



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA**

**EL RITMO EN LA PRONUNCIACIÓN DE INGLÉS (L2) ENTRE  
APRENDIENTES HISPANOHABLANTES**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:**

**ELIUD FLORES MORENO**

**TUTORA:**

**DRA. MARIANNE ÅKERBERG**

**CELE - DLA**

**MÉXICO, D.F., ABRIL 2014.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la UNAM, pero no a toda.

A mi familia, ¡por supuesto!

A mis amigxs, ¡siempre!

Agradezco el apoyo del CONACYT en todo el proceso que culmina con esta tesis impresa.

Infinidad de gracias a la Dra. Marianne Åkerberg: ¡lo logramos, Marianne!

Agradezco a los chicos del CCH Sur por sus sonrisas y risas.

También agradezco el apoyo de todos quienes me ayudaron a encontrar grupos, a ceder unos minutos de clase, a responder cuestionarios, a validarlos, ¡uff!

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN . . . . .	1
2. EL RITMO . . . . .	7
2.1. RASGOS SUPRASEGMENTALES Y PROSODIA . . . . .	7
2.2. EL RITMO . . . . .	12
2.3. CLASIFICACIÓN RÍTMICA DE LAS LENGUAS . . . . .	19
2.3.1. <i>Español: lengua silábicamente acompasada</i> . . . . .	19
2.3.2. <i>Inglés: lengua acentualmente acompasada</i> . . . . .	22
3. ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN . . . . .	27
3.1. ATENCIÓN . . . . .	27
3.1.1. <i>Atención e información</i> . . . . .	28
3.1.2. <i>Atención y aprendizaje</i> . . . . .	30
3.1.3. <i>Atención y aprendizaje de L2</i> . . . . .	32
3.2. PERCEPCIÓN . . . . .	35
3.2.1. <i>Percepción auditiva</i> . . . . .	36
3.2.2. <i>Percepción del habla</i> . . . . .	36
3.2.3. <i>Importancia de la percepción en modelos de aprendizaje de pronunciación en L2</i> . . . . .	38
4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO . . . . .	45
4.1. SUJETOS . . . . .	45
4.1.1. <i>Muestra y tipo de muestra</i> . . . . .	45
4.1.2. <i>Grupo experimental y grupo de control</i> . . . . .	46
4.2. PROCEDIMIENTO . . . . .	46
4.2.1. <i>Cuestionario inicial</i> . . . . .	47
4.2.2. <i>Intervención en grupo</i> . . . . .	48
4.2.3. <i>Cuestionario final</i> . . . . .	51
4.3. RECURSOS . . . . .	51
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS . . . . .	53
5.1. CUESTIONARIO INICIAL DE PERCEPCIÓN DEL RITMO EN INGLÉS . . . . .	53

5.1.1.	<i>Perfil general</i> . . . . .	53
5.1.2.	<i>Resultados generales del cuestionario (promedio)</i> . . . . .	53
	5.1.2.1. Percepción del ritmo en inglés (palabra simple) . . . . .	54
	5.1.2.2. Percepción del ritmo en inglés (palabra compuesta) . . . . .	56
	5.1.2.3. Promedio de producción virtual del ritmo en inglés en oración . . . . .	57
	5.1.2.4. Percepción de palabra(s) primordial(es) en inglés y de ritmo en inglés (interpretación correcta de oraciones en situación especificada) . . . . .	60
5.1.3.	<i>Apreciación general del ritmo en inglés</i> . . . . .	61
<b>5.2.</b>	<b>CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL</b> . . . . .	<b>65</b>
5.2.1.	<i>Comparación de resultados generales de los cuestionarios (promedio)</i> . . . . .	65
	5.2.1.1. Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra simple) . . . . .	67
	5.2.1.2. Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra compuesta) . . . . .	68
	5.2.1.3. Comparación de promedio de producción virtual del ritmo en inglés en oración . . . . .	69
	5.2.1.4. Comparación de percepción de palabra(s) primordial(es) en inglés y de ritmo en inglés (interpretación correcta de oraciones en situación especificada) . . . . .	73
5.2.2.	<i>Comparación de apreciación general del ritmo en inglés</i> . . . . .	74
<b>5.3.</b>	<b>CUESTIONARIOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL</b> . . . . .	<b>76</b>
5.3.1.	<i>Comparación de resultados generales de los cuestionarios (promedio)</i> . . . . .	76
	5.3.1.1. Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra simple) . . . . .	76
	5.3.1.2. Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra compuesta) . . . . .	77
	5.3.1.3. Comparación de promedio de producción virtual del ritmo en inglés en oración . . . . .	78
	5.3.1.4. Comparación de percepción de palabra(s) primordial(es) en inglés y de ritmo en inglés (interpretación correcta de oraciones en situación especificada) . . . . .	83
5.3.2.	<i>Comparación de apreciación general del ritmo en inglés</i> . . . . .	84
<b>CONCLUSIONES</b>	. . . . .	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	. . . . .	<b>99</b>
<b>ANEXOS</b>	. . . . .	<b>103</b>



## 1. INTRODUCCIÓN

Al hablar una lengua, cualquiera que ésta sea, la pronunciación imprime rasgos particulares dentro del proceso de comunicación: el emisor y el receptor intercambian información más allá de las palabras. Lo cierto es que para que la comunicación sea eficiente se necesita que las palabras y la pronunciación sean adecuadas. Un aspecto relevante a considerar para una pronunciación adecuada es el ritmo.

Como una noción no observable, como algo perceptible (principalmente para los hablantes nativos) (Hayes, 1995: 09), el ritmo es la música, la melodía, la “cadencia” que se imprime perenne en una palabra, en una oración o incluso en un discurso... es la regularidad sonora que al hablar se escucha. Específicamente, el ritmo es el *tempo*, presente de forma habitual en el habla de las personas y se relaciona de forma directa con la acentuación, tanto de palabras simples, palabras compuestas, frases cortas, hasta el discurso; se trata del movimiento que se marca por sucesiones relativamente regulares, aunque no a intervalos iguales, de segmentos débiles y fuertes (Dalton y Seidlhofer, 1994). De acuerdo con Roach (1983) en todas las lenguas existe una tendencia a dar fuerza o a acentuar de manera más o menos regular los segmentos de información que se comunican cuando se habla.

Dado que su definición y clasificación resultan engañosas, pues cada autor y/o investigador cuenta con información y datos propios en los que basarse, el ritmo puede ser concretamente caracterizado por un mayor énfasis y una mayor duración (alternados, en conjunto) en ciertas secciones de la unidad considerada, cualquiera que ésta sea. En resumen, este ritmo, siendo uno de los rasgos suprasegmentales de la pronunciación, se refleja en una muy particular acentuación<sup>1</sup> que transmite cierto significado que el hablante quiere comunicar, o que simplemente comunica.

Sobre el español, se asume que como las sílabas permanecen iguales tanto entre palabras como al interior de las frases el ritmo que se presenta es silábico (*syllable-timed*), el acento tiende a permanecer sin movimiento y su posición se entiende como un asunto predecible, donde incluso las palabras de origen latino no cambian este patrón (Hualde, 2005: 238). En inglés, en cambio, el ritmo muestra una constante alternancia entre sílabas acentuadas y sin acento, porque no se trata de frases dentro de las que cada palabra<sup>2</sup> contiene un acento predecible (lo que requeriría, básicamente, conocer las reglas de uso) y porque éste muestra alteraciones en cuanto a calidad y duración de los sonidos dentro de las sílabas y las

---

<sup>1</sup>La manifestación lingüística de una estructura rítmica que también sirve como el marco a partir del cual se organizan las palabras, de acuerdo con Hayes (1995).

<sup>2</sup> Palabra simple o compuesta, esta última muy frecuente en inglés, que teniendo dos (o más) elementos, únicamente uno de estos elementos muestra cierta prominencia, dependiendo de lo que se desee expresar y, por tanto, de la palabra que resulte con mayor peso, con lo que el acento es importante dentro de la palabra y del discurso mismo, algo que no se presenta en español.

vocales, cuando de varias palabras se trata. En la lengua inglesa, por tanto, el ritmo se entiende como la base que fundamenta la acentuación/no acentuación de las palabras para producir un patrón recurrente, es un ritmo acentual (*stress-timed*), pues depende de la situación, del contexto de la frase, del segmento que se deba enfatizar, donde el cambio de acento o de duración de una sílaba establece significados y objetivos diferentes.

Este ritmo acentual produce que en inglés no importe el número de sílabas pues las palabras, si muchas, son comprimidas e incluidas en el intervalo correspondiente, y si son pocas son alargadas y asistidas por pausas para mantener intacto este ritmo; también se observa una tendencia a evitar el “choque de acentos” entre palabras; por ejemplo, entre una primera palabra con acento final y la segunda con acento inicial: se da un movimiento de la acentuación para *mantener el ritmo*, con lo que se recorre a la izquierda el primer acento (final) y se introduce, entre ambos acentos, una sílaba inacentuada (ejemplo DiANE vs DIane KEATon). Esta “regla del ritmo” es fundamental para la organización de la acentuación: a través del alargamiento o acortamiento de sílabas, así como de la neutralización de vocales. Mientras que el español mantiene *grosso modo* la duración de sus sílabas tanto en enunciados como en palabras.

Y ¿qué pasa cuando este fenómeno del ritmo se presenta dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje? Aprender una segunda lengua (L2) es un proceso particular: hay temas que gustan y los que no, contenidos fáciles o difíciles. La pronunciación es frecuentemente vista como difícil por aprendientes hispanohablantes mexicanos del inglés, aunque sea poco tratada en clase, y habitualmente se centre en la parte segmental de la lengua. Sin embargo, no son pocos los investigadores que afirman que los aspectos suprasegmentales de una L2 (en este caso, el inglés) son fundamentales para que el aprendiente/hablante no-nativo sea comprendido y entienda a su interlocutor (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996); desafortunadamente el tema de lo suprasegmental aparece después del estudio de los rasgos netamente segmentales, lo que lo hace incluso más inusual dentro del tema de pronunciación.

El panorama del ritmo en clase de inglés L2, entonces, no se observa satisfactorio, pues además de la infrecuencia, su estudio revela diversos problemas particulares, como señala Gutiérrez-Díez, de la prosodia inglesa, problemas que pocos se aventuran a abordar en una clase. Se estudia, por tanto, con vaguedad, seleccionando temas a partir de la intuición (Derwin & Munro, 2005), además de que se cuenta con poco material, por lo que termina siendo olvidado. Y con este patrón de “no-actividad”, la pronunciación en la clase de inglés L2 se aleja de lo suprasegmental y se acerca a lo segmental (la diferencia entre *sheep* y *ship*, el sonido de *th* y su correcta pronunciación como elemento diferenciador, *three* vs *tree*, etc.) y a una traducción directa no sólo de léxico y tiempos verbales, sino también de estilos solidificados para enfatizar, para hablar de manera “fluida” pero posiblemente sólo comprensible entre



individuos del mismo grupo, porque la interferencia de L1 es constante y porque, al fin y al cabo, se trata de una interlengua con pocos rasgos del inglés y pocos rasgos del español.

Por tanto, es necesario notar las diferencias entre ambas lenguas, no permitir que la interferencia de L1 predomine e incluso llegue a dominar el discurso del aprendiente (el ritmo silábico del español, en especial); es también primordial mostrar estas perspectivas y guiar al aprendiente para que de manera explícita perciba las disimilitudes y se familiarice con cada ritmo, particular a cada lengua. Porque para un hablante nativo del inglés la adquisición resulta un fenómeno dado, pero con los hablantes no-nativos, con los aprendientes, el reconocer y producir estos rasgos suprasegmentales implica un proceso diferente pero importante. Estudios indican que una “entonación adecuada del inglés depende de un ritmo adecuado” (Celce-Murcia *et al.* 1996:26), además de que son los cambios (al alargar vocales acentuadas y reducir sílabas no acentuadas) los que causan problemas para hablantes no nativos, pues combinar la acentuación de las palabras con la acentuación propia del enunciado no es una tarea sencilla.

Para un aprendiente sería importante descubrir ese patrón, para que las diferencias entre L1 y L2 no sólo sean perceptibles, sino reproducibles de forma natural. ¿Por qué? Porque el ritmo ayuda en la comprensión y futura asimilación de lo segmental en inglés L2, también ayuda en la mejora de la pronunciación general, cotidiana, real, del aprendiente más allá del aula. Y no sólo de percepción y de producción del ritmo se trata: Bosse Thorén (2008) señala que la pronunciación, incluyendo el ritmo y demás rasgos suprasegmentales, es significativa, marca una diferencia, porque influye sobre cuán bien un hablante será entendido e, incluso, cómo será tratado. Y añade Thorén que para lograr una adecuada comprensibilidad en el discurso en L2 se requiere identificar cuáles y qué tipo de propiedades son las cruciales para percibir y producir en esta lengua, algo que, junto a una buena instrucción y un entrenamiento especial, lograrían en el aprendiente no nativo un nivel comunicativo no sólo razonable, sino eficiente, natural, y hasta amigable para cualquier interlocutor con el que interactuara.

Es por esto que se requiere estudiar y analizar el ritmo, para conocer más sobre su importancia o no dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, para que a través de evidencia directa se plantee un programa, metas, actividades adecuadas que encaminen al aprendiente mexicano hacia un objetivo comunicativo preciso: alcanzar el mayor nivel de comprensibilidad posible.

¿Comprensibilidad? Comprensibilidad mutua, de acuerdo con Derwing y Munro (2005), quienes señalan que ésta es la máxima meta que en la actualidad se debiera buscar porque el objetivo poco realista de lograr una pronunciación nativa ha pasado a un segundo plano. Pero para llegar a este punto se necesita atender diversos mecanismos: percepción, memoria, pensamiento, lenguaje, todos ellos

interfieren en la adquisición de L2, se mezclan, se conectan. Flege (1995) encontró una conexión directa entre las representaciones perceptuales de L2 y la producción de L2, sin embargo puntualiza que incluso con una percepción adecuada, no se podría garantizar una producción adecuada, ya que no todos los sonidos producidos son 100% conscientes para el hablante, e incluso podría suceder que la percepción adecuada y la producción adecuada sean habilidades particulares de ciertos sujetos, y no algo que todos pueden aprender. Añadido a esto, autores como Best y Tyler (en Bohn & Munro (ed), 2007) sugieren que son las limitaciones perceptuales las que hacen diferente la percepción de un nativo de la de un aprendiente, pues la categorización es también diferente. Dentro de esto también se contempla el problema de la similitud fonético-articulatoria entre L1 y L2<sup>3</sup>, que vuelve más difícil la labor perceptiva del aprendiente. Considerar el contraste entre ambas lenguas resulta también relevante si se busca abordar el fenómeno de la percepción de L2, además de otros factores, como la edad, el tiempo de exposición, el desarrollo cognitivo alcanzado, la experiencia previa frente a *input*, el nivel de dominio de L2, entre otros.

Por tanto, las hipótesis de este trabajo fueron:

- Si se presenta una adecuada percepción del ritmo, el aprendiente de inglés L2 logra un óptimo nivel de comprensibilidad en esta lengua; entendiendo la comprensibilidad como un aspecto de la comprensión auditiva y también de la producción.
- Si la atención que el aprendiente da a estos rasgos es poca y el patrón rítmico de L1 interfiere en el proceso, la percepción no se da de forma adecuada.
- Si el nivel de conocimiento general de inglés L2 es avanzado, el nivel de percepción del ritmo de inglés L2 es alto.
- Si se fija la atención en el ritmo, se percibirá y producirá de manera más precisa el inglés L2.

Siendo el inglés la *lingua franca* de los últimos tiempos y la L2 más estudiada en México, y siendo el español la lengua materna para la mayoría de los aprendientes del país, este trabajo buscó estudiar el ritmo, como fenómeno general de las lenguas y en particular del español y del inglés.

Se trabajó con estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur (CCH Sur, UNAM), del primer semestre, nivel inicial de enseñanza-aprendizaje de inglés L2, para analizar su percepción del ritmo de esta L2.

---

<sup>3</sup> En este trabajo se emplea L2 (inglés aprendido por aprendientes hispanohablantes) para no limitar el aprendizaje de lenguas extranjeras a sólo una (dado el caso, LE). El hecho de estudiar el inglés en un país no anglófono se deja de lado, para centrarse en el objetivo que el aprendiente persigue al estudiar inglés: ser competente más allá del salón de clases.

Se planteó una etapa de ejercicios y luego se compararon los resultados iniciales y finales; como último paso se compararon los resultados finales con otro grupo de nivel intermedio del quinto nivel del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE, UNAM).

Para continuar con esta idea, en el capítulo II se estudia el ritmo como concepto, además de sus diversas definiciones y la evolución que éstas han tenido a través de los años, las categorías adoptadas y justificadas por diversos autores, las diversas opiniones que sobre la clasificación rítmica de las lenguas existe; además se presenta un acercamiento particular hacia el ritmo del español y el ritmo del inglés, y los elementos que lo caracterizan en cada caso.

En el capítulo III se abordan tanto la atención como la percepción. En primer lugar, la atención vista como un elemento ineludible, para que el aprendiente, frente a la información que necesita estudiar y entender, realice tal proceso de forma adecuada. La percepción, por otra parte, como fenómeno elemental en cualquier intento de aprendizaje o de simple existencia humana, fenómeno que permite la recepción de estímulos de diversos tipos provenientes del exterior.

En los capítulos IV y V se presentan tanto los pasos y etapas que se siguieron en este trabajo, la población que participó en este estudio, así como los resultados obtenidos a partir del estudio con los aprendientes del CCH Sur de primer semestre, quienes estudian una lengua nueva (pero no totalmente desconocida), un sistema con pronunciación diferente, con un ritmo nuevo, y todo esto lo hacen con el español como su lengua materna. Como estudiantes principiantes de esta L2, los aprendientes del CCH Sur responden a diversas preguntas sobre el ritmo: ya que el ritmo se encuentra íntimamente relacionado con la acentuación y la duración, el instrumento incluyó el uso del acento a nivel palabra (simple y compuesta) y a nivel oración; en el caso de la oración, se evaluó no sólo el uso de acentos de frase, sino también el uso de pausas, de reducción de vocales, incluso se incluyeron preguntas para evaluar la interpretación de oraciones. Y estos datos son comparados con los mismos cuestionamientos hechos en un momento posterior (después de un período de intervención donde se presentaron ejercicios de concientización y atención hacia el fenómeno antes referido) y con otro grupo, éste de nivel intermedio (B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, MCER).

Todo esto con la idea de que si no existe una etapa de enseñanza, de explicación, también de concientización, el aprendiente difícilmente comprenderá el tema, no notará la diferencia entre el ritmo del español y del inglés. Además de que reproducirá el patrón rítmico de L1, no sólo al conversar, incluso al leer en voz alta textos en inglés, por lo que es necesario intervenir para que el aprendiente no sustituya o transfiera información inadecuada.



## 2. EL RITMO

Ya sea desde el punto de vista de la producción (fonética) o desde el punto de vista del papel que como función distintiva representan dentro de la comunicación (fonología), los sonidos de cada lengua son estudiados como unidades mínimas o como unidades insertas en una situación comunicativa particular, con ciertas propiedades y dentro de una “*dimensión expresiva*” específica (Gil Fernández, 2007: 76).

Lo segmental se centra en el estudio de las unidades mínimas que a través de cierto sonido expresan un significado diferenciado (los fonemas). Estas unidades en las que se “segmentan” las palabras son identificadas y clasificadas a partir de los rasgos que componen los sonidos que contienen. Lo suprasegmental, por su parte, estudia diversos aspectos que se presentan a la par de los sonidos: se trata de fenómenos como la duración, la intensidad y el cambio de tono que acompañan estos segmentos. Y conectados a estos se encuentra el ritmo.

### 2.1. RASGOS SUPRASEGMENTALES Y PROSODIA

Cuando se trata de unidades mínimas o segmentos, las diferencias son evidentes y cada elemento se delimita con claridad. Sin embargo, el análisis se vuelve menos claro cuando elementos adicionales se suman a la ecuación pues no es lo mismo “*go to the green HOUSE*” que “*go to GREENhouse*”, las diferencias entre estas dos frases no son explorables a nivel segmental, sino que se debe ir “más allá”. (Laver, 1994: 152).

Las palabras que se localizan dentro de toda cadena hablada contienen tanto elementos analizables dentro de sí mismos (rasgos segmentales) como elementos que abarcan más de una sílaba, incluso más de una palabra (rasgos suprasegmentales). Los primeros se encuentran en las palabras, en las sílabas, mientras que los segundos aportan cierto contenido particular que no se puede estudiar dentro de una sola palabra, sino en el discurso mismo.

Así, al emitir o percibir una frase, lo suprasegmental engloba las diversas características comunicativas que imprimen en las palabras un sello particular, lo que permite que éstas se entiendan dentro de una situación específica, en un momento específico. Todo esto influye decisivamente en la comunicación hablada de las personas, e incluso más, pues lo suprasegmental también permite delinear lo que Gil Fernández define como un “perfil sonoro de una lengua dada” (2007: 76) a partir de los diversos

grados de frecuencia o infrecuencia de estos rasgos suprasegmentales, que resultan particulares para cada lengua.

Sin embargo, estos rasgos suprasegmentales son fácilmente “perceptibles” pero difícilmente “explicables” pues son varias las definiciones que se pueden encontrar, y la clasificación de los elementos que dentro de estos rasgos se incluyen se entremezcla entre autores y textos.

Dos de estas clasificaciones provienen de Andrew Spencer (1996) y Ladefoged (1993), quienes enlistan dentro de lo suprasegmental cuatro elementos:

- acento (*stress*),
- duración (*length*),
- tono (*tone*),
- entonación (*intonation*).

En el caso de Ladefoged, él menciona que estos son los elementos más importantes de lo suprasegmental, no son todos; Spencer, por otro lado, trabaja a la par con el concepto *prosodia* como algo cercano a lo suprasegmental. La *prosodia* y lo suprasegmental, según Spencer, se componen del acento y de la entonación, no de la duración ni del tono, además de un elemento diferente: el ritmo. Tanto la *prosodia* como lo suprasegmental, en el caso de Spencer, se centran en el tema de la pronunciación, pero no se observa una clara diferencia entre uno y otro.

Aunado a límites borrosos y una lista no estable de componentes, se suma un cierto grado de dificultad que surge porque los términos “suprasegmental” y “entonación” son utilizados como sinónimos de “prosodia”, aunque nuevamente para ninguno de estos casos se cuente con una definición concreta ni características definidas.

En términos generales, diversos autores refieren lo suprasegmental como el elemento de estudio para la *prosodia*, pero no la *prosodia* como análisis dentro de lo suprasegmental. Por tanto, en este trabajo se entiende la *prosodia* como término que engloba lo correspondiente a los rasgos suprasegmentales, aplicado a una sílaba o más allá de ella (en la cadena hablada) que imprimen un sello característico en cada lengua, a través de un hablante en un momento y lugar específicos.

En griego *prosodia* significa “tono de una sílaba” o “canción cantada con música”, con lo que se observa la importancia que al elemento melódico se da en este ámbito. En sí, se trata del fenómeno lingüístico que estudia la pronunciación de palabras en contexto, no de palabras aisladas, sino de frases u oraciones que expresan ideas, emociones y particularidades de la lengua en la que se pronuncian.

Además, aportan datos puntuales e importantes sobre la forma en que se organizan las palabras (lo que directamente proviene de lo que el hablante quiere decir) y la forma en que éstas se interpretan (el mensaje que recibe quien percibe las palabras).

De hecho, de acuerdo con Hirst y Di Cristo (1998) la *prosodia* puede ser definida en un sentido restringido y en uno amplio. El primero, simplemente se refiere a la entonación en sí, sin subcategorías. El segundo o amplio implica lo suprasegmental, las características supra-lexicales, post-lexicales y no-lexicales<sup>4</sup>, donde se incluye la acentuación, el tono, la organización temporal (ritmo), entre otros. Nuevamente los términos entonación y prosodia, prosodia y suprasegmental se mezclan, pero estos autores sí aportan una idea de *prosodia* como rama de la que se desprenden los elementos suprasegmentales y los que están “más allá de” los elementos lexicales del habla.

En cuanto a los elementos que forman la prosodia, en este trabajo se retoman diversos autores de distintas épocas para analizar los que han sido y son entendidos como componentes de la prosodia. En 1775 Joshua Steele ya delimitó cinco dimensiones prosódicas independientes que se pueden observar en el habla (*vid.* Couper-Kuhlen, 1993):

- el acento (*accent*),
- la cantidad (*quantity*),
- la pausa (*pause*),
- el énfasis (*emphasis*) y
- la fuerza (*force*).

En el siglo XX, Eugenio Martínez (1984) menciona tres elementos como los que “tradicionalmente” han constituido los rasgos prosódicos:

- acento dinámico (más o menos fuerza para la expulsión del aire);
- acento de entonación (más o menos frecuencia del tono fundamental);
- cantidad o duración (más o menos duración de la tensión del sonido).

Para Laver (1994), mientras tanto, existen cinco rasgos prosódicos:

- el tono (*pitch*),
- la intensidad (*loudness*),
- la velocidad (*rate*),

---

<sup>4</sup> A las que se podrían añadir las paralingüísticas e incluso características “no lingüísticas”.

- la continuidad (*continuity*),
- el ritmo (*rhythm*).

La clasificación de Nathan (2008) incluye solamente:

- el tono,
- el acento y
- la entonación.

En las clasificaciones anteriores, excepto en la de Laver, se incluye el acento como constituyente de la prosodia de las lenguas: Martínez se enfoca en los acentos y el “mayor peso” que imprimen a los elementos de la frase, también lo hace Steele, y Nathan, quien señala lo que ya es reconocido por los especialistas en prosodia, el acento se percibe no sólo por un mayor volumen sino también por una mayor duración e incluso por un cambio de tono.

Es también en estas definiciones donde aparece el término “entonación” como un componente de la prosodia, aunque ninguno de los autores referidos describe claramente lo que entiende al enunciarla. No obstante, y como se ha puntualizado arriba, para otros autores la entonación es similar a la prosodia: para Dalton y Seidlhofer (1994) la entonación es la que da cierta (o ninguna) prominencia a algunas sílabas sobre otras; esta entonación (o melodía) la entienden como una manera de comunicar con énfasis, con diferentes tonalidades, e ir más allá con los sonidos mismos para que el mensaje tenga un diferente matiz: no sólo el qué, también el cómo decirlo, todo esto a través del tono (*pitch high/low*, el elemento más importante para ellos), el volumen (*loudness*) y la duración (*length*). Dentro de sus palabras, estos autores refieren que, en cuanto a entonación, todo dependerá de lo que se quiere comunicar o expresar.

Por otro lado, y también dentro de la entonación, Stockwell y Bowen (1965) definieron el “patrón de entonación” de una lengua como aquél que contiene tres elementos:

- el acento (prominencia relativa de ciertas sílabas);
- el tono (agudo o grave);
- las articulaciones terminales (o características entonativas al final de una frase, elementos que señalan una entonación ascendente, descendente o estática).

Esta clasificación incluye en su último punto un aspecto que bien podría contener otros elementos independientes adicionales, pero los autores no los definen. Más aún, estos autores se centran en este aspecto final o terminal y no mencionan lo concerniente a los elementos no-finales de la frase, siendo que



lo suprasegmental (en este caso contenido en la palabra entonación) se expresa a lo largo de la frase u oración.

Lo anterior es reflejo de que lo prosódico y lo entonativo se han entrelazado a lo largo de épocas y autores, sin llegar a una clasificación diferenciable entre ambos términos.

Pero una vez que se ha definido la entonación como categoría al interior de la prosodia, ¿cuáles son los fundamentos para estudiar la *prosodia*? Como rama de estudio dentro de la lingüística, se trata de un fenómeno acústico, percibido por el emisor y el receptor a lo largo de la interacción hablada. La *prosodia*, entonces, contempla los siguientes elementos que pueden formar parte del sistema lingüístico:

- el acento
- el ritmo
- la duración
- la entonación

Objetivamente, se considera que el acento se ubica dentro de los rasgos dinámicos de la prosodia, la duración (o cantidad) dentro de los rasgos temporales y la entonación en los rasgos tonales; mientras que el ritmo (al ser un concepto no observable directamente) se analiza a partir de la distribución de acentos y entonación en el espacio temporal. Cada uno de estos rasgos presenta componentes específicos, cuya combinación permite el análisis descriptivo de cada lengua.

	<b>PRODUCCIÓN</b>	<b>ACÚSTICA</b>	<b>PERCEPCIÓN</b>	<b>FUNCIÓN FONOLÓGICA</b>
RASGOS TONALES	vibración de cuerdas vocales	frecuencia (Hz)	tono ( <i>pitch</i> )	entonación
RASGOS DINÁMICOS	energía muscular (respiración)	intensidad (dB)	fuerza ( <i>stress</i> ) ( <i>loudness</i> )	acento (distribución de acento); acento léxico
RASGOS TEMPORALES	progresión temporal	tiempo (ms)	duración ( <i>length</i> )	cantidad

Adaptado de: Quilis, 1990.

De tal forma que la entonación puede ser analizada a partir de la frecuencia; el acento es medible a través de la intensidad y la duración, específicamente en milisegundos, en una determinada unidad segmental de comunicación hablada.

Un componente que sí se presenta en la mayoría de las definiciones anteriores, y que resulta relevante dentro de la problemática del ritmo, es la acentuación. Este polisémico término *acento* (visto como acento de intensidad) trasciende fronteras y se ubica como elemento importante para definir el ritmo. Su presencia es, de acuerdo con Hayes (1995), la más clara manifestación lingüística de la estructura rítmica.

Y al estar relacionado con la estructura rítmica, el acento es importante porque imprime dentro de los componentes de una frase una particularidad que permite distinguir ciertas unidades segmentales sobre otras, ya sea a través de una mayor fuerza respiratoria (normalmente es el elemento que se identifica más directamente con el acento), un tono diferente o mayor duración. De hecho, Fry (en Hayes, 1995: 06) debatió la idea de entender el acento como una mayor fuerza respiratoria y tras una etapa de experimentación concluyó que son la duración y el cambio de tono los elementos que más efecto tienen en la percepción de la acentuación, comparados con el mayor volumen o fuerza respiratoria.

Pero como todo elemento lingüístico, la acentuación es una subcategoría de la prosodia que presenta una mezcla específica de “ingredientes” en una lengua determinada. Ya sea mayor duración, mayor volumen o cambio de tono, el acento en una lengua significará la forma principal en que se reconoce el ritmo, de acuerdo con Hayes. El acento servirá para mostrar la noción de jerarquización y organización de las palabras contenidas en una frase: más allá del acento léxico (a nivel palabra), el acento de frase (*phrasal stress*) acentuará una palabra rodeada de otras no acentuadas, con lo que dará estructura entre grupos prosódicos.

Con el tono como uno de los elementos protagonistas, la prosodia, abarca diversos fenómenos y esto permite un acercamiento hacia las distintas manifestaciones que acompañan el habla de cualquier lengua. De hecho, de acuerdo con diversas investigaciones (*vid.* Hirst & Di Cristo, 1998), desde los primeros días de vida los seres humanos somos capaces de distinguir la lengua en la que alguien habla a partir de los rasgos prosódicos. Y aunque hasta ahora no existe una definición universal y sucinta sobre, por ejemplo, el tipo rítmico de las lenguas ni sobre las características para cada tipo, se acepta que hay diferencias que hacen prosódicamente distinta una lengua de otra.

