulheres deveriam comer mais **inhame**.” (Mn: 2.00 – 2.05)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=u6l5Yduy8II>

## **Etapa 5 - Visualização Programa Praat**

Nesta etapa, solicitamos aos informantes que, em um momento posterior à gravação das frases, enviassem-nos uma outra gravação – com base no que havíamos solicitado anteriormente, ou seja sem ruídos externos – das vogais /ĩ/, ã/, /ã/, /õ/ e /ũ/ pronunciadas de forma isolada. Com este material, podemos observar o espectrograma da vogal pronunciada pelo mesmo falante de

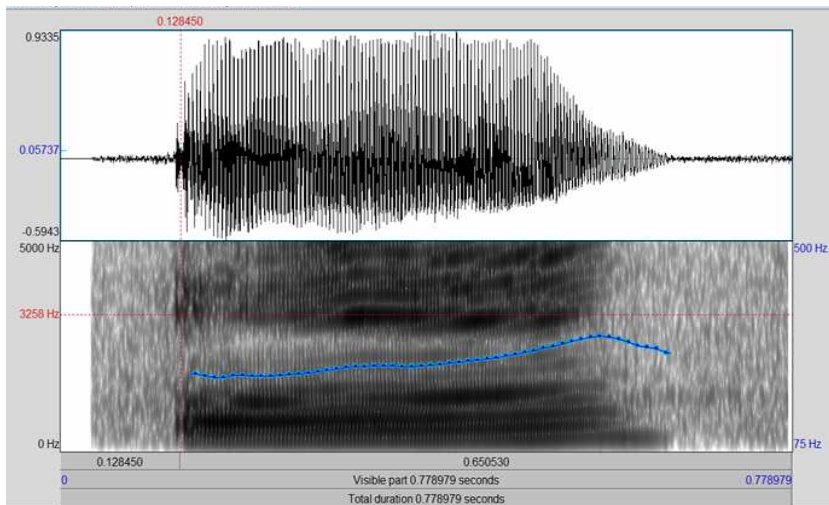
forma isolada e também produzida em contexto de coarticulação na sílaba, a fim de compará-las.

Para este trabalho, mostramos abaixo a semelhança na produção captada pela configuração observada no programa Praat de uma das informantes. A primeira imagem, mostra a vogal /ã/ produzida isoladamente como vogal nasal (Foto 1), a segunda, a sílaba “ba” do vocábulo banho, como parte de uma vogal nasal pronunciada de forma já esperada por estar em sílaba tônica (Foto 2), e, por último, a sílaba “ba” pronunciada pela informante na palavra banheiro (Foto 3), contexto sobre o qual se foca este estudo, já que representa o contexto de assimilação regressiva da nasalidade quando a vogal átona está seguida pelo dígrafo “NH” em início de sílaba tônica.

No caso de “banho” e “banheiro”, essas palavras foram analisadas a partir da frase:

No frio, o difícil não é tomar banho, é tirar a roupa no banheiro. Acho que vou tomar banho de roupa!

Foto 1





Assimilação regressiva de nasalidade...

Foto 2

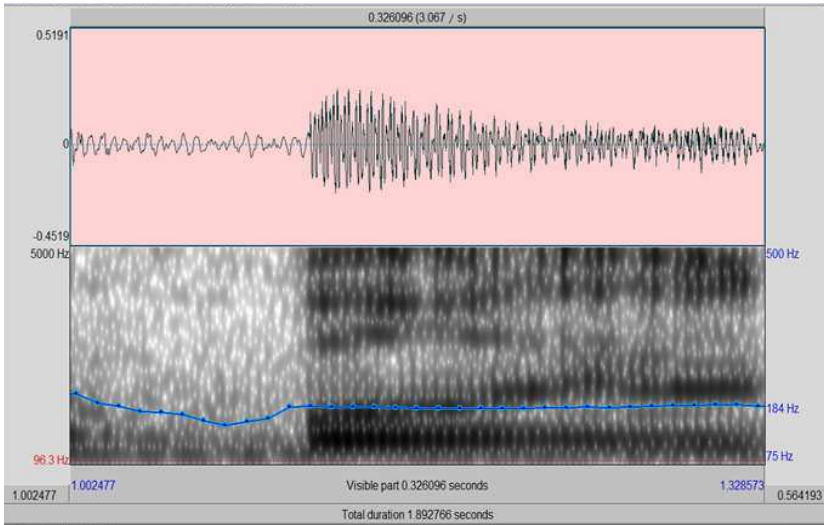
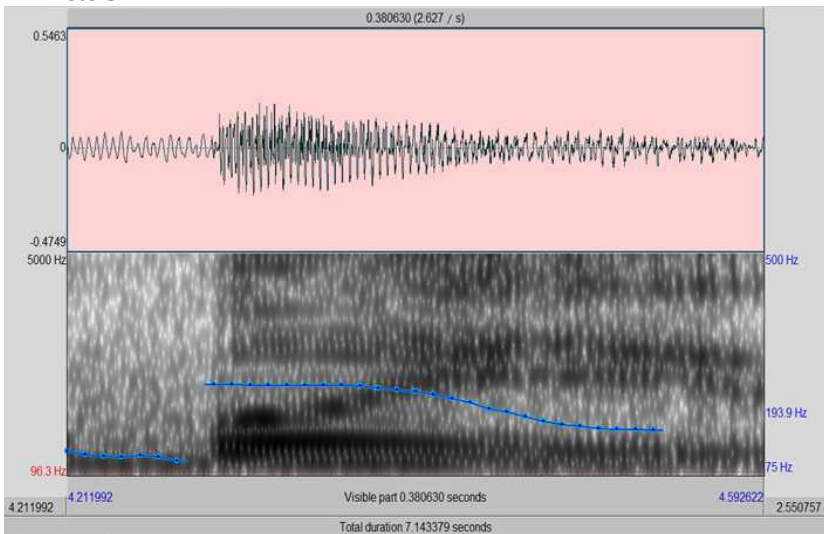


Foto 3



## Etapa 6 - Da teoria para a prática

Elaboramos uma série de exercícios didáticos como suporte pedagógico para a exercitação da nasalidade regressiva em questão. Nesta publicação, apresentamos, a seguir, somente dois dos exercícios elaborados, a modo de ilustração.

### *Exercício 1*

Leia e complete as lacunas do texto, com as palavras sugeridas no quadro. Apresentamos aqui o texto já com as respostas.

<p>Quando eu era pequeno, morava numa <b>vizinhança</b> muito humilde na rua <b>Penhasco</b>. Lembro pouca coisa da minha infância. Não sou daquelas pessoas, sabe?, que conservam até detalhes de quando eram meninos. Mas me lembro da mulher que morava na casa ao lado e do marido dela, um <b>marinheiro</b> que vi poucas vezes, mas cujo jeito sempre <b>acanhado</b> e com o <b>cavanhaque</b> ruivo ainda está na minha lembrança. A <b>senhora</b> dizia que era um <b>garanhão</b>. Tal vez fosse, não sei. Dizem que os <b>marinheiros</b> têm um amor em cada porto.</p> <p>Essa senhora era uma excelente <b>cozinheira</b>. O cheiro das comidas que ela fazia entrava pela janela da minha casa e inundava todos os ambientes. É desse cheiro de comida gostosa do que mais me lembro. Será que esse cheiro era motivo para brincar com Paulina? Nós passávamos horas brincando de <b>adivinhar</b> qual era o prato do dia. Afinal, do que mais me lembro é da Paulina.</p>	<p><u>marinheiro</u></p> <p><u>vizinhanca</u></p> <p><u>acanhado</u></p> <p><u>marinheiros</u></p> <p><u>cavanhaque</u></p> <p><u>Penhasco</u></p> <p><u>cozinheira</u></p> <p><u>senhora</u></p> <p><u>adivinhar</u></p> <p><u>garanhão</u></p>
--	--

### *Exercício 2*

Seu amigo vai viajar ao Brasil pela primeira vez. Grave uma mensagem para ele no whatsapp, usando algumas palavras do quadro.



## Conclusão

Nós, que lidamos diariamente com o ensino do PLE e que buscamos desenvolver ferramentas de ensino para levar os alunos a alcançarem o nível de proficiência comunicativa mais adequada possível à produção de um falante nativo, frequentemente nos deparamos com a falta de algumas ferramentas práticas nos livros didáticos, certa ausência de sistematização de conteúdos e, até mesmo, a falta de estudos no campo da produção de conhecimento teórico-prático.

Um elemento característico do PB é a realização de vogais nasais. Embora venha sendo objeto de estudo por parte de várias pesquisas já realizadas, constata-se que ainda há muito para se pesquisar nesse campo.

Com nosso estudo, pudemos verificar que há uma emissão nasal da vogal em coda silábica quando antecedendo o fonema palatal nasal em contexto tônico.

Isso nos leva a pensar em uma segunda hipótese a modo explicativo para o fenômeno observado. Supomos que o fenômeno de nasalização, a que denominaremos *nasalidade regressiva*, ocorre em palavras derivadas de um outro vocábulo em que a mesma vogal possuía uma emissão nasalizada, ao estar em sílaba tônica, e que a mesma vogal, ao passar a compor um termo derivado, mantenha este padrão fonético.

De acordo com nossa observação, é o que ocorre em muitos dos termos do nosso acervo vocabular. Ilustrando com um exemplo, notamos que tal

fenômeno pode ser observado no caso do substantivo “Esp<sup>a</sup>nha”, em que a vogal nasal se aplica por estar em sílaba tônica, mas conserva essa emissão no gen<sup>t</sup>ílico “espanhol”.

Entendemos que a busca da sistematização por meio de “regras” que sirvam de apoio para o ensino no campo da pronúncia pode levar os aprendizes a adquirirem ferramentas que facilitem e melhorem a produção oral, o que favorece a tarefa de professores e alunos em sala de aula. Com isso, sabemos que a produção de conhecimento parte da motivação para entender certos fenômenos da língua, sobretudo no aspecto da produção oral. Não se trata de forçar o aluno a atingir sem motivação aparente um grau de excelência discursiva, principalmente quanto a questões de pronúncia, mas de fornecer as bases para que esta excelência se dê quando o falante assim o desejar.

Certamente a nasalidade regressiva não se trata de um fenômeno fonológico, por não representar traço distintivo, mas acreditamos que possa aperfeiçoar a pronúncia do estudante de PLE com base em parâmetros que tornem a oralidade mais inteligível e compreensível.

É inegável a necessidade de contarmos com a motivação para desenvolvermos uma escuta atenta e de nos empenharmos em encontrar modelos explicativos que deem conta dos fenômenos da língua falada.

No que diz respeito à Fonética e Fonologia, área que convocou este estudo, sabemos que ainda há muito por fazer e mais ainda por dizer, mas acreditamos que cada passo dado, por menor que possa parecer, será útil para tentar elucidar esse campo tão rico e diverso que é a pronúncia de um idioma.

Portanto, esperamos que nossa motivação inicial, com ajuda incomensurável dos nossos colaboradores, gere novos espaços de estímulos para seguirmos desvendando aspectos do falar brasileiro.

Estamos conscientes de que este trabalho é um início, um grão muito pequeno, porém, continuaremos no desafio permanente a que nos convoca a docência e acreditamos que este projeto sirva de estímulo para futuras pesquisas no vasto campo da fonética-fonologia do português, particularmente no que se refere à produção das vogais.

## **Referências bibliográficas**

Almeida Filho, J. C. (Org.). (1995). *Português para Estrangeiros: Interface com o espanhol*. Campinas, São Paulo: Pontes.

- Bisol, L. (1996). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Callou, D. e Leite, Y. (2000). *Iniciação à fonética e a fonologia*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Cagliari, L. C. y Massini-Cagliari, G. (2005). Mattoso Câmara, o fonólogo. In R. Cavaliere (Ed.), *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Cristófaros Silva, T. (2007). *Fonética e Fonologia do Português*. Roteiro de estudos e de exercícios. São Paulo: Contexto.
- Da Silva Souza, L. C. (2013). *Análise Acústica das Vogais Nasais e Nasalizadas do Português do Brasil e suas Implicações Fonético-fonológicas*. Tese (Mestrado). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1098/1/VogaisNasaisNasalizadasMACM.pdf>
- Massini-Cagliari, G.; Berlinck, R. de A.; Guedes, M.; Oliveira, T. P. de. (Org.) (2007). *Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia, sintaxe* (v. 1). São Paulo: Cultura Acadêmica .
- Mattoso Câmara Jr, J. (1999). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Mattoso Câmara Jr, J. (2008). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Miguel, M.A.C. (2006). Vogais Nasais e Nasalizadas: uma falsa questão? In *Atas do I Encontro de Estudos Dialectológicos. Ponta Delgada, 2003* (pp. 183-206). Portugal: Instituto Cultural de Ponta Delgada.
- Pereira Rodrigues, M.S. y Alves Barbosa (2014). *A nasalidade vocálica em português e espanhol*. Araraquara: UNESP.
- Sierra, Gerardo. (2008). Diseño de corpus textuales para fines lingüísticos. *Proceedings of the IX Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, 2, 445-462.
- Silveira, R. P. da (2008). *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez.
- Valentim Campos, H. de O. (2009). *Duração dos Segmentos Vocálicos Orais, Nasais e Nasalizados do Português Brasileiro*. Tese (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.



# El uso de las TIC y la producción de remezclas audiovisuales como contextos significativos para la integración eficaz de la pronunciación en la enseñanza de idiomas en la educación terciaria

*María Dolores Orta González<sup>1</sup>, Cristian Andrés Cardozo<sup>2</sup>,  
Rafael Raspani<sup>3</sup> y Marcos Ángel Villarreal<sup>4</sup>*

---

<sup>1</sup> Profesora regular por concurso en las áreas de pronunciación y lengua inglesa en las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Posee un Diploma en Diseño de Entornos Virtuales en la Educación Superior, ArTEC, UNC. Se encuentra en instancias de tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Dirige un Proyecto de Compromiso Social Estudiantil titulado “Producción de obras integrales a partir de procesos de escritura creativa en lengua materna y extranjera: nacimiento de autores noveles”. Ha codirigido proyectos de investigación centrados en estrategias de aprendizaje de vocabulario en ILE avalados y subsidiados por SECyT desde el año 2010 a la fecha. Se desempeña como tutora de docentes de nivel primario y medio en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: doloresorta@gmail.com.

<sup>2</sup> Profesor de inglés en 2010, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde entonces, se ha desempeñado como profesor de Lengua Inglesa y Fonética y Fonología a nivel secundario, terciario y universitario. También ha trabajado como Asistente de Español en varias escuelas de Stockton-on-Tees, Reino Unido, como parte de un programa de intercambio bilateral británico-argentino. Además, ha formado parte de un equipo de investigación sobre el impacto de las aulas virtuales en la clase de pronunciación a nivel universitario. Actualmente se encuentra cursando una Maestría en Lengua Inglesa con mención en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: andrescardozo540@gmail.com.

<sup>3</sup> Profesor y licenciado en Inglés. Se encuentra finalizando su Maestría en Lengua Inglesa con mención en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña como docente formador en el Profesorado de Inglés en Villa del Totoral, en el norte de la Provincia de Córdoba y es profesor adscripto en la Cátedra de *Práctica de la Pronunciación* en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Sus áreas de interés incluyen Fonética y Fonología Inglesas, Didáctica del Inglés y Educación Crítica. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: rraspani@hotmail.com.

<sup>4</sup> Estudiante avanzado del Profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional

## Introducción

Los tiempos actuales exigen nuevas alfabetizaciones en prácticamente todos los campos de la vida: trabajo, entretenimiento y educación. En lo particular, las alfabetizaciones en línea (Guth & Helm, 2011, p. 43, nuestra traducción) tienen una función vital en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En la sociedad de la información, la lectura se ha transformado en términos de formato (de linear a no linear, por ejemplo) y de contenido (Coll, 2005) y por esto es fundamental que los docentes de lenguas extranjeras la integren en sus prácticas. Guth & Helm (2011) proponen la *telecolaboración*, como una propuesta dinámica que involucra la planificación, la ejecución y la elaboración de tareas en equipo y de un modo no sincrónico y remoto.

El presente trabajo describe la implementación de actividades de lectura, reescritura, mezcla, y práctica oral junto con la producción oral como fin ulterior, teniendo en cuenta estas nuevas alfabetizaciones en un taller integrador obligatorio que se desprende de varios espacios curriculares. Esto se implementa en todos los profesorados de nivel terciario de la Provincia de Córdoba.

## El taller integrador

En la actualidad, en el ambiente de la educación terciaria, donde los profesores se desempeñan en distintas instituciones, es difícil concertar espacios concretos que propicien la colaboración interdisciplinaria. Como una respuesta a esta problemática, el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2013) para el Profesorado de Inglés estipula que en cada año los alumnos del profesorado participen, dentro del campo de la práctica docente, de un taller en el que se integran distintas materias. Dicho espacio se concibe como una instancia que posibilite no sólo el diálogo sino también la reflexión sobre distintos aspectos del proceso de formación académica y del oficio de enseñar. Además, se propone la realización de actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo.