## 2.2. EL RITMO

Partiendo de la prosodia y de los términos que con ella se relacionan (suprasegmentalidad y entonación) se pueden identificar elementos que impactan el entorno del habla de las lenguas. Uno de

ellos es el ritmo, concepto presente en la definición de Laver (1994) antes mencionada que no es referido por los demás autores consultados, porque es sustituido, renombrado, entendido de forma diferente, la mayoría de las veces se confunde y entrelaza con la *acentuación*.

Esencialmente, se considera que el *ritmo* es un movimiento marcado por sucesiones regulares de elementos fuertes y débiles, como lo refieren Dalton y Seidlhofer (1994). El ritmo, estudiado desde la Antigua Grecia, se ha encontrado con diversos términos para designar los distintos patrones en los que se mantiene el acento en una sílaba en particular (considerándolo así lexicalmente asociado a la sílaba). Sin embargo, este fenómeno de la prosodia ha contado con un abanico de perspectivas y aportaciones; la base de este estudio la estableció Pike en 1946 al analizar lo que él nombró *speech rhythm* (ritmo del habla), sin definición específica ni características claramente descritas.

Como elemento de estudio, el “ritmo” ha presentado cierta evolución gracias a los aportes de diversos autores: más allá del término, se discute si el ritmo es realmente un aspecto que diferencia las lenguas (dicotomía rítmica de lenguas<sup>5</sup>) o es más bien una “tendencia” o posición a lo largo de un *continuum* que las lenguas reproducen. Además, el aspecto “totalizador” de este concepto ha sido cuestionado, pues una lengua no tendrá un único ritmo en todo momento. Dauer planteó que si una lengua era siempre clasificada como acentual o silábicamente acompañada (cfr. ambas definiciones se presentan abajo), provocaba la eliminación de la realidad misma del habla, de las variantes, del hablante y de la situación particular (en Couper-Kuhlen, 1983: 13) y Monteiro menciona no el “ritmo”, sino los “ritmos” de una lengua dada.

Una definición del ritmo, no obstante, implica la discusión de otros términos: *pie*, *isocronía*, *euritmia*, *alternancia*. Además de que el ritmo mismo implica un análisis del *acento*, la *pausa*, la *reducción vocálica*, entre otros.

En primer lugar, el *pie*, término proveniente del análisis poético, es (de acuerdo con la teoría métrica de las lenguas) un agrupamiento habitual de las sílabas en conjuntos o grupos más grandes. El pie se compone mínimo de dos elementos: una sílaba acentuada (fuerte) y una o más sílabas no acentuadas (débiles). Este pie es un elemento característico de cada lengua, tan característico que autores como Nathan (2008: 56) refieren que a través de éste es como se puede describir la lengua misma, pues al seleccionar un tipo de pie y reproducirlo éste se presenta en “todas las palabras”.

El modelo básico, el pie conteniendo dos elementos, existe con dos variantes: el pie bisilábico con prominencia inicial, o troqueo; el pie bisilábico con prominencia final, yambo, es el más común en la

---

<sup>5</sup> Tema que se aborda al final de este apartado.

lengua inglesa. El pie ternario (con tres sílabas) característico se conoce como dactílico, contiene una prominencia inicial y dos sílabas átonas; el pie anfibraco tiene prominencia en el elemento intermedio, el anapesto tiene prominencia final. Al ser analizado dentro del discurso, el pie se entiende como un fenómeno perceptivo que se relaciona con la acentuación, porque se parte de la idea de que cualquier sílaba acentuada se entiende y define como tal en tanto se compare con otra menos acentuada.

El término *isocronía* le sirvió a Abercrombie, a Couper-Kuhlen, a Dalton y Seidlhofer (1994) para estudiar el ritmo. La isocronía es también una tendencia, como el ritmo, pero de la lengua en su faceta temporal: se trata de una regularidad temporal que se percibe y que se mantiene en las lenguas, regularidad que se compone a partir de la variación o la no-variación de la sílaba, así como de la presencia o no de acentos a intervalos regulares, a través de un “número constante de unidades métricas” (Spencer, 1996: 257). Abercrombie señaló que dentro de la producción rítmica del discurso se presentan dos tipos de esta isocronía:

- *syllable-timed* - recurrencia periódica del movimiento causada por el proceso de producción de la sílaba, donde las sílabas se presentan a intervalos iguales de tiempo;
- *stress-timed* - recurrencia periódica del movimiento se produce por la acentuación, o stress (en Laver, 1994).

Esta dicotomía, al centrarse en el aspecto temporal de la percepción de lenguas, se considera un término relacionado al ritmo. Sin embargo, al entenderse como algo puramente perceptivo, la *isocronía* es estudiada por algunos e ignorada por otros: ¿cómo analizar algo que sólo se percibe? Este es el argumento principal de estos últimos.

La *euritmia* (en griego *eu* bueno, *ritmia*, cualidad del ritmo), por otra parte, es la tendencia a evitar secuencias de acentuación que rebasan el patrón rítmico de una lengua, entre *lapses* y *clashes* (secuencias de sílabas sin acentos, secuencias de sílabas fuertemente acentuadas), la euritmia dicta un ritmo donde ninguno de los dos tipos de secuencias predomina, aunque se asume la concurrencia de ambos elementos en la cadena hablada, todo con el fin de mantener un ritmo “armonioso” o “bueno”. Spencer (1996: 36, 256-257), por ejemplo, se sirve tanto de la *isocronía* como de la *euritmia* para analizar el tema del ritmo.

La *alternancia* es un principio que presupone el rechazo de dos o más sílabas acentuadas o no-acentuadas juntas en cualquier contexto. La *alternancia* y la *euritmia* se relacionan de forma cercana porque juntas describen el movimiento de acentos que ante dos sílabas igualmente tónicas; este movimiento, por ejemplo, presenta: un acento que se desplaza, una sílaba que aumenta su duración o que añade un silencio entre ambas, de acuerdo con Almeida (1993: 433).

Considerando los conceptos anteriores, el *ritmo* sirve para organizar la pronunciación de fragmentos cortos y largos de habla, también permite la identificación de unidades importantes al interior de las frases, por ejemplo, desde palabras simples hasta expresiones; este ritmo se construye a partir de los diferentes patrones de sílabas acentuadas e inacentuadas, de un cierto tono, del uso de pausas (breves o largas) al interior de cada fragmento. Y de forma peculiar, el ritmo contiene una correlación particular de todos sus elementos para construir “una melodía característica de cada lengua”.

El elemento base que compone el ritmo es el acento. Muchos autores, de hecho, prefieren abordar el acento como el “encargado de esta regularidad en la pronunciación”, dejando de lado la conceptualización del *ritmo*, sin embargo, el ritmo cuenta con diversas definiciones que engloban un fenómeno más complejo que la acentuación al interior del habla en las lenguas. El ritmo se percibe/produce cuando un hablante comunica algo a alguien; aunque para ciertos autores el ritmo es simplemente una tendencia de los acentos a aparecer de forma regular.

El acento se asocia al ritmo porque la acentuación representa su ingrediente principal: un patrón que contiene “una parte que resalta”, una prominencia en una sílaba o un acento fuerte (que frecuentemente también presenta una elevación del tono y una mayor duración de esa vocal acentuada) que se puede extender constantemente si se “hilvanan” palabras y acentos de forma que se mantenga la *ritmicidad*. La acentuación, entonces, se presenta cuando el hablante emplea más energía muscular, procesa una mayor cantidad de aire, aumenta el volumen del sonido y, probablemente, sube el tono y aumenta la duración de la sílaba acentuada. Una sílaba acentuada se entiende como tal por efecto de comparación, es relativa, por tanto, y sirve como contraste fonológico en las lenguas porque aunque “su dominio elemental” está en la palabra, su importancia existe tanto en ésta (un acento en una sílaba de cada palabra enunciada de forma aislada) como en las frases (modificaciones que surgen en las palabras dentro de la cadena hablada).

Con respecto al ritmo, el acento contribuye con la formación y mantenimiento de éste a través de la creación de los grupos acentuales que contienen elementos no-acentuados rodeando un elemento acentuado (ya sea una palabra con una sílaba acentuada o una frase con una palabra acentuada). Así, estos elementos inacentuados marcan una tendencia al alternar “sus intensidades relativas, a partir del acento principal” (Gili Gaya, 1975: 38), y esta presencia de tipos de grupos acentuales y sus combinaciones más frecuentes es lo que caracteriza una lengua al marcar cierta tendencia que también contempla una entonación particular (por ejemplo, el aumento o disminución final del tono). Todo esto denota valores pragmáticos y emotivos.

Ya que esta tendencia se observa en palabras aisladas y en la cadena hablada, se dice que todas las unidades están supeditadas “a la línea melódica de la que forman parte” (Gili Gaya, 1975: 58) porque la sílaba tónica que encabeza cada *grupo prosódico* (*unidad tonal* o *frase entonativa*, que a partir de sus límites estructura el habla y ayuda al interlocutor a localizar información relevante dentro de la oración) guía la construcción de patrones recurrentes. Es importante señalar que las *grupos prosódicos* se diferencian unos de otros por las *pausas* y cambios de tono, por ejemplo, y a partir de ellos los estilos rítmicos imprimen su muy particular impresión sobre las palabras en cada lengua: Spencer (1996) explica que en inglés, por ejemplo, existe una tendencia a mantener un número constante de sílabas acentuadas en una extensión de tiempo determinada.

Ladefoged (1993: 118) también aborda el acento a nivel palabra y a nivel frase, él discute las modificaciones que se presentan en el segundo caso: el cambio más frecuente es el abandono de algunos acentos, incluso se presenta una *reducción* del número de acentos que ocurren en un enunciado, que sumados a las *pausas* entre frases, mantienen la pauta rítmica. Él y Hualde (2005: 220), a propósito, se sirven de la acentuación para estudiar el ritmo de las lenguas.

Puesto que el ritmo no es la acentuación, simplemente la incluye, el ritmo se puede definir como un fenómeno que contempla la formación de conjuntos de sílabas agrupadas en un tipo de pie que marcan un estilo peculiar de “hablar” en una lengua. A esto se añade el componente isócrono, que mantiene la unidad temporal a lo largo de la cadena hablada, y en esta regularidad mantenida también interviene la euritmia para evitar secuencias largas no-acentuadas (o acentuadas), a través de un asimilado principio de alternancia. Cuando de ritmo se trata es importante no dejar de lado el elemento pragmático en el habla.

Otro aspecto relevante en cuanto al ritmo es la percepción. En primera instancia, el ritmo es percibido por nuestro sistema auditivo, en especial el ritmo de L1, y al ser toda persona (en general, sin olvidar las excepciones) sensible a esta percepción, sería posible suponer que cualquier oyente podría fácilmente notar el más mínimo cambio en una frase, en la cadena hablada. Para que todo esto se presente, el hablante-oyente requeriría únicamente de un óptimo desarrollo de ciertas expectativas y juicios sobre el patrón rítmico a escuchar, para lograr identificar cualquier desviación rítmica. Laver (1994: 157), de hecho, discute la posibilidad de percibir el patrón rítmico como un elemento propio del oyente nativo, porque se requiere un muy profundo conocimiento fonológico de la lengua.

Lo cierto es que nativo o no, el oyente requiere una percepción adecuada del ritmo de las palabras, paso necesario para reconocer lo relevante de lo que no lo es, además de variables adicionales pero igual

de importantes al momento de la comunicación: estado del hablante (afectivo, emocional), acento, estilo, velocidad, tono de voz. Todo esto para lograr una *interpretación* correcta de lo que se busca transmitir.

El ritmo, por tanto, es un fenómeno, una tendencia producida por las personas, por lo que, en el caso de L2, la adquisición de un buen acento dependerá en mayor medida de la correcta adquisición de estructuras rítmicas que de cualquier otro aspecto (segmental, por ejemplo). De lo contrario, el hablante se enfrentará con una razón más para hablar con “acento extranjero” que de acuerdo con Thorén (2008: 18) es un tema de importancia, porque de la pronunciación depende tanto el nivel de entendimiento que conseguirá el hablante frente a un grupo/sujeto, como la manera en que será tratado.

De hecho, Dalton y Seidlhofer (1994) señalan como algo importante el aprender y enseñar los rasgos suprasegmentales para lograr entender y ser capaz de producir patrones organizativos. Todo esto bajo la idea de que la pronunciación (el ritmo incluido) es un elemento que se aprende independientemente del nivel de conocimiento que se alcance sobre vocabulario o sintaxis, por ejemplo, aunque finalmente todos estos elementos están íntimamente ligados entre sí.

Ante un fenómeno tan diverso y a la vez tan presente, el estudio del ritmo se ha enfrentado a diferentes cuestionamientos: la imposibilidad (realista) de definir una lengua como con cierto tipo rítmico frente al señalamiento de un tipo rítmico como aquél que impera sobre otro (lo absoluto vs una tendencia), la trascendencia del papel del hablante en la manipulación de estos ritmos en la lengua por razones pragmáticas y el contar con un único modelo teórico de estudio sobre el ritmo.

Este único modelo teórico lo inició Pike (en Dauer, 1983), quien señaló una diferencia entre lenguas “acentualmente acompañadas” y lenguas “silábicamente acompañadas”. La dificultad, como en otros casos, con esta dicotomía es que no contó con mayor explicación, solamente una aclaración como categorías “mutuamente excluyentes” y una ejemplificación para cada una. Este autor se sirvió de las palabras expresadas cinco años antes por James (en Dauer, 1983: 51-52) para señalar los dos tipos de ritmos:

- el ritmo de ametralladora (*machine-gun rhythm*) para las lenguas silábicamente acompañadas,
- el ritmo de código Morse (*Morse code rhythm*) para las lenguas acentualmente acompañadas.

Esta dicotomía ha sufrido la introducción de diversos matices, conceptos, pero continúa estando vigente. Su presencia, no obstante, ocasiona inquietudes porque no todas las lenguas se han acoplado

perfectamente en una de las dos opciones, y ha suscitado que Ladefoged (1993), por ejemplo, haya propuesto la introducción de una tercera categoría (esto también se puede contemplar como un cambio de tendencias que continúa a pesar de todo):

- lenguas con acento de palabra variable (donde la palabra no cambia su significado aunque cambie la acentuación)
- lenguas con acento de palabra fijo (si la acentuación de la palabra cambia, también cambia su significado) y
- lenguas con acento de frase fijo (la acentuación dentro de la frase no cambia, mantiene cierta pauta rítmica).

Esta clasificación, sin embargo, no resuelve por completo las divergencias en cuanto a las lenguas y la categoría rítmica a la que pertenecen pues las categorías no son definidas exhaustivamente, nuevamente.

El hecho es que los autores consultados sí refieren una diferenciación (dicotómica o no) entre lenguas, lo que permite un acercamiento ya sea hacia lo silábico o hacia lo acentual. Para sistematizar esta idea Bertinetto (1989: 108) enlista los que a su juicio son los factores más importantes que podrían ser responsables de la dicotomía rítmica entre el ritmo acentualmente acompasado (*stress-timed*), por un lado, y el silábicamente acompasado (*syllable-timed*) por otro:

- reducción de vocales vs articulación completa (o total) de sílabas inacentuadas;
- certeza relativa para el conteo de sílabas vs no-certeza para conteo de sílabas;
- aceleración de tempo, a través de la compresión de sílabas inacentuadas vs compresión proporcional (lo que resulta en una reducción en la duración de la frase);
- estructura compleja de sílaba y no-certeza sobre límites de sílabas vs estructura simple de sílaba y límites bien definidos de sílabas.

Dado que el ritmo es un fenómeno común de las lenguas, a través del cual el habla es identificada y comparada, y considerando las definiciones arriba referidas, en este trabajo se entiende el *ritmo* como el fenómeno propio de la prosodia que imprime en el habla de cada lengua una cadencia particular, esto a través de 4 fenómenos:

- la reducción o no reducción de vocales,
- la acentuación variable o la no acentuación variable de palabras,
- la acentuación variable o la no acentuación variable de grupos prosódicos,



- los límites definidos o los límites indefinidos entre grupos prosódicos y entre sílabas (responsables de entonaciones diferenciadas e interpretaciones diferentes de oración).

### 2.3. CLASIFICACIÓN RÍTMICA DE LAS LENGUAS

Tradicionalmente, el español y el inglés son catalogadas de acuerdo a los dos tipos rítmicos antes descritos:

- lengua con ritmo silábicamente acompasado (*syllable-timed*), el español, donde es la sílaba la encargada de marcar el compás; y este compás se mantiene, ya que el tiempo que emplea un hablante para enunciar una oración depende del número de sílabas.
- lengua con ritmo acentualmente acompasada (*stress-timed*), el inglés, que en una oración sitúa los acentos primarios a intervalos aproximadamente iguales sin que sea relevante el número de sílabas inacentuadas, mismas que se enunciarán rápidamente para “mantener” el compás que marcan las sílabas acentuadas.

Aunque no se puede afirmar fehacientemente la pertenencia a una u a otra categoría (muchas son las investigaciones que prueban y rechazan clasificaciones previamente establecidas), diversos autores concuerdan, en términos generales, en clasificar el español y el inglés como lenguas con ritmos distintos (Monteiro Simões, 1990).

Esta marcada diferenciación entre ambas lenguas significa que al momento de aprender-enseñar la pronunciación de una o de otra se estarán tratando los mismo elementos pero en diferente cantidad y con tendencias disímiles. Teóricamente el estudio del ritmo ha permanecido sin cambios frente a esta dicotomía pues no se han presentado nuevos modelos que engloben el fenómeno en mayor medida o con una más clara propuesta sobre los elementos contenidos, pero en la práctica (en el aula, por ejemplo) esta dicotomía sigue vigente porque resuelve en primera instancia las dudas sobre un posible cambio de acentos, porque explica las grandes diferencias entre, concretamente, el español como L1 frente a la enseñanza-aprendizaje de inglés como L2.

#### 2.3.1. *Español: lengua silábicamente acompasada*

El español es una lengua que tiende a reproducir la sílaba como un rápido y único golpe (*beat*); es por esto que frecuentemente se le describe como una lengua con estilo *staccato* (*vid.* Monteiro, 1990; Teschner, 2004). A esto se añade el hecho de que las vocales son “estables” (Monteiro Simões, 1990:

133), no se ven reducidas a una forma neutral (o *schwa*) o alargadas (en esto influye la poca variación en la duración de las sílabas o núcleos silábicos), incluso las vocales inacentuadas se conservan sin cambios, y con su timbre característico, aunque no se niega la posibilidad de una acentuación distintiva para imprimir prominencia; esto a través de una variación de tono, duración e intensidad.

El acento suele encontrarse hacia el final de la palabra, y aunque su colocación no es absolutamente fija, tampoco es libre, ya sea dentro de las palabras agudas, graves, esdrújulas<sup>6</sup>. En consecuencia, existe una regularidad de acentos que también permite que la localización de la sílaba acentuada sea el punto crucial de referencia para el cambio de entonación. Por ejemplo, la poesía se organiza en sílabas con patrones recurrentes, pero la poesía en español no se basa en el pie, sino que persigue la idea de que las frases tengan el mismo número de sílabas.

A diferencia del inglés, en el español las palabras compuestas pueden mantener (cada una) su propio acento o mantener sólo el acento de la segunda palabra: en el primer caso, *quehacer*, en el segundo, *sacacorchos*. Además se observa el fenómeno de “truncar” la palabra (ej *profesor-profe*; *mamá-ma*; *televisión-tele*, *matemáticas-mate*).

Investigaciones diversas, mas no abundantes, han abordado el tema del ritmo del español, cada una con resultados particulares. La variante argentina del español, por ejemplo, fue estudiada por Borzone de Manrique y Signorini (1983: 127), quienes encontraron que la diferencia entre inglés y español es reducida, pero el ritmo se devela a través de la frecuente presencia de la sílaba de estructura simple (CV, en español). Para estas autoras no existe clara evidencia que permita afirmar que el español es una lengua silábicamente acompañada.

Otra variante del español, la venezolana, fue estudiada por Toledo (1996), en específico investigó la fortaleza de la alternancia rítmica y concluyó que, a pesar de que su evidencia no coincide con otras investigaciones sobre el tema, el español sí puede ser entendido como iso-silábico (con igual cantidad de sílabas por unidad segmental).

Almeida (1993: 437), por su parte, estudió la tendencia a la alternancia, a rechazar dos o más sílabas acentuadas o no acentuadas juntas en el español canario. La conclusión a la que llega el autor es que los datos no pueden ser evidencia de un patrón alternante (que rechace dos o más sílabas fuertes juntas, o

---

<sup>6</sup> En los sustantivos, el acento recae en la misma posición del singular y del plural, también en el adjetivo (en el 95% de los casos se respeta esto; excepciones de esto son: *RÉgimen-reGÍmenes*). Los verbos del español también mantienen los mismos patrones (ya sean regulares o irregulares), la única excepción es el verbo *estar* (ej. *estoy/estuve/estaba/estaré; estoy/estás/estamos*).

débiles), sino que se observa una proclividad de “las lenguas con predominio de la tendencia rítmica isosilábica” a rechazar la alternancia.

Hoeqvist (en Bertinetto, 1989), por otro lado, sugirió una diferente clasificación del ritmo en las lenguas (iso-acentual, iso-silábica, iso-moraica<sup>7</sup>) y comparó tres lenguas representativas para cada caso. Este autor señaló que mientras el japonés (lengua iso-moraica, de acuerdo con esta clasificación) tiene poca variabilidad en cuanto a duración, y el inglés (lengua iso-acentual) presenta varias transformaciones compensatorias, el español (lengua iso-silábica) sí presenta cambios en la duración de la sílaba pero no muestra acortamiento compensatorio o alargamiento final (Bertinetto, 1989). Hoeqvist (1989) puntualiza que el español y el inglés comparten ciertas similitudes en cuanto a duración, pero el español no presenta mayores efectos que resulten relevantes en el ritmo de esta lengua, cosa que en inglés sí se presenta a través del alargamiento final o alargamiento por el acento de la vocal.

Por su parte, Pointon (1980) hace una revisión de las investigaciones en torno al ritmo del español y, desafortunadamente, no encuentra homogeneidad en la evidencia provista por los diversos autores. Entre las investigaciones reseñadas se encuentran:

- el trabajo de Tomás Navarro (1916-1922), que demuestra los diversos rangos de duración de un mismo segmento cuando se dan cambios de acento o de ambiente fonético;
- la labor de Samuel Gili Gaya (1940), quien acepta la “tendencia psicológica” del español hacia el *isosilabismo*, o acompasamiento silábico, pero señala la relación directa entre la complejidad de la estructura de la sílaba y su duración;
- la investigación de Delattre (1966), de las primeras en abordar el español latinoamericano, y que encuentra importantes diferencias en los rasgos de duración entre variantes latinoamericana y peninsular.;
- el trabajo de Olsen (1972), quien hace un concienzudo análisis del habla espontánea de un mexicano, pero no logra incluir en su estudio la importancia de las pausas (por lo que su análisis se reduce no a una unidad segmental normal de habla, sino a pequeños segmentos de palabras).

Pointon (1980: 302), ante tal heterogeneidad de resultados, concluye que un hablante no-nativo del español opinaría que esta lengua “suena” silábicamente acompasada, por lo que lo más probable es que el español no tenga un ritmo regular, sino que cuente con cierto “acompasamiento de segmentos” que, junto con lo acentuado y lo no-acentuado, determinan la duración de cualquier sílaba.

---

<sup>7</sup> Estas tres se refieren a la distinción rítmica de las lenguas a partir de la oposición existente en la versificación de cada lengua: la que se basa en el número de acentos (acentos y moras) y la basada en el número de sílabas. La mora, o sílaba corta, resulta un rasgo relevante del ritmo de lenguas tales como el japonés o el latín.

Sin embargo, y a pesar de los resultados obtenidos, en términos generales, sí se observa una tendencia a clasificar al español como una lengua silábicamente acompañada (así lo hacen Pike en 1946, Hockett, Olsen, Wolfram, y Macpherson en 1975, entre otros). Son muchas las razones para esto: las investigaciones previamente referidas muestran que a pesar de la variante, del tipo de estudio, del corpus mismo (salvo en ciertos contados casos), la tendencia rítmica de las lenguas se vuelve a analizar, se busca mejorar, pero se continúa aceptando sin variaciones; incluso factores al interior de la lengua presentes por razones históricas (por ejemplo la elisión que afecta a las sílabas átonas, *a el - al*) hacen que el ritmo se perciba como silábicamente acompañado (Gili Gaya, en Almeida, 1993: 435).

### 2.3.2. *Inglés: lengua acentualmente acompañada*

El ritmo de una frase en inglés se produce al combinarse el acento de palabra y de enunciado. Con esto se crea un ritmo regular, con un tiempo regular, dentro de un patrón de sílabas acentuadas y no-acentuadas y pausas.

En este caso, las sílabas se organizan en grupos o pies que contienen una sola sílaba acentuada rodeada por otras sílabas no-acentuadas; si se trata de palabras, éstas cambian su acentuación de acuerdo a la categoría que la misma palabra juega en el enunciado (considerando el acento contrastivo, que permite diferenciar entre sustantivo o verbo, por ejemplo), lo mismo sucede con palabras compuestas o combinación de palabras (*collocations*), muy frecuentes en el inglés.

Es importante subrayar que para el inglés cada palabra, cada sílaba incluso, puede volverse acentuada con el fin de dar énfasis a esa parte de la palabra o de la enunciación. Este mismo fenómeno, aunque también se presenta en el español, representa para la lengua inglesa un elemento más notorio, al añadirse a esto la reducción vocálica y la flexible presencia del acento, además de la frecuencia con que esto sucede (que en el español no se da).

El ritmo en inglés se asemeja al hablar “con un metrónomo”, porque los acentos de frase se presentan a intervalos de duración muy parecidos, incluso el número cambiante de sílabas no altera el tiempo, y este aumento o disminución en las sílabas se hace evidente a través de una gran variación de los núcleos silábicos, lo que permite movimientos uniformes (concretamente un acompañamiento) que asemeja el ritmo de una frase musical. Es por esto que en el inglés la longitud de la enunciación depende no del número de sílabas, sino del número de acentos. Como ejemplos de este ritmo basado en el acento, que da mucha importancia a las pausas, se tienen los poemas, los cantos, los arrullos, los *limericks*, todos estos

buscan regularizar la aparición del pie, a través de patrones métricos recurrentes (ej. *There was a young lady of station/"I love man" was her sole exclamation/But when men cried, "you flatter"/She replied, "Oh! No matter/Isle of Man is the true explanation*).

De esta forma es como incluso enunciados con el doble de palabras o el doble de sílabas, son rítmicamente equivalentes si cuentan con el mismo número de elementos acentuados. El tiempo para pronunciar estos enunciados es, *grosso modo*, el mismo y todo responde a la variación que tiene la longitud de las sílabas. Mientras que en español, las sílabas acentuadas o no acentuadas tienen prácticamente la misma duración.

El inglés tiende a mantener el ritmo como si se tratara de una “conspiración”, refiere Ladefoged (1993: 119), donde ciertos cambios se presentan en diversos elementos con tal de no causar alteraciones, aunque esto no significa que cualquier irregularidad en cuanto a variaciones de número y tipo de sílabas no-acentuadas es aceptada.

La lengua inglesa, también definida como acentualmente acompañada (*stress-timed*), tiene un ritmo dependiente de diversos factores, Ladefoged (1993: 119) menciona algunos elementos que mantienen este ritmo:

- palabras acentuadas que se convierten en no-acentuadas, para evitar choque de acentos;
- palabras con acento variable (ej. “*the unknown man*”, “*the man is unknown*”), diferentes acentuaciones a las que se recurre con mayor frecuencia, a diferencia de otras lenguas que presentan un acento fijo; en inglés, frente a dos o más palabras, se presenta un movimiento del acento para evitar el “choque” o colisión (*clash*) entre estos, casi siempre el primer acento se mueve hacia la izquierda, esto es tan frecuente que puede llegar a convertirse en un cambio permanente de la acentuación (ej. *HeaTHROW*, la aldea, era acentuada en la segunda sílaba, mientras que para la palabra compuesta *HEAthrow AIRport* se transportó el acento a la primera sílaba para evitar la colisión de acento con la acentuación de la palabra *AIRport*);
- tendencia a minimizar la variación en la longitud de palabras que contienen un solo acento, para que los acentos adyacentes se mantengan lo más separados posible.

Otro punto importante del ritmo en inglés es que la compresión de sílabas inacentuadas no sólo permite conservar el número de elementos acentuados y no-acentuados en la unidad rítmica. Y esta compresión, junto con el alargamiento de otras sílabas, evidencia la existencia de una jerarquía en la acentuación de sílabas dentro de las palabras que se basa en el ritmo, pues para preservar determinado ritmo se puede inducir el movimiento de los acentos (Celce-Murcia, 1996: 317).

Es importante detallar que en inglés resulta antinatural que una palabra mantenga su acento en diversos contextos porque con frecuencia se percibe la eliminación de acentos de palabra en enunciados donde se presentarían muy cercanos unos a otros (ej. en contexto *x*, se acentúa la primera sílaba al contar en inglés “*FOURteen, FIFteen, SIXteen,...*”; en contexto *y*, no se acentúa la primera sílaba en la frase “*She is only sixTEEN*”; en contexto *x*, como una palabra, se acentúa la última sílaba *TenneSSEE*; en contexto *y*, en palabra compuesta, frente a la segunda palabra con acentuación en primera sílaba el acento se traslada al inicio, *Tennessee Williams*). Es por esto que la pronunciación del inglés que para un hablante nativo resulta fácil, para un no-nativo es engañosa pues cada palabra tiene uno o más modos de ser pronunciada, esos modos responden a funciones de tal palabra en contexto de palabra, de oración, de discurso, pero el reconocer y reproducir estas mismas funciones implica un conocimiento de la prosodia con el que un no-nativo no cuenta.

En cuanto a las investigaciones realizadas alrededor del tema del ritmo, es importante señalar que muchas de éstas se han centrado en la lengua inglesa, aspecto ventajoso frente al ostracismo que enfrentan otras lenguas, pero poco favorable para el entendimiento del ritmo en general.

Bertinetto (1989) hace un recuento sobre los trabajos en torno al inglés: Classe (1939) estudió el aspecto de la duración en el ritmo del inglés; Lehiste (1973, 1977) experimentó con la percepción de la isocronía en el discurso y en el no-discurso; Faure (1980) concluyó que el tono (*pitch*) resulta un elemento importante para comunicar contrastes en el acento en palabras en inglés, como en español, pero también afirmó que se necesitan reconocer patrones recurrentes de sílabas acentuadas con no-acentuadas para entender el hecho de que el oyente percibe como iguales patrones acentuados que se presentan incluso a intervalos diferentes (cosa que no sucede en español); por su parte, Cutler (1980) trabajó con los intervalos entre acentos y su incidencia en la producción del inglés.

En términos generales, se observa una tendencia a colocar al inglés como una lengua acentualmente acompañada desde la investigación de Classe (1939), Abercrombie (1952), Allen (1954), Hockett (1958), Bolinger (1965), Halliday (1967), Ladefoged (1967), Lehiste (1973), Brown (1977) y Adams (1979), además de que se resalta la presencia de factores como el acento variable para evitar el choque de acentos para construir este ritmo del inglés (en especial las transformaciones en las sílabas inacentuadas).

A pesar de las diferencias en cuanto a definiciones y categorías, el uso de la dicotomía rítmica de las lenguas mantiene un grado de validez a nivel académico en la actualidad. Frente a, por ejemplo, lenguas que resultan rítmicamente diferentes, como en este caso lo son el español y el inglés, esta dicotomía sigue satisfaciendo en buena medida las pautas para su estudio y análisis, ya que independientemente de sus

conceptualizaciones y nuevas adiciones, sí existe una clara diferencia entre los tipos rítmicos de ambas lenguas, además de que es relevante considerar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua acentualmente acompañada, como el inglés, entre hablantes nativos de una lengua silábicamente acompañada.





### 3. ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN

Siendo la adecuada percepción y producción del ritmo del inglés (como L2) el objetivo deseable para cualquier aprendiz hispanohablante de esta lengua, este tema requiere un análisis profundo que aborde cómo, desde un primer momento, se enfrenta el aprendiz a la L2, cómo presta atención a los estímulos que se le presentan, a qué presta atención, cómo atiende a cierta información y cómo procesa esta información.

#### 3.1. ATENCIÓN

En los campos de psicología y lingüística cognitivas, específicamente tratándose de la adquisición de segundas lenguas, el término *atención* (*attention*) resulta recurrente e importante: diversas teorías e hipótesis consideran este elemento como algo significativo dentro de cualquier tipo de proceso mental.

En términos puramente psicológicos, la atención se considera uno de los mecanismos básicos dentro del sistema de procesamiento de información. Y buscando definirla, Schmidt resume el abordaje que diversas teorías en torno al tema han hecho, todo esto para entender la atención como:

- un sistema con capacidad limitada;
- que no es estable;
- que puede expandirse;
- que puede incluir actividades automáticas (que requieren poca o ninguna atención y que no interfieren con otras actividades) o
- que puede incluir procesos controlados (los que al requerir atención, interfieren con otros procesos también controlados), existentes previamente;
- que puede considerarse un sistema compuesto por tres unidades independientes, pero interrelacionadas: estado de alerta (*alertness*, estar listo para atender nuevos estímulos), orientación (asignación específica de atención a cierto aspecto de estímulo(s)), detección (registro cognitivo de estímulos sensoriales);
- un sistema diferente a la toma de conciencia (*awareness*) (Schmidt, 1995: 19-20).

En el área de Adquisición de L2, los enfoques innatistas y los modelos conexionistas consideran que la atención juega un rol pequeño, mientras que los cognitivistas piensan que los aprendices de L2 procesan el *input* de acuerdo a factores cognitivos generales, y estos factores determinan el empleo o no de la atención para tal procesamiento. En el ámbito de L2 la atención puede verse como un elemento

importante, ya sea como medio para lograr un entendimiento adecuado e, incluso, un aprendizaje exitoso, o como elemento esencial en el momento mismo de estudiar y adquirir aspectos de una lengua.

### 3.1.1. Atención e información

En inicio, la información aparece, el sujeto la detecta, la selecciona (ya que es posible percibir todo lo humanamente perceptible, debe seleccionar una parte de ese todo) y la codifica. De esta forma es que la información ya procesada se transforma en información disponible para posteriores procesos cognitivos (como la necesaria toma-de-conciencia).

Pero, en un primer momento, para una adecuada detección, la información que llega a la memoria debe ser debidamente “atendida”; más tarde, nuevamente se requiere de la atención al momento de seleccionar esta información, ya que es en esta etapa de selección en la que la atención permite tanto la posibilidad de un mayor procesamiento de lo seleccionado (y el bloqueo de los estímulos ignorados), como que exista cierto nivel de conciencia hacia el proceso que se realiza. Por último, el codificar algo en la memoria al igual que recuperar esa información (en momentos posteriores), requiere de atención.

Es por esto que el atender a algo significa tener conciencia de lo que hay y tener aún mayor conciencia de lo que se selecciona: transformar la información en algo consciente para el sujeto. Pero ¿qué es lo que se percibe? Una respuesta directa señalaría que esto depende de las *schematas* existentes, ese bagaje o información con la que ya cuenta el individuo, todo esto producto de su experiencia, que incluye lo aprendido (información ya asimilada). Estas *schematas* se relacionan con el *input* que se llega a interpretar, pues gracias a las primeras es que se alcanza un alto nivel en el procesamiento.

“Poner atención” o el hecho de conferir cierto grado de atención a algún fragmento del entorno es un aspecto que se ha estudiado, con frecuencia, considerando dos modelos de atención:

- la atención selectiva (identificada también como “el fenómeno de la fiesta de coctel” donde un sujeto puede escuchar una sola conversación aunque se encuentre rodeado de otras conversaciones y más ruidos; fenómeno que también fue descrito por Aristóteles) y
- la atención dividida (el hecho de que una persona pueda realizar dos tareas de forma simultánea).

En el mismo terreno experimental, también se considera una diferenciación entre:

- el procesamiento controlado y

- el procesamiento automático, en particular se señala la transición de una etapa inicial (en la que la atención es necesaria) a una etapa posterior (en la que ya los recursos usados para la atención no son necesarios y pueden emplearse en objetivos de más alto nivel).

A este proceso de percepción de información se añade el elemento *memoria*: el que la información llegue a la memoria a corto plazo y ahí permanezca y desaparezca, o que “avance” hacia la memoria a largo plazo. Superar la barrera entre memorias significa simplemente permitir que los estímulos rebasen su estadía de una fase momentánea, donde no durarían más que unos pocos segundos (*vid.* Schmidt, 2001), y logren ser almacenados en la memoria a largo plazo, lo que significaría una permanencia de los datos.

El concepto de *automaticidad* (propio del área psicológica) también es relevante, pues una vez percibida la información y sólo si se ha contado con el suficiente grado de atención para su procesamiento, además de la práctica necesaria para su uso (como recurso disponible), es que se llega al uso automático, rápido y correcto, de la información que las circunstancias demanden y el sujeto requiera.

Sin embargo, no sólo se trata de “notar” o “atender” (*noticing*), ya que dentro de este fenómeno se incluyen diversos aspectos, de acuerdo con diferentes autores. Schmidt (1995) los enlista de la siguiente forma:

- estado de alerta (*alertness*),
- orientación,
- registro preconsciente (detección sin toma de conciencia),
- selección (detección con toma de conciencia dentro de atención selectiva),
- facilitación,
- inhibición (de los estímulos no seleccionados).

Mientras tanto, Posner (en Schmidt, 2001: 94) identifica solamente tres subsistemas de la atención:

- estado de alerta
- orientación
- detección (de información prioritaria).

En sí, los subsistemas de la atención tienen como función controlar el procesamiento de la información y el comportamiento cuando existen habilidades y/o rutinas no adecuadas para la situación y la información que se presenta.

Al tema de la atención, además, se suman otros elementos: las diferencias observables entre individuos, la capacidad de memoria que cada uno posea, por ejemplo. Esto resulta relevante porque ya que no se aprende todo lo que se lee ni se memoriza todo lo que se escucha, es importante considerar que ciertos sujetos son capaces de retener una mayor o menor cantidad (y calidad) de información, mientras que otros no logran, siquiera, detectar ese estímulo.

### 3.1.2. Atención y aprendizaje

La atención es uno de los mecanismos cruciales en el procesamiento del conocimiento, de acuerdo con Gass (2003). Ésta no sólo contribuye, en buena medida, en la creación de nuevo conocimiento, también ayuda con cualquier modificación o ajuste del conocimiento ya existente. Y como los aprendientes en la clase de inglés L2 no pueden libremente dirigir su atención a donde les plazca (por la simple cantidad y variedad de estímulos que se presentan en un solo momento), es importante que el profesor señale, no solamente cómo, también hacia dónde debe atender el aprendiente para lograr iniciar y concluir un proceso de aprendizaje adecuado. De igual forma, es relevante contar con una guía pertinente proveniente de las diversas herramientas disponibles (el material, el programa, los recursos materiales, etc.), así como también considerar los diversos factores que en este proceso intervienen.

Frente al aprendizaje, la atención se presenta en los diversos canales para la posible percepción de información, del *input*, que en este punto es sólo una posibilidad, información que llega a través de estímulos visuales o estímulos auditivos, por ejemplo.

Por su misma naturaleza, la atención se da en diferentes niveles que varían dependiendo del tipo de información y del aprendizaje que se requiera. Sin embargo, se sabe que entre más complejo es el objeto de información por aprender, mayor será el nivel de atención requerido.

Una de las variables relevantes al estudiar la atención se refiere a lo que se aprende de este *input*, es por esto que en el ámbito del aprendizaje existe también una clasificación, de acuerdo con Schmidt (1995: 01), que señala que no todo el aprendizaje es deliberado, pero sí se requiere de atención para lograrlo:

- desde “notar” (*noticing*), un nivel inferior de tener conciencia que implica el reconocimiento de un principio general, regla o patrón que frecuentemente es relacionado con la atención y que parece tener una asociación directa con todo tipo de aprendizaje (ej. registro consciente de una palabra),

- hasta “entender” (*understand*), un nivel superior y más profundo de conciencia y de abstracción que se relaciona con el significado y el sistema de aprendizaje, que implicaría éxito dentro del proceso de aprendizaje (ej. conocimiento del significado de la palabra, así como su comportamiento a nivel sintáctico).

Schmidt menciona que el aprendizaje de vocabulario, de morfología, de sintaxis, incluso el aprender fonética y fonología, puede requerir diferentes niveles de atención (2001: 31). Lo importante es que todos estos aspectos del aprendizaje imponen un nivel de atención para su aprendizaje.

Igualmente, Gass (2003) asevera que la atención al *input* es una condición necesaria para cualquier tipo de aprendizaje; la posición y el rol de la atención es importante dentro del proceso de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje, si se entiende como el establecimiento de conocimiento, memoria, habilidades, rutinas nuevas o modificadas, podría ser simple y sencillamente una consecuencia de un conveniente proceso de atención.

Sin embargo, se sabe que así como no se selecciona todo lo perceptible, tampoco se aprende todo lo seleccionado. Para que verdaderamente se logre aprender algo, y ya que la atención no permanece de manera estática, ésta debe ser estratégicamente establecida y distribuida. Esto resulta aún más importante cuando se considera que el “atender algo” es un fenómeno con limitaciones. Además de que otras actividades también pueden requerir y demandar esta atención, con lo que pueden surgir interferencias en el proceso inicial.

Conociendo las características de la atención, sabiendo el tipo de aprendizaje que cierto *input* requiere, el proceso se llevaría a cabo de acuerdo a la progresión natural de la información por parte del aprendiente: aprender lo que es simple, para continuar con los elementos más complejos. Una razón para esto es que se asume, a partir de lo anterior, que conforme pasa el tiempo y las rutinas simples son sobreaprendidas, los aprendientes tienen una mayor capacidad para atender a ciertos detalles. Con esto, los aprendientes gradualmente expanden el espacio de procesamiento y permiten que la capacidad de atención circule y se transporte a otros puntos que también requieren atención pero que no son considerados en primera instancia, con lo que se acercan a la automatización.

Por otro lado, para lograr un aprendizaje adecuado también se requiere un cierto grado de motivación, así como también se necesitan estrategias de aprendizaje correctas. Algunas de estas estrategias buscan fijar la atención, mantenerla, etc. Como ejemplo, el *priming*, que es la facilitación de respuestas a un estímulo a través de una presentación previa de un estímulo similar o relacionado. De manera individual, el aprendiente que tenga un estilo totalmente pasivo hacia el aprendizaje, que espere y dependa de los

procesos involuntarios de atención para provocar una necesaria toma de conciencia automática, tiende a alcanzar un menor éxito, así como necesitar más tiempo de estudio. Con esto, Schmidt (2001) caracteriza algunos aspectos importantes para un adecuado aprendizaje, entre ellos: atención focalizada que desencadene una toma de conciencia rápida y eficiente hacia el objeto de estudio.

### 3.1.3. Atención y aprendizaje de L2

Dentro de lo verdaderamente aprendido en el proceso de aprendizaje de L2 nada se puede afirmar de manera categórica, Schmidt (1995: 46) expresa: “[l]earning takes place within the learner’s mind (brain) and cannot be completely engineered by teachers or syllabus designers”, sin embargo es relevante conocer las diversas perspectivas que al interior de esta área existen.

En el estudio de Adquisición de L2, la atención coexiste y se fusiona con todas las acciones del aprendiente, quien requiere de tiempo, de motivación, de *input* (ya sean ejercicios, información, prácticas, conversaciones, explicaciones, resolución de dudas) para entender y, más tarde, poder comunicarse en un sistema totalmente nuevo y diferente al aprendido en su primera socialización.

La atención, como proceso, incluye un momento en el que “factores internos al aprendiente” (aptitud, conocimiento actual de L2, habilidades de procesamiento) y “factores externos al aprendiente” (complejidad y características del *input*, contexto discursivo o interaccional, instrucciones dadas, características de la tarea) se unen frente al mencionado *input*.

Ante una L2, existen tres paradigmas sobre su aprendizaje:

- el que da importancia al conocimiento y estudio consciente para el apropiado aprendizaje de L2 (asumiendo que el conocimiento surge primero, seguido por la práctica de lo que ha sido enseñado);
- el que considera la adquisición de una lengua como algo inconsciente (tanto en el caso de L1 como el de L2), por tanto se asume que esta adquisición se presenta en situaciones de interacción y de procesamiento de *input*. El éxito de este aprendizaje consiste en entender y participar en interacciones sociales, por lo que se sugiere una orientación pedagógica orientada al significado (*meaning-oriented*), más que a la forma (*form-oriented*), sin darle mucha importancia a un plan o programa preestablecido, ni a explicaciones directas sobre gramática: simplemente atendiendo la práctica;

- el que ve el aprendizaje comunicativo, centrado en el significado, como elemento esencial; se asume que diversos aspectos de la lengua se pueden adquirir a través de la atención del aprendiente centrada exclusivamente en el significado, aunque centrarse en la forma (*focus-on-form*) es necesario y deseable si se desea ayudar al aprendiente a estructurar el *input* al que se enfrenta.

Lo cierto es que cualquiera que sea el modelo adoptado, el aprendiente de L2 se enfrenta a un *input* que busca entender y utilizar correctamente para que se transforme en *intake*, y esto se logra a través de la atención. En cuanto a la atención, Schmidt mencionaba en una primera etapa que la atención era esencial para el aprendizaje, que no existía posibilidad de aprender sin atender, a menos que se tratara de un estímulo no atendido, automático, que se presentara con frecuencia (Schmidt, 1995: 16-17). Este mismo autor, seis años después, puntualiza que este aprendizaje no atendido poco se relaciona con las necesidades que se presentan en el proceso de aprender-adquirir una L2 (citado en Gass, 2003: 244), aunque sí podría ser posible aprender sin percatarse de eso. Entonces, es cierto que el aprendizaje atendido, comparado con el no atendido, resulta superior para todos los aspectos de L2, como por ejemplo el desarrollo de interlengua, de la fluidez, de la interacción (Schmidt, 2001: 03).

Así, el aprendizaje de cualquier tipo, ya sea explícito (procesos conscientes, aprendizaje específico y concreto), implícito (procesos inconscientes, generalizaciones y abstracciones), declarativo, o procedimental, puede considerarse más o menos consciente, por lo que a menor grado de toma de conciencia menor será el aprendizaje. Por tanto, la atención es un requisito absoluto para alcanzar procesos mentales superiores.

Respecto a esto, Schmidt (1995) formuló “*the noticing hypothesis*”, entendida como “la hipótesis del darse cuenta”, en la que se establece que lo que se transforma en *intake* para su aprendizaje es lo que los aprendientes notan en el *input*. Aunque poco después este autor acepta la posibilidad de aprender sin estar consciente, él ratifica que es con atención como el aprendizaje trasciende y forma un “conocimiento global” de L2 significativo. Por su parte, Van Patten (en Schmidt, 1995) afirma que sólo la atención es necesaria y suficiente para aprender una estructura de L2. Es importante puntualizar que este autor realizó su labor de investigación centrándose en las estructuras gramaticales y, tal vez, estas estructuras no abarcan otras áreas de la adquisición de L2.

Un elemento relevante del proceso de aprendizaje-enseñanza de una L2 es que cada aprendiente pone atención a diferentes aspectos de una lengua (al interior de un mismo grupo, un aprendiente notará elementos del *input* mientras que otro aprendiente notará otros), por lo que una función importante para

los profesores es ayudar a centrar esta atención. Además, es importante considerar que no sólo se trata de atender a aspectos diversos, sino también de fijar tal atención de forma adecuada.

En general, se considera que los aprendientes adoptan de forma consciente (aprendizaje explícito) diversas reglas sobre el funcionamiento de L2, pero sólo pueden utilizarlas bajo circunstancias determinadas; además de que, en un inicio, no pueden servir como base directa para un desempeño fluido.

Y mientras para Krashen sólo el conocimiento implícitamente adquirido puede ser la base para una producción fluida, Schmidt presenta un convincente “argumento de complejidad”, en el que afirma que la complejidad del sistema es tal que es difícil ver que el aprendizaje se desarrolle de forma totalmente consciente (1995: 34-36). Por otro lado, Sharwood-Smith afirma que este conocimiento implícito se puede desarrollar a través de la práctica: desde un estado inicial de no-fluidez donde las reglas se aplican de manera consciente hasta un estado de fluidez donde el hablante se comunica eficientemente.

Por otro lado, Schmidt (1995: 39) habla de “aprendizaje consciente”, porque, siguiendo su lógica, sí se aprenden palabras, una por una, que derivan en otras palabras o en palabras compuestas. Y éstas, a su vez, se aprenden a través de la combinación de la primera palabra aprendida con información y conocimientos más generales. Así, el aprendiente se vuelve consciente de ciertas regularidades en cuanto a forma y significado, con lo que la competencia se extiende gracias a las analogías y otros procesos.

Un cuestionamiento importante en el aprendizaje de L2 sería conocer si el conocimiento aprendido se puede transformar en algo adquirido y en qué circunstancias esto sucede; de ser así, el beneficio de saber el cómo se consigue esto sería enorme.

Lo que sí se conoce es que el aprendiente necesita diferentes tipos de *feedback* para diferentes aspectos lingüísticos. Por ejemplo, ante dificultades en la comunicación, la interacción sirve para centrar la atención en la forma, de acuerdo con un estudio conducido por Gass y Varonis en 1994.

Van Patten (en Schmidt, 1995) también menciona la importancia de los intercambios comunicativos, pues se refiere a ellos como el momento en el que el aprendiente atiende y procesa el *input* en busca de significado, en primera instancia, para recibir la información y, más tarde, tratar de responder e interactuar ante ella. En ese momento, esta interacción se presenta como una tarea de atención dividida, donde la atención se requiere para el significado literal, para el figurativo y para el pragmático, además de también ser necesaria para las formas lingüísticas en diversos niveles y, por último, para una completa comprensión.



Durante el proceso de aprendizaje de una L2, por tanto, es posible que no se muestren avances inmediatos en el desempeño del aprendiente, en especial cuando muchas tareas se presentan al mismo tiempo, con lo que la atención se divide entre significados y formas. Ante esto, es necesario el considerar ayudar al aprendiente a que fije atención en cierto punto de L2, llamar su atención sobre cierto fenómeno, para limitarla y centrarla en el aspecto que se desee transmitir.

El aprendiente, por su parte, debe:

- prestar atención al *input*,
- prestar particular atención a cualquier aspecto del *input* que le preocupe o interese aprender,
- observar los indicios y buscar razones por las que los nativohablantes de esta lengua dicen lo que dicen y construir y probar hipótesis cuando sea posible (en Schmidt, 1995: 45).

Además, es recomendable que el aprendiente se concentre, que note el grado de especificidad de las palabras, sus usos, sus contextos, las variaciones, sus elementos relevantes. Los aprendientes deben notar las diferencias, estar conscientes de que ciertos cambios son importantes, para que puedan construirse representaciones o mapas con los significados apropiados para distintas situaciones.

Sin embargo, aun cuando la atención es relevante, no abarca todo el fenómeno del aprendizaje exitoso ni asegura cumplir con los objetivos adoptados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2: Schmidt afirma que si bien la atención es crucial para el aprendizaje, también interviene la “intención de aprender” (1995: 07).

### 3.2. PERCEPCIÓN

La percepción, en específico, se considera simplemente como el proceso de extracción de información, el mecanismo a través del cual se obtiene y utiliza la información sobre lo que se encuentra a nuestro alrededor. Además de que esta percepción se relaciona con prácticamente todo momento de la existencia activa del ser humano.

De forma más detallada se puede señalar que la percepción es la operación que se realiza al *analizar* un estímulo, pues es en ese momento cuando el sujeto decodifica información físicamente visible o audible.

También es importante identificar que la percepción es un hecho que contempla al ser humano conectado con estímulos externos, por lo que para entender mejor este fenómeno es necesario tomar en cuenta la información proveniente del entorno, el conocimiento previo, el contexto de la información misma (contexto de la oración, de la palabra), y el hecho de que el ser humano es un sujeto que se adapta a la situación, que cuenta con un cerebro que procesa a una gran velocidad la información (no sólo auditiva) para construir una imagen de lo que recibe. En un momento posterior, esta percepción también permitirá al sujeto, si así lo requiere, lograr comunicarse con otros.

### 3.2.1. *Percepción auditiva*

El ser humano cuenta con un complejo sistema de percepción de señales auditivas, mismo que le permite crear e identificar señales automáticamente para que se utilicen en diversas circunstancias. Aunque se discute la presencia de sólo cinco órganos, se acepta que son cinco los sistemas perceptuales con los que cuenta el ser humano (Bartley, 1972). El sistema auditivo, uno de estos cinco sistemas, se encarga de todas aquellas vibraciones que llegan al oído del sujeto. Así, cualquier evento vibratorio, independientemente de que surja a corta o a larga distancia, provoca que el oído humano reaccione y haga el esfuerzo por identificar la naturaleza y la dirección de este *input* acústico.

El sistema perceptual auditivo se nutre de estímulos acústicos, que son los sonidos que logran llegar al oído. Gracias a esto es como se presenta la comunicación: cuando se transmiten e intercambian elementos auditivos, incluidos los elementos del lenguaje. Y esta comunicación, se podría afirmar, es la actividad más importante en la que interviene la audición humana, ya que ésta provee un canal eficiente para la transmisión del mensaje entre emisor y receptor.

En cuanto a la percepción auditiva de lenguas diferentes, Fry afirma que es una forma de “reconocimiento de pautas” (1970: 31), ya que cada lengua tiene una pauta o patrón particular que requiere cierta sensibilidad, por lo que lo percibido es el producto que se obtiene a través y gracias al proceso de aprendizaje de una lengua.

### 3.2.2. *Percepción del habla*

El habla se procesa a través del reconocimiento. Cuando el sujeto percibe algo, es capaz de identificarlo dentro de una categoría ya existente en su memoria, con la inminente ayuda de su experiencia sensorial, mientras el cerebro reconstruye las pautas y la información, de acuerdo a toda la información lingüística almacenada de que se disponga.

Cuando se trata del habla específicamente, el oído percibe la información: desde todo lo que un hablante quiere transmitir a un oyente, hasta intenciones y sentimientos, todo esto a partir de sonidos que forman palabras, palabras que componen oraciones, y oraciones que no sólo transmiten palabras concretas. En cuanto a L1, se ha visto la percepción de ésta como una habilidad presente desde el nacimiento, una habilidad parcialmente desarrollada que mejora, e incluso como una habilidad que progresa a la par del proceso de maduración del sujeto (Pisoni, Lively, & Logan, 1994: 123-125).

De acuerdo con estos mismos autores, Pisoni et al, en el desarrollo de la percepción se deben considerar posibles interacciones entre factores genéticos y factores *experienciales* (1994: 123). Para el caso de L1, la habilidad perceptual se asume como un hecho, pero ¿qué sucede con la percepción de L2? Este abordaje ha sido presentado de manera diferente, pero siempre considerando la influencia que el desarrollo temprano de la percepción de L1 ejerce sobre etapas posteriores, específicamente sobre L2.

En cuanto al proceso mismo de percepción del habla, cuando se trata de decodificar el mensaje, es necesario que el sujeto cuente con un nivel de conocimiento del sistema de la lengua que le permita entender los sonidos; además, es útil que cuente con la capacidad de predicción de secuencias en todo lo que al mensaje respecta, porque de existir problemas externos o internos con la recepción, más habrá que “adivinar” o predecir.

Una vez recibido el estímulo, la percepción y la decodificación, por tanto, se encargan no sólo de “percibir” la información acústica: el éxito de su funcionamiento radica en la correcta combinación del *input* con la información lingüística que se posea.

Con la primera lengua el sujeto se ve expuesto a estímulos continuos, repetidos, por largos períodos de tiempo, y aunque sin experiencia previa en cuanto a lenguas, ni conocimiento sobre su entorno, la necesidad de comunicarse hace de L1 un elemento habitual en el desarrollo del ser humano. En el caso de una segunda lengua, ésta es adquirida en circunstancias particulares donde a factores como la edad del sujeto y el tiempo de exposición se añaden otros tantos como la experiencia previa de adquirir una primera lengua, el conocimiento del mundo del sujeto mismo, el objetivo que persigue, entre otros.

El proceso de adquisición comprende, por tanto, la percepción y la producción, en resumen todo lo que implique la comunicación del sujeto a través de una segunda lengua. Frente a esta percepción específicamente del habla en L2, se cuestiona si esta capacidad perceptiva cambia en comparación con la etapa en que se adquiere L1, pues durante la niñez las personas aprenden a ignorar los rasgos no importantes frente a los que sí deben retener para producir en L1. La capacidad perceptiva, por tanto, se ve condicionada por lo aprendido y olvidado de L1.

Sobre estos tópicos, desde los años 60 y 70 Lisker y Abramson aportaron evidencia sobre lo importante que resulta el aprendizaje perceptivo en la percepción del habla, definido como “el proceso mediante el cual el oyente logra identificar y discriminar estímulos de manera diferente a través de la práctica o la experiencia” (Pisoni, Lively, & Logan, 1994: 121). A continuación se describen aspectos relevantes sobre esto:

En términos generales, se considera que la experiencia lingüística de la percepción del habla es sólida y difícil de transformar, por lo que su posible modificación es complicada en un corto período de tiempo, en particular entre aprendientes adultos, donde la percepción se vuelve una tarea que se realiza de forma lenta e implicando un gran esfuerzo (Pisoni, Lively, & Logan, 1994: 122). De acuerdo con estos mismos autores, a pesar de que las investigaciones tanto de Eimas, como de Strange y Jenkins han encontrado que los mecanismos perceptivos no pueden ser selectivamente modificados con facilidad entre oyentes adultos maduros con entrenamiento (1994: 121), su labor reportada (de Pisoni *et al.*) muestra un papel no totalmente solidificado de la percepción: es posible influir en la percepción del oyente no nativo adulto para que logre distinguir sonidos contrastivos en L2.

Lo anterior refiere a la percepción, pero la producción mucho influye en esto también, porque el aprendiente casi siempre producirá en L2 de acuerdo a su experiencia lingüística del habla, más allá de los posibles objetivos que tenga de una “pronunciación perfecta”. Además, es notable el interés que sobre la pronunciación en L2 existe (“... *pronuncia bien, mal, parece nativo hablante, suena como nativo, ni se le entiende...*”), pues este nivel de atención no se repite cuando se discute la adquisición de otros elementos del mismo proceso de aprendizaje de una lengua que no es la primera; la producción escrita, por ejemplo, no se juzga de forma similar, (“... *escribe como nativo, escribe bien, etc.*” no se escuchan este tipo de juicios con frecuencia, al menos más allá del aula).

### 3.2.3. *Importancia de la percepción en modelos de aprendizaje de pronunciación en L2*

Hacia la mitad del siglo XX, el cognoscitivismo surgió con la premisa de que el ser humano aprende, conoce, se desarrolla gracias al procesamiento que hace el cerebro de cierta información dada. En especial, se reconoce la aportación de Piaget en cuanto al estudio del desarrollo humano a través del denominado constructivismo, que no sólo en el área de adquisición de lenguas aportó esa idea de “proceso” de conocimiento de lo desconocido a través y gracias a la organización, o construcción de este conocimiento por el sujeto mismo.

Para el cognoscitivismo, la adquisición de una lengua se relaciona con toda actividad cognitiva de los seres humanos, no se trata de una acción independiente o separada, sino de un proceso no estático que enfrenta constantes modificaciones, ya sea debido al medio, al sujeto, a la información familiar o a la no-familiar. Sin embargo, en el caso de las segundas lenguas, el cognoscitivismo aborda la adquisición como un fenómeno que incluye mecanismos, estrategias conscientes que el aprendiente realiza, mientras que con L1 casi siempre se habla de procesos mentales automatizados, inconscientes, propios del hablante nativo.

Respecto a L2, James Flege, lingüista estadounidense, desarrolló un modelo que directamente se aboca al tema de la adquisición de sonidos de L2 (1987: 09). El modelo propuesto por Flege, SLM (*Speech Learning Model*) aborda en primera instancia el acento extranjero como causa o resultado no de una reducida plasticidad en el cerebro neurológicamente maduro, ni del inicio de aprendizaje de L2 después de determinada edad (período crítico), sino como consecuencia de un traslape de categorías de sonidos de L1 con sonidos tanto de L1 como de L2. Este autor además puntualiza que la producción de sonidos L2 está ligada a una adecuada percepción, misma que dependerá de factores como la atención, el input y la L1 del aprendiente (*vid.* 1995: 233-238; 1987).

Flege asume “... *that the phonetic systems used in the production and perception of vowels and consonants remain adaptive over the life span*”<sup>8</sup> (1995: 233). El SLM detalla que las representaciones de sonidos de L1 se encuentran categorizadas ya en la mente del aprendiente, y al introducir nuevos sonidos de L2 parecidos a la L1 se tiende a la incorporación de estos a las categorías ya establecidas, con lo que se presenta un mecanismo de “clasificación de equivalencia”. Flege puntualiza que la clasificación de sonidos como similares o diferentes no depende de sus rasgos fonéticos, sino de cómo son percibidos, por lo que es importante que el aprendiente cuente con un modelo adecuadamente percibido del sonido, más que instrucciones sobre el aspecto motriz del mismo.

De acuerdo con el SLM los sonidos parecidos no sólo modifican la categoría ya existente, también son sustituidos por sonidos ya existentes (Flege, 1987: 10), por lo que la tarea resulta más difícil cuando de adultos se trata: los aprendientes adultos requieren de un mayor esfuerzo y concentración para producir sonidos similares pues deben modificar la producción de sonidos a la que ya están habituados.