Los talleres no se encuentran prediseñados y no tienen contenidos fijos, sino que se diseñan teniendo en cuenta un eje anual que permite libertad suficiente

---

de Córdoba. Ha sido ayudante alumno en el área de Fonética y Fonología y está particularmente interesado en este campo de estudio. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: ork.savant@gmail.com.



para que los conocimientos desarrollados en las distintas unidades curriculares puedan integrarse a partir de tareas variadas. Esta flexibilidad no solo permite sino que también fomenta la incorporación de distintas estrategias para las propuestas de cada encuentro. El ambiente es entonces propicio para el uso de las nuevas tecnologías en la producción de los alumnos, y dentro de estas tecnologías, el uso de Recursos Educativos de Libre Acceso o Recursos Educativos Abiertos (OER, por sus siglas en inglés).

### ***Recursos Educativos Abiertos***

En los últimos tiempos, muchos avances en el campo de los recursos virtuales orientados a la educación han sido posibles gracias a los desarrollos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, comúnmente conocidas como las TIC. Sin embargo, uno de los principales obstáculos es la falta de fondos para que las instituciones educativas puedan acceder a muchos de estos recursos. La mayoría de estos recursos son considerablemente inaccesibles para las masas, dado que los costos son elevados debido a la creciente demanda que deviene de la necesidad de mantenerse al día en cuanto a los avances tecnológicos.

Es entonces, en este contexto, que los Recursos Educativos Abiertos (REA) toman protagonismo. Este término fue acuñado por la UNESCO en 2002 (Albright, 2005, citado en Vignare y Brosch, 2014). REA aboga por la provisión de recursos basados en las TIC, que se ofrecen de manera gratuita y que tienen como propósito la consulta y utilización de distintas herramientas y contenidos de software sin fines de lucro (Geith y Vignare, 2008). Como bien señala Hylén (2007), el principio básico de los REA es compartir conocimientos de manera libre, lo que implica que el contenido protegido por derechos de autor también puede estar disponible para su libre acceso. El término *abiertos*, a su vez, implica el hecho de que no se infringen las leyes vigentes de derechos de autor al utilizar estos recursos, siempre y cuando se respeten los lineamientos de cada comunidad de contenido de acceso libre (siendo la más extensa *Creative Commons*) y las restricciones que los autores puedan haber especificado para el uso de sus creaciones.

Si bien algunos de estos recursos pueden estar disponibles solo en algunas regiones del mundo, en la mayoría de los casos se puede acceder a ellos a través de cualquier dispositivo electrónico con acceso a internet. Esto, por

supuesto, incluye teléfonos móviles, que, en la actualidad, la mayor parte (y en muchos casos la totalidad) de los estudiantes de nivel superior posee.

A pesar de todas las oportunidades que los REA ofrecen, estos recursos tienen una desventaja principal: si bien son accesibles de manera gratuita, algunos pueden llegar a extinguirse por diversas razones, como la disminución del número de usuarios y la escasez de fondos. Por lo tanto, debido a esta desventaja, es importante contar con un almacenamiento de respaldo alternativo del material producido con el uso de los REA, especialmente con aplicaciones basadas en la web. Entre las creaciones que estos recursos permiten, se han propagado de manera significativa fanfics, mashups y remixes.

## Remixes

Knobel y Lankshear (2011) establecen una distinción entre dos tipos principales de remixes. La primera noción de remix es un concepto general que se ha mantenido desde la existencia de la humanidad y que consiste en adoptar ciertos aspectos culturales para crear productos nuevos e innovadores. El otro concepto de remezcla es un término actual que tiene que ver con las prácticas sociales y la cultura popular y que está más relacionado con las tecnologías digitales. Este concepto se ha asociado principalmente al mundo de la música, donde las remezclas son muy conocidas, especialmente en el ámbito del pop y la música electrónica.

Como señalan Knobel y Lankshear (2011), la remezcla ha empezado a asociarse recientemente a otras formas de expresión artística. Con la ayuda de las tecnologías modernas, esta práctica se ha extendido a otros campos, y ahora los usuarios tienen la posibilidad de remezclar no sólo objetos sonoros, sino también visuales, como pinturas o fotografías, y también textos y materiales didácticos.

Con el surgimiento y la expansión de los medios de comunicación social, la gente está expuesta a las prácticas de remezcla en el día a día. Por lo tanto, puede ser muy deseable que los profesores utilicen estratégicamente la remezcla en el diseño de sus planes de estudio. Como resultado, la necesidad de materiales didácticos Hiper o Multimedia se convierte en un elemento central de la enseñanza del diseño (Schwartzman y Odetti, 2013). Esto consiste en utilizar material de libre acceso y adaptarlo a nuestras propias prácticas educativas, con los muchos beneficios subyacentes que conlleva la multimedia.

## Fanfs

Si bien la escritura de fanfic se hizo popular en los años sesenta con la propagación de las series de televisión (Knobel y Lankshear, 2011), los expertos coinciden en que esta práctica comenzó a ver su auge con la aparición de *Star Trek* (Jenkins, 1998). Los admiradores de esta serie comenzaron a compartir, dentro de la comunidad de culto, su propia ficción como una especie de historia derivada (en inglés *spin-off*), utilizando los mismos personajes dentro del marco del universo de *Star Trek*. A pesar de esto, hasta hace poco el fanfic no ha sido considerado como un tipo adecuado de remix (Knobel y Lankshear (2011).

Este tipo de escritura abre la puerta a infinitas posibilidades de explotación en la clase de idiomas. Los profesores pueden hacer uso de lo que más les interesa a los estudiantes para crear su propio material didáctico. Los estudiantes están más motivados para aprender si pueden relacionarse con el contenido que se enseña. Además, los profesores pueden dar a los estudiantes la oportunidad de producir su propia fanfic, lo que no sólo les permite practicar sus propias habilidades de producción (tanto escrita como oral), sino que también les da la oportunidad de desarrollar sus habilidades creativas.

## Mashup

Tradicionalmente, el término *mashup* se ha asociado principalmente a las mezclas musicales. En términos generales, un mashup musical es una combinación de dos o más canciones originales para crear una tercera en la cual las canciones originales son, por lo general, fácilmente identificables. Por lo tanto, a través de la personalización de datos de diferentes fuentes, el principio básico que subyace a los mashups es la combinación de los mismos con el propósito de que cumplan una nueva función (Loweven, 2007).

Siguiendo este principio básico y aplicándolo a las tecnologías modernas, el alcance de este término ha sido ampliado recientemente para referirse a la combinación o fusión de dos o más interfaces de programación o bases de datos. Como resultado, se crean nuevas aplicaciones y software en línea, como Shotclip, Video Toolbox, PocketDivxEncoder, Mixer Factory, MixMoov, PowToon, que proporcionan herramientas online que pueden ser utilizadas para la edición y remix de videos.

## ***El aprendizaje móvil***

Es innegable que la tecnología móvil se ha establecido en la vida diaria de la mayoría de las personas, y cada vez más esferas de la actividad humana se van nutriendo del uso de distintos dispositivos tales como tablets y smartphones. Tal es el caso de la educación, que de a poco va incorporando la tecnología móvil como recurso para el desarrollo tanto de clases como de actividades complementarias fuera del aula. Esto, en especial en las aulas de hoy, es de suma importancia ya que, como apuntan Rojas Contreras e Hidalgo Pérez (2017), los tiempos de clase se van acortando, y la tecnología móvil permite que dichos tiempos se expandan de manera significativa. Surge, de esta manera, el aprendizaje móvil (derivado del inglés *mobile learning* o simplemente *m-learning*). Gracias a la transformación del paradigma educativo, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se va modificando como respuesta a estos cambios, el rol del alumno también cambia. Con el aprendizaje mediado por tecnologías, se vuelve pertinente pensar en el aprendiz como copartícipe de un rol más protagónico, ya que tiene la posibilidad de aportar su creatividad y de comunicarse con más facilidad que antes (Vázquez, 2015, citado en Tagua, 2017).

Sin embargo, no todo son maravillas con este tipo de aprendizaje. Tal como resalta Corominas Galloso (2017), es necesario recordar que también se debe prestar atención a los posibles riesgos. Al tratarse de una herramienta que ofrece tantas posibilidades, y en especial que es todavía muy nueva, e inclusive más nueva en el ámbito educativo, es necesario estar atento y tratar de anticipar las posibles consecuencias negativas. Una de las más frecuentes tiene que ver con la sobrecarga de información. Al tratarse de un mundo con demasiada información, es de suma importancia establecer y tener bien en claro qué respuesta se va a pedir a los alumnos, y en base a esto, dirigirlos en la búsqueda, filtrado y aprovechamiento de la información.

## **Motivación**

Si bien es cierto que la mayoría de las herramientas que se proponen en este trabajo fueron creadas en un principio con fines de entretenimiento, los docentes se han apropiado de ellas para comenzar a utilizarlas con fines educativos en diferentes contextos. Una de las principales razones es que los nuevos aprendices, los llamados *nativos digitales* (Prensky, 2001), se hallan muy motivados

por los dispositivos tecnológicos. Además de esta motivación, también se puede mencionar la familiaridad que los alumnos tienen con este tipo de tecnología, ya que forma parte de su vida cotidiana. Estos aspectos pueden presentar grandes ventajas ya que, por un lado, debido a la familiaridad, por lo general no se precisa de tiempo extra para presentar las herramientas y su funcionamiento; y por otro, el nivel de involucramiento con las actividades puede incrementarse, ya que se incluyen elementos de entretenimiento cotidiano.

### **Actividades de integración propuestas**

En las actividades que pueden llevarse a cabo dentro del contexto del taller integrador, los alumnos pueden poner a prueba su creatividad al producir fanfics a través de la invención de nuevos relatos dentro de universos de su elección; generar mashups en los que combinen historias de su elección, ya sea del contenido propuesto en los distintos espacios curriculares o en otros de elección propia; y también crear remixes a través de la utilización de los REA que tengan a su disposición. En este sentido, se puede alcanzar la integración de conocimientos desarrollados en clases.

Es así que dentro del espacio de *Prácticas Discursivas*, los alumnos desarrollan las cuatro macrohabilidades lingüísticas, la adquisición de vocabulario y estructuras sintácticas y de organización textual en distintos contextos dados por las sucesivas unidades temáticas. En esta asignatura, como parte de la literatura, los alumnos trabajan con versiones adaptadas de historias como *Amazon Rally* de Eduardo Amos, *Frankenstein* de Mary Shelley, *The Wrong Man* de Kris Anderson, y *Rip Van Winkle and the Legend of Sleepy Hollow* de Washington Irving, entre otros. A través de la narración creativa, los alumnos pueden producir fanfics basada en los universos presentados por estas historias, o bien mashups mezclando los personajes y argumentos.

A través de estas propuestas, los docentes incentivan la incorporación del vocabulario específico y estructuras gramaticales y, principalmente, de los distintos aspectos que hacen a la pronunciación en general.

### **Consideraciones finales**

Este taller integrador obligatorio ofreció al alumnado, y al equipo docente afectado, la posibilidad de hacer uso activo de distintos recursos educativos gratuitos que permitieron el trabajo a distancia con el fin de producir textos nuevos usando como base los materiales de origen de sus respectivos espacios curriculares.

La implementación de este proyecto hizo evidente que estas actividades requerían un nivel relativamente alto de complejidad, pero “inclinaron a los jóvenes a invertir mucho de ellos mismos en el remix creativo” Knobel y Lankshear (2008) y se comprobó que fue beneficioso en términos de educación y aprendizaje para los docentes y los alumnos.

## Referencias

- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC papers*.
- Corominas Galloso, A. (2017). *Ubicuidad de la información, ¿ubicuidad del aprendizaje?* VIII Congreso virtual iberoamericano de calidad en educación virtual y a distancia. Uruguay.
- Geith, C., & Vignare, K. (2008). Access to education with online learning and open educational resources: can they close the gap? *Journal of asynchronous learning networks*, 12(1), 105-126.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2013). *Diseño curricular profesorado de inglés*. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Guth, S. y Helm, F. Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT journal* 66(1), 42-55.
- Hylén, J. (2007). Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources. *SpandaNews: newsletter of the Spanda Foundation*, 2, 15.
- Jenkins III, H. (1988). *Star Trek* rerun, reread, rewritten: Fan writing as textual poaching. *Critical Studies in Media Communication*, 5(2), 85-107.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1, 105-126.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2008). Remix: The art and craft of endless hybridization. *Journal of adolescent and adult literacy*, 52 (1) 22-33.
- Schwartzman, G., y Odetti, V. (2013). Remix, mashup y nuevas narrativas: materiales Didácticos Hipermediales. Retrieved from <http://www.pent.org.ar/publicaciones/remix-como-estrategia-paradiseno-materiales-didacticos-hipermediales>.

# The Use of Voicethread and Genial.ly as a Source of Interactive Material and Infographics for Pronunciation Practice and Phonemic Dictation

*María Dolores Orta González<sup>5</sup>, Cristian Andrés Cardozo<sup>6</sup>,  
Rafael Raspanti<sup>7</sup> y Marcos Ángel Villarreal<sup>8</sup>*

---

<sup>5</sup> Profesora regular por concurso en las áreas de pronunciación y lengua inglesa en las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Posee un Diploma en Diseño de Entornos Virtuales en la Educación Superior, ArTEC, UNC. Se encuentra en instancias de tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología, del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Dirige un Proyecto de Compromiso Social Estudiantil titulado “Producción de obras integrales a partir de procesos de escritura creativa en lengua materna y extranjera: nacimiento de autores noveles”. Ha codirigido proyectos de investigación centrados en estrategias de aprendizaje de vocabulario en ILE avalados y subsidiados por SECyT desde el año 2010 a la fecha. Se desempeña como tutora de docentes de nivel primario y medio en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: doloresorta@gmail.com.

<sup>6</sup> Profesor de inglés en 2010, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde entonces, se ha desempeñado como profesor de Lengua Inglesa y Fonética y Fonología a nivel secundario, terciario y universitario. También ha trabajado como Asistente de Español en varias escuelas de Stockton-on-Tees, Reino Unido, como parte de un programa de intercambio bilateral británico-argentino. Además, ha formado parte de un equipo de investigación sobre el impacto de las aulas virtuales en la clase de pronunciación a nivel universitario. Actualmente se encuentra cursando una Maestría en Lengua Inglesa con mención en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: andrescardozo540@gmail.com.

<sup>7</sup> Profesor y licenciado en Inglés. Se encuentra finalizando su Maestría en Lengua Inglesa con mención en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña como docente formador en el Profesorado de Inglés en Villa del Totoral, en el norte de la Provincia de Córdoba y es profesor adscripto en la Cátedra de *Práctica de la Pronunciación* en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Sus áreas de interés incluyen Fonética y Fonología Inglesas, Didáctica del Inglés y Educación Crítica. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: rraspanti@hotmail.com.

<sup>8</sup> Estudiante avanzado del Profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido ayudante alumno en el área de Fonética y Fonología y está particularmente intere-

## Introduction

Second and foreign language learning underwent an array of changes stemming from emerging methods, approaches, and techniques in the last century. However, in the past two decades, changes have taken place at a much faster pace and in a much more disruptive manner within the digital age. The notion of Web 2.0, coined by O'Reilly (2005, cited in Alameen, 2001, p. 355), describes it as a “collaborative environment where users have the opportunity to contribute to growing collective knowledge, assist in the development of web-based tools, and participate in online communities”. Besides and beyond its potential for the collaborative advancement of knowledge and the establishment of online networking, one of the most notable features in Web 2.0, and actually its primary contribution, is the hypermedia structure, with its underlying functionalities of interactivity and multimedia. The teaching of pronunciation, which has allegedly and systematically been neglected as the Cinderella of language teaching (Underhill, 2005), has actually been one of the most benefited areas by this growth. The use of Open Educational Resources (Geith & Vignare, 2008), as is the case of Voicethread and interactive infographics generating online software like Genial.ly, can be of great advantage at the time of fostering creative skills and motivating students in the pronunciation classroom.

The project currently underway, which involves a team of student-helpers and teacher-trainees, relies on principles of mashup and fanfic (Knobel & Lankshear, 2011) to collaboratively remix classical tales as a source of pronunciation practice and pronunciation modelling in the context of a core subject in the teacher-training and translation majors in Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. The aim of this study is to explore the potential features that two interactive multimedia applications –Genia.ly and Voicethread– may contribute to our lessons in pronunciation training at university level, by allowing teachers and students to create their own interactive multimedia materials with a focus on the design of engaging and motivating tasks to practise phonemic transcription from dictation.