La labor de Flege se centra en el nivel segmental de la lengua, el SLM trata con vocales y consonantes producidas y percibidas por hablantes no nativos, sin embargo, se acepta que el nivel suprasegmental (en este caso, el ritmo) también se relaciona con la percepción y la producción de estos

---

<sup>8</sup> “...[Q]ue los sistemas fonéticos utilizados en la producción y percepción de vocales y de consonantes se mantienen adaptables a lo largo de la vida” (traducción mía).

hablantes y el acento extranjero percibido (1995: 233). De acuerdo con el SLM los sonidos deben contar con una representación que permita su correcta producción, esta representación debe ser atendida y orientada durante un período de tiempo suficiente para su creación y almacenamiento, como paso previo a la producción.

Este primer requisito, percibir, atañe al *input*. De acuerdo con Flege, el *input* del habla en L2 es “toda aquella enunciación vocal en L2 que el aprendiente haya escuchado y comprendido, incluyendo la propia, sin importar si estas enunciaciones son producidas correctamente por nativohablantes, o incorrectamente por otros hablantes no nativos de L2” (2009: 175). EN cuanto a la adquisición de L1, Flege también reconoce la importancia del *input*, pues es a través de éste como en unos cuantos años el sujeto logra entender y ser entendido, además de que se le identifica como parte de un grupo. Para cuando el sujeto busca aprender una L2, enfrenta otros retos: la cantidad y calidad de *input* puede ser diferente y el filtro perceptual ya establecido con representaciones sonoras de L1 hace que las palabras en L2 sean percibidas como palabras parecidas en L1, por lo que estos sonidos en palabras de L2 pueden ser percibidos como sonidos en L1, y más tarde pueden ser reproducidos usando rutinas motoras-articulatorias ya adquiridas para L1 (2009: 176).

Específicamente sobre el *input*, Flege argumenta que después de establecidos los sonidos de L1, los nuevos sonidos de L2 contenidos en el *input* se aprovechan menos eficientemente, además de que este *input* es poco adecuado, pues mientras para L1 se cuenta normalmente con *input* de un mismo dialecto, exagerado para señalar mejor ciertos contrastes, con muchas repeticiones, conteniendo información simple, el *input* para L2 proviene de diferentes tipos de hablantes y no cuenta con las ventajas que aporta la situación durante la adquisición de L1; concretamente, con este *input* es menor el tiempo de exposición y la calidad es más variable.

Flege también señala que la percepción del *input* de L2 además de ser adecuada y darse con tiempo suficiente, debe preceder siempre a la producción (para impedir que el aprendiente escuche sus propios errores y los refuerce (2009: 178)). El parámetro que estudia este modelo, el grado de acento extranjero, se relaciona con el *input* pues es uno de los factores que impediría que un aprendiente presentara un alto grado de acento, lo que representaría un impedimento para que el habla de L2, de un hablante no nativo, sea inteligible y no presente interferencias no deseables, como ser juzgados erróneamente o provocar reacciones negativas (1995: 234).

Además del *input*, Flege menciona la atención a éste como un requisito de la percepción y una futura producción exitosa en L2. Se requiere que el aprendiente preste atención a los sonidos para que se percate

de las diferencias en significado que muestran ciertas categorías en L2, que atienda a lo que escucha e inicie ese reconocimiento consciente que más tarde y con práctica le permitirá alcanzar un grado de automaticidad.

En cuanto al factor edad, el SLM refiere que si bien es cierto que los aprendientes adultos son menos eficientes al distinguir sonidos diferentes, su capacidad de aprender nuevos sonidos continúa siendo vigente. La labor de DeKeyser y Larson-Hall, por ejemplo (en Flege, 2009: 175), señala que los niños (o aprendientes tempranos) son más aptos para manejar el input: reciben más y reciben mejor el input. Mientras que después de cierta edad, después de haber interiorizado el sistema de sonidos de L1, los adultos realizan un mayor esfuerzo para adquirir sonidos nuevos o diferentes, esto por la interferencia de L1.

Esta posición del SLM frente el factor edad, refiere Flege, se contrapone a lo que la mayoría acepta: el período crítico (1987), que algunos definen como la imposibilidad del sujeto de adquirir un nuevo sistema de sonidos una vez que el sistema de L1 ha sido establecido.. Y añade que el aceptar y respetar esta explicación ha causado que la investigación en el campo no haya buscado otras respuestas sobre estas diferencias entre la situación que se presenta frente a L1 y la que se presenta frente a L2 (2009: 189). Sin embargo, el SLM señala que “antes es mejor”, una edad temprana en que se inicie el aprendizaje de L2 es mejor (Flege, 1995: 233) porque permite al aprendiente aprovechar mejor el input y lograr modificar categorías ya existentes o crear nuevas categorías de sonidos, reduciéndose así la probabilidad del acento extranjero y todos sus posibles inconvenientes.

El aprendizaje del habla de L2 se observa un tanto más analítico que cuando se trata de L1 y el SLM argumenta que lo que permite una buena producción de L2 son diversos factores:

- la apropiación precisa de las diferentes propiedades de los sonidos de L2, así como las propiedades que diferencian los sonidos de L2 de los de L1,
- el almacenamiento y estructuración de la información de estas propiedades de sonidos en la memoria a largo plazo, y
- el aprendizaje de movimientos (*gestures*) que ayuden a reproducir de manera confiable los sonidos de L2. (Flege, 1995: 236).

Concretamente, el SLM delinea cuatro postulados y siete hipótesis (Flege, 1995):

Postulado 1: los mecanismos y procesos utilizados para aprender el sistema sonoro de L1, incluyendo la formación de categorías, permanecen intactos a lo largo de la vida; estos pueden ser empleados para el aprendizaje de L2.

Postulado 2: los aspectos lingüísticos específicos de los sonidos del habla se indican en representaciones de la memoria a largo plazo, también llamadas *categorías fonéticas*.

Postulado 3: las categorías fonéticas establecidas en la niñez para los sonidos de L1 se desarrollan a lo largo de la vida, con lo que reflejan las propiedades de todos los sonidos identificados de L1 o de L2 como realizaciones de cada categoría.

Postulado 4: los bilingües se esfuerzan por mantener contrastes entre las categorías fonéticas de L1 y de L2, mismas que existen en un espacio fonológico común.

Hipótesis 1: los sonidos de L1 y L2 se relacionan perceptualmente entre sí a nivel alofónico sensible, más que a un nivel fonológico abstracto.

Hipótesis 2: se puede establecer una nueva categoría fonética para un sonido de L2 que se diferencia fonéticamente del sonido más cercano en L1 si los bilingües distinguen al menos algunas diferencias fonéticas entre los sonidos de L1 y de L2.

Hipótesis 3: entre más grande sea la diferencia fonética percibida entre un sonido de L2 y el sonido más cercano de L1, es más probable que las diferencias fonéticas entre sonidos sean percibidas.

Hipótesis 4: la probabilidad de que se distingan las diferencias fonéticas entre sonidos de L1 y de L2, y entre sonidos de L2 no contrastivos con sonidos de L1, disminuye al aumentar la edad de aprendizaje.

Hipótesis 5: la formación de categorías para un sonido de L2 puede bloquearse a través del mecanismo de clasificación de equivalencia. Cuando esto sucede, se utilizará una sola categoría fonética para procesar perceptualmente sonidos ligados de L1 y L2. Eventualmente estos sonidos se asemejarán uno al otro en la producción.

Hipótesis 6: la categoría fonética establecida por un bilingüe para sonidos de L2 puede diferir de la categoría establecida por un monolingüe si: 1) la categoría del bilingüe se desvía de la categoría de L1 para mantener el contraste fonético entre categorías en un espacio fonológico común para L1 y L2; o 2) la representación del bilingüe se basa en diferentes rasgos comparada con la del monolingüe.



Hipótesis 7: la producción de un sonido corresponde eventualmente a las propiedades representadas en la representación de la categoría fonética de este sonido.

Así es como Flege delinea su propuesta, en la que puntualiza que la relación entre percepción y producción es cercana y añade que este modelo de aprendizaje de percepción del habla se centra en adultos como aprendientes de L2, por lo que analiza, además de la edad de aprendizaje y el tiempo de práctica, la calidad de práctica de L2 y la influencia de L1; estos factores también resultarían relevantes para la situación de aprendizaje del inglés entre adolescentes hispanohablantes.



## 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

### 4.1. SUJETOS

#### 4.1.1. *Muestra y tipo de muestra*

Para conocer el grado de percepción del ritmo en inglés entre hispanohablantes se eligió un grupo de estudiantes pre-universitarios del CCH Sur (Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur). Se llevó a cabo la recopilación de información durante agosto y noviembre del año 2011. Todos los miembros de este grupo, jóvenes de bachillerato, se encontraban cursando el primer semestre de estudios, y una de las materias era inglés.

Estos aprendientes cuentan con una noción básica sobre la lengua inglesa, la perciben y producen con un nivel de principiante o “falso principiante”<sup>9</sup> (A1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, o MCER). Aunque algunos de ellos hayan tomado clases de inglés con anterioridad, su nivel resulta similar pues como requisito de ingreso todos los estudiantes presentaron un examen de conocimientos de L2 (inglés en este caso, o francés) cuyo resultado, junto con su calificación promedio de niveles anteriores de estudio, los situó en un mismo grupo, de acuerdo al puntaje obtenido.

¿Por qué los estudiantes del nivel medio superior? Porque se encuentran al inicio del proceso de aprendizaje de inglés L2. Es en esta etapa inicial cuando resultaría relevante influir sobre la forma en que perciben los sonidos de L2 para que así continúen su aprendizaje de la pronunciación en inglés. Y porque en un futuro cercano serán ellos, como parte de la población universitaria, quienes hagan uso del inglés como recurso educativo y comunicativo, ya sea al interior de una universidad, escuela, en una organización formal, o en conversaciones cotidianas con personas de distintas nacionalidades. Se parte del hecho de que estos estudiantes, al iniciar dentro de la UNAM el estudio de L2, deben contar desde el inicio con las facultades, recursos y medios necesarios que en un futuro les permitirían comunicarse (percibir y producir) en inglés (L2).

Por su nivel académico, se considera al estudiante de educación media superior como el individuo que ha cursado nueve años de educación (tomando en cuenta seis años de primaria y tres años de secundaria), que es mexicano y habla español. Los sujetos en este estudio residen específicamente en el DF y Zona Metropolitana, están recibiendo instrucción educativa que les permitirá, en un futuro, obtener un certificado de dominio de la lengua inglesa. Por su situación y su ocupación, este aprendiente del CCH Sur, es visto como un sujeto con acceso a diversos medios y a una mayor cantidad de información, que

---

<sup>9</sup> Siendo la presencia de la lengua inglesa un asunto global, incluso en países mayoritariamente hispanohablantes como México, se asume que el mexicano cuenta, de hecho, con un ligero conocimiento sobre esta lengua.

reconoce, ha escuchado el inglés y se ha acercado mínimamente a la lengua inglesa como medio predominante en ciertos entornos (el tecnológico, por ejemplo).

Se recurrió al muestreo por cuotas, de manera que se eligió a los estudiantes basándose únicamente en una muestra de conveniencia dentro de cada sub-población. Esto debido a que las condiciones en las que se conducen los alumnos entre horarios de clase no hubieran permitido la selección al azar.

#### 4.1.2. *Grupo experimental y grupo de control*

Esta labor exploratoria buscó acercarse a los estudiantes pre-universitarios, mujeres y hombres de entre 15 y 16 años, alumnos del CCH Sur, de la UNAM. Se estudió el fenómeno del ritmo en inglés en un nivel inicial de aprendizaje, por lo que el cuestionario empleado se aplicó entre alumnos de reciente ingreso. Se consideró, por tanto, el grupo de primer semestre del CCH Sur como el *grupo experimental* dentro del cual se exploró su grado de percepción del ritmo en inglés.

Como estudiantes procedentes de diferentes escuelas secundarias y cursando el primer semestre del nivel medio superior, se debe delimitar el contexto grupal (se entiende que el *grupo* está constituido por dos o más personas que interactúan entre sí). El grupo en torno al cual gira este trabajo se caracteriza por ser formal, al tratarse de estudiantes inscritos en el nivel medio superior, cursando la materia de inglés y respetando un determinado plan de estudios, con miras en un objetivo: concluir la educación a nivel medio superior y proseguir al nivel licenciatura.

Como *grupo de control* frente a los alumnos del CCH Sur se eligió a un grupo de nivel intermedio (B2) para comparar de forma directa el cuestionario final. Para cumplir este objetivo, se llevó a cabo la recopilación de información en noviembre de 2011 en un grupo del CELE seleccionado a partir de una muestra de conveniencia. Este grupo cursaba el quinto nivel (aproximadamente B2, de acuerdo al MCER) de inglés. La muestra en este grupo de control incluyó a 18 aprendientes, cuyas edades oscilaron entre los 20 y 23 años.

## 4.2. PROCEDIMIENTO

La investigación contempló tres etapas:

- Primera etapa: aplicación del cuestionario inicial al grupo experimental, para un diagnóstico inicial sobre la percepción del ritmo en inglés L2.

- Segunda etapa: intervención en grupo experimental, sesiones de ejercicios y práctica para la percepción del ritmo en inglés L2.
- Tercera etapa: aplicación del cuestionario final al grupo experimental, para comparar los resultados con el cuestionario inicial; aplicación del cuestionario final al grupo de control también para comparar los resultados entre ambos grupos.

#### 4.2.1. Cuestionario inicial

Para conocer cómo perciben el ritmo los estudiantes del CCH Sur se hizo uso, en cuanto a instrumento de medición, del cuestionario pues se consideró la herramienta ideal para este estudio. Este cuestionario, diseñado *ex profeso* para esta investigación, contó con un total de 62 reactivos (33 cerrados y 29 abiertos), 19 de los reactivos cerrados corresponden a información sociodemográfica (recabadas sólo con fines informativos y de contextualización). Se utilizaron preguntas abiertas (buscando niveles de percepción) y cerradas (buscando opiniones concretas).

Con el fin de responder a los diversos objetivos planteados para este estudio se contemplaron los siguientes parámetros en el instrumento:

PARÁMETRO	DESCRIPCIÓN DE LO EVALUADO
Apreciación general de los ritmos de L1 y L2 <sup>10</sup>	Identificación de murmullos; apreciación sobre pronunciación diferente o no a lo escrito (en L1 y L2).
Apreciación del acento variable en L2	Palabras siempre se pronuncian igual o no.
Percepción del acento de palabra (L2)	Señalar sílaba acentuada en palabras simples, palabras compuestas.
Producción virtual <sup>11</sup> de acento de frase (L2)	Señalar sílabas acentuadas en oración.
Producción virtual de grupos prosódicos tonales dentro de una oración (L2)	Señalar pausas dentro de oración.

<sup>10</sup> El cuestionario incluyó parámetros para conocer tanto la “apreciación” del estudiante sobre el ritmo como la “percepción” (medible y cuantificable) que de éste mostraran. La apreciación se analiza en los apartados 5.1.3, 5.2.2 y 5.3.2, mientras que la percepción aparece antes, en los apartados 5.1.2, 5.2.1 y 5.3.1.

<sup>11</sup> Entendida como una pregunta que buscara examinar la forma en que el aprendiente expresaría, teóricamente, una oración dada en un contexto no controlado en el futuro: acentuando qué palabras, haciendo pausas después de qué palabra, no-pronunciando (o reduciendo) el sonido de qué vocal. Se detalla más el término *producción virtual* en el apartado 5.1.2.3.

Producción virtual de vocales reducidas o eliminadas en oración (L2)	Eliminación de cualquier vocal no pronunciada.
Percepción de palabra(s) de contenido y acento de frase <sup>12</sup> (L2).	Elección de la palabra(s) más importante; elección de la interpretación correcta de acuerdo a palabra más importante (a partir de audios provistos).
Nivel de percepción del ritmo en inglés (promedio)	Interpretación correcta de pausas, acentos en frases, acentos en palabras (diferencia en significado) (a partir de situación especificada).
Nivel de producción virtual del ritmo en inglés (promedio)	Adecuada colocación de pausas, acentos, reducción de vocales, cambio de acentuación.

#### 4.2.2. Intervención en grupo

Se analizaron los resultados del cuestionario inicial. En promedio se obtuvo que sólo el 40% de las respuestas de estos aprendientes mostraron conocimiento sobre el tema del ritmo en L2. Por tanto, se planteó una etapa de intervención frente a grupo, para después aplicar un cuestionario final y comparar los resultados entre las respuestas iniciales y las respuestas después de la intervención.

La intervención con el grupo de aprendientes del CCH Sur consistió en nueve sesiones cortas (aproximadamente 15 minutos de duración, cada una) que a lo largo de cinco semanas— dos sesiones por semana —se presentaron a los alumnos con temas relevantes para llamar su atención sobre la percepción y producción del ritmo en inglés L2. En estas sesiones se buscó advertir a los estudiantes, señalarles y puntualizar tanto características como diferencias básicas del ritmo en inglés con respecto al ritmo en español.

Durante las sesiones (#S), cada actividad persiguió ciertos objetivos, mismos que a continuación se describen:

# S	ACTIVIDAD	OBJETIVO(S)
1	Introducción al tema del ritmo, definiciones y ejemplos sobre ritmo en español e inglés.	El alumno identifica los cambios de pronunciación y acentuación como más frecuentes en inglés que en español.
	Discusión grupal: ¿cuántas sílabas hay en una	Identificar las diferencias entre la sílaba en

<sup>12</sup> “Acento de frase” (*phrasal stress, rhythmic stress*), se relaciona con el acento en su función distintiva, y es entendido como el acento en la frase o segmento de oración. No confundir con acento léxico, “acento primario” que se utilizan en el ámbito de palabra (Ashby & Maidment, 2005: 157-162)

	palabra en español? Y ¿cuántas en una palabra en inglés? (palabras simples y compuestas).	español y en inglés: la claridad de los límites de la sílaba en español, la menor claridad de los límites de la sílaba en inglés. Reconocer la acentuación en inglés como un fenómeno diferente al del español.
	Análisis grupal sobre <i>schwa</i> (sonido de vocal reducida o “perezosa”) en inglés, comparación con vocales en español.	Reconocer la presencia del fenómeno de reducción de vocales en inglés. Observar la frecuente modificación de vocales a <i>schwas</i> en inglés.
	Práctica individual: señalar acento principal en pares de palabras con diferentes acentuaciones.	Analizar el cambio de acento en palabras simples (y su diferente significado) y palabras compuestas (que por su acentuación causan interpretaciones diversas). Analizar el hecho de que el acento cambia de forma más pronunciada en inglés, y con un mayor efecto.
2	Discusión grupal sobre palabras importantes (de contenido) y palabras menos importantes (de función), ¿qué comunica más? (imágenes)	Reconocer palabras de contenido y de función.
	Práctica individual: escribir ejemplos de palabras de contenido y palabras de función.	Categorizar palabras: de contenido o de función. Seleccionar palabras importantes. Notar la posibilidad de “no escuchar” todas las palabras de función.
	Práctica grupal: escuchar oraciones cortas, identificación de palabras más importantes.	Identificar palabras de contenido en oraciones cortas.
3	Práctica individual: encerrar en un círculo la sílaba más acentuada en palabras compuestas.	Identificar la acentuación regular de la primera palabra en las palabras compuestas en inglés.
	Práctica en parejas: subrayar las palabras que en una oración presentan reducciones, y encontrar la forma no reducida de estas oraciones (frases de uso coloquial).	Analizar la reducción de un auxiliar de verbo y la misma reducción en una oración simple.
	Práctica individual de eliminación o reducción de vocales ( <i>schwa</i> ) a través de percepción de oraciones y de un <i>limerick</i> <sup>13</sup> .	Examinar el fenómeno de reducción de vocales en inglés.
4	Práctica individual de selección de palabra(s) de contenido en oración a partir de audio.	Seleccionar palabra(s) más acentuada(s) en oración, analizar y contrastar palabras de contenido vs palabras de función en audio.
	Práctica individual de interpretación de diversas versiones (entonaciones) de una misma oración a partir de audio.	Discriminar palabras de función vs de contenido. Distinguir el cambio de interpretación de la oración a partir del cambio de entonación.
	Práctica en parejas, comparar respuestas.	Identificar los cambios y discriminar entre cada versión producida.

<sup>13</sup> *Limerick* es una rima (ligeramente) cómica, casi siempre consta de cinco líneas.

5	Práctica individual, interpretación de diversas versiones de audio de una misma oración.	Identificar palabra más acentuada dentro de oración. Interpretar versión correctamente (de entre las versiones posibles).
	Transformación “a la inversa”: de frases coloquiales (reducidas) a oraciones sin reducciones. Actividad individual	Familiarizarse con el fenómeno de reducción de vocales en oración y con las frases que normalmente se escuchan y se emplean.
	Práctica individual y grupal. Escuchar <i>limerick</i> , previa selección consciente de vocales reducidas.	Notar la eliminación consciente de vocales reducidas. Identificar patrón rítmico usual de <i>limericks</i> .
6	Lectura individual y en grupo de rimas, audio incluido.	Analizar e identificar el patrón rítmico de rimas. Identificar la importancia de respetar el ritmo para que la rima no sólo informe, sino que también comunique emociones.
	Práctica individual, se retoma tema de acentuación en palabra (simple y compuesta) y de reducción de vocales.	Familiarizarse con la acentuación de palabras simples y compuestas y con la reducción de vocal en palabras de contenido.
7	Práctica grupal, señalar acento de frase y grupos prosódicos de oración, aumentando número de palabras dentro de la oración.	Identificar la estructura de oración: palabra de contenido (estable), con mayor o menor número de palabras no acentuadas, familiarizarse con la presencia de grupo(s) prosódico(s) en oración.
	Práctica individual, reconocimiento y selección de palabra de contenido en oraciones.	Analizar oraciones, identificar palabra de contenido y acento de frase.
	Producción individual de oraciones respetando palabra(s) principal(es) seleccionada previamente.	Familiarizarse con la producción de palabra(s) de contenido en oraciones.
8	Práctica individual, seleccionar palabras de contenido (acentuadas) y palabras de función (reducidas)	Clasificar dentro de oraciones palabras acentuadas y palabras reducidas.
	Práctica grupal, comparar selección individual vs audio de palabras acentuadas y palabras reducidas.	Reconocer diferencias entre versión escrita y audio de palabras acentuadas y reducidas en oraciones.
9	Práctica individual, repaso general de acentuación de palabra simple, palabra compuesta, palabra de contenido en oración.	Identificar diferencias entre acentuación de palabra sin contexto y palabra dentro de oración.
	Práctica grupal de pronunciación de oración con tres grupos prosódicos, aumento progresivo de palabras manteniendo el compás.	Examinar pronunciación de oración, familiarizarse con el uso de un acento de frase a pesar de aumento de palabras.
	Práctica individual seleccionar la(s) palabra(s) más importantes al escuchar audio de cada oración.	Identificar palabra(s) más acentuada en frase, practicar identificación de acento de frase.

En las primeras tres sesiones se buscó únicamente la identificación de los elementos pertinentes para la percepción del ritmo. Al tratarse de los pasos iniciales para la percepción, los aprendientes sólo debían



señalar, encerrar en un círculo, subrayar, tachar, nunca escribir o pronunciar (producir): se buscó centrar la atención, señalar el (los) elemento(s) importantes para el ritmo de inglés, empezando por palabras simples, palabras compuestas, hasta llegar a grupos mayores de habla; también se buscó alejarse de distracciones de otros fenómenos del aprendizaje de L2. La producción durante estas sesiones iniciales sólo consistió en la escritura de frases, a los aprendientes no se les pidió hablar en L2 sino hasta las últimas tres sesiones, donde la producción fue controlada y cuidada de acuerdo a la actividad planteada.

Ya que se buscó que la mayor cantidad de aprendientes estuvieran presentes, las sesiones se realizaron una vez iniciada la clase de la que yo era la profesora titular, después de concluir una o varias actividades cotidianas del programa de inglés para el primer semestre. A pesar de contar con la gran mayoría de aprendientes en todas las sesiones, es importante notar que hubo seis estudiantes que no estuvieron presentes en la totalidad de las sesiones, en donde siempre hubo entre 22 y 23 alumnos presentes.

#### 4.2.3. *Cuestionario final*

Con fines puramente comparativos el cuestionario final se aplicó después de la novena y última sesión de ejercicios. Este cuestionario final fue respondido por 22 de los 24 aprendientes del grupo experimental. En éste se retomaron los aspectos incluidos en el cuestionario inicial. Era necesario, para comparar la información, volver a preguntar a este grupo de aprendientes sobre su percepción del ritmo en inglés en palabras simples, palabras compuestas, etc. además de averiguar nuevamente sobre sus apreciaciones del habla en inglés (en comparación con la del español). Los parámetros a evaluar fueron los mismos para este cuestionario final, sólo se modificó el contenido de cada pregunta (ver 4.2.1). El cuestionario final sirvió como cuestionario único para el grupo de control. Tanto la comparación entre cuestionarios como entre grupos se incluye en los apartados de análisis de resultados.

### 4.3. **RECURSOS**

Se trabajó con material impreso y con audios. En el caso de los cuestionarios, ejercicios, actividades, se presentaron ejemplares de cada uno para todo alumno en el aula. Se añadieron las pistas auditivas para determinadas secciones de los textos, como ejercicio de comparación entre lo escrito y lo escuchado y también para trabajar con las diversas versiones de habla en inglés de hablantes nativos. Se consideró el nivel inicial de los aprendientes del grupo de CCH, por lo que se hizo uso de vocabulario básico, cotidiano al alumno.

Durante la intervención se dieron definiciones cortas de *schwa*, palabras de contenido (definidas ante el grupo simplemente como palabras importantes, de peso), palabras de función, por ejemplo; se advirtió sobre los cambios en la pronunciación en inglés, mayor en comparación con el español, también se trabajó con pares de palabras:

- con cambio en número de sílabas y de acento: *ball - balloon, late - chocolate*,
- con cambio de significado (provocado por el cambio de sílabas): *a record – to record, green house – greenhouse*.

También se analizó la estructura de palabras compuestas. Se ejercitó la inclusión del apóstrofo en las oraciones cortas y largas en inglés, desde la forma no reducida a la reducida y viceversa. En los ejercicios de producción controlada se incluyeron *limericks*, con temas diversos (personajes de caricaturas, historias infantiles, chistes). Además, en cuanto a producción controlada, se trabajó con oraciones de pocos grupos prosódicos con diferente número de sílabas.

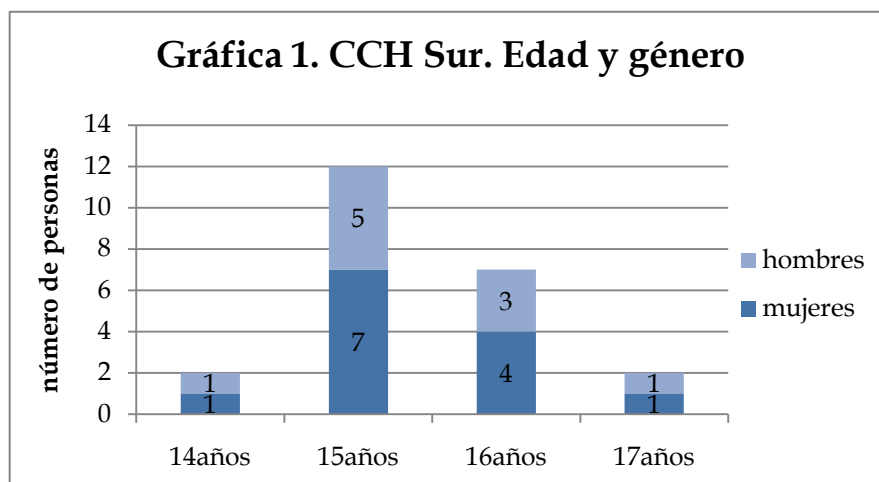
Los audios utilizados contenían voces de hombres y mujeres adultos, hablantes nativos de la lengua inglesa sin acento particular evidente. El video incluido pertenece a fragmentos de una presentación de un hablante estadounidense del inglés. Se hizo uso del pizarrón para dibujar, definir, aclarar y corregir las actividades grupales y no-grupales. Las discusiones y explicaciones se realizaron, en su mayoría, en español.

## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 5.1 CUESTIONARIO INICIAL DE PERCEPCIÓN DEL RITMO EN INGLÉS

#### 5.1.1. Perfil general

La muestra en este estudio incluyó a 24 aprendientes, 14 mujeres y 10 hombres; la mayoría con 15 años de edad. Todos ellos son hablantes nativos del español, que han vivido en México, específicamente en la Ciudad de México y zonas aledañas.



#### 5.1.2. Resultados generales del cuestionario (promedio)

El cuestionario contuvo preguntas que permitieron analizar, tanto en general como específicamente, el conocimiento que el aprendiente hispanohablante tuviera sobre el ritmo en inglés L2<sup>14</sup>. Frente a las preguntas cerradas es claro el procesamiento de la información: acierto o desacierto. Sin embargo, con las preguntas abiertas opté por tomar en cuenta si “existe la noción de la reducción de vocales”, por ejemplo, o si “no existe esta noción” (ligada al ritmo en L2), más allá de una respuesta cerrada, ya sea correcta o errónea. Por tanto, las respuestas a preguntas abiertas de estos estudiantes no se evaluaron como correctas vs incorrectas, sino como datos que mostraban (o no) que el aprendiente tenía ideas fundamentales sobre los fenómenos que componen el ritmo del inglés: *con nociones vs sin nociones*.

En primera instancia para el análisis de estos resultados, se ha considerado en este apartado el promedio tanto de aciertos/desaciertos como de *con nociones/sin nociones*. Más adelante se aborda la evaluación de cada una de las secciones que componen este “resultado general del ritmo en inglés L2”.

<sup>14</sup> Se presenta el cuestionario en Anexos.

Para este resultado general se consideraron las respuestas de:

- palabra simple,
- palabra compuesta,
- grupo prosódico en oración,
- pausa en oración,
- reducción de vocales en oración,
- interpretación correcta de oraciones en situación especificada. (§ 2.2)

<b>PROMEDIO (porcentajes)</b>	<b>CCH Sur</b>
aciertos/con noción del fenómeno del ritmo	39.7
desaciertos/sin noción del fenómeno	60.3

En promedio, se obtuvo que los aprendientes del CCH Sur respondieron correctamente y mostraron nociones sobre el ritmo en casi el 40% de las preguntas. Los elementos del ritmo en inglés donde mostraron una mayor cantidad de aciertos fueron: palabra simple y palabra compuesta; mientras que el mayor número de desaciertos y no-nociones se presentó en, de mayor a menor: pausa en oración, interpretación correcta de oraciones en situación determinada y reducción vocálica en oración (cf. § 2.2). A continuación se analiza cada elemento (seis en total) que compone este promedio, todos ellos relacionados con la percepción del ritmo en L2. El primero es la palabra simple.

#### 5.1.2.1. Percepción del ritmo en inglés (palabra simple)

En primera instancia, y para el análisis sobre la percepción del ritmo, se evaluó si los aprendientes hispanohablantes del CCH identificaban o no (habían percibido ya, o aún no) dónde se acentuaba una palabra simple, unitaria, fuera de un contexto dado, lo que constituiría un elemento inicial para el reconocimiento del elemento rítmico en inglés como L2.

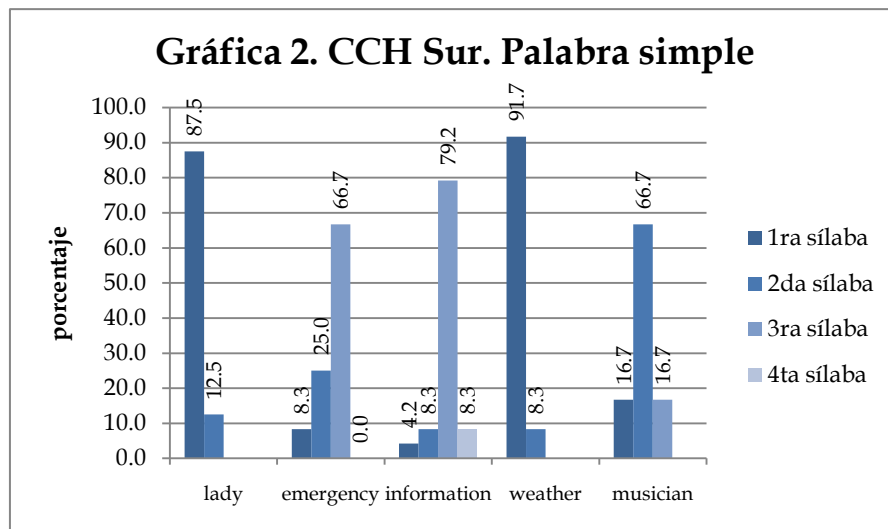
Siendo el acento el elemento principal del ritmo, esta sección del cuestionario buscó indagar sobre la percepción de movilidad de acentuación en palabras simples en inglés L2 entre estos estudiantes: la percepción del ritmo del inglés a una escala mínima (una palabra, fuera de contexto) para más tarde

observar las variaciones que este acento puede presentar cuando la palabra se incluye en una oración o en el habla cotidiana.

Así, a nivel palabra simple, la mayor parte de los aprendientes del CCH Sur seleccionaron el acento correctamente en palabras cortas, ya sea de 2-3 o 4 sílabas. En este caso, la evaluación de las respuestas sí consistió en identificar el acierto o el error.

PALABRA SIMPLE (%)	CCH Sur
Acierto	70.0
Desacierto	30.0

Las palabras que mayor índice de aciertos tuvieron fueron aquellas con dos o tres sílabas (*lady*, *weather*), superando el 82% de respuestas correctas; sin embargo, las palabras de 4 sílabas (*inforMAtion*, *eMERgency*, *muSIcian*, por ejemplo) registraron un alto porcentaje de error en la colocación del acento: *musician* fue erróneamente acentuada en la primera sílaba en el casi el 17% de respuestas en este grupo, lo mismo sucedió con *emergency*, acentuada incorrectamente en la tercera sílaba en el 67% de estas respuestas.



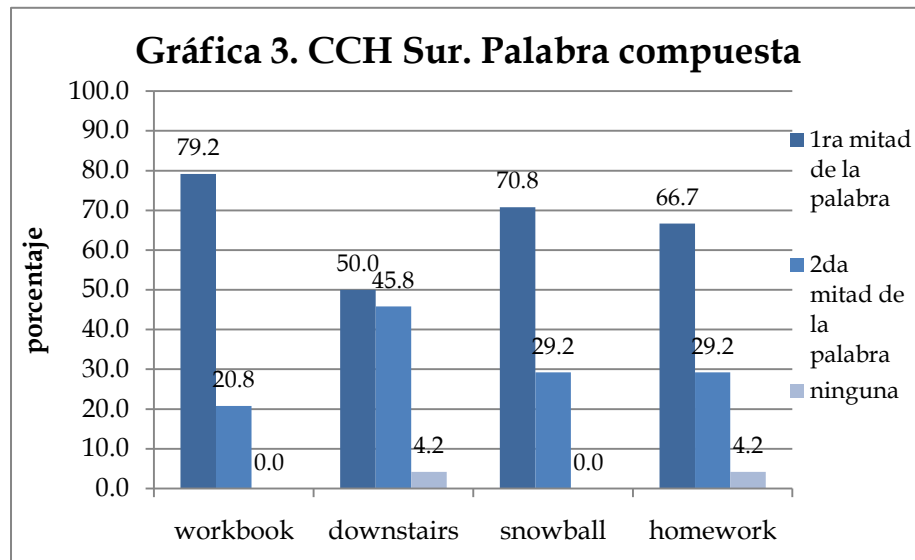
### 5.1.2.2. Percepción del ritmo en inglés (palabra compuesta)

El siguiente paso consistió en examinar si el aprendiente reconocía la acentuación en palabras compuestas, excluidas de contexto también, pero ya marcando una diferencia básica con la acentuación en español L1: la acentuación más allá de la sílaba, que imprime fuerza (el acento mismo) a la primera parte de la palabra compuesta, sin importar el número de letras o sílabas que contenga en total.

En cuanto a palabra compuesta, los aprendientes del CCH Sur respondieron correctamente en más de 66% de las respuestas.

PALABRA COMPUESTA (%)	CCH Sur
Acierto	66.7
Desacuerdo	33.3

Ellos marcaron el acento en la primera parte de las palabras compuestas, tanto las que resultan del vocabulario cotidiano del estudiante (*homework*) como las palabras correspondientes a este nivel inicial (ej. *toothbrush*, *snowball*). Sin embargo, la colocación del acento en la palabra *downstairs* no superó el 50% de aciertos.



### 5.1.2.3. Promedio de producción virtual del ritmo en inglés en oración (pausas, acentos, reducción de vocales)

A pesar de que este trabajo se centra en la percepción, quise abordar un elemento que se acercara también al otro componente, inseparable, del ritmo en L2: la producción. El término *producción virtual* se relaciona, en el caso de esta investigación, no con el uso de herramientas tecnológicas, sino con la posibilidad dada al aprendiente de trabajar con *input*, controlar su producción, tomar decisiones en tiempo real, a través de la simulación y experimentación de respuestas en un ambiente virtual (no real) y ante una interacción virtual (cercana a lo real).

Esta producción virtual se adoptó como una pregunta compuesta en el cuestionario para poder abordar en un contexto adaptado las pausas, los acentos y la reducción vocálica en la pronunciación del aprendiente, todo con el objetivo de comprobar si se ha logrado percibir exitosamente, la primera fase del proceso, para continuar con la adopción del ritmo en inglés. Con esto también se buscó trabajar con la fluidez de estructuras y la integración eficaz de éstas en el habla del aprendiente. Esto partiendo del hecho de que estábamos en un salón, escenario tradicional de aprendizaje, pero donde el sujeto sí puede mostrar y obtener cierto grado de habilidad (no sólo información y conocimiento) para el futuro empleo del inglés como L2.

En resumen, los tres elementos contemplados dentro de la pregunta referente a producción virtual de la oración (grupo prosódico, pausa, reducción de vocales) estuvieron presentes, en promedio, en el 22% de las respuestas del grupo del CCH Sur.

<b>PROMEDIO PRODUCCIÓN VIRTUAL (%)</b>	<b>CCH Sur</b>
con nociones	22.2
sin nociones	77.8

Un análisis detallado de las respuestas dadas para cada uno de estos tres elementos se presenta a continuación.

#### Grupo prosódico en oración

Como primer paso se analizaron las respuestas en cuanto a qué palabra se debe dar más fuerza, qué palabras resultan las más importantes, o las más “acentuables” en la oración dada (“*After breakfast they went out and had a large sandwich with mustard while he was drinking a hot chocolate*”). Se buscó que los aprendientes entendieran la oración, la interpretaran, la separaran en partes, la ordenaran y le dieran sentido (ellos salen y comen algo, mientras él bebe un chocolate caliente). A partir de uno o dos elementos prominentes, rodeados de varios no prominentes, es como se puede identificar cierto tipo de organización en el habla en inglés; buscando analizar cómo organizan los elementos contenidos en su habla virtual, se les pidió a los aprendientes de este grupo del CCH Sur señalar las palabras “importantes”.

En esta sección, por tanto, se buscó una interpretación de la oración por parte del aprendiente, esta interpretación sería delimitada por la asignación del acento, “el dar acento o prominencia” a ciertas palabras, por encima de otras tantas. No existieron respuestas correctas, sólo se evaluó la presencia o ausencia de la noción de acento de frase en la oración. Esta noción se determinó a partir de si el aprendiente seleccionó palabras de contenido (básicamente sustantivos y verbos, en menor grado adjetivos, pronombres y adverbios) y descartó palabras funcionales.

Los aprendientes del CCH Sur señalaron palabras de contenido dentro de los grupos prosódicos en el 46% de las respuestas obtenidas.

<b>GRUPO PROSÓDICO EN ORACIÓN (%)</b>	<b>CCH Sur</b>
con nociones	45.8
sin nociones	54.2

Dentro del 54% de respuestas que no mostraron nociones, casi en el 85% de éstas se observó una acentuación o prominencia de demasiadas palabras, casi todas (tanto funcionales como de contenido), de hecho, en esta oración en inglés.

### Pausa en oración

En segundo término, la producción virtual de la oración contempló el uso de la pausa, con miras en una más clara identificación de una organización de la oración en grupos prosódicos (§ 2.2), todo esto a partir de la selección de las palabras más acentuadas. En cada grupo, esta palabra se halla rodeada de otras



palabras (la mayoría de ellas palabras de función) menos “importantes”. En el caso de la pausa se analizó si los aprendientes del CCH Sur identificaron grupos prosódicos en la oración provista, dependiendo de su muy subjetiva interpretación de esta oración pero no superando 4 grupos prosódicos (“*After breakfast • they went out • and had a large sandwich with mustard • while he was drinking a hot chocolate*”, la anterior es la versión que contiene cuatro grupos prosódicos, pero se calificaron como “con nociones” versiones de los aprendientes con tres o dos grupos prosódicos).

De esta manera, se obtuvo que el 21% de las respuestas de los aprendientes del CCH Sur muestran la presencia de la noción de pausa más allá de la coma.

PAUSA EN ORACIÓN (%)	CCH Sur
con nociones	20.8
sin nociones	79.2

Para el 79% de los casos restantes, en la mayoría de las respuestas evaluadas como “sin noción de la pausa en oración” se observó que los aprendientes marcaron, siguiendo la instrucción, una línea [ | ] para dividir la oración en grupos pero no se percataron que separaban sujetos de sus verbos y sustantivos de sus adjetivos. Otras respuestas presentaron más de 6 pausas en esta oración; en otros casos, una sola línea de pausa se marcó a la mitad de la oración.

### Reducción de vocales en oración

Como último elemento en cuanto a producción virtual de la oración dada, se buscó que los aprendientes eliminaran (a través del uso de una línea diagonal, / ) todas las vocales que no pronunciarían, dada la situación, al producir las palabras señaladas en esta oración.

Se buscaba que ellos identificaran los sonidos que no se escuchan o que se minimizan drásticamente, cuando se encuentran en una cadena de palabras. Sin embargo, las instrucciones, al parecer, fueron limitadas y se omitió el hecho de que los aprendientes del CCH Sur no contemplan el fenómeno de reducción de vocales dentro de las oraciones, sino que lo entienden como la pronunciación segmental de cada una de las palabras independientemente de que se presenten como parte de una oración, o incluso en relación con la ortografía, pero no con el ritmo del habla cotidiana. Así, la mayoría de los aprendientes eliminaron, sí, los segmentos vocálicos que no se escuchan, pero de las palabras como vocales dentro de

las palabras simples, no como parte de la prosodia de la oración: la *a* de *breakfast*, la *e* de *large*, la *e* en *while*, la *e* final de *because*.

REDUCCIÓN DE VOCALES EN ORACIÓN (%)	CCH Sur
con nociones	0.0
sin nociones	100.0

Hubo, además, dos aprendientes que, contrario a las instrucciones, no sólo eliminaron vocales, también eliminaron consonantes, como la *h* de *while*, la *h* de *they*.

#### 5.1.2.4. Percepción de palabra(s) primordial(es) en inglés y de ritmo en inglés (interpretación correcta de oraciones en situación especificada)

El último elemento considerado dentro de esta evaluación sobre el ritmo en inglés L2 fue la percepción de palabras primordiales en una oración, en un contexto dado, que imprimen un particular significado a la cadena hablada y que permiten una interpretación específica. Para tal efecto, se pidió a todo el grupo de aprendientes del CCH Sur leer las instrucciones para la última sección del cuestionario y leer el contenido de cada pregunta.

Se presentó al grupo un audio con 3 pistas (repetidas 3 veces cada una). Estas preguntas buscaron que el aprendiente eligiera una palabra importante (o dos) que reflejara una interpretación correcta de la oración, ya sea a partir del contexto y las instrucciones específicas para estos reactivos (a través del señalar la palabra más acentuada, elegir la pregunta a la que responde la oración, o señalar la respuesta correcta a la pregunta “quién” o “dónde” o “cuándo”, etc.), a partir del audio provisto, o ambos.

Se buscó que los aprendientes imaginaran un escenario, una situación específica, que escucharan el audio y que seleccionaran la palabra que aclara un malentendido, o la palabra que connota asombro hacia las acciones de una persona, una palabra dentro de una oración que responde empáticamente a una pregunta de cortesía, o con la que se aclara una discusión familiar.

Para los aprendientes de este grupo experimental el porcentaje de aciertos en cuanto a interpretación correcta de oraciones fue de casi 35%.

El reactivo que más dificultad representó fue el tercero, donde a partir del audio, sin especificar contexto, se pedía no una respuesta sobre la palabra más importante/accentuada, sino una interpretación correcta sobre todo el sentido de la oración escuchada (*Oh no! Francis didn't drive to London yesterday.*)

INTERPRETACIÓN CORRECTA DE ORACIÓN (%)	CCH Sur
Acierto	34.7
Desacuerdo	65.3

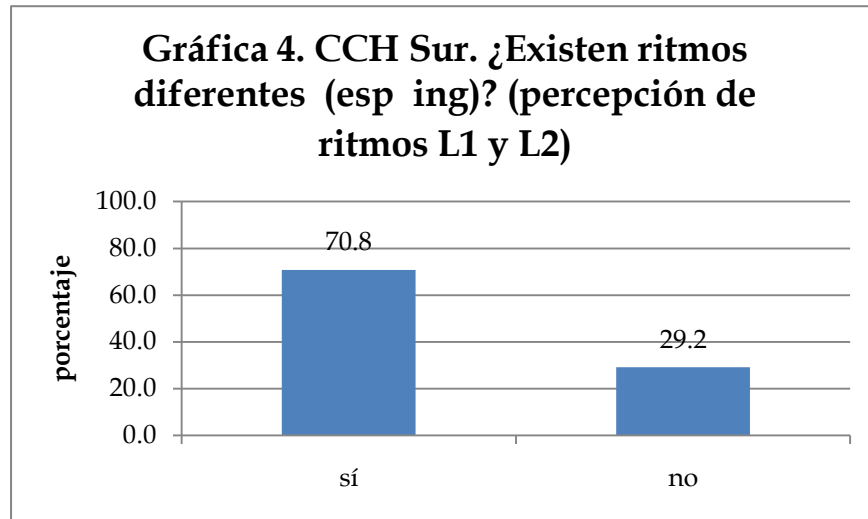
Estas tres preguntas sobre interpretación, con o sin contexto (la primera y la segunda, el primer caso; la tercera, sin contexto) de por medio, tenían una interpretación correcta gracias al audio, por lo que su evaluación consistió, nuevamente, en calificarlas como correctas o incorrectas.

Es así como se cuantificaron las respuestas sobre el ritmo en inglés y se analizaron. Éstas muestran los resultados prácticos, evaluables, del cuestionario aplicado. En la siguiente sección se aborda lo que los aprendientes perciben, consideran, en cuanto al inglés como L2 y el español como L1, y las diferencias de ritmo entre ambas lenguas.

### 5.1.3. *Apreciación general del ritmo en inglés*

Los aprendientes del CCH Sur mostraron sus conocimientos sobre el ritmo, aspectos analizados en el apartado anterior. En este cuestionario se incluyó, también, una serie de preguntas que buscó conocer la apreciación, la idea general de cómo ellos consideran el habla en inglés, comparándola con el habla en español. A continuación se analizan las respuestas que dieron frente a lo que ellos reconocen en el habla cotidiana.

El 71% de los estudiantes del CCH Sur respondieron que sí identifican un hablar diferente al escuchar personas comunicándose en inglés: aunque no entiendan las palabras pronunciadas, deducen que se trata de otra lengua diferente al español. Mientras que 29% dijeron que no detectan diferencia alguna entre L1 y L2.

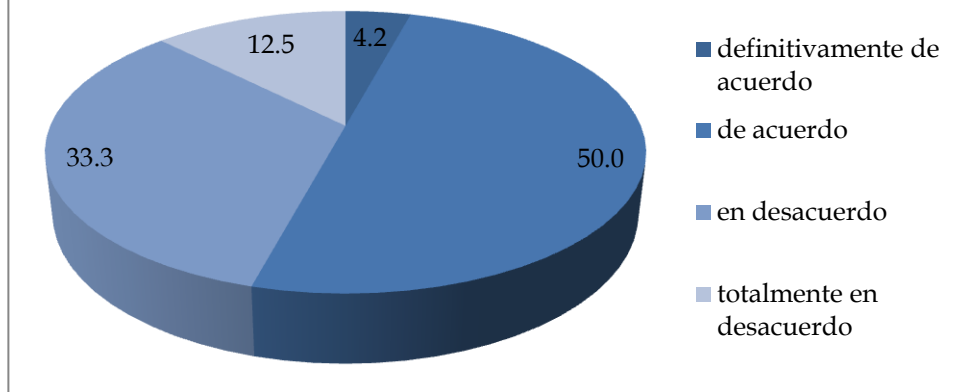


La siguiente pregunta buscó conocer cuánto relacionaban la pronunciación y los sonidos de palabras en español con palabras en inglés. Se pidió a los estudiantes identificarse cuán en acuerdo o en desacuerdo se hallaban frente a la idea de que “las palabras en español siempre se pronuncian y suenan igual, tanto como las palabras en inglés”. Esta pregunta perseguía el análisis de la percepción de una pronunciación (un ritmo) diferente en inglés, comparado con la L1. Se buscaba explorar la percepción del inglés con respecto a fenómenos como la reducción de vocales, la acentuación variable, la sílaba con límites menos claros, todo esto en comparación con la lengua española.

Ante esta pregunta, 4.2% de los estudiantes dijeron estar “definitivamente de acuerdo” con la idea de que en inglés como en español se pronuncian y suenan siempre igual las palabras: estos aprendientes conciben que el sistema de acentuación en español funciona también en inglés L2; 50% de ellos manifestaron estar “de acuerdo” con esta idea, esta otra parte del grupo también observa un modelo semejante de acentuación, aunque no lo afirmen totalmente. El 33% negó tal afirmación, mientras que el 12.5% negó rotundamente que el acento poco variable exista en inglés como existe en español.

Limitaciones de la pregunta, del instrumento mismo, no permitieron un señalamiento puntual sobre el fenómeno del ritmo: sí, en español también existe la reducción de vocales y la compresión de sílabas no-acentuadas, pero en comparación con el inglés se trata de eventos de menor magnitud, hechos que caracterizan los ritmos de estas lenguas; además, en inglés un hablante puede reducir siempre las mismas sílabas, de forma que “suenan siempre igual”.

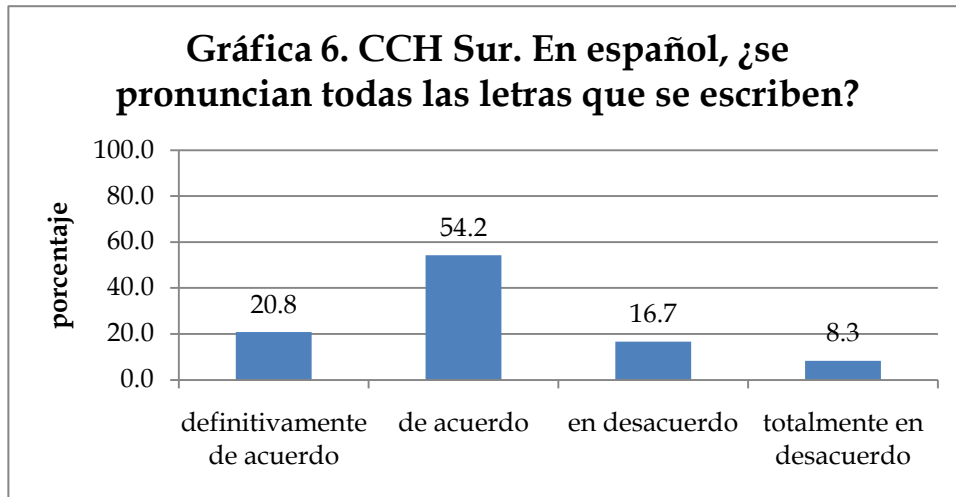
**Gráfica 5. CCH Sur. Las palabras siempre se pronuncian y suenan igual en español y en inglés (porcentaje)**



Con estas preguntas sobre apreciación se buscó conocer, de forma particular, la forma en que los estudiantes del CCH Sur perciben una de las principales características del ritmo en inglés (junto con la acentuación variable): la reducción de vocales no-acentuadas. Pero ¿cómo abordar lo correspondiente a esta reducción? Asumí que la idea de “reducir vocales” era novedosa para la mayoría de los aprendientes del CCH Sur, por lo que en el cuestionario sólo se planteó la pregunta ¿... un locutor de radio, un profesor, un conferencista pronuncia todas las letras que están escritas?

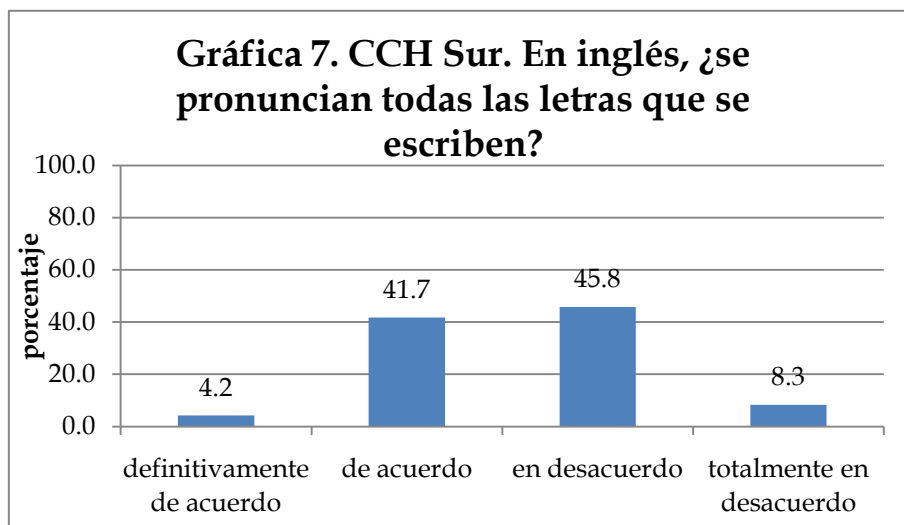
El fenómeno del ritmo, siendo de naturaleza perceptiva y sin una definición clara, se relacionó en esta pregunta con la palabra escrita, con el discurso que un conferencista lee o con el libro que como referencia utiliza el profesor para dictar una clase. No se buscó abordar el aspecto ortográfico de estas dos lenguas, sólo se deseó situar al aprendiente del CCH Sur como un no conocedor de las particularidades del ritmo en inglés, pero sí como un oyente real de la lengua, quien puede discernir entre las lenguas habladas L1 y L2: la primera con mayor fidelidad en la pronunciación de todas las sílabas de una palabra (tanto como palabra, como en el habla cotidiana), la segunda con un importante grado de reducción de vocales no acentuadas, cuando del discurso se trata.

En el caso del español, 21% de los aprendientes del CCH Sur expresaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que en español se pronuncian todas las letras escritas; el mayor porcentaje de aprendientes (54%) se mostraron simplemente “de acuerdo” con esta misma afirmación. Mientras que 25% (17% en desacuerdo, 8% en total desacuerdo) de los aprendientes no concuerdan con esta afirmación.



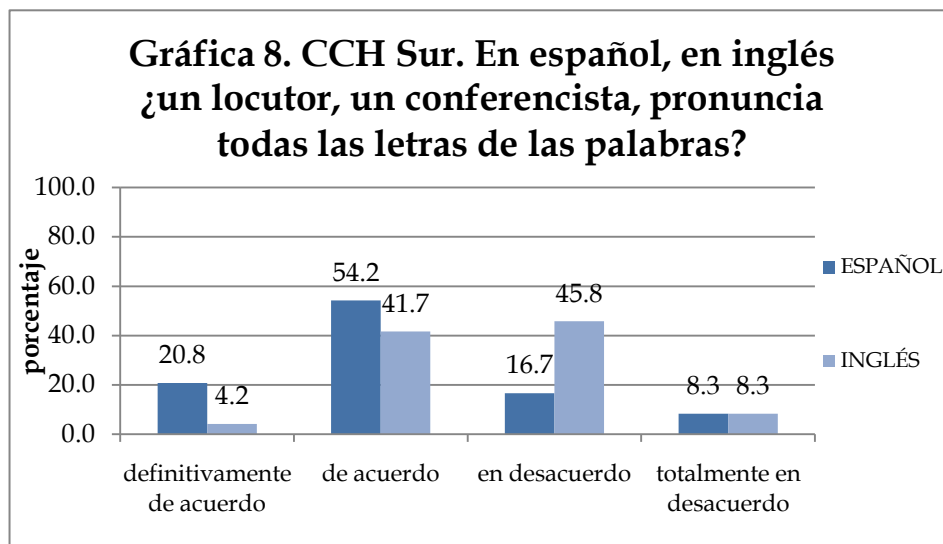
Entre estos aprendientes del CCH Sur la tendencia hacia la afirmación es marcada: la mayoría de los estudiantes, todos ellos nativohablantes del español, respondieron (de forma matizada) que el español se pronuncia como se escribe. Esto se relaciona con lo que en el ámbito de la escritura se entiende como sistema fonográfico transparente (signos que claramente representan sonidos, sílabas): el español tiene una representación gráfica relativamente fiel de sus sonidos; también se relaciona con la presencia de una palabra hablada en diversos entornos, ya sea como palabra sin contexto o palabra dentro de una oración, y las modificaciones que sufre en cada uno de estos.

En cuanto a lo que perciben los aprendientes sobre el inglés, el 4% aseguraron que sí, en inglés todas las letras escritas se pronuncian (lo que significaría que entienden el inglés como una lengua muy similar al español), 42% estuvo de acuerdo con esta proposición, pero no “totalmente”. Mientras que en contra, rotundamente, se pronunció el 8% de los estudiantes, y poco más del 45% consideró que en inglés no se pronuncia todo.



Es importante recalcar que, como en el caso del español, una respuesta generalizada sobre el ritmo en inglés resultaría incorrecta e innecesaria. Sin embargo, en este reactivo se buscó una comparación sucinta, por parte del aprendiente, del español frente al inglés en cuanto a las modificaciones que pueden sufrir las palabras al ser habladas, aunque es posible que estos aprendientes entendieran la reducción como un fenómeno también del inglés en su ámbito ortográfico, donde no sólo las vocales son eliminadas.

En la siguiente gráfica (gráfica 8) se observa el grado de aceptación o rechazo a la pregunta ¿... un locutor de radio, un profesor, un conferencista, pronuncia todas las letras que están escritas? para ambas lenguas:



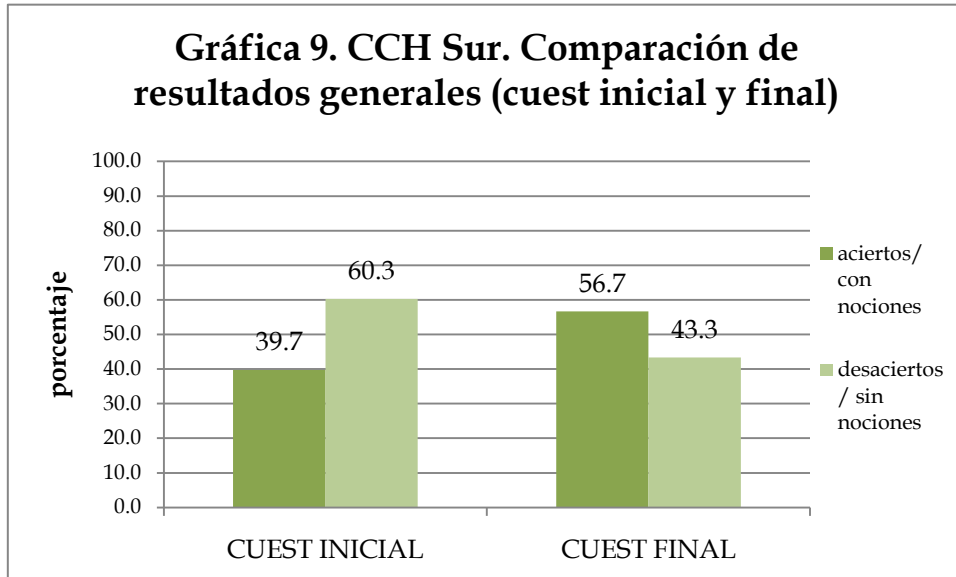
Las respuestas de este grupo del CCH Sur muestran una tendencia hacia identificar, *grosso modo*, un habla del español con menor grado de modificaciones (acentuación, reducción vocálica) en comparación con el inglés.

## 5.2 CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

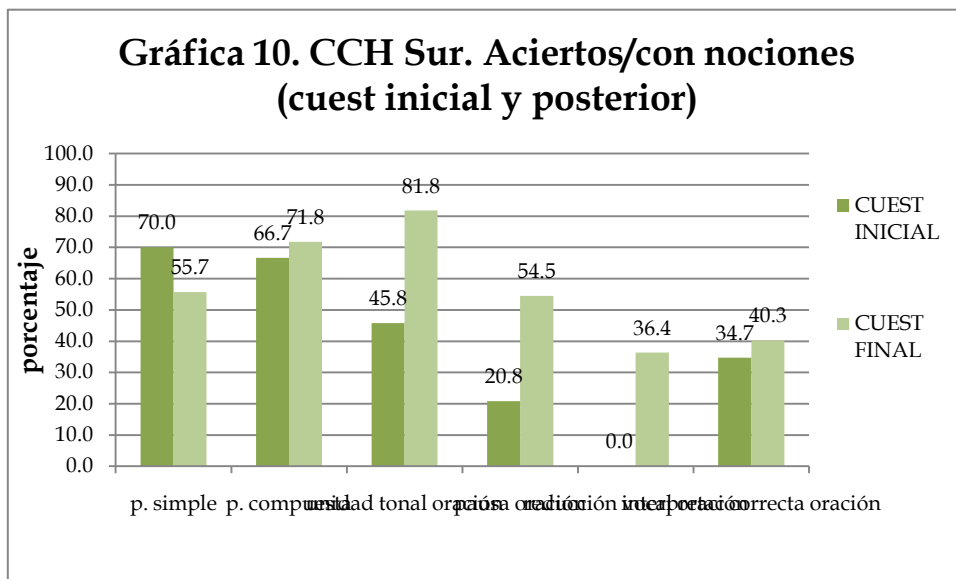
### 5.2.1 Comparación de resultados generales de los cuestionarios (promedio)

Se muestra, en esta sección, el promedio obtenido para los cuestionarios previo y el final, las respuestas contabilizadas corresponden a los mismos elementos: palabra simple, palabra compuesta, grupo prosódico en oración, pausa en oración, reducción de vocal en oración e interpretación de oración. De igual forma, se mantiene el análisis de los datos con la evaluación acierto/con noción vs desacierto/sin noción para los elementos de este ritmo en inglés.