## **Nature of interactive materials**

Interactive multimedia materials are those whose conception and design hinges on a different logic from that underpinning other materials. They actively bring in, relate and integrate image, sound, video, text, and telematic elements into learning resources, thereby maximising connectivity and interactivity (Gisbert Cervera *et al.*, 2016). Thus, when it comes to present-day conceptions of multimedia, there is one main characteristic that these materials have in common: the combination of two or more media, which brings about a given degree of computer-mediated interactivity (Salinas, 1996). The key issue here is the combination and integration of different content forms into one single material.

As J. Salinas points out, the multimedia nature of these materials implies drawing the line in terms of their application and use in learning environments. On the one hand, if we use the potential of multimedia to simply provide information without user active involvement, this constitutes a multimedia presentation. On the other hand, if there is active user participation whereby alternative paths are offered and the different media present the information in relation to the user's reply or choice, this constitutes an interactive material. It is naturally in this latter case of user agency that the full potential of interactivity can be most efficiently and effectively realised.

When it comes to deciding whether to include this kind of materials in a given instructional setting, we should wonder to what extent these materials contribute to the attainment of learning goals. Besides and beyond the specific aims of instructional settings and irrespective of which kind of educational materials we use, Gisbert Cervera *et al.* (2016) state that multimedia interactive materials allow students to:

- Learn to learn,
- Build up learning experiences,
- Establish relationships between the different pieces of knowledge presented,
- Dig deeper into pieces of knowledge,
- Analyse knowledge from different perspectives,
- Promote control over their learning process,
- Learn to analyse and apply existing knowledge,
- Be stimulated and motivated by the materials' presentation and structure,
- Ease the transfer of acquired knowledge.

## **When and Where to Include Interactive Multimedia Materials**

Depending on the aims underpinning the design of the material, this will be apt to be used as an introductory activity to a given unit, for the development of a given topic or to provide for closure. As far as the virtual environment where students may have access to the material, students will typically access it in an asynchronous fashion, especially in the case of a flipped classroom, in a VLE or any other online environment or open website used by the subject, although these materials can also be used in the face-to-face classes as part of a blended learning context.

## **How Should We Design these Materials?**

The choice of a programme or interface for the design of interactive material is a key concern. Many experts advise carefully weighing out available alternatives taking into account the virtual environment where the material will be used and the possibilities offered to target users. Along similar lines, experts recommend taking into consideration the conditions that regulate the use of the software (free, paid service, open, proprietary), whether the final product can be downloaded or whether it will be available online, and so on. The most widely used programmes at university level have historically been PowerPoint, Prezi, CmapTools and Adobe Flash. However, new interfaces have gained in interactive and hypermedia power, and the options we're going to explore in this paper are Genial.ly and Voicethread.

## **Genial.ly: creating visually-arresting, open interactive content**

From a mainly technological viewpoint, Genial.ly is an online tool which allows for the creation and delivery of multimedia content, namely posters, presentations, timelines, thematic maps, guides, reports and infographics. Its outstanding characteristics encompass its user-friendliness, wide-reaching potential and versatility, since this is an easy-to-use web-based tool via which the non-expert user is able to produce stunning interactive visual material. Its widespread use in the field of education, media and marketing makes it a broad and powerful resource that gives rise to unique and remarkably attractive content, without the need of expert programming skills. The user can simply choose from a wide range of available templates, images and icons with countless possibilities in terms of their combinations, choice of colour and

fonts, among other criteria. Genial.ly also allows the user to upload personal content, like the user's own-generated images and audio files, and to integrate various different types of third-party content, like audio files from Soundcloud and Spotify, video files from YouTube, photographs from Flickr, Instagram, Facebook, and, in all, content from over 1,700 providers. The interface also allows users to download the resulting material in html format or to easily share it via the URL, on social media or via WhatsApp. In turn, the material can be later accessed and modified online, so that it is open to being constantly improved and updated.

Genial.ly is a multidisciplinary effort which was designed and developed in Spain by a team of engineers, developers, biologists, journalists and educators (information available online on <https://www.linkedin.com/company/genial-ly>). The registration process is simple and the use of the tool is free of charge. In fact, the user can register with their Google+ or Facebook accounts without further ado. Genial.ly is an excellent tool for the creation of open content as long the user is careful enough not to infringe copyright laws and makes sure they use material that has been released under a CC license and properly acknowledges the author(s). It can also be deployed in the development of material based on remix and mashup principles (Knobel & Lankshear, 2011), thus allowing for the creation of derivative works and content.

### **Using Genia.ly to Take Phonemic Transcription from Dictation**

In a chapter devoted to phonetic transcription, J. C. Wells (2006) draws the line between phonemic and allophonic transcription, arguing that the former entails the notation of phonemes rather than the identification and representation of allophonic variation. In the subject where this project is carried out, namely *Pronunciation Practice*, the students are required to take dictation by using phonemic transcription of what they hear. This is usually done in class, with the teacher reading a full text once for general contextualisation and comprehension, then breaking it up into easily intelligible chunks, and finally repeating these chunks and using pauses so that the students can take phonemic dictation.

ICT has actually opened up a wider range of possibilities, as students can now easily access audio files and deliberately manipulate them in terms of the times they listen to each chunk or utterance, and the pauses and timing

they need in order to be able to successfully take dictation. This has indeed allowed for the personalisation of the exercise, so that it can more effectively suit different learning styles and can cater for the personal time it may take each individual to master the technique of taking down dictation in phonemes.

Interactive multimedia presentations made on Genial.ly have the further advantage of being available online and easily accessible on mobile devices. This allows for further flexibility and the possibility of asynchronous work suited to students' needs. The visual support also contributes to appeal and motivational power of these interactive multimedia presentations. The images in these presentations actually perform two main functions, that of providing semantic support to the other semiotic modes intertwined in the interactive multimedia (Casablanca, 2001), on the one hand, and that of playing an expressive or aesthetic-motivating role (Odetti, 2017) on the other.

### **Voicethread: collectively designing and managing visual and audio materials**

Voicethread is a ground-breaking online app which allows for the creation of multimedia albums, where different types of written files (on PDF, Word, Excel or Power Point formats), images, audio and video files can be uploaded. In turn, people visiting the albums can comment by writing, by recording voice comments via an available microphone, or by videoing themselves through their computer or laptop webcam. The textual function even provides a virtual pencil for users to draw on the slides or on the paused videos. Voicethread has thus great potential as an easy-to-use multimedia collaborative tool. Besides, it is a free cloud application which has few accessibility requirements and is supported by any modern web browser. It also boasts user- and system-friendliness, as it can be easily managed and integrated into popular platforms like Moodle, and it has a downloadable app version for both Android and iOS, which makes it particularly fit for mobile learning.

### **Voicethread as a Source of Transcription from Dictation**

Voicethread constitutes a highly versatile tool when it comes to taking phonemic transcription from dictation. To start with, the possibility of including video files and not merely audio recordings can enhance students' sensitisation since they become able to actually see the tutor's mouth and

the articulators at work when the phonemes are produced. This is naturally a substantial contribution in the case of those students whose learning style is mostly visual.

When it comes to the transcription process, student contributions can be made in different file formats, which allows for further flexibility, and the possibility of inclusion of comments leaves room for collaboration and the exchange of peer suggestions and feedback. Thus, Voicethread is a multifaceted and adaptable online application that can be used to exploit the potential of collaborative learning as a powerful source of student motivation in pronunciation training.

### **Potential Value and Pedagogical Implications of Interactivity: Nonlinearity and Openness**

As general inherent qualities of both Genial.ly and Voicethread, the hypermedia materials produced by means of these two tools are essentially non-linear and open. Nonlinearity essentially implies that the material can be more flexibly addressed and approached, and its organisation and progression are not linear. As a result, the reader or user can read or manage the material in their own unique fashion. Openness, in turn, offers the opportunity to handle and even modify the material by contributing as a reader-author. This is particularly patent in the case of Voicethread, whereby students can post audio files and written comments, thus contributing not just phonemic transcription, but also examples of dictation that could eventually be used by other students and assessed by the teacher. This can have an obvious positive impact on student autonomy and motivation. In fact, at the dawn of the 21st Century, and while trying to capture the essence of these new materials, recently stemming from Web 2.0, Alfonso Gutiérrez Martín stated:

The most distinctive and fundamental characteristic of these new multimedia files, which pervade present-day notions of digital literacy, is not just their multimedia nature, but rather their hypermedia structure and their interactive potential, which are only possible thanks to digitalization. Their tree- or rhizome-like structure, which allows for alternative routes, presents a different means of approaching information from the traditional one. When compared to the linear nature of verbal and audiovisual

forms of discourse, the new products present information in a web-like structure; while verbally and audiovisually coded files present only one possible route or path, multimedia files are open in terms of information navigation possibilities, and all the possibilities are equally valid (2003, p. 12, our translation).

## **Remixing, Mashup and Fanfic Principles as a Source of Original Content**

In a broad sense, remixing is based on creating novel and innovative products from previously existing cultural objects, and in a more contemporary sense, remix has been recently identified as a social practice that is part of popular culture and relates to digital media (Knobel and Lankshear, 2011). Stemming from pop and electronic music, remixing has now expanded onto other fields, so that thanks to the affordances of digital technologies users can easily remix not just sound but also visual media like paintings, images and snapshots, and that can naturally include teaching and learning materials (*ibid.*, 2011). Mashup, in turn, is a particular form of remix in which data from different sources are combined and customised so that they can perform a novel function and take on a new purpose (Loewen, 2007). Mashup, like remix, has recently entailed the combination or fusion of two or more interfaces or applications and/or sources of open content. Experts in the field of materials design in our local context have actually acknowledged the relevance of remixed or mashupped digital materials in the teaching and learning processes today (Schwartzman & Odetti, 2013; Odetti, 2017), especially at university level (Maggio, 2018).

Fanfic writing is a form of remixing that soared in popularity in the 60's and 70's, when *fanatics* of Star Trek started writing *fiction* (hence the term *fanfic*) based on the original histories and characters and as a kind parallel universe or spin-off of the series. These pieces of fiction started to be shared within the cult community, but later became a quite far-reaching practice, taken on by fanatics worldwide. In the 21st Century, fanfic was finally acknowledged as a proper kind of remix (Knobel & Lankshear, 2011).

Fanfic is especially appealing and meaningful to students; since they can take characters they like and bring them to life in contexts and sequences of events of their own choice and liking. In the particular case of the materials that

are produced for the practice of phonemic transcription from dictation, teachers, student-helpers and students usually pick well-known characters belonging to children's writing tradition, like Cinderella or Pinocchio, and write full or partial brief stories based on these characters as a source of dictation. By choosing these particular characters and writing original storylines, we can rest assured that there will be no copyright infringement of any sort. The participation of student-helpers in this project also adds to the materials' appeal and charm, since the students get more varied and real-life pronunciation models and in some cases even feel prompted to venture out into some dictation themselves.

## Final Words

The implementation of online open educational resources brings with it a number of interesting affordances, namely "The activities or practices that the function of a technology enables the user to perform" (Burden & Atkinson, 2008; in Alameen, 2011, p. 358). Genial.ly stands out in terms of its opportunities for stunning and easy-to design interactive multimedia presentations, which are readily accessible online and are easily integrated into several platforms; while Voicethread takes these features up a notch by allowing for collaborative work that gives rise to a heterarchy of voices and authors. In turn, the application of the principles of fanfic and remix in the creation of content ensures that the materials provided do not result in the infringement of copyright and are appealing as well as meaningful and motivating. Thus, these versatile applications seem especially suited to equip teachers, student-helpers and students with tools to produce original interactive multimedia materials which can make the practice of phonemic transcription from dictation more fun and interesting and can enhance student engagement and autonomous learning.

## Bibliography

- Alameen, G. (2011). Learner digital stories in Web 2.0 Age. *TESOL Journal*, 2(3), 355-369.
- Casablancas, S. (2001). En cuanto a las imágenes en textos escolares. Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio* (Tomo II,

- pp. 303-304). Madrid: Editorial FARESO. Gisbert Cervera, M., Salinas Ibáñez, J., Chan, M. E., & L. Guardia (2016).  
*Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. Conceptualización de materiales multimedia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas, 1*, 105-126.
- Loewen, S. (2007). Error correction in the second language classroom. *CLEAR news, 11(12)*, 1-7.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching, 38*, 103-118.
- Odetti, V. K. (2017). *El diseño de materiales didácticos hipermediales. El caso del PENT Flacso*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Schwartzman, G., & Odetti, V. (2013). *Remix, Mashup y Nuevas Narrativas: Materiales Didácticos Hipermediales*. Retrieved from [http://www.pent.org.ar/publicaciones/remix-como-estrategia-paradiseno- materiales-didacticos-hipermediales](http://www.pent.org.ar/publicaciones/remix-como-estrategia-paradiseno-materiales-didacticos-hipermediales)
- Wells, J. C. (2006). Phonetic Transcription and Analysis. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd Edition, ps. 386-396). Oxford: Elsevier.



# ¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? Acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU

Ana M.J. Pacagnini<sup>1</sup>

## **Introducción. Hacia una propuesta de clasificación de los fenómenos de interlengua fónica**

En la presente comunicación nos proponemos abordar la problemática de la evaluación de la pronunciación, partiendo de la revisión de algunos análisis sobre el lugar de la percepción fónica en la adquisición y evaluación de una lengua extranjera, los cuales estudian los fenómenos que aparecen en la interlengua fónica (sustituciones, elisiones, epéntesis, etc.) desde la perspectiva de la lengua materna de los aprendientes, sobre la base de conceptos como “clasificación equivalente” (Flege, 1987, 2001, 2008, 2010) y “sordera fonológica” (Dupoux *et al*, 2001, 2008, 2010), en los que subyacen las nociones de “interferencia” y “transferencia negativa”.

---

<sup>1</sup> Doctora en Letras (UBA). Se dedica a la docencia e investigación en ELSE, en las áreas de Fonética y Fonología y Gramática Pedagógica, en instituciones de la Argentina y del exterior. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta a cargo de *Gramática I, Enseñanza de Lengua Segunda y Relaciones Paratácticas e Hipotácticas* (UNRN), y dicta *Fonética y Fonología en ELSE* en la Especialización en Enseñanza de ELSE (UNLP) y en el Programa de Capacitación Docente en ELSE (LAB-UBA), y es Representante Académica por la UNRN ante el Consorcio ELSE-CELU y miembro de la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CELU dentro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza. Escuela de Humanidades y Estudios Sociales. Sede Andina. Universidad Nacional de Río Negro – Argentina. Correo electrónico: [apacagnini@unrn.edu.ar](mailto:apacagnini@unrn.edu.ar).

En Pacagnini (2014a), hemos considerado posible ampliar la clasificación de los fenómenos de interlengua fónica, teniendo en cuenta no solamente las llamadas “interferencias” entre la L1 y la L2 (sonidos ya existentes, sonidos similares y sonidos nuevos), sino también incorporando una cuarta categoría: **sonidos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2** (y que son propios de la interlengua del evaluado), por lo que no entran en ninguna de las taxonomías basadas únicamente en la noción de “transferencia” o “interferencia”.

Así, postulamos la siguiente clasificación:

- **Sonidos que pueden sonar como “nativos”** (o “iguales” a los de la L2, con las mismas características articulatorias) aunque con **diferente distribución** (por ejemplo, el uso de [c] por [t] en un hablante de portugués brasileño que estudia español: [ajudan'cia] *ayudantía*, [komprome'cido] *comprometido*, [la'cina] *Latina*, por palatalización de [t] ante vocal alta [i])<sup>2</sup>.

- **Sonidos “no nativos”** (desde la perspectiva de la L2), dentro de los que deberían discriminarse:

- **Sonidos propios de la L1** (por ejemplo, la existencia de vibrantes retroflejas en la producción oral en español de un hablante de inglés).

- **Sonidos similares a los de la L2** (por ejemplo, la aparición de vocales cerradas breves o relajadas en el discurso de un estudiante anglófono,<sup>3</sup> las cuales pueden resultar casi inaudibles).

**Sonidos diferentes a los de la L1 pero inexistentes en la L2** (por ejemplo, el uso de la vibrante retrofleja [ʃ] en una estudiante germanófona<sup>4</sup>).

Dentro de cada una de estas categorías, hemos señalado la necesidad de discriminar si estos fenómenos de interlengua fónica afectan al **nivel fonético** (esto es, a nivel alofónico, de modo tal que sean percibidos como “acento extranjero” pero que no obstaculicen la comprensión) o al **nivel fonológico** (es decir, que directamente interfieran en la inteligibilidad del discurso). Por supuesto, ciertos “errores fonológicos” que suelen considerarse como propios de los niveles más básicos (como la no distinción entre las vibrantes del español) pueden persistir en niveles superiores.

---

<sup>2</sup> Véase nota 11.

<sup>3</sup> Al respecto, véanse los ejemplos dados en Pacagnini (2014a, p. 73).

<sup>4</sup> Ídem nota anterior.

Consideramos que manejar una categorización de este tipo cobraría una especial importancia tanto desde la perspectiva de la enseñanza como de la evaluación de la pronunciación. Por una parte, permitiría una mejor interpretación por parte de los docentes de LE de los fenómenos percibidos, facilitando el trabajo en el aula; por otra, permitiría refinar los descriptores de evaluación para asignar un nivel de proficiencia en esta área.

Por ejemplo, en el caso del CELU, en Pacagnini (2014a) hemos señalado la importancia de ampliar el descriptor que se refiere a “otros rasgos” de la interlengua fónica del candidato, incluyendo no solamente los rasgos que pueden resultar “similares” a los de la L1, sino fundamentalmente aquellos que no pertenecen ni a la lengua materna del candidato ni a la lengua meta del examen.

Por otra parte, creemos fundamental **la necesidad de revisar la categoría de sonidos que pueden sonar como “nativos” o “iguales” entre dos lenguas distintas**, dado que consideramos que todos los sonidos de una L2 son en cierta medida “nuevos” por hallarse siempre en una distribución diferente. En este sentido, y basándonos en dicha inconmensurabilidad, postulamos que **todos son sonidos “no nativos”**, y que, a lo sumo, podrían considerarse “similares” entre sí.

## **Corpus seleccionado y análisis de los datos.**

### **¿Cuáles son los factores considerados relevantes en la evaluación de la pronunciación?**

Con el objeto de determinar cuáles son los aspectos evaluados en relación con la pronunciación, nos hemos propuesto analizar un corpus conformado por exámenes orales del CELU (tomando en consideración las 3 tareas asignadas: presentación de los candidatos, interacción a partir de una lámina y *role-playing*).

En una primera instancia, relevaremos los factores consignados por los evaluadores, tanto en las planillas analíticas como en las holísticas; luego (ver §3) tomaremos un corpus más restringido de exámenes y daremos cuenta de los fenómenos de interlengua observados de acuerdo con la taxonomía presentada más arriba.

Hemos partido de una muestra constituida por veinticinco exámenes orales (que incluye los audios y sus correspondientes planillas holísticas y analíticas), tomados entre 2011 y 2014, en los cuales los candidatos han obtenido un puntaje inferior a 2 en el ítem *Pronunciación y Entonación*.

## Clasificación de los exámenes analizados en relación con la L1 del candidato:

L1 del candidato	Número de exámenes analizados
Inglés (EEUU)	10
Francés	4
Portugués brasileño	4
Chino	3
Árabe (variedad Najdi)	2
Alemán	1
Danés	1
Total de exámenes analizados:	25

En cuanto a los niveles adjudicados, la mayoría (13) obtuvo un nivel intermedio, 11 obtuvieron un nivel básico (sin certificación) y solamente un candidato (de nacionalidad china) no alcanzó el nivel básico.

El análisis de nuestro corpus nos ha permitido corroborar lo presupuesto respecto de la relación que se puede observar entre “pronunciación y entonación” y “fluidez” (ya analizada en Pacagnini, 2015 y 2016): en tanto el criterio para “corregir” lo referido al ítem “Pronunciación y entonación” se basa casi exclusivamente en “marcas / rasgos de la L1” (19 exámenes), tres no especifican (no realizan comentarios sobre PyE en las planillas) y sólo en tres exámenes se hace referencia a “marcas / rasgos que dificultan la comprensión” (“problemas de interlengua”).

A continuación, se brindan algunos ejemplos de lo consignado por los evaluadores:

“Se dificulta la comprensión por pronunciación, y también interferencias” (Planilla Holística, 112/1-1110. L1: Danés. Nivel obtenido: Intermedio).

“No percibe problemas léxicos o de pronunciación” (Planilla Analítica, 112/1-1157. L1: Inglés. Nivel obtenido: Intermedio).

“Su pronunciación presenta interferencias de la L1, es decir, realiza algunos sonidos asociado(s) a la escritura y cómo se leería en portugués. No maneja la pronunciación de la /r/; vacila en su pronunciación, a veces realiza bien y otras no” (Planilla Analítica, 212/7-3. L1: portugués. Nivel obtenido: Básico).

“Hay tantas interferencias en su pronunciación de la L1 que por momentos se tiene la sensación (de) que habla por tugués” (Planilla Holística, 213/13-

1, L1 portugués. Nivel obtenido: Intermedio)<sup>5</sup>.

Sólo hemos hallado dos exámenes (sobre 25) en los que se releva el factor “entonación” (en términos de expresividad), los cuales consignamos a continuación:

“Entonación poco expresiva” (EUAP15-2-6. L1: Inglés. Nivel obtenido: Básico)

“Muy expresiva la entonación. Sin embargo, tiene bastantes marcas de su L1, lo cual a veces dificulta la comunicación. Se entrecorta mucho el mensaje por momentos.” (213-22-3. L1: Inglés. Nivel obtenido: intermedio (si bien hubo desacuerdo entre la planilla analítica y la holística, aspecto sobre el cual volveremos en §3).

En el resto de los exámenes (excepto en uno en donde se transcriben ciertos desplazamientos acentuales “terápia” “álcohol” [sic]) no se hace referencia a aspectos prosódicos (en los casos en los que se transcriben algunos ejemplos, siempre se trata de elementos segmentales, vibrantes, vocales, palatales, etc.). Veremos algunos ejemplos en el apartado siguiente.

### **Acerca del nivel obtenido en *Pronunciación y Entonación*: diferencias respecto del resto de las áreas evaluadas. Algunos ejemplos**

Por razones de espacio, tomaremos algunos de los casos observados de entre aquellos que han obtenido un nivel más bajo en *Pronunciación y Entonación* (P y E) que en las otras áreas evaluadas (Pacagnini 2007)<sup>6</sup>.

Hay un total de 13 casos que han obtenido la calificación “Intermedio” en el oral a pesar de tener 2 puntos en P y E.

Entre ellos, hay tres casos llamativos: a) un Intermedio Alto (que solamente obtuvo 2 en P y E, 113-3-15, L1 inglés); b) un caso de disparidad entre planillas analítica (donde la evaluadora consideró que el nivel de desempeño general del candidato correspondió a un nivel Básico) y holística (la interlocutora lo calificó como Intermedio), y que finalmente obtuvo Intermedio (Examen 213/22-23,

---

<sup>5</sup> Este examen se analiza más en detalle en §3.

<sup>6</sup> En Pacagnini (2007) hemos analizado el problema de la interlengua fónica y las diferencias de ‘estado’ con la interlengua en los otros componentes lingüísticos, concluyendo que, por lo general, la competencia fónica se corresponde con un nivel más bajo del adjudicado en otras áreas, como la gramática y el léxico.

L1 inglés); y c) un caso que obtuvo 2 en P y E, *Adecuación gramatical y Léxico*, pero 4 en *Fluidez* y 5 en *Objetivo e Interacción* (113/22-15, L1 francés).

L1 del alumno evaluado	Nivel adjudicado en “Pronunciación y entonación”	Observaciones	Nivel total obtenido en evaluación oral
Danés	2 (Básico)	<b>Ejemplo de sonido segmental</b> (vibrantes retr oflejas) <b>no esperado por la L1 del candidato (rasgo no propio de la L1</b> –lo esperado sería una vibrante uvular faringeal, propia de la L1 del candidato– <b>ni de la L2</b> –vibrante alveolar, ni simple ni múltiple–): [univeʁs <sup>ɪ</sup> ˈdɑː] <i>universidad</i> , [ˈkoːrˌdoba] <i>Córdoba</i> ; [is <sup>t</sup> ˈhɔːja] <i>historia</i> . Esto se da en la primera parte del examen (ritmo lento). Luego se observan cada vez más “ <b>interferencias</b> ” de <b>sonidos segmentales “similares” a los de la L1</b> , que corresponderían a un <b>nivel más bajo</b> del adjudicado en el examen oral: [ˈperos] <i>perros</i> , [ˈkaro] <i>caro</i> , [ˈpaxavos] <i>pájaros</i> , [vetevanɰavaˈnaxjo] <i>veterinario</i> . Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 3 (intermedio) en “fluidez”.	Intermedio
Inglés (EE. UU.) <sup>7</sup>	2 (Básico)	<b>Ejemplo de “interferencias” de sonidos segmentales “similares” a los de la L1</b> , que corresponderían a un <b>nivel más bajo</b> del adjudicado en el examen oral: a veces se observan vocales tan breves o relajadas –generalmente cerradas– que casi parecen elisiones [ɾjalˈmente] <i>realmente</i> ; otras veces, hay apertura vocálica ([kɔltoˈɰal] <i>cultural</i> , [emˈbjeɪno] <i>invierno</i> , [ˈmɔɪ] <i>muy</i> ); las vibrantes se pronuncian casi siempre como retr oflejas ([f]): [aˈβuɾo] <i>aburro</i> , [ˈɾotas] <i>rutas</i> . Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 3 (intermedio) en “fluidez”.	Intermedio (Básico en planilla analítica, Intermedio en holística)
Inglés (EE. UU.)	2 (Básico)	<b>Ejemplo de sonido segmental</b> (uvularización de la vibrante) no esperado por la L1 del candidato ( <b>rasgo no propio de la L1 ni de la L2</b> ): [ɾkʰɾɛɾ]	Intermedio

Portugués (Brasil)	2 (Básico)	<b>Ejemplo de “sordera fonotáctica”</b> (Dupoux, 2008, 2010a): epéntesis de la vocal [i] después de consonantes en posición de coda <sup>8</sup> , que podría verse como “interferencia” de la L1 del candidato: [boli'sita] <i>bolsita</i> [subi'mundos], <i>submundos</i> (también aparece una vocal epentética no esperada: [po'dere] <i>poder</i> ). Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 3 (intermedio) en “fluidez”. En ambas planillas se consigna el factor “velocidad” como un factor problemático para la comprensión <sup>9</sup> . Obtuvo 4 (intermedio alto) en “objetivo e interacción” y 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Francés (candidata belga) <sup>10</sup>	3 (Intermedio)	<b>Ejemplo de “sordera fonotáctica”</b> (epéntesis vocálicas, Dupoux [2008, 2010a]), que no sería lo esperado por la L1 de la candidata ( <b>rasgo no propio de la L1 ni de la L2</b> ): [paʁakti'kaʁ] <i>practicar</i> , [koro ðiðas] <i>corridas</i> (hay alternancia entre [r] y [ð]: ['toro] por ['toðo]). Obtuvo 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio
Francés	2 (Básico)	<b>Ejemplo de “sordera suprasegmental”</b> (Dupoux, 2008, 2010a), con transferencia directa de las curvas entonacionales y esquemas acentuales de la L1 (por ejemplo, [se'lu] <i>celu</i> , [kla'vo] <i>claro</i> ). Obtuvo 5 (avanzado) en “objetivo e interacción” y 4 (intermedio alto) en “fluidez”.	Intermedio

<sup>7</sup> Es de destacar el caso de otra candidata anglófona (también de EE. UU.) con fenómenos de interlengua fónica similares (sobre todo aperturas vocálicas y vibrantes retrorflexas [kɔʁso] *curso* [kol'tuʁa] *cultura* que, sin embargo, no obstaculizaban la comprensión) que obtuvo un Intermedio Alto (por tener 5 en *Objetivo e Interacción y Fluidez*, y 3 en *Adecuación gramatical y Léxico*).

<sup>8</sup> Cfr. Bassols Brisolana (2011, p. 168).

<sup>9</sup> Es llamativo que en la planilla analítica se señale que son “los sonidos ‘r’ y ‘d’ [sic] lo que hace que se dificulte la comprensión”, cuando al escuchar el examen las interferencias de L1 que producen ininteligibilidad por momentos se perciben en la palatalización de [t] (sobre todo) ante vocal alta (palatal) [i]: [afudan'cia] *ayudantía*, [komprome'cido] *comprometido*, [la'cina] (*América*) *Latina*.

<sup>10</sup> Este examen ya fue analizado en Pacagnini (2014a, p. 73).

Si bien en nuestro análisis tenemos en cuenta algunos criterios de clasificación (como el de “filtro perceptivo”) compatibles con conceptos como la sordera “fonológica”, a diferencia de lo que sostienen algunos autores (como Dupoux), consideramos que un entrenamiento fónico sistemático sí puede tener muy buenos resultados en aprendientes adultos. Se podría tomar como ejemplo el caso de los dos candidatos arabófonos. Ambos, de la misma procedencia (eran saudíes, hablaban la variedad Najdi, y llegaron a la Argentina sin conocimientos previos de español) y del mismo nivel educativo (cursaban la misma maestría en el Instituto Balseiro), rindieron los exámenes CELU 212 y 113. Uno de ellos (113/27-1), que había trabajado en clase de español la alternancia entre las bilabiales sorda y sonora (/p/ /b/), logró superar esta dificultad (entre otras) y obtener un nivel intermedio en el examen oral, a diferencia del otro (212/27-2), que obtuvo un nivel básico (su dificultad con las bilabiales fue un factor más entre otros errores de tipo fonológico, que provocaron fallas en la comunicación): [rom'bear] por [rom'per], [ba'yar] por [pa'yar], etc.

## Conclusiones preliminares

Tal y como hemos señalado más arriba, en nuestro análisis de las planillas de los evaluadores hemos observado una simplificación de los fenómenos percibidos en P y E limitándolos a “marcas de la L1”.

Esto parecería deberse a que, en líneas generales, tanto en la enseñanza como en la evaluación de ELSE, sigue habiendo una tendencia a clasificar los fenómenos de interlengua fónica desde el punto de vista de la “transferencia negativa” (es decir, desde los rasgos de la L1). Por ello, creemos que es necesario seguir trabajando sobre la taxonomía aquí propuesta a fin de refinarla (sobre todo en lo referente a los “sonidos iguales a los nativos”, dada la inconmensurabilidad existente entre dos lenguas distintas), con el objeto de adaptarla para su transmisión a los docentes de ELSE, considerando tanto una posible transposición didáctica al trabajo en el aula como la utilidad que podría tener en futuros descriptores de evaluación para el área de *Pronunciación y Entonación*.

## Referencias bibliográficas

Asociación de Academias de la lengua Española y Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Madrid, Espasa, S.L.U.



- Consejo de Europa (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Editorial Anaya.
- Bassols B isolara, L. (2011). A Interferência do Sistema Consonantal Português no Uso do Espanhol. *Signum, Estudos da Linguagem*, 14(2), 165-182.
- Dupoux, E. et al. (2001). A robust method to study stress ‘deafness’. *Journal of the Acoustical Society of America*, 110, 1608-1618.
- Dupoux, E. et al. (2002). Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. En B. Laks y J. Durand (Eds.), *Phonetics, Phonology, and Cognition* (pp. 168-190). Oxford: Oxford University Press.
- Dupoux, E. et al. (2008). Persistent stress ‘deafness’: the case of French learners of Spanish. *Cognition*, 106, 682–706.
- Dupoux, E. et al. (2010a). Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French-Spanish bilinguals. *Cognition*, 114, 266–275.
- Dupoux, E. (2010b). Phonological ‘deafnesses’: summary of research. Recuperado de: [http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux\\_summary\\_phonological\\_deafnesses.pdf](http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf).
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Flege, J. (1987). The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, J. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40, 467-491.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures. Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- Pacagnini, A. (2007). ¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas? *Actas del III Coloquio CELU* <http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios>

- Pacagnini, A. (2013b). La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos. *Estudios del español como lengua segunda y extranjera* (pp. 82-115). Buenos Aires: Ed. USAL.
- Pacagnini, A. (2014a). Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica. *RASAL 2013*, 63-80.
- Pacagnini, A. (2014b). *La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: el caso del CELU*. Actas de V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. UNLP. Recuperado de <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/v-jornadas/actas-2014>.
- Pacagnini, A. (2017a). Hacia una clasificación de los fenómenos de interlengua fónica en aprendices de ELSE. *Literatura-Lingüística: Investigaciones en la Patagonia IX Comodoro Rivadavia*: Edupa, Colección ILLPAT, 438-444 .
- Pacagnini, A. (2017b). ¿Qué factores actúan como ‘filtros’ en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU. En A. Pacagnini (Comp.), *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (pp. 89-98). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro - Congresos y Jornadas.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Trubetzkoy, N. (1973 [1939]). *Principios de Fonología*. Trad.: L. Prieto. Madrid: Cincel.