En términos generales, en el cuestionario inicial los aprendientes del CCH Sur obtuvieron un promedio de 40% de aciertos/con nociones, mientras que para el cuestionario final esta cifra alcanzó el 57%.



Considerando solamente las respuestas evaluadas como aciertos/con nociones, se observa en el cuestionario final un aumento en el porcentaje de respuestas correctas en cuanto al grupo prosódico en oración, la pausa en oración, la reducción de vocales en oración. También se presenta un ligero aumento en el promedio obtenido en los apartados palabra compuesta e interpretación correcta de oración. El único elemento en el que se observó un decremento en el cuestionario final, comparado con el inicial, fue en palabra simple.



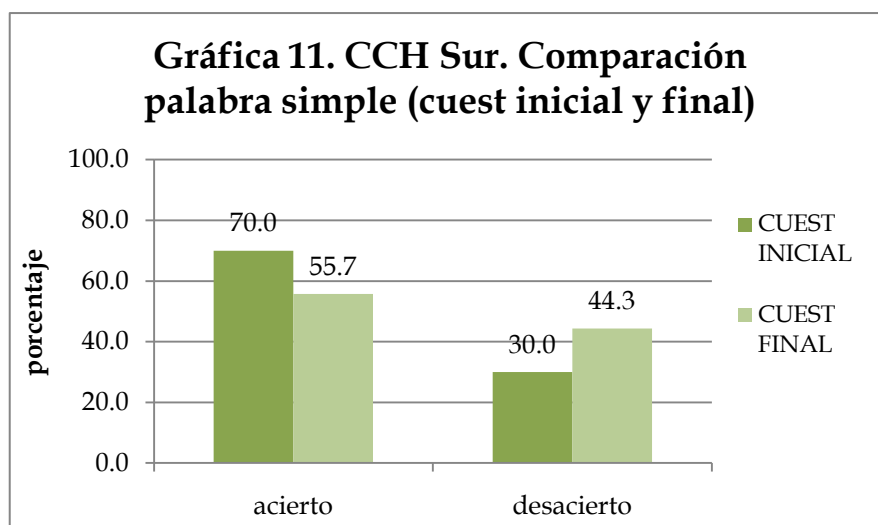


La mayor diferencia entre el cuestionario inicial y el final se presenta en los apartados reducción de vocal y grupo prosódico en oración; en el extremo opuesto, un mínimo cambio en el resultado final se puede ver en los apartados palabra compuesta e interpretación correcta de oración.

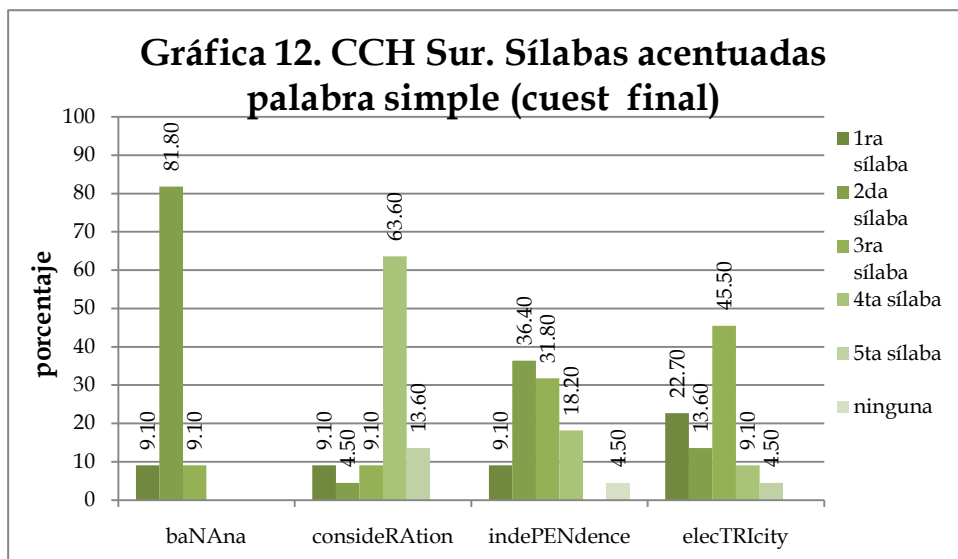
#### 5.2.1.1 Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra simple)

A pesar del conocimiento previo que sobre el tema poseía este grupo, es éste el único apartado donde se observa un menor porcentaje de aciertos en el cuestionario final. En ambos cuestionarios se buscó explorar la familiaridad del aprendiente con el ritmo en inglés a través de palabras cercanas al entorno de estos estudiantes.

Durante la intervención, en el grupo del CCH Sur se analizaron los límites de las sílabas en inglés, un tema complicado que parece haber causado cierto grado de confusión entre estos aprendientes. También se estudiaron pares de palabras con acentuación variable, *late - chocolate* o *history - his story*, para reflexionar sobre el recurso de la acentuación en inglés, diferente al caso del español, por el cambio de significado que engloba la adecuada pronunciación de las palabras. Sin embargo, para el cuestionario final, algunas de las respuestas de estos aprendientes mostraron que la presencia del español como L1 es un filtro constante para percibir el inglés.



Para el cuestionario final nuevamente se incluyeron palabras con distinta cantidad de sílabas (*banana, electricity*, entre otras), aunque se descartaron palabras con dos sílabas, por considerarlas poco relevantes para el resultado final, al tener una respuesta correcta entre sólo dos posibles. En términos generales el porcentaje de aciertos disminuyó casi 15% en el cuestionario final.

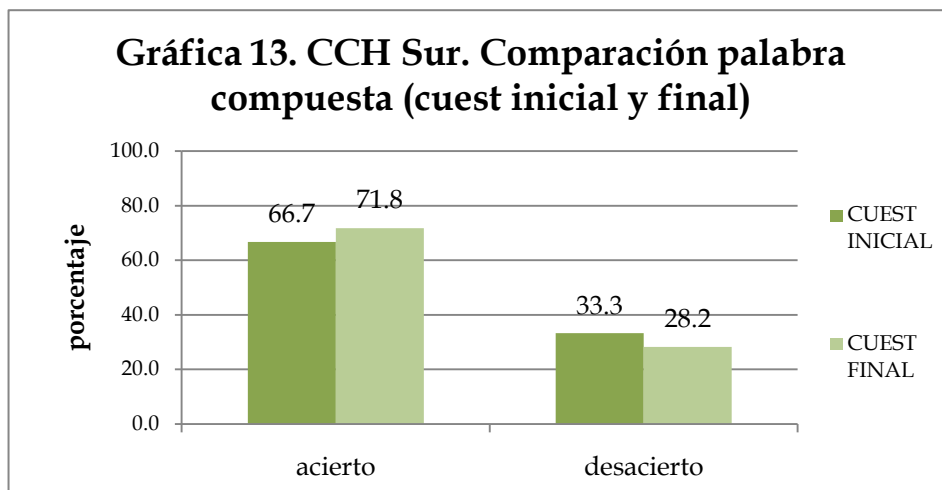


Los desaciertos en esta sección se debieron a que los aprendientes seleccionaron la acentuación en sílabas iniciales de palabras como *independence*, o en *electricity*. También se presentaron desaciertos que mostraron una tendencia a acentuar la sílaba final de *electricity* y *consideration*. Con la palabra *banana*, de tres sílabas, hubo cuatro respuestas erróneas: respuestas donde el acento se señaló en la primera sílaba, o en la última sílaba.

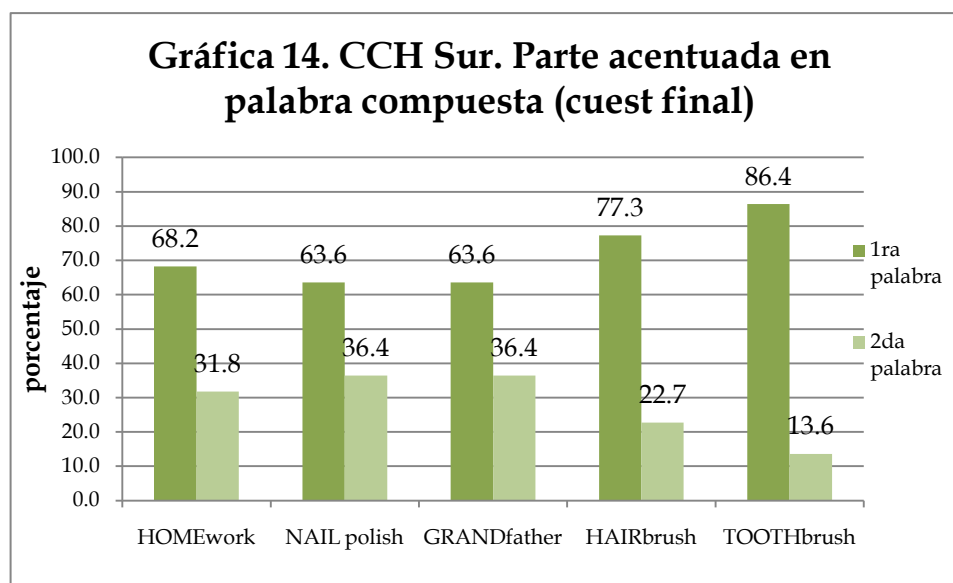
#### 5.2.1.2 Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra compuesta)

Se volvió a evaluar la percepción del ritmo en palabra compuesta, para el cuestionario final se eligieron palabras como *homework*, *grandfather*, *toothbrush*, y se pidió a los aprendientes señalar la acentuación para cada caso. Esto después de que durante la intervención se realizaron ejercicios continuos y específicos sobre la acentuación regular de palabras compuestas en inglés.

A los aprendientes del CCH Sur, además, se les hizo hincapié en la variación de significado que conlleva la acentuación de la segunda palabra en la palabra compuesta. Se trabajó con varios ejemplos, aunque el universo de palabras compuestas en inglés es sumamente amplio, lo que permitió a los aprendientes percatarse de la frecuencia con la que estas palabras surgen en la lengua inglesa.



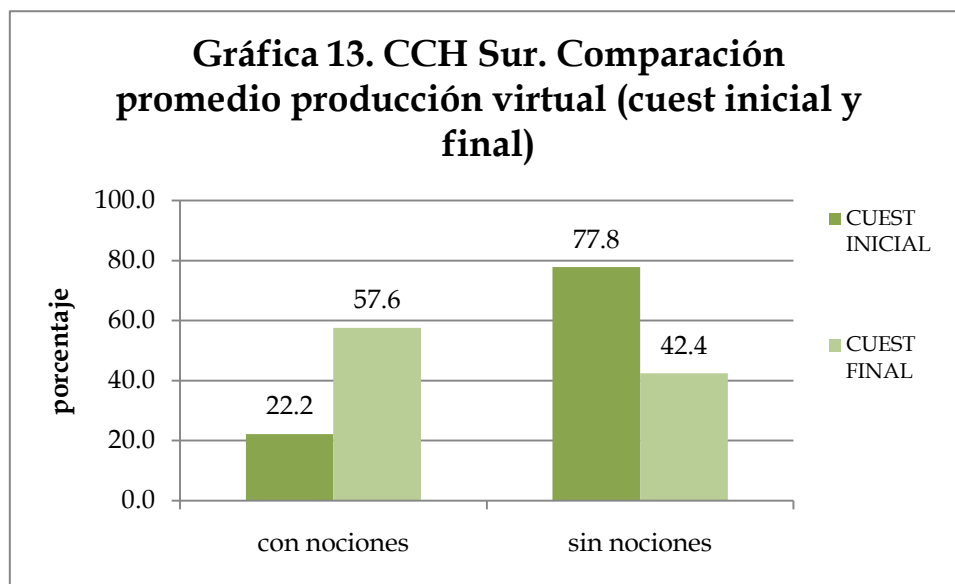
Con un 5% de diferencia, se presenta un resultado superior en el cuestionario final. En cuanto a los desaciertos, se observan varios casos donde las respuestas tendieron a ser unificadas: aprendientes que señalaron la segunda palabra, para todos los casos, como la más acentuada.



A pesar de que durante las sesiones de intervención se ejercitó la regla de acentuar la primera palabra, varios cuestionarios mostraron que los aprendientes confundieron, malentendieron, mezclaron la información, aunque es destacable el hecho de que hayan generalizado sus respuestas a todas las palabras compuestas presentes en el cuestionario final.

### 5.2.1.3 Comparación de promedio de producción virtual del ritmo en inglés en oración (pausas, acentos, reducción de vocales)

Se retoma el término “producción virtual” ante la sección del cuestionario que pide al aprendiente describir cómo expresaría cierta oración en una situación hipotética. Esta pregunta está compuesta por tres elementos a analizar: grupo prosódico en oración (relacionado con el acento primordial de la oración o de un segmento de oración), pausa en oración y reducción de vocales en oración.



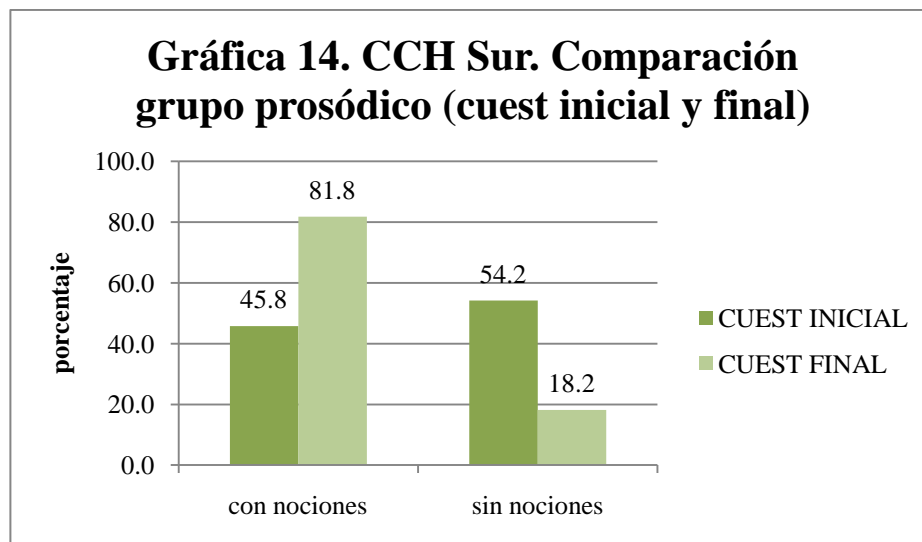
En los tres apartados que componen esta sección de producción virtual es donde se observó una mayor diferencia en cuanto a resultados entre cuestionarios. El porcentaje de respuestas que demostró “nociones” pasó del 22% en el cuestionario inicial a 57% en el final.

Por supuesto, no se omite el hecho de que esta mejora en el resultado del cuestionario final mucho se relaciona con aspectos que no están directamente relacionados con la producción del ritmo en inglés L2, aspectos que tienen que ver con el reconocimiento y manejo del vocabulario utilizado, con el formato mismo del cuestionario (aunque éste fue validado previamente con alumnos de otros grupos), entre otros.

### Grupo prosódico en oración

Tanto para el cuestionario inicial como para el final se pidió a los aprendientes marcar la palabra (las palabras) “importante”, la “más acentuable” en una oración larga, para así separarla en partes y darle cierto orden. En el caso del cuestionario final, la oración provista (“*I did not leave the house because the neighbor came and asked for your telephone number.*”) también permitía diversas interpretaciones que llevaran a la selección de no sólo una palabra importante. Es por esto que se retoma la evaluación de esta

pregunta en términos “con nociones/sin nociones”, porque sólo se buscó una interpretación posible de esta oración.

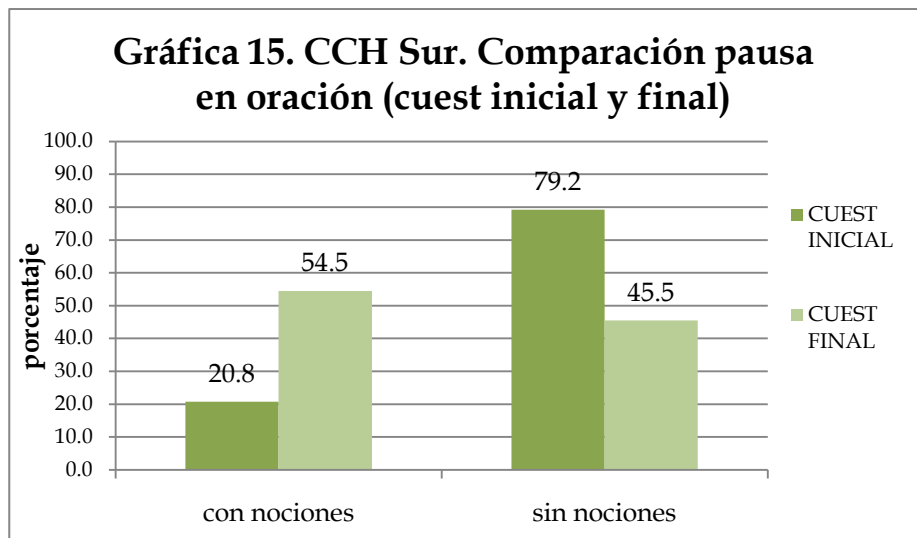


En las respuestas clasificadas como “sin nociones” del cuestionario final, sin embargo, se observaron casos en que los aprendientes seleccionaron más de seis palabras importantes o seleccionaron sólo dos palabras y ninguna de ellas palabras de contenido, o seleccionaron solamente sílabas de varias de las palabras de contenido. En cuanto a las respuestas que se evaluaron como “con nociones” es de destacar la selección de palabras de contenido (especialmente verbos y sustantivos).

Es relevante señalar que durante el período de intervención se realizaron diversos ejercicios relacionados, todos ellos, con la noción de grupo prosódico en oración: se analizó la diferencia entre palabra de contenido y palabra de función, se practicó la categorización de las palabras en una de estas dos categorías, se trabajó con el grupo prosódico como idea de jerarquización dentro de la oración. Por otro lado, resultó insuficiente la práctica de señalamiento de palabras acentuadas dentro de los grupos prosódicos en oraciones cortas y largas, porque fueron varias las respuestas que mostraron la separación de elementos, aspecto que haría del grupo prosódico señalado un grupo sin sentido, así como la selección de palabras de función como palabras acentuadas al interior del grupo prosódico.

#### Pausa en oración

Las pausas que marcaron los aprendientes en el cuestionario final muestran que esta noción de pausa sigue siendo un tema difícil para este grupo del CCH Sur: identifican, sí, palabras importantes de la oración dada, pero no conceptualizan esta palabra(s) como elemento preponderante de una cadena de palabras que componen la oración. Así, y relacionado con el apartado anterior sobre grupo prosódico, se observa en las respuestas evaluadas como “sin nociones” una tendencia a señalar una pausa entre un verbo y su complemento, o a separar verbos, o sujetos y verbos (*I did not | leave..., ...the neighbor | came...,* por ejemplo).

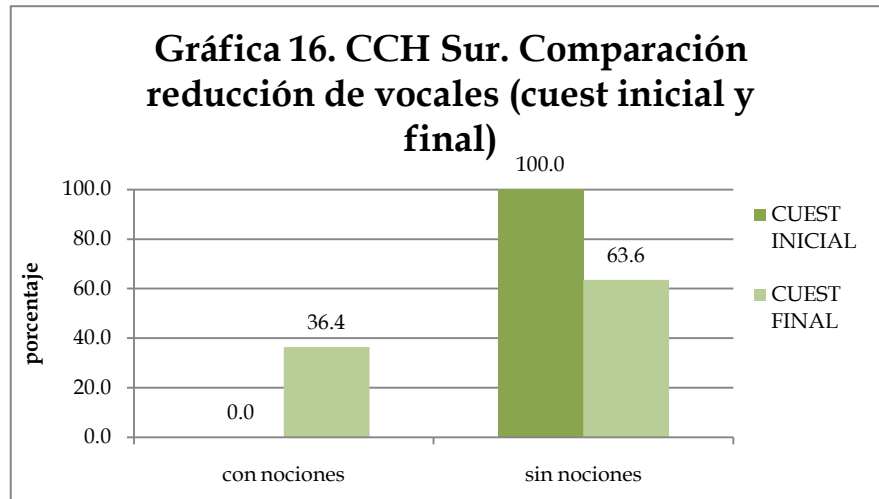


En cuanto a las respuestas consideradas como “con nociones”, éstas muestran, en general, dos pausas, lo que separa la oración en tres partes: *I did not leave the house | because the neighbor came | and asked for your telephone number.*

Durante las sesiones, el grupo del CCH Sur ejerció la percepción de *limericks*, de rimas, se señaló con ahínco la importancia de la pausa entre grupos para dar lógica a la rima en general, sin embargo, faltó resaltar la importancia de, simplemente, la respiración en la producción de la oración para entender así la necesaria separación a través de la pausa.

### Reducción de vocales en oración

Este apartado mostró los siguientes cambios en el cuestionario final: el porcentaje de respuestas que se evaluaron como “con nociones” aportan contestaciones de los aprendientes donde palabras de función como *for, and,* y dependiendo de la interpretación *did not, your,* son señaladas como “reducibles”.

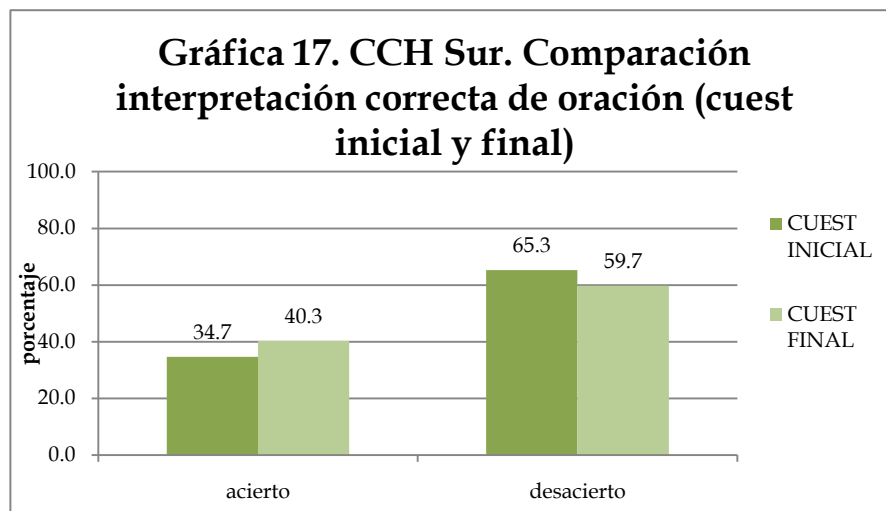


En cuanto a las respuestas evaluadas como “sin nociones”, siguen siendo varios los casos donde los aprendientes eliminaron no sólo vocales, también consonantes; además de que algunos eliminaron vocales que no estaban relacionadas con la reducción vocálica propia del ritmo, sino con el razonamiento ortográfico de la palabra en su contexto segmental: *because, asked, leave*.

La reducción vocálica fue de los temas más analizados durante las sesiones de estudio del ritmo en inglés. Se trabajó con el “nuevo fenómeno” del habla en inglés a través de la reducción cotidiana de verbos auxiliares, de palabras de función en oraciones simples frente a la palabra más acentuada, se buscó la reconstrucción de frases cotidianas ya reducidas y viceversa (la reducción de frases completas). Fue constante el uso de material visual y auditivo para esto, a los aprendientes se les señaló visualmente la reducción de la vocal, se repitió el audio para que ellos mismos constataran la información; también se pidió su procesamiento consciente y escrito de la posible reducción de vocales en oraciones simples, para más tarde comparar sus respuestas con el audio provisto.

#### 5.2.1.4 Comparación de percepción de palabra(s) primordial(es) en inglés y de ritmo en inglés (interpretación correcta de oraciones en situación especificada)

En esta sección nuevamente se presentaron oraciones en el cuestionario que incluyeron ya sea explicación sobre el contexto, o un audio, o ambos. A partir de estos elementos se buscó que el aprendiente interpretara correctamente cada situación y que respondiera cada pregunta: seleccionar la palabra más importante, o seleccionar la interpretación correcta para la oración.



Aunque el resultado general muestra un aumento en el cuestionario final, los aprendientes del CCH Sur siguen mostrando dificultades para distinguir la interpretación adecuada para responder correctamente a la pregunta dada a partir de la palabra mayormente acentuada, por ej. *He drove to LONDON*; a) *Where?* b) *Who?*, etc. En el cuestionario final se incluyeron más preguntas para interpretación a través de un audio, en éstas fue donde se encontró una mayor cantidad de desaciertos.

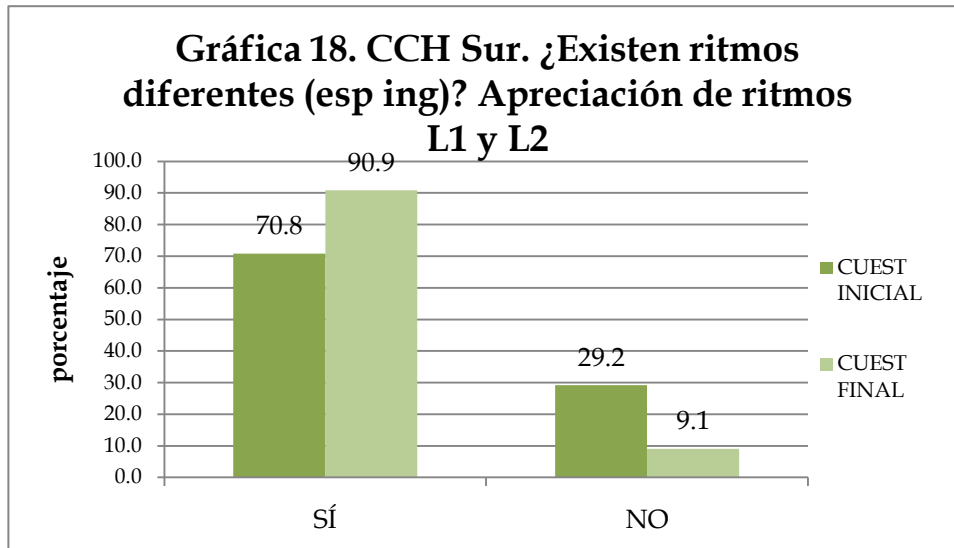
A pesar de que los ejercicios vistos durante las sesiones de intervención tuvieron la misma temática que las preguntas del cuestionario final, las respuestas obtenidas muestran que los aprendientes del CCH Sur todavía no reconocen en su totalidad la palabra acentuada, por lo que extrapolar una interpretación a partir de ésta, a pesar de que contaron con la información necesaria y entendían el vocabulario utilizado, resultó una tarea complicada.

### 5.2.2 Comparación de apreciación general del ritmo en inglés

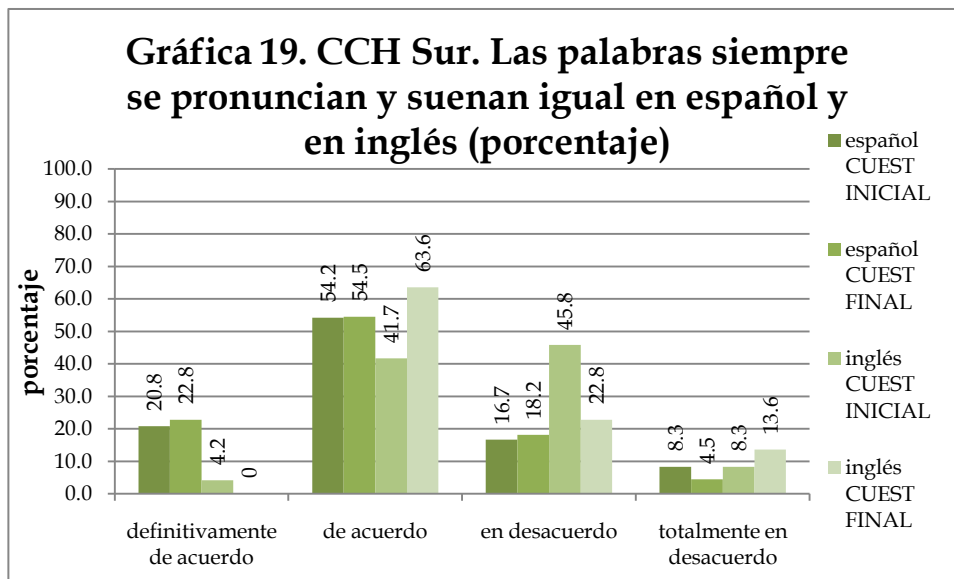
Frente a los cambios en cuanto a la percepción del ritmo que sí se evaluaron y contabilizaron, ¿qué sucedió con la apreciación que sobre la lengua inglesa tienen estos estudiantes?

En el cuestionario final sí se observa un aumento en la apreciación de que en español existe un ritmo diferente al ritmo del inglés; los aprendientes del CCH Sur responden que sí identifican un “hablar diferente”, aunque no entiendan el mensaje.





Sin embargo, a pesar de apreciar una diferencia en el habla del inglés, no existe un cambio en cuanto a apreciación de reducción vocálica en inglés y en español. Con respecto a esto, los aprendientes siguen ubicándose “de acuerdo” o “definitivamente de acuerdo” frente a la idea de que en español y en inglés tienen ritmos similares.



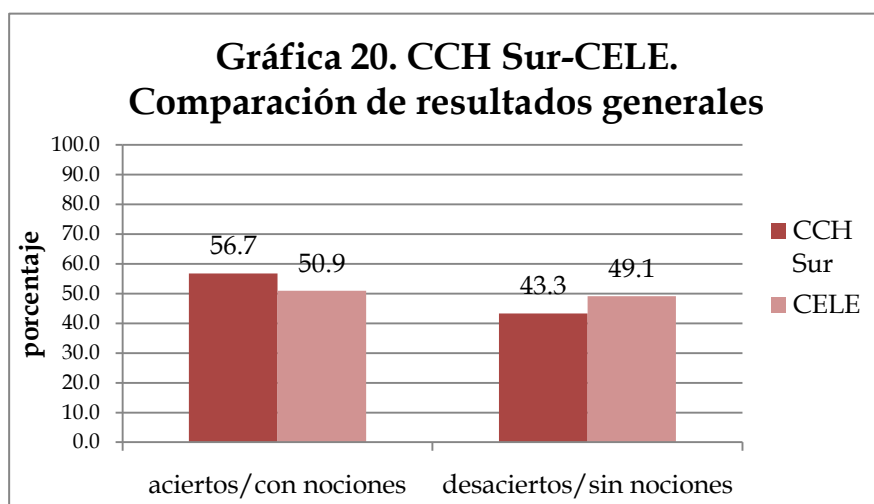
Resulta relevante notar que en los reactivos antes analizados, con los que se evaluaron los diversos elementos del ritmo tanto percibidos como producidos (virtualmente) por los aprendientes, sí se observaron cambios, que podrían demostrar cierta mejoría en cuanto al conocimiento del ritmo en inglés

L2, pero no se presentaron importantes cambios en lo que ellos afirman apreciar de cada lengua: para ellos, ambas lenguas, tienen pautas rítmicas similares o, al menos, no disímiles.