# Intonation in metadiscoursal elements of an oral pedagogical task

Ricardo Javier Palma<sup>1</sup> y Clarisa Silvana Cañizares<sup>2</sup>

## Introduction

Metadiscourse is the cover term for the self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage the readers (and listeners) as members of a particular community (Hyland, 2005, p. 37). Metadiscourse has a dynamic

---

<sup>1</sup> Profesor en inglés de la UNT y de Magíster en TESL (MATESL) de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (UIUC). Es profesor Adjunto de *Fonética Inglesa III* (UNT) y Profesor de *Fonética y Fonología Inglesa I y III* (ISFD Aguilares) e investigador del CIUNT categoría 5, becario del CIUNT y admitido en el Doctorado en Letras (UNT). Presentó ponencias y talleres sobre el uso de TIC y sobre fonética y fonología inglesa. Publicó artículos sobre la percepción auditiva, retroalimentación correctiva y exámenes estandarizados. Es miembro de la C. D. de APIT, de la FAAPI y del Centro de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (CELALEI-UNT) y entre sus intereses académicos se encuentran la Fonética y Fonología, el uso de TIC en la enseñanza, adquisición de L.E., la percepción y comprensión auditiva, la sociolingüística y el análisis del discurso. *Fonética Inglesa III*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Correo electrónico: [ricardojavierp@yahoo.com](mailto:ricardojavierp@yahoo.com)

<sup>2</sup> Profesora en Inglés de la UNT y es maestranda de la Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora Adjunta de *Fonética Inglesa II* (UNT) y admitida en el Doctorado en Letras (UNT). Presentó ponencias y talleres sobre fonética y fonología inglesa, adquisición de lenguas extranjeras y lingüística aplicada. Publicó artículos sobre la percepción auditiva, fonología interaccional y prosodia. Es miembro del Centro de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (CELALEI-UNT) y participa del proyecto de Investigación N.º H649, *Contacto de Lenguas: dinamismo lingüístico y problemáticas relacionadas con la adquisición y la didáctica de lenguas extranjeras* como miembro del equipo de investigación de Adquisición y Didáctica de Lenguas Extranjeras. *Fonética Inglesa II*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Correo electrónico: [clarisasilvanac@hotmail.com](mailto:clarisasilvanac@hotmail.com).

view of language as it focuses on the explicit textual devices that speakers and writers use when communicating. Speakers/writers negotiate the meaning of what they are communicating with their listeners and readers. Metadiscourse assumes that communication involves more than the exchange of information, it includes the “personalities, attitudes and assumptions of those who are communicating” (2005, p. 37). As Hyland further points out “metadiscourse options are the ways we articulate and construct the interactions” (2005, p. 3). Thus, metadiscourse allows the speaker/writer to project him/herself into what they are saying; showing his/her attitudes, feelings, personality and credibility but also helps them create a reader-friendly prose with discourse that is related to a given context (2005, p. 3). According to Hyland, metadiscourse offers a framework which takes into account both the text that is created and the audience who is to interpret the message of the text. It helps the writer/speaker become aware of the reader/speaker’s need for guidance to achieve a successful understanding of the message. The development of Interactional phonetics has started to study and show how participants of an interaction “systematically manipulate, and orient to, phonetic detail –encompassing rhythm, tempo, loudness, pitch, voice quality, and independent articulatory parameters– in order to structure and interpret contributions to interaction” (Local, 2003, p. 117). The identification of interactional cues –semantic, grammatical, phonological (prosody, stress, rhythm, segments) features– present in spoken discourse or scripted speech constitutes the framework of the analysis of spoken discourse.

It is known that the use of prosodic features shape the structure of a conversation as they may mark re-starts, turn endings, etc. Our aim in this paper is to analyze the use of metadiscoursal elements together with the prosodic choices made by the students. The metadiscoursal elements to be analysed are: interactive discourse-organizing markers and interactional stance/evaluation markers.

## **Literature review**

Traditionally, research on the presence of metadiscourse and its influence has been carried out on written texts. Only few studies delved into its impact on oral discourse. That is the case of Aguilar Perez and Arnó-Macià, who based their study on the performance of interpersonal and textual markers in the students’ ability on lecture comprehension. They concluded that the

presence or absence of metadiscourse is highly related to the students' level of proficiency on the language. Thus, metadiscourse seems to be redundant for more proficient students while it helped those students with lower proficiency in the target language (Aguilar Perez & Arnó Macià, 2002). Yu and Cadman (2009) studied how EFL students applied Metadiscourse in their speech performances within the classroom. The authors adapted Hyland's metadiscoursal elements for oral discourse and oral presentations. Basically, they focused on "frame markers" and "person markers" and they obtained interesting results as there was scarcity of summarising metadiscourse and an overuse of "thank you" as a concluding metadiscoursal element. Wi (2011) studied the use of Discourse Markers (DMs, for short) by Chinese learners of English. The focus of the study was on the oral performance of the learners across different tasks and restricted the research to four functions of the DMs. The findings showed that Chinese students produced fewer and less diverse oral chunks in their oral presentations as compared to native English speakers. The author also found a correlation between the students' proficiency on the target language and the use of DMs. She found that advanced students were able to use DMs effectively by guiding their listeners to the understanding of the hierarchy of meanings conveyed by the speaker's message. Kibler, Salerno and Palacios (2013) cite two studies which show differentiated native/non-native use of discourse markers: Rowley-Jolivet and Carter-Thomas (2005) found that non-native speakers used the language closely resembling written texts, resulting in less subtle stance-marking and more interpersonal distance from the audience; Fung and Carter's (2007) based their research on the comparison of English learning secondary students in Hong Kong with native English speakers and the results of the study showed that in classroom group discussions, English learners used discourse markers less fluently.

Focusing on intonation in oral presentations, two researchers, Pickering (2004) and Busá and Urbani (2011) focused their studies on the role of intonation and pitch range to signal paratones. In the case of Pickering, the focus of her study was the deployment of intonation by International Teaching Assistants. The study showed that ITAs struggled to successfully use key and tone choices. Cribb (2017) compared Chinese learners with European learners of English in their use of intonation as a resource in the delivery of oral academic

presentations. This paper also compares the pitch range of professional presenters who are native speakers with the pitch range produced by the non-native speakers of the language. The expected outcome was that native speakers' intonation pitch range was noticeably higher than the pitch range deployed by the students. On the other hand, no significant difference was found between Chinese and European learners' intonation pitch range.

## **Video tutorials**

### ***Main generic features***

A video tutorial is a sample of spontaneous spoken interaction. It resembles an instruction monologue of unplanned but controlled speech regarding its semantic content. This semantic content is determined by the actual instructions and unconstrained by interactional features, such as turn-taking, collaborations, and feedback. The presenter of the video tutorial imagines a possible target audience, mainly based on the topic of his/her video tutorial and accommodates linguistic and paralinguistic features to convey his/her message and guide the listener to the understanding of the meanings and social intentions of his/her discourse.

The usual opening structure of this new discourse type or genre is the following:

Introduction:

- Greeting: addressed to the audience
- Identification: Name of the instructor
- Credentials: Who the instructor/presenter is, and/or why (s)he was appointed to create the tutorial or by whom.
- Pragmatic features: Use of conversational routines of spontaneous interactional language, e.g. as an informal greeting to open the channel of communication, which shows that the speaker is conscious that (s)he is addressing an audience in the introductory part.

Closing (generic structure):

- Shorter than the other parts or optional.

### ***Conversational features of video tutorials***

Features of textual metafunction:

- Use of DMs ‘er’, ‘erm’, repetition of connector ‘and’ are features of unplanned discourse, which indicate that her message has not been prepared, that she is thinking carefully what to say in her self-introduction.
- Use of the conjunction ‘how’ as an independent tone unit in level tone with the intention of gaining time to find an appropriate mitigator for the challenge of performing the task, of following instructions without the direct, face-to-face feedback from the instructor.
- Use of level tone in the connector ‘so’ and the DM ‘erm’ as independent tone units to initiate the end of the introduction and announce the beginning of another topic, the body of the instruction monologue.

Features of interpersonal metafunction:

- Pre-closing sequences: use of the vocative ‘you guys’ with rising tone as an addressee.
- Channel subscription reminder: “don’t forget to subscribe. . .”
- Shut-downs: “goodbye”.
- The repetition of the same phrase with equal prosodic pattern also has the argumentative function of convincing the audience to perform the task.
- Dominant tones show that the presenter is in control of the situation and the discourse. (S)he knows better, and she is moving on to the next stage of the tutorial.

Thematic structure:

- Recap of instructions, summary.
- Revision of initial objectives.

## Methodology

This research was a corpus-based study which analyzed the production of video tutorials as an online task. The participants were *English Phonetics III* students attending the 3rd year in the Teacher Training Programme at Universidad Nacional de Tucumán. They were asked to produce a video tutorial which was assessed as their second oral term test during the course. Fifty-four tutorials were produced during the school year 2016, but only forty-two were selected for this study, because they contained the metadiscoursal features that were the focus of the research.

The video tutorial is the final product of a process which included the following pedagogical tasks:

- a) A lesson on video tutorial generic features was given,
- b) an assignment in our educational platform was created with instruction,
- c) the students rehearsed and then recorded their video tutorials,
- d) they uploaded their production to the internet and sent us the link,
- e) their production and performance were evaluated using assessment criteria which had been explained to the students beforehand.

For the data analysis, our taxonomy was based on Rui and Xin's (2009) taxonomy and a selection of Hyland's (2005) metadiscoursal elements (MDEs, for short). The structural components in focus were the introduction and closing parts of the video tutorials. The tokens that were selected from those parts were then analysed using Wordsmith Tools© 4.0 and two functions were exclusively employed: the concordancing and word list functions<sup>3</sup>. We completed the analysis with by tracking the prosodic pitch in Praat© to locate nuclear stress and another prosodic feature: prominence (or the lack thereof).

Hyland's (2005) metadiscoursal elements were divided into two groups: the interactive discourse markers (e.g. *now*, *well*, etc.) and the interactional discourse markers (e.g. *guys*, *really*, etc.).

## Results and discussion

All the metadiscoursal elements which were examined in the corpus showed a similar percentage of use (Appendix, Figure 2), with a slight preference for interactive metadiscoursal elements. This may mean that the students were concerned with the text-organizing aspects of their message but they still provided a phatic contact with their audience. Yet, when the distribution of the metadiscoursal elements was further examined, the result was a more restricted (and more frequent) usage of interactional MDEs, as opposed to the assorted deployment of text-organizing MDEs (Appendix, Figure 3).

A closer insight into the corpus reveals some group-like and idiosyncratic usage of the MDEs. For instance, most students use the same interactional

---

<sup>3</sup> Figure 1 in the Appendix shows an example of how those functions were used for each particular metadiscoursal element.



relational (i.e. *guys*, *everyone*) marker in both the introduction and closing parts of their tutorials. In addition, sometimes two (e.g. *so yeah*) or three (e.g. *Ok so first thing*) MDEs could be assigned an independent tone unit. At times, their use of the MDEs may not carry the illocutionary force that was intended or may be non-prototypical for this type of genre (e.g. *Today we are dealing with a new topic*, *Have a nice day!*). In general, students did not reveal a varied exploitation of the MDEs available for the parts of the conversation which were analysed; rather, an overuse of the same MDEs was quite conspicuous.

In relation to the prosodic mechanisms employed by the students, the following ones can be mentioned: a) There was a general appropriate match between the textual MDEs (like *now* or *well*) and their required intonation patterns, but some (4) students produced anomalous combinations between the MDEs and the expected prosodic pattern; b) whereas most students de-accented the relational MDE *guys*, others would assign prominence to it or nuclear stress, instead of assigning it to the greeting expression; c) the pitch movement patterns (i.e. tones) are still L1-based for the majority of the MDEs used.

Given that there existed an excessive selection of particular MDEs, a closer study to the seven most used MDEs (Appendix, Figure 4 and Table 1) was made with the following results: a) there is a tendency to give tonality (i.e. assignment of a tone unit grouping) and tonicity (i.e. selection as tonic syllables) to the interactive MDEs (i.e. *now*, *well*, *OK* and *so*) but not to the Interactional relational markers (i.e. *guys* and *everyone*); b) the Interactional emphatic MDE *really* was performed with prominence but less tonality or tonicity; c) the large number of tokens for the Interactive connective *so* reveals not only that it is one of the most used MDEs, but also that it was used with both appropriate and atypical prosody.

## Conclusion

This study sought to probe into the most usual metadiscoursal units that university students exhibited in their oral production of video tutorials. As a corpus-based research study, some patterns of usage emerged and connections were established between the frequency of use, the type of MDEs employed and the typical prosodic characteristics. This resulted into very interesting outcomes. The first is that students display a certain degree of acquisition of the MDEs for oral communication. However, there are still constraints regarding their spontaneous

use of language for communicative purposes. For example, students combine several discourse markers or use them to frame speech acts or to mark generic structure, but the rules behind their performance may be idiosyncratic.

This can similarly be explained by hypothesizing that they are not only acquiring the required MDEs for this online task, but they may also be experimenting with their multifunctional features and, in turn, that experimentation is also reflected in the variational use of prosodic features.

Regarding the type of MDEs that were found, interactive markers are more frequent and varied than interactional ones. Therefore, students may be aware or more concerned about guiding their audience to understand their speech rather than working on commenting or evaluating their text to forge a link with their viewers.

It is worthwhile mentioning that due to the multimodal nature of the task, some students chose to insert some on-screen (non-verbalized) MDEs for the materials section, the greeting sequence or the closing section. These MDEs were not included in the corpus, as they lack a prosodic representation.

A probable limitation of the present study is the fact that the body of the tutorials were not analyzed and, therefore, some MDEs employed in that part may be worthwhile analysing.

Since the video tutorials represent a semi-authentic instance of spontaneous language, it allowed us to examine the production of the students in their attempt to communicate ideas in meaningful and relevant way.

## Appendix

File Edit View Compute Settings Windows Help														
N Concordance					Set	Tag	Word #	t.	# os	./ # os	# os	t.	# os	File
1	are going to use (materials on screen)	So	the paper I choose to wrap this gift is	39	3	2%	0	9%	0	9%	s	la	plata154.txt	
2	And you can do it at any moment	So	let's start To make a cushion you	41	2	9%	0	0%	0	0%	s	la	plata153.txt	
3	need cotton Ok so, let's start ... (3:00)	So	this was a very simple skin care	151	4	3%	0	2%	0	2%	s	la	plata152.txt	
4	And of course, you need cotton Ok so, let's start ... (3:00)	So	this was a	146	4	7%	0	0%	0	0%	s	la	plata152.txt	
5	buy another another brand. Ok And	So	this is what you're going to need	125	4	2%	0	0%	0	0%	s	la	plata152.txt	
6	Today we are (dealing) with a new topic	So	I'm going to show you how to put	33	1	6%	0	6%	0	6%	s	la	plata152.txt	
7	easy to do And very fast Thank you	so	much for watching my video And I	87	1	7%	0	7%	0	7%	s	la	plata151.txt	
8	there you have it The hairstyle is done	So	if you have any questions you can	57	3	0%	0	1%	0	1%	s	la	plata147.txt	
9	and it only takes a couple of minutes	So	let's get started First, I'd like to start	32	3	6%	0	4%	0	4%	s	la	plata147.txt	
10	this information is not available	so	you can do it yourself like the like I	188	3	2%	0	0%	0	0%	s	la	plata145.txt	
11	one has at least 1,000 different colours	so	it's very important for you to be picky	169	2	4%	0	4%	0	4%	s	la	plata145.txt	
12	the changes in your skin after a month	So	try it. Thanks for watching! Please	216	8	7%	0	3%	0	3%	s	la	plata142.txt	
13	I can feel my skin cleaner and softer	So	as you can see it's er very simple to	175	8	2%	0	7%	0	7%	s	la	plata142.txt	
14	you to look ten years younger. Yes?	So	Let's try. Today guys I'm going to	53	5	0%	0	0%	0	0%	s	la	plata142.txt	
15	it Maybe you can try And Thank you	so	much for watching the video And I	155	6	7%	0	0%	0	0%	s	la	plata140.txt	
16	once you learn all the steps very well	So	yeah I hope you have understood how	137	6	0%	0	0%	0	0%	s	la	plata140.txt	
17	to fold the paper in half ... (4:15)	Alright!	So	As you have seen This is something	106	6	3%	0	2%	0	2%	s	la	plata140.txt
18	all that being said Let's get started	OK	so first (()) going to do is to fold the	91	4	0%	0	3%	0	3%	s	la	plata140.txt	
19	So yeah any type of paper will be used	So	with all that being said Let's get	81	3	8%	0	7%	0	7%	s	la	plata140.txt	
20	and you (()) a big paper boat	So	yeah any type of paper will be used	72	3	1%	0	2%	0	2%	s	la	plata140.txt	
21	showing you how to make a paper boat	So	All you're going to need is just a	22	1	7%	0	3%	0	3%	s	la	plata140.txt	

Figure 1. The examples of the interactive transitional connective *so* in the corpus.

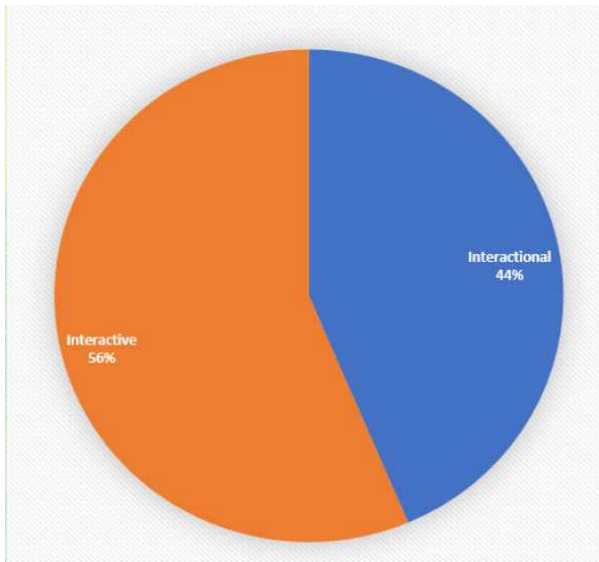


Figure 2. Percentage of use of the metadiscoursal units in the corpus.

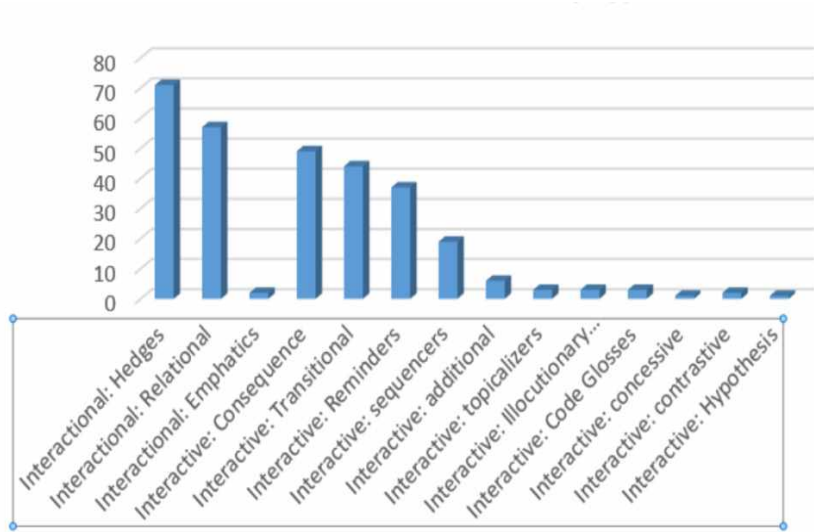


Figure 3. Percentage of use and distribution of the metadiscourse units by type, in the corpus.

	Word	Tonicity and Tonality	Prominence	No prosodic marking	Nº of tokens
Interactive: Textual metadiscourse. Logical connectives: Transitional connective	Now	6	1	2	9
Interactive: Textual metadiscourse. Logical connectives: Transitional connective	Well	18		1	18
Interactive: Textual metadiscourse. Logical connectives: Transitional connective	OK	15	2		17
Interactive: Textual metadiscourse. Logical connectives: Transitional connective	So	41	1	7	49
Interactional: Interpersonal metadiscourse: commentaries: Relational marker	Guys	14		21	35
Interactional: Interpersonal metadiscourse: commentaries: Relational marker	Everyone	4		7	11
Interactional: Interpersonal metadiscourse: validity markers: emphatics	Really	5	11		16

Table 1. The 7 most used MDEs.

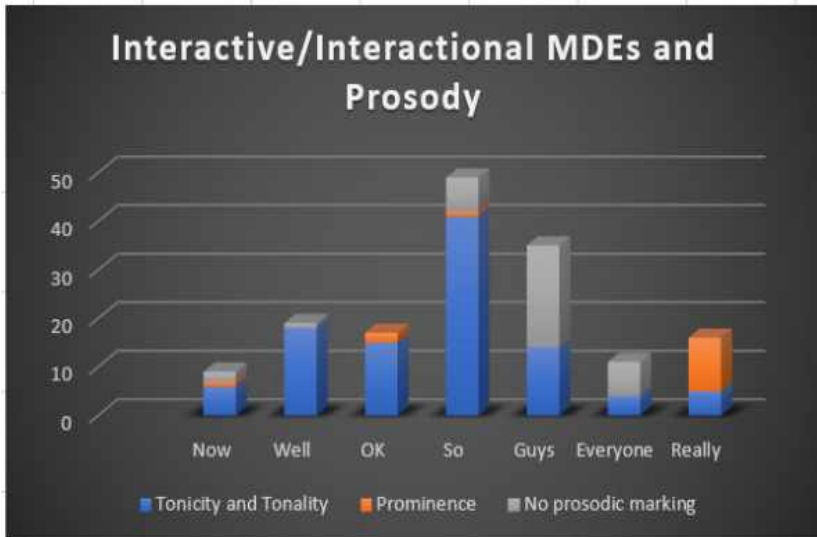


Figure 4. The 7 most used MDEs and their prosodic features.

## References

- Arnó Macià, E. & Aguilar, M. (2002). Metadiscourse in Lecture Comprehension: Does it Really Help Foreign Language Learners? *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 24(1), 2002, 7-22.
- Busà, M. G., & Urbani, M. (2011). A cross linguistic analysis of pitch range in English L1 and L2. *Proc. 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVII)*, Hong Kong, ps. 380-383.
- Córdoba, M. I., Cañizares, C. & Palma, R. J. (2017). *Study Guide. Ejercicios de aplicación y material bibliográfico*. Cátedra de Fonética Inglesa III. Universidad Nacional de Tucumán.
- Cribb, M. (2017). Consistency and Contrast in the Deployment of Intonation Resources During Oral Presentations by Students of English Language International Journal of Linguistics. *Literature and Culture (LLC)*, 4(1).
- Kibler, A.; Salerno, A.; Palacios, N (2014). “But Before I Go to My Next Step”: A Longitudinal Study of Adolescent English Language Learners’ Transitional Devices in Oral Presentations. *TESOL Quarterly*, 48(2), 222-251.

- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Local, J. (2003). *Phonetics and talk-in-interaction* (pp. 115-118). Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences.
- Pérez, M. A., & Macià, E. A. (2002). Metadiscourse in lecture comprehension: Does it really help foreign language learners? *Atlantis*, 24(1), 7-21.
- Pickering, L. (2004). The structure and function of intonational paragraphs in native and nonnative speaker instructional discourse. *English for Specific Purposes*, 23(1), 19-43.
- Rui, K & Xng, X (2009). Empirical studies on Metadiscourse in Chinese EFL learners' oral communication. *Celea Journal*, 32(1), 52-64.
- Wei, M (2011). A Comparative Study of the Oral Proficiency of Chinese Learners of English Across Task Functions: A Discourse Marker Perspective. *Foreign Language Annals*, 44(4), 674-691.
- Yu, S., & Cadman, K. (2009). EFL learners' connection with audience in oral presentations: The significance of frame and person markers. *TESOL in Context*, 2(2), 1-16.

# ¿Pueden sólo Los Beatles cantar en inglés? Hacia una revisión de los conceptos de EFL y EIL dentro de la cátedra de *Fonética y Fonología Inglesas 1* de FaHCE, UNLP

Mariana Palmieri<sup>1</sup> y Libertad Ruiz Arcodia<sup>2</sup>

## Voces del inglés en el mundo

Desde hace ya varias décadas, gran variedad de voces nos convocan a pensar el rol del inglés como lengua de comunicación internacional. Entre las muchas que podemos evocar, elegimos la voz de Suresh Canagarajah (2006,

---

<sup>1</sup> Profesora en Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, se encuentra cursando la Maestría en Educación en FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Ha desarrollado su carrera docente en el ámbito privado y público de la educación. Dicta clases de inglés en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” y el Colegio Nacional “Rafael Hernández” dependientes de la UNLP y se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de *Fonética y Fonología Inglesas 1* y como Ayudante Diplomada en *Dicción Inglesa 1* de la FaHCE, UNLP. Ha participado en el dictado de cursos de extensión universitaria, talleres, congresos y jornadas nacionales. Es miembro del Grupo de Estudios Fonológicos (GrEfo) perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL-IdIHCS). GrEfo, *Fonética y Fonología Inglesas 1* y *Dicción Inglesa 1*, FaHCE, UNLP – Argentina. Correo electrónico: palmieri.mariana@gmail.com.

<sup>2</sup> Profesora en Lengua y Literatura Inglesas graduada en la Universidad Nacional de La Plata. Desarrolla su práctica docente en el ámbito de la educación pública e instituciones privadas. Es Ayudante Diplomado en la cátedra de *Fonética y Fonología Inglesas 1* de la FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP). Ha participado en el dictado de cursos de extensión universitaria y presentaciones en congresos y jornadas nacionales. Es miembro del Grupo de Estudios Fonológicos (GrEfo) perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL-IdIHCS). *Fonética y Fonología Inglesas 1* y *Dicción Inglesa 1*, FaHCE, UNLP – Argentina. Correo electrónico: lruizarcodia@fahce.unlp.edu.ar.

p. 233) para que nos sitúe “en un contexto en donde constantemente tenemos que movernos entre diferentes variedades [de inglés] y comunidades, la competencia [como hablantes] se vuelve compleja... uno requiere de la capacidad para negociar entre diversas variedades para facilitar la comunicación” (nuestra traducción, aquí y en adelante).

Ya a principios de los años 90, Henry Widdowson nos habla del inglés como una lengua de comunicación internacional y declara que “como tal, sirve a una gran variedad de comunidades diferentes y a sus propósitos institucionales, que, a su vez, trascienden los límites tradicionales de la comunidad y la cultura” (1994). Si el inglés sirve para expresar las necesidades comunicacionales de diferentes comunidades del mundo, no podemos esperar más que una gran diversidad de voces. Esta diversidad nos indica que la lengua aprendida se ha convertido en un recurso genuino de expresión de significado. Entonces, “un hablante competente sería aquel que tomó posesión de la misma, la hizo suya, la moldeó a su objeto, reafirmó su identidad a través de ella y no se rindió simplemente a la expresión que dicta la norma”, su forma estandarizada (1994). ¿Podemos concebir la idea de un inglés propio: un inglés que no es solamente la propiedad de los hablantes nativos sino de todos quienes lo utilizamos para transmitir nuestras ideas, creencias y valores al mundo? Para dar respuesta a nuestra inquietud y entender cómo el inglés adquiere su estatus global escuchamos atentamente a Crystal (2000, p. 2) observar “que esto ocurre cuando [el inglés] cumple una función particular reconocida en cada país”, ya sea como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera privilegiada. En nuestro caso en particular, la enseñanza del inglés como lengua extranjera es contenido curricular a partir del segundo ciclo de la escuela primaria a nivel nacional. Además, goza de la cotidianidad de contacto “en muchos hogares a través de la televisión, la informática e incluso las instrucciones de uso de artículos importados” (Bein, 2002). Cabe mencionar también la preponderante presencia del inglés en el desarrollo de conocimiento académico tanto en el ámbito particular de las lenguas como en el resto de las disciplinas sociales y científicas.

Cuando le damos la palabra a Jenkins para vislumbrar cómo estas variedades del inglés dialogan entre sí en intercambios internacionales, su voz hace eco de un hecho innegable: quienes conformamos hoy la comunidad



más grande de hablantes del inglés no somos “hablantes nativos”<sup>3</sup> del idioma y, en la mayoría de las comunicaciones que establecemos, nuestros interlocutores tampoco lo son. El estudio llevado adelante por Jenkins, en el cual examina cuidadosamente las interacciones orales en inglés entre hablantes de diferentes lenguas, identifica un número relativamente pequeño de aspectos a atender en la pronunciación que son centrales para la inteligibilidad del inglés como lengua de comunicación internacional o lengua franca. Del análisis de estos aspectos se desprende la creación de “un núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica” (2000, p. 123) que viene a legitimar los acentos de las variedades no nativas del inglés. La legitimidad de modelos de pronunciación de variedades no nativas propuesta por Jenkins se funda sobre dos grandes pilares: la inteligibilidad y la acomodación. Los quiebres en la comunicación que impedían la mutua comprensión entre hablantes no nativos permitieron identificar los aspectos centrales de este núcleo. Por otro lado, la teoría de la acomodación da cuenta de los fenómenos de ajuste en la oralidad que hacemos todos los hablantes para lograr una comunicación efectiva en sintonía con nuestros interlocutores. En esta misma dirección, Wilker (2014) nos invita a reflexionar sobre las creencias que subyacen al concepto de inteligibilidad confortable (Kenworthy, 1997) en relación a la producción de hablantes no nativos y a pensar en dirección a una inteligibilidad internacional (Jenkins, 2000) donde todos los participantes requieren de la capacidad para negociar significados entre diversas variedades del inglés como señalaba Canagarajah.

Este enfoque impacta directamente sobre el éxito de las posibles futuras comunicaciones por parte de nuestros alumnos en formación en contextos de uso genuino del inglés como lengua de comunicación internacional, donde el grado de inteligibilidad y la habilidad para acomodarse superan la capacidad de comprensión e imitación de modelos de acentos nativos. Esta perspectiva nos exige revisar la inteligibilidad no sólo en términos de producción sino también en términos de recepción. Los problemas de inteligibilidad no siempre podrán seguir siendo considerados como un problema de transferencia o

---

<sup>3</sup> La decisión de uso de comillas para las expresiones “hablante nativo” y “no nativo” no es arbitraria, sino que responde al llamado de atención sobre estos rótulos al que hace referencia Holliday (2006) cuando declara que esta distinción posiciona equivocadamente a los hablantes en superiores e inferiores respecto de sus roles y atributos.

interferencia de la lengua materna sino que deberán ser vistos en relación a la legitimación de variedades no nativas del inglés.

El enfoque de “un núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica” ya no nos ofrece un modelo a imitar sino que nos abre a la concepción sociolingüística de acento, entendido como una “característica de la pronunciación que señala la identidad social o regional del hablante” (Gystal, 2003, p. 458). Lo que antes era una desviación de la norma y había que corregir porque no se acercaba al modelo, en términos de Walker, es ahora una elección cuando afirma que para un hablante “perder su acento es lo mismo a perder parte de su identidad”, ya que “los acentos nos identifican no solo como individuos, sino también como miembros de un grupo particular” (2010, p. 13).

### **Repercusión de las voces del inglés en el aula: nuestras preguntas**

En el presente trabajo, como en nuestros trabajos anteriores, nos propusimos dar cuenta de la enseñanza de la pronunciación como parte integral del desarrollo de la competencia comunicativa: la pronunciación no es un fin en sí mismo sino un medio para negociar significados en el discurso (Dalton & Seidlhofer, 1994). Nuestros alumnos/hablantes del inglés aprendieron, aprenden, conviven y desarrollan sus actividades académicas, profesionales y personales en el poscolonialismo lingüístico (Pennycook, 2001), en un mundo multicultural donde el inglés es la lengua de comunicación internacional. Es por ello que si sólo les ofrecemos la voz del hablante nativo en nuestras clases entendemos estamos ofreciéndoles un discurso incompleto, recortado, limitante (Savignon, 2007). Para completar el mundo de posible interlocutores, Jenkins (2000) nos interpela con la noción de “acento adicional” (ob. cit., p. 209) que nos abre a la posibilidad de expandir nuestro repertorio fonológico. En nuestro caso en particular nos habilita a pensar que no debemos preocuparnos por reducir nuestro acento no nativo, sino que debemos adicionar a nuestro acento aquellas características fonológicas del inglés que nos permitan lograr la mutua inteligibilidad con otros hablantes. No despojarnos de nuestro acento, sino enriquecerlo. Entonces, si nuestra práctica docente se centra en el compromiso de habilitar y desarrollar las competencias comunicativas de nuestros alumnos entendidas como la capacidad del hablante de vehiculizar sus significados (Savignon, 2007) necesitamos, por un lado, que el alumno haga suyo su inglés, se apropie de su inglés, tal como lo señalaba Widdowson; y, por el

otro, necesitamos que sean conscientes del mundo de las variedades del inglés donde se van a desarrollar sus futuras interacciones. En la voz de Crystal (2010), si el alumno espera salir al mundo y encontrarse exclusivamente con hablantes de RP, *the student is in for a shock* (¡tamaño sorpresa lo espera!).

¿Cómo va a ser posible que nuestros alumnos negocien sus significados si no les ofrecemos la posibilidad de escuchar las voces de otros interlocutores posibles además de la voz del hablante nativo?

Para poder aproximar una respuesta a esta pregunta, y en este proceso de revisitarse nuestro paradigma, nos vimos en la necesidad de revisar el material que utilizamos en la cátedra e incorporar explícitamente diferentes variedades del inglés atendiendo a sus características como lengua de comunicación internacional o lengua franca.

Para esta propuesta en particular hemos diseñado una secuencia didáctica que incluye variadas tareas de sensibilización para aproximarnos al inglés como lengua de comunicación internacional. El material diseñado y seleccionado para tal fin está compuesto por cuestionarios, canciones, videos disponibles en la web y audios de publicaciones en relación al inglés como lengua franca.