### 5.3 CUESTIONARIOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL

#### 5.3.1 Comparación de resultados generales del cuestionario (promedio)

Los resultados generales muestran que el grupo de aprendientes del CCH Sur (en el cuestionario final) obtuvo un promedio más alto que el grupo de contraste. Se observa que los aprendientes del CCH Sur respondieron correctamente o mostraron nociones sobre el ritmo en el 56% de las preguntas.



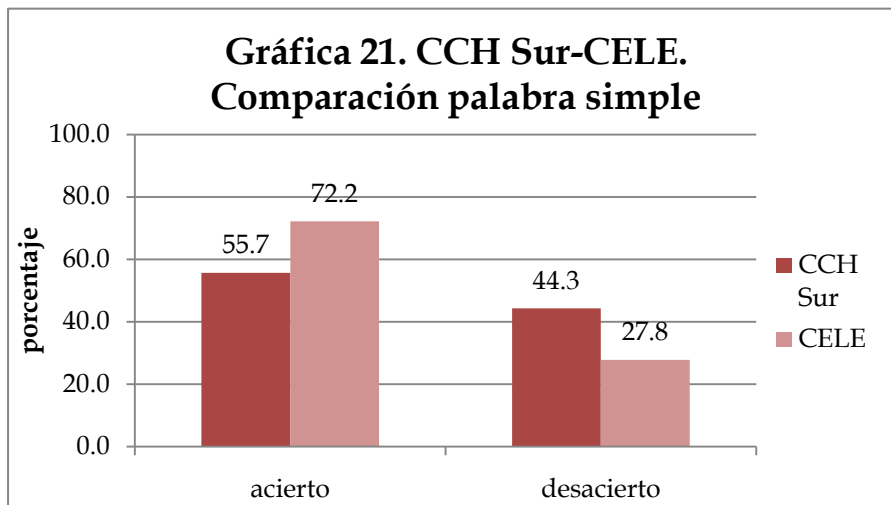
Los aprendientes del CELE estudiando el quinto nivel de inglés, obtuvieron un porcentaje de aciertos y nociones del 51%. Entre el grupo experimental y el grupo de control se presenta poco más del 5% de diferencia.

##### 5.3.1.1 Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra simple)

Para el primer elemento contemplado, la percepción del ritmo en inglés a nivel palabra simple, los resultados obtenidos arrojaron un más alto porcentaje de aciertos en el grupo del CELE, con más del 72%, frente al 55% de aciertos del cuestionario final del grupo de CCH Sur.

Las palabras simples evaluadas incluyeron palabras de tres hasta cinco sílabas: *banana*, *consideration*, *electricity*, *independence*. Las palabras que mayor índice de aciertos presentaron fueron *banana* y *consideration* para el grupo del CCH Sur, *electricity* y *banana* para el grupo del CELE. La

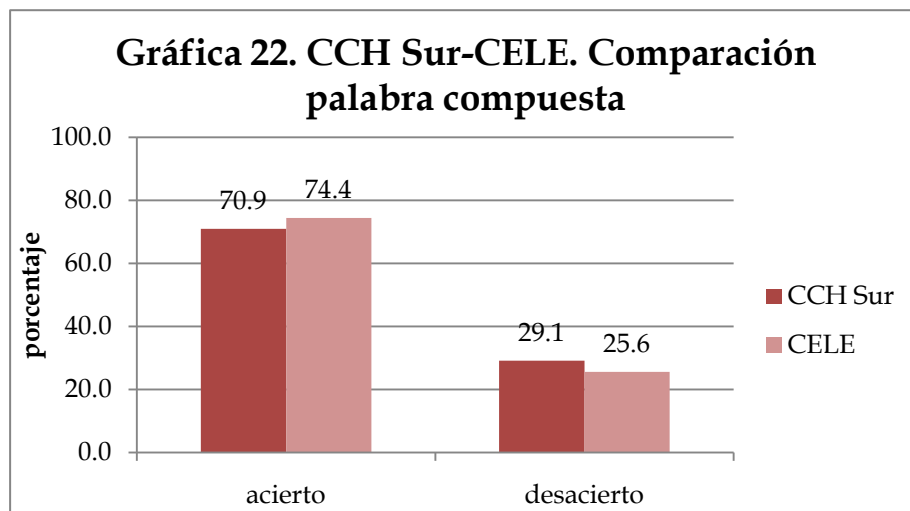
palabra con mayor porcentaje de errores en su acentuación fue para ambos grupos *independence*: fueron varias las respuestas donde se marcó el acento en la segunda sílaba, aunque también se presentaron casos donde el acento se señaló en la última sílaba.



A pesar de la amplia diferencia en el tiempo y nivel de estudios de ambos grupos, los resultados muestran que los errores de los aprendientes de estos dos grupos tienen en la pronunciación del español una constante referencia, pues independientemente del nivel de inglés, fue cotidiano encontrar respuestas donde la acentuación correspondía más a la pronunciación del equivalente de la palabra en español.

#### 5.3.1.2 Comparación de percepción del ritmo en inglés (palabra compuesta)

En cuanto al reconocimiento por parte del aprendiente de la acentuación en palabras compuestas, se obtuvo que el grupo con el más alto porcentaje de aciertos fue el del CELE, la diferencia entre uno y otro es de menos del 4%. Este apartado de palabra compuesta también fue evaluado en términos de acierto y desacierto. Las palabras contenidas en el cuestionario fueron: *homework, nail polish, grandfather, hairbrush, toothbrush*.



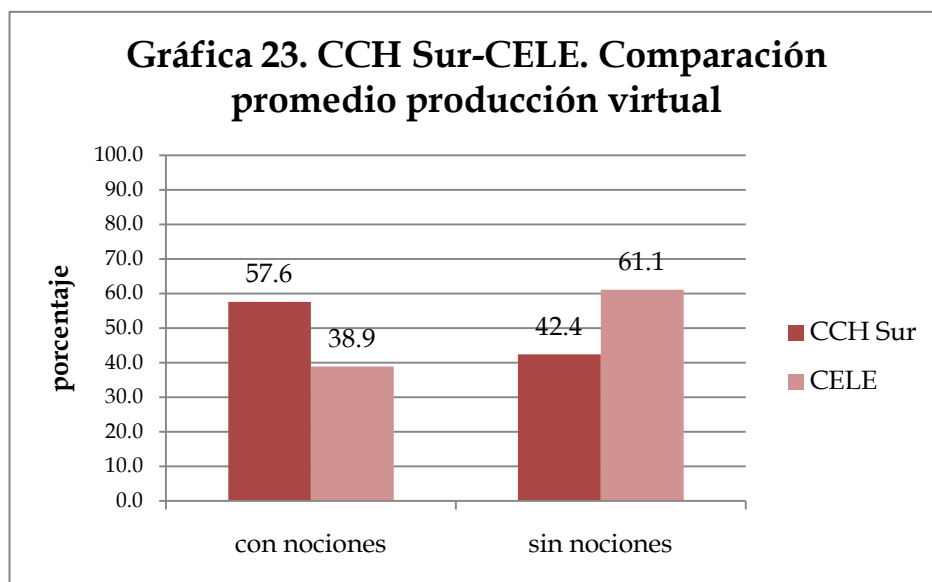
Los aprendientes del grupo del CELE marcaron correctamente el acento en palabras como *toothbrush* y *homework*, en este mismo grupo la palabra que registró mayor porcentaje de errores en su acentuación fue *nail polish*. Es en este punto, de palabra compuesta, donde el aprendiente del CELE muestra cierta confusión, porque ellos no atienden a una “variación de acento” propia del inglés, ejemplo claro de esto fue el mayor número de errores en la acentuación de *nail polish*, una sola palabra compuesta, sí, pero conteniendo dos partes visualmente separadas.

Por su parte, en el grupo del CCH Sur se registró *toothbrush* como la palabra con un mayor porcentaje de acierto en la colocación de su acento; las palabras con mayor cantidad de errores en su acentuación fueron, con igual cantidad, *nail polish* y *grandfather*. En términos generales, en el grupo del CCH Sur siempre se presentó un porcentaje de aciertos igual o mayor al 63%; con el grupo de control sólo una palabra (*nail polish*) obtuvo menos del 45% de respuestas acertadas.

#### 5.3.1.3 Comparación de promedio de producción virtual del ritmo en inglés en oración (pausas, acentos, reducción de vocales)

En resumen, los tres elementos contemplados dentro de la pregunta referente a producción virtual de la oración (grupo prosódico, pausa, reducción de vocales) estuvieron presentes, en promedio, en el 22% de las respuestas del grupo del CCH Sur, para el caso del grupo del CELE este porcentaje casi se duplicó (alcanzó el 39%).

El elemento de producción virtual donde se obtuvo un mejor resultado fue grupo prosódico para el grupo del CCH Sur, en segundo lugar pausa en oración, y fue en reducción de vocales donde se presentaron más respuestas calificadas como “sin nociones”. En el grupo del CELE se presentó un mejor resultado en el elemento pausa en oración, seguido por grupo prosódico, en último lugar, evaluado como “sin nociones”, quedó el elemento reducción vocálica en oración.



Este promedio, evocando una situación hipotética, muestra que el resultado, también hipotético, de una interacción en habla inglesa de estos dos grupos de aprendientes favorece al grupo del CCH Sur, quienes obtuvieron un porcentaje considerado como “con nociones” en el 57% de las respuestas, frente a un casi 39% del grupo de contraste.

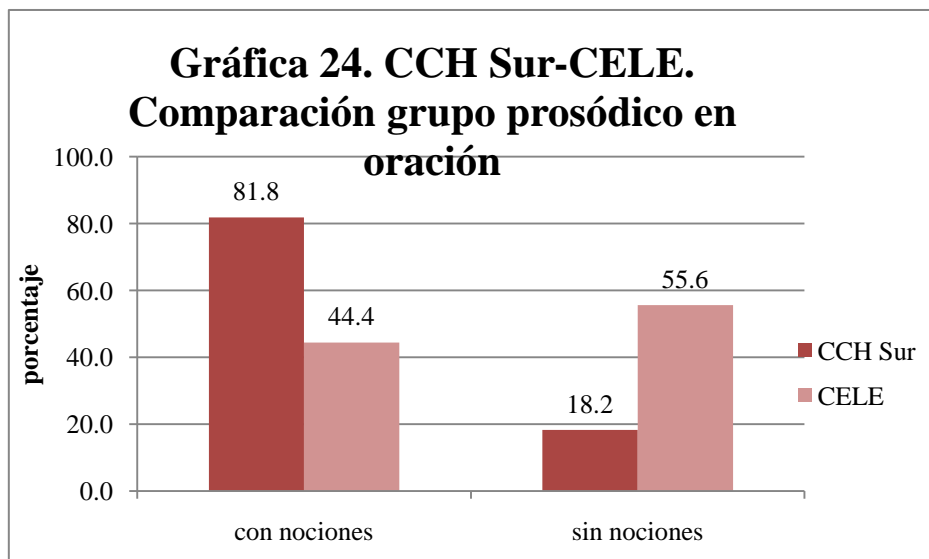
Sin embargo, ninguno de los grupos comparados muestra una noción óptima sobre la jerarquización de los contenidos de una oración en inglés L2 en situaciones cotidianas. Esto a pesar de que, para el grupo del CCH Sur, se analizó durante las sesiones de estudio de ritmo tanto la importancia de las palabras de función vs las de contenido, la identificación de la palabra más acentuada dentro del grupo prosódico, las pausas necesarias para pronunciar cualquier oración, etc.

### Grupo prosódico en oración

Ante una oración larga, sin puntuación ¿cómo ordenarla y separarla en partes?, ¿cuántas partes contienen esta oración, partiendo de cuántas palabras importantes? La respuesta calificada como “con nociones” buscaba una interpretación posible de la oración provista. Se consideraron “sin nociones”

aquellas respuestas que mostraron la presencia de más de seis grupos prosódicos contenidos. Todo esto a través de la selección de palabras importantes o “que más se acentúan”, palabras de contenido no palabras de función.

Los aprendientes del CCH Sur señalaron palabras de contenido como palabra más acentuada al interior de los grupos prosódicos en el 81% de las respuestas obtenidas, los del CELE asignaron un papel de “palabra importante” sólo a palabras de contenido en un 44% de sus respuestas.



Se observa un mejor resultado en el grupo del CCH Sur. Esta diferencia es cercana al doble de lo obtenido por el grupo de contraste. Entre las respuestas evaluadas como “sin nociones” de este grupo de control se encuentran: la selección de tres o hasta cuatro palabras seguidas, una palabra acentuada al inicio y otra al extremo opuesto de la oración dada, una sola palabra seleccionada como grupo prosódico.

Las respuestas acertadas de ambos grupos permiten detectar que los aprendientes sí identifican que ciertas palabras tienen mayor importancia que otras, sin embargo, la idea de “acentuar la palabra” y no la sílaba resultó ligeramente difícil de asimilar.

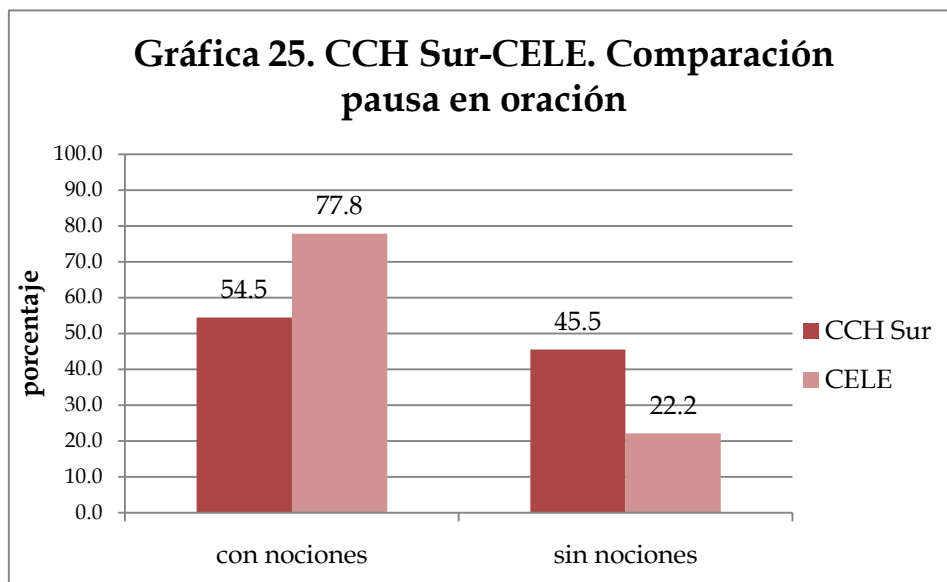
En cuanto al porcentaje de respuestas “sin nociones”, siguieron existiendo casos en el grupo de CCH, donde fueron acentuadas cada una de las palabras de la oración dada, bajo la suposición, como en español, de que toda palabra tiene una sílaba más acentuada que otras, pero dejando de lado toda la información sobre el ritmo basado en “acentos” del inglés, no en “sílabas”. Si bien los aprendientes del CELE no acentuaron todas las palabras, algunas de las respuestas de este grupo mostraron un exceso de grupos prosódicos en la pronunciación hipotética de la oración provista. Pareciera que algunos

aprendientes de ambos grupos automatizan la acción de acentuar sin considerar las diferentes pautas rítmicas.

### Pausa en oración

Más allá de la pausa o respiro entendida como una “coma”, el segundo elemento contemplado dentro de la producción virtual del ritmo en inglés fue la (noción de) pausa en oración. El grupo del CELE, grupo de control, señaló la pausa correctamente en más del 50% de las ocasiones. Es interesante resaltar que este grupo no tiende a separar elementos como el sustantivo de su verbo, sin embargo, sí se presentó un 22% de respuestas donde los aprendientes del grupo de control dividieron la oración en segmentos no lógicos.

El grupo experimental, por otro lado, sigue marcando pausas entre artículo y su sustantivo, o entre verbo y objeto directo, sustantivo y verbo.



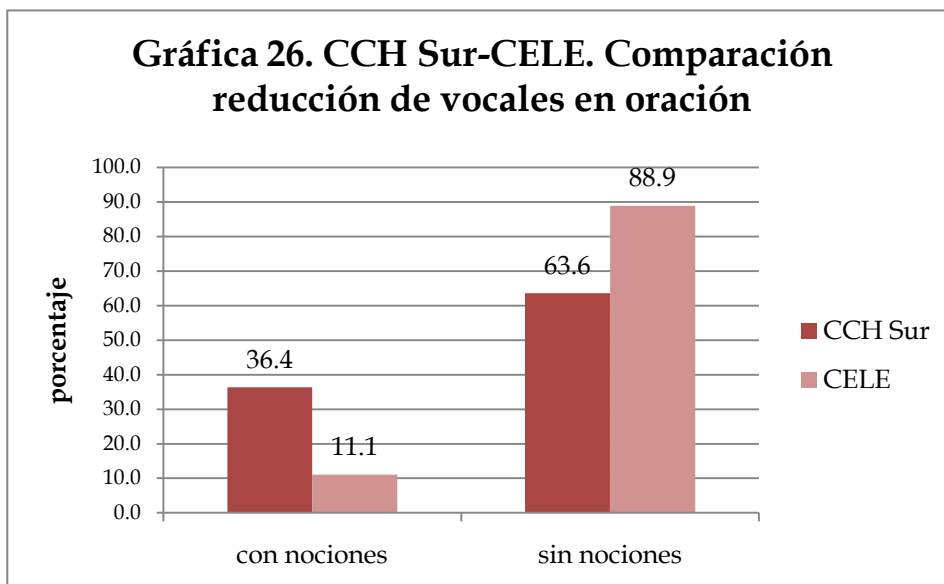
De hecho, fue entre los aprendientes del grupo experimental donde se presentó en mayor medida la división de la oración en partes incompletas, cuando la idea era señalar pausas y comunicar información con cierto sentido dentro de cada parte, aunque no llegara a englobar esa sola sección toda la idea de la oración completa.

Durante la intervención, la pausa fue poco analizada, se buscó el estudio y entendimiento profundo del grupo prosódico como forma de jerarquizar y organizar la información de la oración, sin embargo, las respuestas de este grupo del CCH Sur no muestran una idea general del ritmo que asocie el uso de grupo

prosódico con las pausas: los grupos prosódicos son identificados, los límites de estos no son claramente definidos.

### Reducción de vocales en oración

Una vez que se contempló la oración dada como una composición de palabras acentuadas vs palabras no-acentuadas, y como una cadena de palabras divisible en unos cuantos elementos (a través de la pausa), se pidió a los aprendientes de ambos grupos señalar las vocales que dentro de la cadena hablada perderían fuerza, hasta llegar al grado de “no ser pronunciadas”. En el grupo del CCH Sur este elemento fue estudiado y ejercitado, pero ¿qué sucedió con el grupo de contraste? Todos ellos estudiantes que no recibieron información respecto al tema, ¿cómo entienden y responden ante la interrogante de eliminar las vocales que presentan reducción en el inglés?



En el grupo del CCH Sur se observó un 36% de respuestas donde se marcaron vocales que perderían su calidad o serían eliminadas en la cadena hablada, aunque la mayor parte de las respuestas de este grupo siguieron la idea de que la reducción de vocales se relaciona con la modalidad escrita de las palabras. Los ejercicios que se trabajaron en las sesiones con este grupo buscaron que los aprendientes vieran en las reducciones vocálicas una situación que se presenta frecuentemente en el habla cotidiana del inglés, se estudiaron tanto el proceso de reducción como el análisis de frases cotidianas ya reducidas, se trabajó el material con la premisa de responder a cuestionamientos sobre “no escuchar/entender lo que dicen” en inglés.



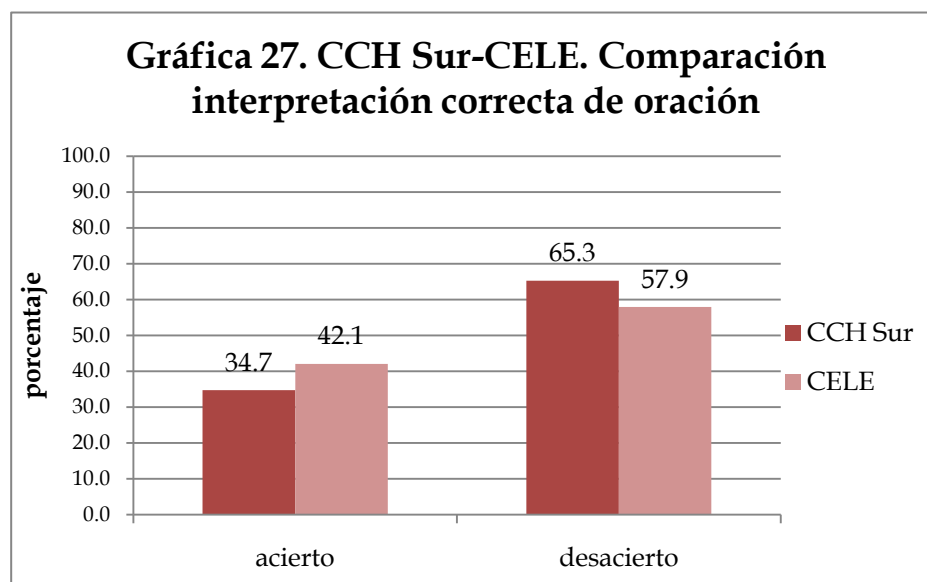
Por su parte, en el grupo del CELE la mayoría de las respuestas siguieron esta misma idea. Sólo en el 11% de las respuestas se presentó el caso donde los aprendientes señalaron *not* y *and* como palabra reducible, con lo que demostraron nociones de esta posibilidad de que la vocal pierda su calidad dentro de la cadena hablada.

Aunque las respuestas del grupo del CCH Sur presentan un porcentaje más alto de “nociones” sobre el tema, la reducción de vocales en oración sigue siendo un tema lejano y/o desconocido para los aprendientes hispanohablantes. El *input* que el grupo del CELE ha recibido no ha sido suficientemente analizado como para contemplar este fenómeno de reducción como algo cotidiano; por su parte, el grupo del CCH Sur, no llega a ser plenamente consciente del hecho de que este fenómeno exista en el inglés.

#### 5.3.1.4 Comparación de percepción de palabra(s) primordial(es) y de ritmo en inglés (interpretación correcta de oraciones en situación especificada)

En el cuestionario provisto a ambos grupos se incluyeron tanto preguntas con contexto como preguntas con audio, o ambas. Se pidió señalar la palabra (o par de palabras) más importantes, también se pidió señalar la interpretación adecuada de acuerdo al audio y/o al contexto señalado. Esta fue la sección del cuestionario donde se abordó indirectamente el aspecto de comprensibilidad entre la lengua inglesa y el aprendiente, no sólo un segmento del ritmo, sino el ritmo en general de esta L2.

En el grupo del CELE se observó un porcentaje más alto de aciertos, una diferencia de más del 7% con respecto al grupo del CCH Sur.



Las respuestas donde se observó un mayor número de aciertos corresponden tanto a las preguntas dotadas de contexto como a las preguntas que contenían audio. Las respuestas donde hubo una mayor cantidad de errores fueron las que independientemente de ser preguntas con audio o contexto, se pedía la interpretación correcta de la oración, no sólo la palabra más importante.

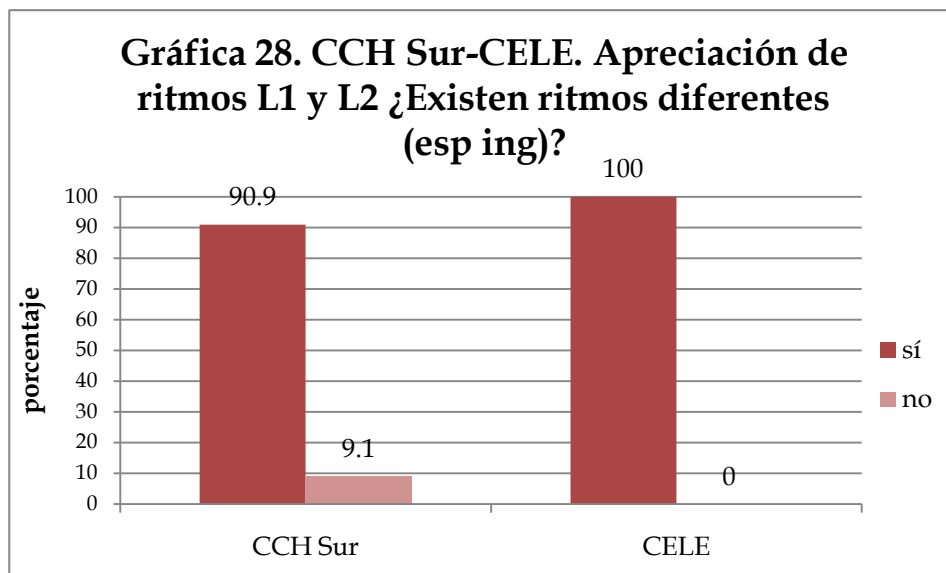
En el grupo del CELE, frente a la oración provista de audio *You never told the truth. I did;*, en el 33% de las respuestas se señaló como primera palabra acentuada *never*, mientras que *I* sí fue vista como segunda palabra importante en el 50% de las respuestas en este grupo de contraste.

La detección de la palabra acentuada dentro de la oración sigue siendo difícil entre los aprendientes CCH Sur; durante la intervención, se trabajó el cambio de significado de oraciones sencillas a partir de la palabra acentuada, se practicó el acento de frase con un número variable de palabras no acentuadas. Sin embargo, la práctica fue poca con respecto a la interpretación posterior a la identificación de la palabra acentuada. Mientras que las respuestas del grupo del CELE muestran una percepción adecuada del acento de frase, pero un menor porcentaje de aciertos al momento de interpretar la información.

### 5.3.2 *Comparación de apreciación general del ritmo en inglés*

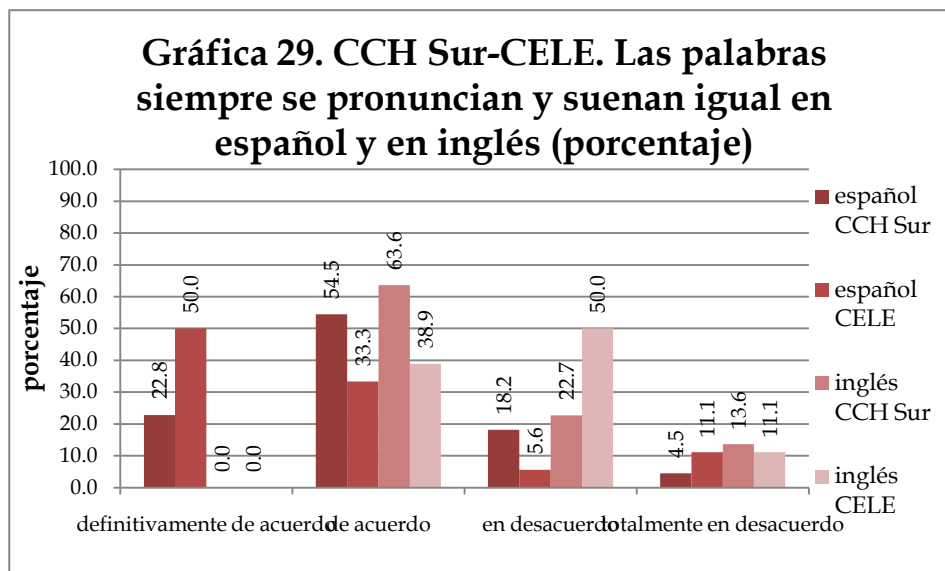
Con respecto a la apreciación sobre la lengua inglesa en comparación directa con su L1, 91% de los aprendientes del CCH Sur dijeron observar un hablar diferente (un ritmo que se distingue a través de murmullos o de gritos, sin importar las palabras pronunciadas, simplemente la cadencia del habla) entre quienes hablan inglés y quienes hablan español. Por su parte, del grupo del CELE el total de aprendientes afirmó apreciar un hablar diferente, propio del inglés.

Del grupo del CCH Sur, en el 9% de las respuestas de estos estudiantes se negó identificar si las personas hablan en inglés o en español.



En cuanto a la reducción vocálica y la variación de acentos en español, 83% de las respuestas de los estudiantes del CELE y 77% de los del CCH Sur se ubicaron en el rango de concordancia o aceptación (“completamente de acuerdo” o “de acuerdo”) con la idea de que en español las palabras sufren menor reducción vocálica y menor variación en el acento, comparadas con el inglés.

El cuestionamiento incluido en esta sección del cuestionario buscó la comparación directa de una y otra lengua: frente a esta idea de contrastar el habla de ambas lenguas, se obtuvo, en cuanto al inglés, que 61% de las respuestas del grupo del CELE y 36% de las respuestas dadas por los aprendientes del CCH Sur muestran desacuerdo ante el hecho de que en inglés sucede lo mismo que en español: en inglés sí cambian las palabras (por reducción vocálica y cambio de acentos). Pero hay un porcentaje del 39% de respuesta en el grupo del CELE y 63% en el del CCH Sur que aprecia el habla en inglés similar al habla en español en cuanto a una ligera reducción vocálica y poca variación del acento.



En términos generales, las respuestas en el grupo del CCH Sur tienden en mayor medida a la idea de que el español varía poco, aunque también tienden a la afirmación de que el inglés también varía poco. En el grupo de control también se presenta un mayor porcentaje de respuestas que concuerdan con la apreciación de que el español presenta poca variación, pero en el caso del inglés el más alto porcentaje de respuestas se inclina hacia la negación de esta idea: el inglés cambia más que el español.

\* \* \* \*

El análisis de los datos aquí provistos permite puntualizar diferentes aspectos dentro de los diferentes momentos de este trabajo de investigación:

Con el cuestionario, instrumento adecuado dada la situación de los aprendientes y el número de integrantes dentro de los grupos, se tuvo un desempeño aceptable en las secciones destinadas a explorar la interpretación de oraciones y la apreciación del ritmo. La sección correspondiente a producción virtual aportó una batería de respuestas importantes en cuanto a la percepción del ritmo, pero su terminología — por contener elementos difícilmente describibles y totalmente desconocidos para la mayoría de los encuestados, junto con las instrucciones para responder estas preguntas— causó confusión en ambos grupos, en mayor medida en el grupo del CELE.

Hablar de acentuación en palabras dentro de oración, de pausas en oración, o de reducción de vocales, resultaron temas lejanos para los aprendientes de inglés. A pesar de esto, los resultados de este grupo no demuestran un desconocimiento sobre la percepción del ritmo de esta lengua.