En la puesta en práctica de esta secuencia apuntamos a descubrir el sistema de creencias que los alumnos puedan traer consigo especialmente en relación a las variedades no estandarizadas del inglés, es decir, otras más allá del modelo como los de RP o GA. A su vez, es nuestra intención invitarlos a reflexionar tanto sobre la existencia de múltiples voces e identidades como sobre su legitimidad.

Hemos elegido en una primera instancia la música como uno de los vehículos de estos nuevos contenidos. La música en sí misma se plantea como un lenguaje universal, y se configura como medio de comunicación, de expresión, de aprehensión y de ser. Lo musical es un puente para conocer. La música está presente en todas las culturas y desde edades tempranas, todas las personas tenemos las capacidades básicas para su procesamiento. En el proceso de construcción de la identidad, el sociólogo musical Simon Frith (2003) sostiene la relevancia de la música en tanto permite la percepción del yo como la de los otros; en otras palabras, de lo subjetivo en lo colectivo. Y reafirma su poderoso impacto al interpelar a los seres humanos tanto desde lo racional como lo sentimental.

## **Diálogos en la clase: secuencia didáctica**

### ***Tarea 1***

En primer lugar se procedió a trabajar con la canción de los Beatles “All my loving”.

Se seleccionaron diez versiones (*covers*) de dicha canción, interpretadas por diferentes artistas de diferentes partes del mundo como representantes de diferentes voces del inglés. Cada uno de estos artistas ha dejado su impronta en la versión: ya que, si bien se trata de una misma canción, bien podría decirse que se trata de diez canciones diferentes, cada una con su estilo, su voz, su identidad.

En un primer acercamiento, se les pide a los alumnos que escuchen las diez interpretaciones y que decidan cuál les resulta de su preferencia, y cuál de su mayor desagrado. Asimismo, se les pide que indiquen cuál es la versión que les resulta más triste, sorprendente, vergonzosa, ridícula, graciosa, etc., y que justifiquen sus respuestas en la medida de lo posible.

En una segunda etapa, se les informa a los alumnos que los diez artistas provienen de diferentes contextos de lengua materna y nacionalidad. En este momento, se les proveen las diez nacionalidades y se les pide que intenten unir cada versión con su país de procedencia.

Luego del tiempo asignado para dicha tarea, y previo a brindarles las respuestas, se intenta discernir cuáles fueron los aspectos a los que atendieron en su decisión.

Una vez resuelta la tarea y provista la respuesta, se les pide a los alumnos que, ya a sabiendas de los orígenes de cada artista, revisen sus respuestas a la pregunta anterior y procedan a cualquier modificación en sus respuestas.

### ***Tarea 2***

En segundo lugar, diseñamos un cuestionario cuyas preguntas apuntan a guiar a los alumnos en la reflexión sobre la existencia y coexistencia de diferentes variedades del inglés, su estatus y sus fines. También se incluyeron preguntas que acompañaron a los alumnos a revisar sus propias impresiones en referencia a dichas variedades, y a la propia pronunciación, el propio acento. Finalmente, se indagó sobre el concepto del inglés como lengua franca.

Las tareas que proponemos a continuación terminan de armar el andamiaje que permite la revisión de las tareas anteriores, en pos de la construcción de

nuevos contenidos significativos. El contrapunto a la tarea 2, el cuestionario, son las tareas 3, 4 y 5. Las respuestas al cuestionario permiten descubrir el sistema de creencias de los alumnos mientras que las tareas 3, 4 y 5 van a dialogar con sus respuestas. De esta manera, cada tarea no sólo se apoya en la anterior para guiar a nuestros alumnos en la incorporación de nuevos saberes sino que permite la reflexión y revisión de sus propias creencias y conocimientos.

### ***Tarea 3***

En tercer lugar, se les presentó a los alumnos el video del British Council “Should English be taught as a global language?”, que muestra al reconocido lingüista británico David Crystal dando una charla concisa sobre la necesidad (absoluta) de llevar al aula al inglés como lengua global. Luego de ver el video, se les pide a los alumnos que contesten algunas preguntas al respecto, y se hace hincapié en que lo hagan a medida que revisan sus respuestas al cuestionario previo.

### ***Tarea 4***

En la siguiente tarea, los alumnos realizan un ejercicio de escucha donde dos hablantes de variedades no estandarizadas del inglés (Walker, 2010) reflexionan sobre el concepto de “lengua franca”. La tarea implica, de alguna manera, incluirlos en dicho debate. Se extrajeron cuatro citas del texto, y se invita a los alumnos a indicar en qué medida dichas reflexiones reflejan las propias.

### ***Tarea 5***

En una última tarea de cierre, se los invita explícitamente a recapitular sobre los conceptos abordados durante la clase, y una vez más a generar conciencia sobre el alcance de dichos conceptos.

## **Nuestra voz: conclusiones**

Las ideas y tareas que hemos puesto a consideración nos resultan inquietantes para quienes hemos trabajado en el área de la oralidad sosteniendo el modelo del hablante nativo como un único interlocutor válido o plausible, y como modelo a imitar a fin de alcanzar un óptimo grado de inteligibilidad a la hora de comunicarnos en inglés.

Cuando decidimos abrirnos al mundo de las variedades del inglés, nos estamos haciendo eco del lugar que ocupa el inglés como lengua de comunicación

internacional. Para que nuestros alumnos también puedan entenderlo así, es nuestra responsabilidad exponerlos a diferentes voces del inglés, y comprender juntos que todas esas variedades son legítimas por igual. Comenzar a indagar y reflexionar sobre la legitimación de acentos no nativos y el concepto de inteligibilidad internacional nos llena de incertidumbres, pero las palabras de David Crystal nos dan un aventón cuando declara “que es absolutamente imprescindible que los estudiantes de inglés conozcan lo que está pasando alrededor del mundo con el inglés... de otro modo la credibilidad abandona la situación del aula”.

En palabras de Holliday: “People from all cultural backgrounds are equally able in all respects, and this ability is enriched by diversity” (2006, p. 3).

## Referencias bibliográficas

- Bein, R. (2002). Los idiomas del Mercosur. *Revista Todavía*, s.n.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
- Crystal, D. (2000). *English as a global language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). Recurso en línea: “Should English be taught as a ‘global’ language?”. Macmillan Education ELT. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994) *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Frith, S. (2003). Música e identidad. *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 181-213). Amorrortu Editores.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Kenworthy, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman Group UK Limited.
- Holliday, A. (2014) *Native-speakerism*. Recuperado de <http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/01/nism-encyc16plain-submitted.pdf>.

- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, R. (2014) Recurso on line: 'Pronunciation Matters - re-thinking goals, priorities and models' British Council Spain. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=497emkwf\\_fm](https://www.youtube.com/watch?v=497emkwf_fm) Ultimo acceso 26/09/2017
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL quarterly*, 28(2), 377-389





# Propuesta didáctica en el laboratorio de lenguas para el nivel superior

*Silvia Peralta<sup>1</sup>*

## Introducción

En nuestra comunicación, presentamos una propuesta didáctica para el comienzo del estudio de la fonética y fonología de una lengua extranjera en el Nivel Superior encarnadas en la asignatura *Práctica de la pronunciación*, una disciplina de fundamental importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa en el plano de la discursividad oral. Los objetivos de nuestro trabajo son analizar las actividades propuestas por distintos fonetistas para enseñar fonemas, caracterizar los documentos auténticos que pueden ser trabajados en clase, describir el laboratorio multimedia en el que se llevan a cabo estas clases de *Práctica de la pronunciación* y presentar la explotación pedagógica de un documento elegido.

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Lengua y Literaturas Francesas. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en la cátedra *Práctica de la Pronunciación del Francés* y como Profesora Ayudante B por concurso en la cátedra *Lengua Francesa*, Ciclo de Nivelación, en la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba. Es también Profesora Titular de *Lengua Extranjera Francés* en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Participa en el proyecto de investigación "Diseño de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto". Es miembro del Grupo de Reflexión Regional de la Embajada de Francia en Argentina. *Práctica de la Pronunciación del Francés*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Correo electrónico: [lenguas@lenguas.unc.edu.ar](mailto:lenguas@lenguas.unc.edu.ar)

## Modelos didácticos

En cuanto a las actividades propuestas por los fonetistas, comenzamos por el modelo didáctico de Champagne-Muzar y Bourdages (1998). Ellas distinguen la sensibilización a los hechos fonéticos, la discriminación auditiva, la integración corporal, la asociación código oral / código escrito, la producción dirigida y la producción espontánea (Champagne-Muzar y Bourdages 1998, p. 53-57). La sensibilización a los hechos fonéticos consiste en hacer tomar conciencia al estudiante sobre los sonidos, la entonación y el ritmo.

Hay dos tipos de ejercicios: la sensibilización auditiva y la sensibilización a la representación visual. El ejercicio de sensibilización auditiva tiene por objetivo ampliar la capacidad del estudiante para distinguir los sonidos y los perfiles prosódicos. La sensibilización a la representación visual de los movimientos articulatorios permite al alumno ver en videos cómo son emitidos los sonidos que él debe reproducir. Champagne-Muzar, Bourdages (1998, p. 57-60) afirman que la discriminación auditiva permite al aprendiente comparar y diferenciar los hechos articulatorios y prosódicos de la lengua meta. Podemos proponer a nuestros estudiantes: la comparación elección binaria, la comparación elección ternaria, la comparación versión múltiple, la comparación versión compleja, la identificación de un sonido. En la comparación elección binaria, el estudiante oye dos palabras o enunciados y tiene que decir si son idénticos o diferentes. En la comparación elección ternaria, el alumno oye tres secuencias sonoras y debe señalar la que es diferente. En la comparación versión múltiple, el aprendiente oye un estímulo y debe indicar si las frases pronunciadas después son idénticas o diferentes del estímulo inicial. En un ejercicio de comparación versión compleja, después de haber oído tres palabras o enunciados, el estudiante tiene que señalar qué enunciados o palabras son parecidos. En lo que respecta a la identificación de un sonido, el estudiante oye un sonido y debe decir cuántas veces lo percibe de nuevo en el enunciado siguiente. Podemos también pedirle al alumno que indique cuáles son las palabras que contienen ese sonido o bien que señale la sílaba de la palabra en la cual el sonido está presente.

Champagne-Muzar y Bourdages (1998, p. 63) estiman que la integración corporal da la posibilidad al alumno de reconocer los hechos fonéticos prestando atención a otra parte del cuerpo diferente de la boca. Es una manera de

apropiarse de los sonidos de la lengua segunda. El profesor debe proponer este tipo de ejercicios en un clima de confianza.

También podemos trabajar la asociación de la estructura fónica a la representación visual. Es la asociación del código oral al código escrito (correspondencia sonido/grafema). En las lenguas en las que no existe la relación uní voca entre la pronunciación y la representación gráfica de los sonidos, es necesario ejercitar al estudiante en la correspondencia sonido / grafema y enseñarles a hacer la transferencia del código oral al código escrito y viceversa. La comparación dirigida, la identificación y la transcripción son ejercicios que favorecen la correspondencia sonido / grafema.

En la comparación dirigida, el alumno oye una palabra o un enunciado y debe elegir la versión escrita correspondiente a la secuencia sonora oída. En la identificación, el estudiante oye una palabra clave seguida de tres enunciados y debe indicar en una hoja la o las frases que contienen la palabra oída. En la transcripción, el docente puede hacer dictados de textos para completar con los sonidos estudiados (Champagne-Muzar y Bourdages, p. 64-65).

Además, estos mismos autores afirman que es necesario trabajar la lectura en voz alta, en coro o individualmente. Los aprendientes pueden preparar la lectura en grupos. Gracias a esta técnica, todos los estudiantes tienen la posibilidad de grabar sus documentos para una corrección minuciosa de parte de sus pares o del profesor.

Con respecto a los ejercicios de producción dirigida, podemos citar la repetición y la transformación. En la repetición, el alumno debe escuchar y repetir una serie de palabras o enunciados que contienen los rasgos articulatorios y prosódicos presentados en la sensibilización y la discriminación. El aprendiente repite a medida que oye el audio.

En cuanto a la transformación, este ejercicio favorece el acrecentamiento de los hábitos verbo-motrices en el plano articulatorio y prosódico. El alumno oye un enunciado y le hace un cambio en la articulación o en la prosodia según las consignas recibidas. Una vez pronunciado el enunciado modificado, el aprendiente debe oír la respuesta esperada con el objetivo de comparar.

Por otra parte, el docente puede proponer al alumno participar en debates de algunos minutos o en cortas presentaciones en los que el aprendiente puede poner en práctica varios actos de habla tales como definir, describir, explicar,

comparar o justificar algunos hechos (1998, p. 66-71). De este modo, través de la producción espontánea, el estudiante utiliza sus conocimientos fonéticos en un contexto natural.

Asimismo, Champagne-Muzar y Bourdages estiman que otra actividad interesante es la utilización del Alfabeto Fonético Internacional. Esta técnica favorece la sistematización del estudio de la correspondencia sonido-grafema (1998, p. 73)

Otros fonetistas proponen actividades parecidas para enseñar fonética. Abry, Chalaron (2010, p. 6) distinguen la sensibilización, la discriminación, la articulación, el ritmo, la entonación, la fonografía y la interpretación. En la parte de ritmo y entonación, se trata de reproducir ritmos, esquemas melódicos y entonaciones expresivas. Consideramos que es importante trabajar el ritmo y la entonación como lo proponen estos autores, ya que “las unidades rítmicas se identifican a las unidades mínimas de significado observables en el discurso oral” (2010, p. 217). Además, estimamos que la entonación es muy importante porque el aprendiente debe adquirir poco a poco el sistema entonativo de la lengua meta.

Por último, analizamos la propuesta de Martins y Mabilat que es similar a la de Abry y Chalaron. Aquí se propone la presentación de los sonidos a estudiar a través de un esquema articulatorio y la identificación del sonido meta; la discriminación; la repetición de una palabra luego de una frase comunicativa que contenga el sonido meta; la graffonía, que permite al aprendiente descubrir diferentes posibilidades de escritura de un sonido a través de dictados fonéticos cortos; la producción; actividad de distensión (Martins y Mabilat, 2004, p. 4). El hecho de que la distensión esté presente hace más agradable el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe un abanico de actividades para trabajar con los estudiantes. Somos nosotros, los profesores, quienes debemos elegir las más adecuadas teniendo en cuenta las necesidades e intereses de cada grupo-clase.

## **Experiencias de clase**

Para este trabajo, elegimos documentos auténticos, es decir que no han sido elaborados para la clase. Presentan una lengua real y características culturales, lo que es muy positivo para los estudiantes (Bertocchini y Costanzo, 2015, p. 26). Además, los documentos auténticos deben ser variados desde el punto de vista de los tipos textuales y los temas para aumentar la motivación

de los aprendientes. En la actualidad, Internet es una fuente que nos proporciona numerosos textos escritos y orales, pero otros documentos encontrados también en la vida cotidiana pueden ser trabajados en clase (2015, p. 26-27).

Otros criterios que tuvimos en cuenta para la elección de los documentos que conforman este trabajo son el nivel de lengua adaptado a los alumnos de primer año del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Francés; la longitud; el ritmo no demasiado rápido en el caso de los textos orales; la presencia de las vocales orales y nasales que tuvieron que descubrir; la variedad de tipos textuales.

Esta experiencia se realizó en el laboratorio de lenguas de nuestra facultad. Es un espacio multimedia, que es utilizado en las clases de Fonética y de Interpretación. Está equipado de un escritorio para el profesor y de una veintena de puestos para los estudiantes. El escritorio del profesor posee una computadora, un micrófono y un casco. Los puestos para los alumnos son pequeñas cabinas que poseen cascos y micrófonos.

En esta sala, el docente puede proyectar un video para el grupo-clase, pasar una grabación para todos los estudiantes, hablar a través del micrófono, conservar todo su material en la computadora. Además, gracias al programa Smart class, el profesor tiene la posibilidad de escuchar la producción de cada estudiante y comunicarse con ellos. Debemos destacar la importancia del laboratorio para las clases de fonética. En la fase de sensibilización a los hechos fonéticos, gracias a los cascos, cada estudiante puede escuchar bien las grabaciones y familiarizarse con los sonidos. En cuanto a la sensibilización a la representación visual, el docente puede pasar en una gran pantalla imágenes sobre los movimientos articulatorios de la lengua meta. En lo que respecta a la discriminación auditiva, es importante para los estudiantes escuchar bien los mensajes en la lengua meta para distinguir los diferentes sonidos. Con respecto a la producción dirigida, la lectura en voz alta y la producción espontánea, el hecho de poder escuchar a cada estudiante con el micrófono favorece una corrección más minuciosa, lo que es muy útil para los futuros profesionales de lenguas extranjeras.

Por otra parte, el laboratorio de lenguas permite ganar tiempo en el proceso de aprendizaje porque favorece una práctica más asidua. Los alumnos progresan en expresión oral. Se vuelven menos tímidos y logran vencer la inhibición fonológica. Además, el laboratorio de lenguas facilita la motivación,

la concentración y la puesta en práctica de una pedagogía diferenciada. En efecto, el profesor puede escuchar a cada estudiante y darle consejos personalizados. El laboratorio de lenguas como un producto más de las nuevas tecnologías es un medio muy importante en la formación de nuestros estudiantes.

Presentamos ahora la explotación pedagógica de un documento. Cabe destacar que, en esta experiencia, todas las consignas y ejercicios fueron grabados por un hablante francés ya que el locutor nativo adquirió la competencia comunicativa a temprana edad y es un excelente referente en expresión (Cuq, 2006, p. 160). Además, todas las actividades creadas para este trabajo están en línea para favorecer la autonomía de los alumnos.

En el documento elegido, Fig. 1, trabajamos la oposición [ɑ] y [ã], para la cual se utiliza un texto publicitario. Los objetivos fonéticos son: reconocer la vocal [ã]; distinguir los sonidos [ɑ] y [ã] y producir dichos sonidos en enunciados. El material seleccionado es una publicidad sobre la Universidad de Caen y el equipamiento del laboratorio de fonética. La explotación pedagógica está prevista para 80 minutos en un curso de 10 alumnos aproximadamente. El dispositivo de trabajo es individual, en pares y también grupal. En la fase de sensibilización auditiva, los estudiantes leen y escuchan el texto para familiarizarse con los sonidos. En cuanto a la sensibilización a la representación visual de los movimientos articulatorios, los alumnos escuchan una serie de palabras que ven escritas y están relacionadas con el texto que se está trabajando (Fig. 2). Tienen que observar los movimientos articulatorios para pronunciar [ɑ] y [ã]. Luego deben repetir en voz alta las palabras. En lo que respecta a la discriminación auditiva, Fig. 3, en la primera escucha del primer ejercicio, los estudiantes deben indicar si oyen el sonido [ã]. En la segunda escucha, tienen que escribir en qué palabras escuchan dicho sonido. En el segundo ejercicio, Fig. 4, van a escuchar una serie de diez palabras. En cada caso, deben marcar con una cruz si escuchan [ɑ] o [ã]. En el tercer ejercicio, Fig. 5, también van a escuchar una serie de diez palabras. Para cada una de ellas, tienen que indicar si escuchan [ã] en la primera, en la segunda o en la tercera sílaba.

En cuanto a la fase de Articulación, los estudiantes hacen ejercicios de repetición que exigen el reconocimiento y la reproducción de los hechos fonéticos. Los alumnos deben colocarse los cascos con los que cuenta el laboratorio y escuchar atentamente las series de palabras que contienen [ɑ] o [ã] (Fig. 6). Luego, tienen que repetir en voz alta dichas series. En el segundo ejercicio, Fig. 7, asociamos la

pronunciación y la gramática del francés. Dada una lista de seis verbos en infinitivo, los estudiantes tienen que encontrar los participios presentes correspondientes y decirlos en voz alta. En el tercer ejercicio, Fig. 8, se les da una lista de adjetivos. Los alumnos deben decir en voz alta los adverbios correspondientes. Cabe destacar que tanto los participios presentes como los adverbios correspondientes a los adjetivos propuestos contienen el sonido [ã]. En ambos casos, los estudiantes pueden hacer autocorrección escuchando las respuestas grabadas.

En la fase de Ritmo y entonación, Fig. 9, los alumnos escuchan frases creadas, referidas al tema del texto trabajado. Deben escuchar atentamente y repetir respetando las entonaciones.

En lo concerniente a la fase de Fonografía, Fig. 10, los estudiantes observan y escuchan una frase referida al tema de la publicidad y tienen que decir cómo se escribe [ã]. Seguidamente, se les propone una lista de palabras (Fig. 11) y tienen que encontrar cómo se escribe [ɑ]. En el ejercicio siguiente, se utiliza el Alfabeto Fonético Internacional. Deben transcribir las frases de la fase Ritmo y entonación. En el último ejercicio de Fonografía (Fig. 12), se les dan cuatro frases en las que se ha borrado la escritura de [ɑ] y de [ã]. Los alumnos escuchan la lectura de estas frases y tienen que completar las palabras. Finalmente, en la fase de interpretación, los estudiantes escuchan nuevamente la lectura del texto con el cual trabajamos, es decir, la publicidad sobre la Universidad de Caen: en pares, tienen que entrenarse en la lectura de dicho documento.

## Conclusión

Como conclusión, desde el punto de vista de la didáctica de la Fonética, nos parecieron interesantes las propuestas de los diferentes especialistas que van desde el descubrimiento de los sonidos hasta la interpretación y/o la producción, pasando por la articulación, el ritmo y la entonación. En la actualidad, disponemos de muchos materiales para explotar en la clase de Fonética y Fonología. Internet es una fuente inagotable de documentos escritos, orales y audiovisuales. También existen otros textos que pueden ser trabajados en clase, como es el caso de las publicidades de revistas en soporte papel. Nosotros, como profesores, tenemos que elegir minuciosamente los documentos auténticos y hacer un buen análisis prepedagógico.

Cabe destacar que las Nuevas Tecnologías constituyen una gran ayuda en nuestras clases de Pronunciación. En efecto, hemos puesto en línea todas

las grabaciones de este trabajo, que fueron hechas por un hablante nativo, de modo que los estudiantes puedan acceder a ellas a través de un celular, de una computadora y así dispongan de muchas posibilidades para practicar. Además, el laboratorio en el que pusimos en práctica esta experiencia posee el programa Smart Class que permite escuchar individualmente a cada estudiante y darle consejos. Dicho programa favorece la motivación de los alumnos.

Por otra parte, la elaboración de este trabajo fue muy motivadora para nosotros como docentes. Se pueden presentar los otros temas del programa de *Práctica de la pronunciación del francés* a partir de documentos auténticos variados y utilizando las Nuevas Tecnologías.

En definitiva, si deseamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más interesante, la motivación debe estar siempre presente, tanto en el docente como en el estudiante.

## Apéndice

Figura 1. Publicidad de la Universidad de Caen

<p>Centre d'enseignement du français pour étrangers <a href="https://drive.google.com/open?id=128JlkuTMVw2xa0PKk1iCfeXZhsXk">https://drive.google.com/open?id=128JlkuTMVw2xa0PKk1iCfeXZhsXk</a></p> <p>Apprendre le français à Caen</p> <p>Sessions d'hiver et de printemps</p> <p>DU de Français Spécialisé</p> <p>Stage linguistique d'automne</p> <p>Cours internationaux d'été</p> <p>Centre d'examens DELF/DALF et CCIP</p> <p>Université de Normandie. France</p> <p><a href="http://www.unicaen.fr/cefe">www.unicaen.fr/cefe</a></p>
---

*El francés en el mundo*, n.º 368, marzo-abril 2010, p. 74.

Figura 2. Lista de palabras que contienen [ã] y [ɑ]

Écoutez les mots suivants <a href="https://drive.google.com/open?id=1m_B1BuqJQ9st2RdMYr4U-4yHEevmlvwDw">https://drive.google.com/open?id=1m_B1BuqJQ9st2RdMYr4U-4yHEevmlvwDw</a>	
[a]	[ã]
spécialisé	centre
stage	enseignement
internationaux	français
examen	étrangers
formation	apprendre
Paris	Caen.



Figura 3. Primer ejercicio de discriminación auditiva. Al final, observamos la lista de palabras que los alumnos escucharon.

Dans la première écoute, indiquez si vous entendez le son [ã]. Dans la deuxième écoute, écrivez dans quels mots vous écoutez ce son. <https://drive.google.com/open?id=1wR9fUM-41QTW5GR5nORWNOKbbTD-h2tUW>

oui	non	mots
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		
g)		
h)		
i)		
j)		

Liste de mots: a) apprentissage b) utilisation c) résultat d) apprenant e) action f) enseigner g) appel h) pendant i) stage j) langue

Figura 4. Segundo ejercicio de discriminación auditiva. Al final, la lista de palabras que los estudiantes escucharon.

Écoutez et dites si vous entendez [a] ou [ã]  
<https://drive.google.com/open?id=1HoI1qKSNhgzpompfAqOhMxQrTQKGh5ima>

[a]	[ã]
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	
g)	
h)	
i)	
j)	

Liste de mots: a) manière b) plan c) alors d) courant e) déterminant f) prendre g) rapport h) préparer i) évaluation j) temps

Figura 5. Tercer ejercicio de discriminación auditiva. Al final, vemos la lista de palabras leídas.

Écoutez et dites si vous entendez le son [ã] dans la 1ère, dans la 2ème ou dans la 3ème syllabe. [https://drive.google.com/open?id=1naGu9Qc---xkDwhzPPwvK\\_8ZAAYKJ09H](https://drive.google.com/open?id=1naGu9Qc---xkDwhzPPwvK_8ZAAYKJ09H)

1ère syllabe	2ème syllabe	3ème syllabe
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		
g)		
h)		
i)		
j)		

Liste de mots: a) différent b) comment c) pertinent d) sans e) longtemps f) enseigner g) prendre h) langage i) extension j) engager

Figura 6. Primer ejercicio de la fase Articulación.

Mettez vos casques. Écoutez attentivement les séries de mots et répétez-les. [https://drive.google.com/open?id=1hSR76CXX&hij\\_Y49NPTJTFL3049NqCR](https://drive.google.com/open?id=1hSR76CXX&hij_Y49NPTJTFL3049NqCR)

a) [a]	[ã]
motivation	apprentissage
stratégie	enseignement
finalité	langue
b) [a ]	[ã]
préparation	temps
médiation	défendable
interaction	engagement

Figura 7. Segundo ejercicio de Articulación. Al final, vemos las respuestas correctas.

Trouvez les participes présents des verbes suivants et prononcez-les. Puis vérifiez votre prononciation <https://drive.google.com/open?id=1KPICQ91z76allHNOQsxKeYIY0EV02oeds>  
a) concerner b) rapporter c) travailler d) parler e) expliquer f) comprendre  
Réponses: <https://drive.google.com/open?id=1So33PsCZCOMwLGWmwPTTAcElvCa-Gb88>  
a) concernant b) rapportant c) travaillant d) parlant e) expliquant f) comprenant

Figura 8. Tercer ejercicio de Articulación. Al final, las respuestas correctas.

Trouvez les adverbes correspondants aux adjectifs suivants et prononcez-les. Puis, vérifiez vos réponses <https://drive.google.com/open?id=1TznJiEDbHCZNeYPWdKX%YwQArqrI>  
a) ponctuel b) lent c) rapide d) constant e) sérieux f) assidu  
Réponses : <https://drive.google.com/open?id=1mdLGyP4mrj6VQppo2F1M6VOC7Uk1u>  
a) ponctuellement b) lentement c) rapidement d) constamment e) sérieusement f) assidument

Figura 9. Primer ejercicio de Ritmo y entonación.

Écoutez les phrases suivantes et répétez-les en respectant l'intonation [https://drive.google.com/open?id=Inds174XfTsar-G&St\\_3hqDJ1meHztH](https://drive.google.com/open?id=Inds174XfTsar-G&St_3hqDJ1meHztH)  
a) Si tu es embauché par cette entreprise, ta formation en langue allemande sera financée par tes patrons  
b) L'apprentissage d'une langue, doit se faire progressivement  
c) Fais la compréhension écrite de ce document. C'est un exercice intéressant  
d) Il faut que tu fasses des exercices sur le fonctionnement de la langue et un entraînement de phonétique  
e) Il est intéressant d'aborder le problème de l'identité des étrangers.  
f) Le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est un engagement entre l'enseignant et l'apprenant.

Figura 10. Primer ejercicio de Fonigrafía.

Observez et écoutez la phrase suivante. Dites comment nous écrivons [ã] [https://drive.google.com/open?id=1Z3iNgIA\\_ShEIsCjHBXf3IqmtY75lFW](https://drive.google.com/open?id=1Z3iNgIA_ShEIsCjHBXf3IqmtY75lFW)  
Quand tu apprends le français à Caen, tu gagnes du temps et tu profites aussi d'une bonne ambiance dans les classes

Figura 11. Segundo ejercicio de fonigrafía.

Comment nous écrivons le son [a] ? <https://drive.google.com/open?id=1D2vaXPehRX8k-FsGJOjVHn-ujfovQ4nf>

chat .....

là.....

âme.....

prudemment.....

femme , solennel (cas particuliers).....

Figura 12. Cuarto ejercicio de Fonigrafía.

Écoutez et complétez les mots. Pensez à l'écriture de [a] et de [ã]

<https://drive.google.com/open?id=127694QXZ1DfBbuwUYAQ5qihQNiDpb>

a) H.....bituellem.....t, nous ch.....tons ..... fr.....çais.

b) P.....d.....t le st.....ge, il faut .....cquérir une bonne compét.....ce de communic.....tion.

c) Qu.....t on comm.....ce .....seigner une l.....gue étr.....gère, les .....ppren.....ts ont toujours des réprés.....t.....tions linguistiques.

d) Si l'.....ppren.....t n'est p.....s consci.....t de l'import.....ce de l'.....ppr.....tis.....ge d'une l.....gue, m.....lheureusem.....t, il ne fait p.....s de progrès.

## Referencias bibliográficas

- Abry, D. y Chalaron, M. (2010). *Les 500 exercices de phonétique niveau A1/A2*. Paris: Hachette Livre.
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2015). La notion de document. *Le français dans le monde*, 399, 26-27.
- Champagne-Muzar, C. y Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé International.
- Cuq, J. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Le français dans le monde*, 368, mars-avril 2010.
- Martins, C. y Mabilat, J. (2004) *Sons et intonations*. Paris: Les Éditions Didier.

## CV de las coordinadoras

### **Adriana Caldiz**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas y Traductora Pública por la Universidad Nacional de La Plata, y Magíster de Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado como profesora de *Fonética y Fonología Inglesa 2* y de *Dicción Inglesa 2* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En esa misma casa de altos estudios, ha coordinado el Grupo de Estudios Fonológicos (GrEfo) perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) durante el período 2013-2019. Actualmente se sigue desempeñando como investigadora invitada en el marco de los proyectos UBACyT en la Universidad de Buenos Aires. Allí, contribuye con el desarrollo del Enfoque Dialógico de la Argumentación y la Polifonía (EDAP) a través del estudio de las instrucciones polifónicas y causales de la prosodia del español rioplatense.

### **Verónica Rafaelli**

Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa, Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, y Maestranda en Literaturas Comparadas (FaHCE-UNLP). Actualmente se desempeña como Profesora Titular en *Inglés 1-Lengua Moderna e Inglés 2* (Facultad de Humanidades, UCALP), Profesora Adjunta en *Fonética y Fonología Inglesa I y II* (UCAECE Sede Mar del Plata), Jefa de Trabajos Prácticos en *Traducción Literaria en Inglés 1* (FaHCE, UNLP) y Profesora Titular en *Prácticas Discursivas de la Comunicación Oral 1 y 2* (Instituto J. N. Terrero); es, además, Secretaria del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (FaHCE, UNLP); así como investigadora categorizada (CeLyG-IdIHCS-UNLP), codirectora del PPIID “La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes

de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE' (2019-2020), dirigido por la Trad. Prof. Mercedes Vernet; y miembro del PI+D "Kathleen Raine: poiesis y visión profética. De W Blake a WB Yeats" (2016-2019), dirigido por el Dr. Miguel Ángel Montezanti y codirigido por la Dra. Anahí Mallol. Como investigadora, traductora y correctora de estilo se especializa en la traducción literaria y de ciencias humanas y sociales, con énfasis en la interfaz literatura-fonología-traducción. Ha publicado capítulos de libros, artículos, y traducciones de textos académicos y de creación en los ámbitos internacional y nacional.

Los estudios relativos a la fonética y fonología de las lenguas se hallan en una significativa etapa de crecimiento. En todo el mundo y desde diferentes rutas lingüísticas, se llevan a cabo investigaciones que dan cuenta de la manera en que las melodías y sonidos de la lengua forman parte integral del discurso y de la significación. Nuestro país cuenta con numerosos investigadores abocados a este área y relacionados con investigadores de prestigiosas universidades extranjeras. En esta arena, en el año 2017, tuvimos el honor de ser anfitriones de decenas de estudiosos sobre el tema y de cientos de jóvenes ávidos de informarse sobre un campo tan sutil como apasionante. Este libro es fruto de una ardua tarea que muestra de qué manera la fonética y la fonología son aspectos ineludibles en la investigación y la enseñanza de las ciencias del lenguaje.

**Trabajos, Comunicaciones  
y Conferencias, 45**

ISBN 978-950-34-1943-4