Tanto el cuestionario inicial como el final contuvieron información correspondiente a los niveles A1-A2: vocabulario y temáticas de la vida cotidiana, verbos y estructuras sintácticas pertenecientes a un conocimiento básico de la lengua inglesa. Con base en estos cuestionarios, se obtuvieron respuestas sobre el ritmo en inglés, sin interferencias por el nivel de conocimiento de los aprendientes del CCH.

Un punto a destacar —producto de las respuestas de ambos grupos— es que para la mayoría de los aprendientes cuestionados, el inglés es una lengua que quieren dominar “como nativohablantes”. Además, reconocen que el dominio de la lengua inglesa es necesario tanto en el área escolar como en la vida cotidiana, y añaden que la pronunciación es tan importante como la sintaxis o el conocimiento del vocabulario, aunque ésta sea poco estudiada.

Entonces, si la pronunciación clara del inglés fuera, además de necesaria, parte de la vida diaria, se asumiría que el uso del inglés es un hecho que va más allá del salón de clases. Las respuestas de los aprendientes demuestran lo contrario: ellos difícilmente tienen contacto con personas que hablen inglés ya sean anglófonos u otros hablantes de inglés como L2. Con estos datos, resurge la idea sobre el peso del acento extranjero al obstaculizar la inteligibilidad del habla en L2, junto con la ausencia de *input* adecuado y suficiente, expuesta por Flege. Para estos aprendientes la barrera comunicativa existe porque aceptan que hablar en inglés con un extranjero es difícil o muy difícil. Es con otro mexicano con quien el inglés parece facilitarse, hipotéticamente hablando.

En cuanto al CCH, los resultados del cuestionario inicial mostraron un grupo de aprendientes con un bajo nivel de percepción de los elementos que conforman el ritmo del inglés. Si bien la acentuación es en donde se obtuvo un porcentaje más alto de aciertos, la percepción inicial del habla de estos aprendientes no se caracterizó por guiarse por pausas, reducción de vocales, ni siquiera se notó una jerarquización de la información al interior de la oración, pues no hubo una noción de grupo prosódico.

En ambos grupos también se presentó un problema frecuente entre hispanohablantes, e incluso entre los mismos anglófonos: la división silábica. Ejemplo de esto es que —en el cuestionario final— diversos aprendientes, tanto del grupo experimental como del grupo de control, marcaron erróneamente la última parte de la palabra *consideration* como sílaba acentuada; algunos seleccionaron *ation*, otros acentuaron *ration*, otros simplemente *on*.

La base del ritmo se encuentra en la combinación de sílabas acentuadas e inacentuadas, y encontrar confusión en este tema se traduce en un camino más difícil para el aprendiente hispanohablante, más si se considera la carencia de *input* en la vida del sujeto.

En el grupo del CELE, la acentuación de palabras presentó un considerable porcentaje de aciertos, sin embargo, la presencia de palabras compuestas —el caso de *nail polish* resulta el ejemplo ideal— causó confusiones. Posiblemente cuenten con *input* suficiente pero no pertinentemente atendido, lo que les impide que, a pesar de saber que el acento principal se localiza en la primera palabra, los aprendientes acentuaron ambas palabras, o en contados casos, sólo la segunda.

Sobre estas mismas palabras compuestas, los estudiantes del CCH, una vez finalizado el período de intervención, mostraron un ligero aumento en el porcentaje de aciertos con respecto al resultado inicial. A pesar de que la diferencia es ligera, es importante notar que diversos cuestionarios mostraron una aplicación consciente y generalizada de la regla estudiada y ejercitada: el acento principal se localiza en la primera parte.

La aplicación de la regla también se presentó en los apartados de grupo prosódico del grupo del CCH, y con mucho mejores resultados. Nuevamente diversos cuestionarios mostraron la selección directa de palabras de contenido como palabra prominente del grupo prosódico, lo que influyó en la selección de pausas para lograr pronunciar el contenido en una inspiración. Con la reducción vocálica no sucedió lo mismo, fue el que menos aciertos y menor incremento presentó de los tres fenómenos analizados dentro del ritmo en inglés.. En general, ni el grupo del CCH ni el del CELE consideraron la idea de reducir el valor de la vocal al pronunciarla dentro de una oración.

Los aprendientes del CELE, por su parte, sí eligieron palabras de contenido dentro del grupo prosódico en oración, lo que remite a la idea de que el *input* que han recibido a lo largo del estudio y horas de clase sí les permite contar con una noción del ritmo de la pronunciación en inglés.

En cuanto a la interpretación correcta de oraciones, es interesante destacar que no hubo una marcada diferencia entre las preguntas que contenían audio y texto, o sólo texto. La interpretación de los aprendientes del CELE pareció responder más a la lógica de la oración que a los audios previstos. Sin embargo, dado que las preguntas eran respondidas en algunos casos por el audio mismo, los aprendientes de uno y otro grupo incurrieron en errores en más de la mitad de las respuestas. En ambos grupos el audio siguió siendo poco atendido.

En resumen, los resultados particulares del cuestionario mostraron que el grupo del CELE no está familiarizado con los elementos que integran el ritmo en la pronunciación del inglés, mas cuentan con un resultado ligeramente mejor que el grupo del CCH en cuanto a interpretación de la oración. El grupo del CELE, sin ejercicios previos ni conocimiento de la terminología empleada o del formato del cuestionario —aunque con mayor cantidad y más continuo *input*— tuvo una mejor interpretación de las oraciones

provistas. Es de suponer que este grupo logró este resultado gracias a un mayor nivel de vocabulario, sintaxis, entre otros, que, a falta de atención hacia el ritmo, auxiliaron a estos aprendientes a entender.

Como se ha visto, fueron los resultados no aprobatorios del cuestionario inicial para el grupo del CCH los que llevaron a realizar una serie de sesiones de estudio y análisis sobre el ritmo en la pronunciación del inglés. El cuestionamiento primordial surgido de este cuestionario inicial, y que condujo estas sesiones, fue: ¿es factible influir en el proceso y mejorar la percepción y producción del ritmo? Pues se trata de analizar y prestar atención a un *input* determinado, construir una base perceptual del ritmo que permita al oyente no nativo ser consciente de la información percibida, para organizarla y comprender mejor el mensaje.

Durante estas sesiones se comprobó que el fenómeno mismo —el ritmo— era un hecho no reconocido por los aprendientes de inglés, quienes solamente identificaban que el habla en inglés era incomprensible y “no entendían nada” de ella. Su sistema auditivo era sensible a los sonidos de L2 y notaban el cambio, pero no les significaba nada diferente de lo que percibían en L1.

En las primeras sesiones, los aprendientes expresaron sus preocupaciones sobre no lograr escuchar todas las palabras en inglés y no entender el mensaje: esto en cuanto al material auditivo del curso o las películas o series que ven en casa. Esta situación develaba un entorno del aprendiente hispanohablante del CCH de inatención frente al ritmo en inglés L2, con el español como importante filtro de percepción que no les permitía notar ni atender cambios en cuanto a pausas, reducción de vocales o acentuación variable, entre otras.

Por tanto, se procedió a la introducción de conceptos, ejercicios y actividades. Se trabajó con el *priming*: una presentación, seguida por estímulos similares o relacionados de forma recurrente. Los ejercicios remitían a vocabulario simple, ideas repetidas, información simple. Ésta fue suficiente para comunicar el ritmo, como sucede en el caso de L1: *input* repetitivo, sencillo, de diversas personas, que poco a poco permite construir el bagaje sonoro de la lengua, como apunta Flege (2009).

Para garantizar el establecimiento y correcta distribución de la atención del aprendiente en los ejercicios se plantearon sesiones de muy corta duración, a la mitad de las clases, y una vez que el grupo se hubiera “formado” y estuviera inmerso en la clase de inglés como L2. Así, las actividades, limitadas en tiempo y situación, se realizaron de acuerdo al nivel del grupo (básico), y se abordaron los ejercicios con estímulos visuales y/o auditivos. El hecho de contar con ejercicios propios del nivel A1-A2, de la vida cotidiana, permitió secundar la idea de que el *input* en una L2 debe ser consistente, aunque elemental, para todos.

En el transcurso de las sesiones, se hizo patente el hecho de que era necesario no sólo discutir conceptos y los cambios entre el ritmo de L1 y L2, sino también incluir la idea de *euritmia* e isocronía de la lengua, sin definiciones de texto, simplemente con el *input* adecuado. Así se hizo durante casi todas las sesiones posteriores, pero el material auditivo utilizado fue insuficiente: los aprendientes no lograron en estas nueve sesiones adquirir conscientemente una idea sobre “cómo suena” el inglés, cómo es el ritmo de su pronunciación. Esa idea general sobre cómo debería escucharse una oración en inglés no logró ser desarrollada en su totalidad.

Lo que sí se logró fue intervenir en el proceso experiencial del aprendiente frente a inglés como L2: dotarlos de ejercicios, actividades, temáticas que permitieran en poco tiempo procesar más *input* atendido, que todo el *input* inatendido que posiblemente no procesarían en el transcurso de meses de educación media superior. La atención, como un sistema de capacidad limitada, buscó centrarse en los elementos del ritmo —pausas, grupos prosódicos, acento, reducción de vocales, básicamente. Estos elementos sí se estudiaron, aunque, dada la edad promedio de este grupo de aprendientes, esta labor resultó ligeramente más complicada, pues los adolescentes difícilmente mantienen su atención en los temas de clase durante mucho tiempo, el salón de clases se encuentra rodeado por distractores tanto al interior como al exterior, y existe una pobre cultura de la conducta frente al aprendizaje/enseñanza dentro del salón de clases.

A pesar de lo anterior, en cuanto a estrategias, además del *priming* y la atención, se trabajó con la motivación cuasi-personalizada hacia el tema del ritmo en la pronunciación del inglés. Este aspecto se vio favorecido por el entorno interaccional, propio de un salón de clases, donde los intercambios comunicativos entre aprendientes favorecieron y ayudaron, y fueron parte importante del mismo aprendizaje y de la atención proporcionada a la percepción. Gracias a esto, los aprendientes no sólo ponían atención al material auditivo, sino que más tarde escuchaban atentamente al compañero y al grupo; corregían o buscaban imitar.

Particularmente frente a la acentuación, dado que el ritmo se asocia primordialmente con ésta, se retomó la idea tanto de Nathan como de Hayes: en palabras simples y compuestas, o en oraciones, el acento se trabajó bajo la regla no sólo de mayor volumen, sino también de mayor duración. El enfatizar el acento por estos dos medios fue fácilmente secundado por los aprendientes del CCH Sur, y resultó útil para ellos.

En cuanto a palabras simples, se pudo constatar que para estos alumnos sigue resultando difícil percibir y distinguir palabras que alternan su acentuación y cambian su significado, *REcord* vs *reCORD*, por ejemplo. Lo mismo sucedió con la acentuación de una palabra para la correcta interpretación de la oración. El alto porcentaje de respuestas erróneas en el cuestionario posterior así lo demuestra. El sistema



auditivo si bien sí es sensible al *input* de L2, no distingue en su totalidad este tipo de jerarquización de la información.

Lamentablemente, en cuanto a acentuación, en las sesiones con el grupo del CCH no se abordó a detalle el fenómeno de choque de acentos; se estudió más la presencia de *schwa* como consecuencia de la reducción de la calidad de la vocal. Ellos mismos se escuchaban y se identificaban “pronunciando diferente” con la “vocal perezosa” incluida. Fue un concepto novedoso, lejano del ritmo del español L1 que, como se señala en el SLM de Flege (cf. §3.2.3.), fue asimilado con mayor facilidad por estos aprendientes.

Con las palabras compuestas sucedió algo similar, pues se les hizo conscientes de la regla de su acentuación a los aprendientes, quienes, a su vez, hicieron un uso consciente de ésta (la mayoría de las palabras compuestas se acentúan en la primera palabra) durante el tiempo de las sesiones. Para el cuestionario final, fueron varios los cuestionarios donde se observó el uso consciente posiblemente automatizado de la regla, desafortunadamente no sucedió lo mismo con todos los aprendientes.

Pero ¿qué sucedió con la idea de grupo prosódico y pausa en la noción del ritmo en inglés? Al principio fue desechada por los aprendientes, quienes no la utilizaron ni observaron como algo funcional (nuevamente el filtro de español como L1), pero se hizo el abordaje de estos conceptos a través de la organización y jerarquización de la información al interior de la oración. Fue así como se avanzó con mayor facilidad en el uso y atención a estos elementos del ritmo. Sin embargo, en cuanto a grupo prosódico, su percepción fue el más importante obstáculo para estos aprendientes. Dalton y Seidlhofer definen estos grupos prosódicos como los representantes de la organización que el hablante da a la información, además de que las pausas marcan los límites entre una y otra, pero ¿qué pasa cuando los aprendientes hispanohablantes están habituados a enfatizar o dar importancia a las palabras al ponerlas al inicio de la oración? Ellos no percibieron la acentuación de palabra dentro del grupo prosódico con facilidad, difícilmente distinguieron esta palabra acentuada. Y, por tanto, su percepción y conceptualización de la pausa también fue complicada.

Consecuentemente, en cuanto a la jerarquía de las palabras en la oración, sí se analizaron diversas oraciones que presentaban cambio de acento de palabra y, como consecuencia, de significado, pero no se logró concretar entre los aprendientes la idea de basar el ritmo del inglés en grupos prosódicos conteniendo palabras acentuadas (la mayoría, palabras de contenido) rodeadas de palabras no acentuadas. Al final de las sesiones los aprendientes sí ponían mayor grado de atención al *output* en los ejercicios de producción controlada, se esforzaban por repetir las oraciones dadas incluyendo la reducción de vocales, buscando la palabra acentuada, al menos una en la oración.

En cuanto al *input* trabajado a lo largo de las sesiones, es importante señalar que las explicaciones y las definiciones se dieron en español. Se buscó así el entendimiento consciente y el estudio del ritmo del inglés como fenómeno disímil a lo que se presenta en el español, porque aunque no existe una clasificación totalmente certera sobre el ritmo, es posible afirmar que los ritmos del español y del inglés son diferentes. También se limitó la interacción entre los aprendientes hasta las sesiones posteriores, en un inicio se buscó sólo su percepción, su trabajo y análisis individual; además, se añadió el cambio de significado de oraciones frente al cambio de palabra acentuada desde las primeras sesiones, para disociar la idea de acentuación del español, donde se asimila como un fenómeno de cada palabra, y no de una oración en su totalidad.

Con respecto a la percepción, al ser ésta desarrollada, se espera que la producción sea un asunto futuro y lejano, pero para el que estos aprendientes ya tengan referencias, respuestas e ideas sobre lo que sucede en el habla cotidiana en inglés. Es pertinente, entonces, preguntar hasta dónde esta base perceptual del ritmo pertenece únicamente al oyente nativo, porque estos aprendientes hispanohablantes sí lograron entender y procesar ciertos rasgos del ritmo de L2, consiguieron encontrar respuestas al continuo cuestionamiento frente a ejercicios de audio contenidos en los libros de texto, que siempre se acompañaban de dudas como “¿Por qué no escucho todo?”, o afirmaciones tajantes como “Nunca escucho/entiendo nada de lo que dicen”, y entendieron que el español cuenta con una pauta rítmica que en poco se asemeja al inglés.

Por tanto, se puede constatar que se logró la atención al ritmo en inglés. Se deseó llegar al punto en que los aprendientes guardan la información en su memoria, pero el tiempo fue insuficiente para alcanzar una etapa siquiera cercana a la automaticidad. Durante la intervención, los alumnos del CCH “descubrieron” el fenómeno del ritmo y empezaron a aplicar estos “hallazgos” en ejercicios controlados de producción en inglés, curiosamente tanto durante como más allá de las sesiones. En el transcurso del semestre, al ser titular de este grupo, recibí comentarios sobre la reducción de vocales, la reducción habitual de palabras completas en frases de uso cotidiano. Esto lleva a pensar que se logró hacer del *input* sobre el ritmo en inglés más que una posibilidad, un hecho.

## CONCLUSIONES

Este trabajo buscó analizar la percepción del ritmo en inglés L2 entre aprendientes hispanohablantes. Se estudió de manera cercana el ritmo porque éste sería uno de “los encargados” de dar a la información hablada una dimensión que hiciera sentir las palabras no sólo naturales, sino también comprensibles, en suma, logrando una comunicación eficiente. Y tratándose de hispanohablantes, hoy estudiantes preuniversitarios, instruyéndose para hacer uso del inglés hablado en ámbitos tanto laboral como escolar, es un tema no poco relevante.

Las hipótesis que guiaron esta labor fueron:

- Si se presenta una adecuada percepción del ritmo, el aprendiente de inglés L2 logra un óptimo nivel de comprensibilidad en esta lengua; entendiendo la comprensibilidad como un aspecto de la comprensión auditiva y también de la producción.
- Si la atención que el aprendiente da a estos rasgos es poca y el patrón rítmico de L1 interfiere en el proceso, la percepción de L2 no se da de forma adecuada.
- Si el nivel de conocimiento general de inglés L2 es avanzado, el nivel de percepción del ritmo de inglés L2 es alto.
- Si se fija la atención en el ritmo, se percibirá y producirá de manera más precisa el inglés L2.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos permite afirmar que:

- La percepción del ritmo sí ayuda al aprendiente de inglés a comprender la L2. En específico, la formación de grupos prosódicos da al oyente/aprendiente una pauta, una idea de jerarquización en la oración en inglés. El conocimiento y manejo de la reducción de vocales, por su parte, le permite dar respuesta a sus constantes preocupaciones sobre la pronunciación cotidiana del inglés: la presencia de *schwas* que de forma habitual surgen, la omisión de algunos sonidos en frases cotidianas.
- Los aprendientes hispanohablantes del inglés no cuentan con conocimientos mínimos sobre el fenómeno del ritmo en la pronunciación de esta lengua. La formación de grupos prosódicos y la reducción de vocales son elementos sobre los que no han sido informados previamente y que les resultan lejanos y difíciles de asimilar. Esperar que los estudiantes —ellos solos, por su cuenta— presten atención a este fenómeno es una opción poco viable, pues al no saber del tema, sería inconsecuente asumir que logran notar aspectos específicos del habla en inglés. Además, el patrón rítmico del español, su L1, claramente influye en la percepción y producción virtual de oraciones

en inglés. Esto lo demuestra su desconocimiento de la formación del grupo prosódico, la excesiva acentuación al interior de las oraciones, así como el poco uso y percepción de la reducción de vocales.

- El nivel de percepción del ritmo de inglés entre estos aprendientes hispanohablantes no se relacionó con el nivel de conocimiento general de esta lengua. El vocabulario y la sintaxis sí resultan auxiliares en la percepción del ritmo, pero no son fundamentales para que el aprendiente identifique la palabra más acentuada en una oración o para que reconozca el acento en palabras compuestas.
- El fenómeno del ritmo, al ser un tema atendido de la clase de inglés L2, logra ser percibido, analizado y reconocido por los aprendientes hispanohablantes. Sobre esta percepción poco influyen otros aspectos propios de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

En general, y sobre la percepción del ritmo entre estos aprendientes hispanohablantes, se puede afirmar que “el proceso inició”. Estos estudiantes siguen teniendo un acento extranjero, pero se preocupan por escuchar palabras acentuadas y reducciones vocálicas, al producir se preocupan por nivelar su pronunciación con lo que perciben. Por ejemplo, de una conversación en inglés saben que “no escucharán todas las palabras” a causa de la velocidad y los *schwas*; en cuanto a los *limericks*, reconocen la rima general, saben que deben respetarla para encontrar y dar sentido a las palabras.

El hecho de contar con información sobre lo que podrían o no escuchar, les permite a estos aprendientes prestar mayor atención a otros aspectos de la comunicación: ellos pueden ocuparse con mayor detalle del nuevo vocabulario, ellos conocen los rasgos básicos de la jerarquización de las palabras dentro de la oración, tienen un referente sobre la palabra importante y las que no lo son tanto.

Los estudiantes están ya más al pendiente del hablante y de lo que ellos mismos producen. Se encuentran en lo que Sharwood-Smith (en Schmidt, 1995: 34-35) describe como “estado inicial de no fluidez” en cuanto a su proceso de adquisición de estructuras rítmicas del inglés. Ahora falta continuar hasta la meta que persigan en cuanto a pronunciación en inglés L2, sea ésta realista o no.

Es este objetivo que en cuanto a pronunciación tengan un punto relevante, pues al estar estudiando inglés como L2, estos aprendientes también requerirían mayor información sobre los límites y prioridades del habla, tal vez no sólo de L2, también de L1.

A pesar de poco analizar las pautas de la pronunciación de L1, a pesar de empezar a conocer las pautas de pronunciación en L2, sigue siendo una amplia mayoría de aprendientes los que afirman desear

pronunciar “como nativos”, dejando de lado aspectos tan importantes como la comprensibilidad mutua entre hablantes con diferentes lenguas de origen que confluyen en el habla en inglés.

Dentro del aula, sería importante concientizar a los estudiantes hispanohablantes sobre la importancia de la pronunciación con ritmo adecuado, sobre la claridad y la eficiencia que adopta la comunicación en inglés L2 cuando se perciben y reproducen correctamente todos los elementos contemplados en este trabajo, mismos que contribuyen a una construcción del ritmo en inglés. Para esto también sería muy importante hacer ver al alumno las características principales del ritmo en español, para que tenga elementos concisos sobre los cambios que entre estas dos lenguas se pueden presentar.

En cuanto a la percepción del ritmo, se debe puntualizar que es necesario que el aprendiente preste atención al *input*, y que se concentre. Schmidt (1995: 07) detalla que también es importante tener una “intención de aprender”. Es primordial contar con la atención y la conciencia (*awareness*) para percibir aunque sea una mínima parte del fenómeno al que el aprendiente de inglés se enfrenta. A través de esto es como ellos podrán saber cuándo hacer una pausa al leer en voz alta o al hablar, por ejemplo.

Fue relevante observar que entre los aprendientes del CCH Sur, una vez concluida la etapa de concientización sobre el ritmo en inglés, se presentó un decremento en los aciertos sobre palabra simple: el tema general, el ritmo, necesita una constante e incluyente instrucción entre este grupo de hispanohablantes; una instrucción de todos los elementos que componen este ritmo. Es posible que por error de planeación y de diseño de actividades se “pasara por alto”, o no se estudiara el acento en palabra simple tanto como la reducción vocálica y su importancia dentro del fenómeno de la pronunciación en inglés, es posible que este descuido contribuyera a que los aprendientes de este grupo olvidaran —aunque sea un poco— la idea de cambio de acentos, por ejemplo.

En perspectiva, un elemento a mejorar es la duración de la intervención frente a grupo. Los resultados, aunque alentadores, permitieron observar que el tema del ritmo en la pronunciación no debe abandonarse en la clase de inglés L2. Es posible que nueve sesiones hayan sido suficientes para plantear el tema, pero resultaron insuficientes para permear en el proceso general de percepción del habla en inglés: aunque importantes, los efectos de estas sesiones no permanecieron en la práctica cotidiana del inglés de algunos aprendientes. Este hecho se comprobó un año después a través de una breve entrevista conducida a cuatro de los aprendientes que participaron en el grupo del CCH Sur: todos retuvieron algo sobre la reducción vocálica, la pausa en oración, etc., pero frente al ritmo general del inglés, siguen percibiendo con dificultades y con interferencia de L1.

La labor de concientización frente al grupo, por tanto, debe contemplar una sesión de corta duración cada semana, pero debe ser continua y a lo largo de todo el curso. Además, sería relevante no descuidar la percepción ni la producción del ritmo en inglés en los momentos “fuera” de las sesiones sobre el ritmo, para que el aprendiente se familiarice con esta “melodía” y se percate del impacto que en todo ejemplo del habla en inglés tiene este ritmo en la pronunciación.

Sin embargo, y considerando que Thorén (2008: 13) afirma que identificar las propiedades fonéticas primordiales —en especial las prosódicas— es importante, para que las personas consigan ser entendidas en L2, se considera que la intervención permitió observar cambios positivos en la percepción de estos aprendientes. Esto fue lo que se buscó con este proceso frente al grupo del CCH Sur: dar a conocer las pautas básicas para la percepción del ritmo, practicar, entender, pero antes que cualquier otra cosa, percibir. Percibir los puntos básicos, tal vez no recordar el detalle o la definición, pero saber que existe una razón para que la vocal se reduzca, para que unas palabras presenten cambio de acento (no de significado) y, puntualmente, razonar y practicar la percepción de un ritmo de la pronunciación en inglés que dista mucho del ritmo en español.

Si el inicio del camino, la percepción, puede mejorar, entonces es posible suponer y esperar que (en su momento) la producción también mejore. Y dentro del grupo del CCH Sur esto fue comprobado, en una mínima escala, con los ejercicios de *limericks*, específicamente, donde ellos mismo “olvidaron” esa tendencia —del español— de pronunciar todos los sonidos y trataron de seguir la reducción vocálica y las estructuras definidas (unidades tonales) de estas rimas.

Además, específicamente el conocimiento de los conceptos de pausas (como límite entre grupos prosódicos) y reducción de vocales introdujeron en estos aprendientes el tema de la jerarquización de los elementos en una frase. Su práctica durante las sesiones, primordialmente a través de audios, resultó inicialmente confusa pero claramente asimilable y finalmente fácil para el grupo. La inmersión en el manejo de ambos conceptos les permitió dominar los ejercicios rápidamente y entender y dar respuestas elementales frente a las pistas de audio, que previamente ni siquiera notaban.

Esta jerarquización al interior de la oración presentó un reto viable e ineludible para cualquier aprendiente de inglés L2: el suponer que el elemento importante dentro de la oración se acentúa como en español es un inconveniente cotidiano y común incluso entre estudiantes de niveles avanzados; el llamar la atención sobre este sencillo elemento y reforzarlo con práctica permitió a estos aprendientes cambiar su percepción y realmente recibir la información de forma adecuada. Un detalle así de natural permitió alterar positivamente el nivel de comprensibilidad en inglés de estos aprendientes.

Finalmente, se espera que lo aprendido se pueda transformar en adquirido. Mientras tanto, se comprobó que percibir más y mejor sí es posible, con práctica, con atención, para construir un mejor conocimiento en cuanto al tema que pueda servir como experiencia en un futuro.

Los planteamientos hechos por Flege (1995; § 3.2.3) sirvieron como guía para este proceso de intervención y sus resultados, aunque no totalmente, sí mostraron cierto progreso. En especial se consideró el entrenamiento, la práctica para la percepción del ritmo en inglés:

- Se analizó y se buscó que los aprendientes crearan una “nueva categoría rítmica” para el inglés, haciendo hincapié en las pausas, los grupos prosódicos, la reducción vocálica y la acentuación variable.
- Se buscó que todo este proceso sirviera como experiencia lingüística del aprendiente del inglés como L2, y, finalmente, se intentó combatir el recurrente problema de la calidad y atención al *input* en el uso de L2.
- Se observó una conexión directa entre la percepción y la producción, pues en los ejercicios de producción virtual, los aprendientes ya cuidaban su pronunciación y trataban con mayor atención seguir el modelo provisto.

Es importante reiterar que entre los aprendientes hispanohablantes sería importante diseñar actividades que permitieran la adecuada atención al aspecto rítmico del inglés como L2. Estos estudiantes deben conocer las características principales de este ritmo, deben empezar a percibirlo y buscar reproducirlo. A través de la percepción adecuada de este fenómeno del habla del inglés es como ellos podrán alcanzar sus objetivos y trabajar en pro de una mayor inteligibilidad en el habla frente a un intercambio comunicativo con cualquier interlocutor.





## BIBLIOGRAFÍA

Akerberg, M (ed). (2005). *Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas*. México: UNAM.

Almeida, M. (1993). Alternancia temporal y ritmo en español. *Verba Anuario galego de filoloxía* (20), 433-443.

Ashby, & Maidment. (2005). *Introducing Phonetic Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartley, H. (1972). *Perception in Everyday Life*. EU: Harper & Row Publishers.

Bertinetto, P. M. (1989). Reflections on the dichotomy <<stress>> vs. <<syllable-timing>>. *Revue de Phonétique* (90-93), 99-130.

Bohn, O; Munro, M (ed). (2007). *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Borzone de Manrique, A. M., & Signorini, A. (1983). Segmental duration and rhythm in Spanish. *Journal of Phonetics* (11), 117-128.

Celce-Murcia, M. B. (1996). *Teaching Pronunciation A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. EU: Cambridge University Press.

Cotillas, J. A. (2003). *Teoría Lingüística de la Optimidad: Fonología, Morfología y Aprendizaje*. Murcia: Universidad de Murcia.

Couper-Kuhlen, E. (1993). *English Speech Rhythm*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

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

Dauer, R. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics* (11), 51-62.

Doughty, C., & Long, M. (Edits.). (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. GB: Blackwell Publishing Ltd.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Jenefer, P., & Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. GB: Multilingual Matters.

- Fahle, M., & Poggio, T. (2002). *Perceptual learning*. Massachusetts: MIT.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics The Key Concepts*. EU & Canadá: Routledge.
- Flege, J. E. (1987). Effects of Equivalence Classification on the Production of Foreign Language Speech Sounds. En James, & L. (eds.), *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris Publications.
- Flege, J. (2009). Give Input a Chance! En T. Piske, & M. Young-Scholten (Edits.), *Input Matters in SLA*. Bristol, GB: Multilingual Matters.
- Flege, J. (1991). Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. En T. Huebner, & C. Ferguson (Edits.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition* (págs. 249-289). Philadelphia: John Benjamins.
- Flege, J. (1995). Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems. En W. Strange, *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research* (págs. 229-273). Timonium Maryland: York Press.
- Flege, J. (1981). The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly* , 443-455.
- Flege, J., Bohn, O.-S., & Jang, S. (1997). Effects of experience on non-native speakers and perception of English vowels. *Journal of Phonetics* , 437-470.
- Fry, D. (1970). Recepción y percepción del habla. En J. (. Lyons, *Nuevos horizontes de la Lingüística*. España: Alianza Editorial.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Estados Unidos: Newbury House Publishers.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. En C. Doughty, & M. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (págs. 224-255). GB: Blackwell Publishing Ltd.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New York & London: Routledge.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. España: Arco/Libros.
- Gilbert, J. (2008). *Teaching Pronunciation*. EU: Cambridge University Press.
- Gili Gaya, S. (1975). *Elementos de Fonética General*. Madrid: Gredos.

- Goodman, J., & Musbaum, H. (. (1994). *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. EUA: The MIT Press.
- Hayes, B. (1995). *Metrical Stress Theory*. Chicago: The University of Chiago.
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (Edits.). (1998). *Intonation Systemas. A survey of Twenty Languages*. GB: Cambridge University Press.
- Hualde, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. GB: Cambridge University Press.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. GB: Pergamon Press.
- Ladefoged, P. (1993). *A Course in Phonetics*. EU: Harcourt Brace College Publishers.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. GB: Cambridge University Press.
- Martínez, E. (1984). *Fonética*. Barcelona: Editorial Teide.
- Monteiro Simões, A. (1990). La enseñanza de los ritmos acentual y silábico. *Estudios de Lingüística Aplicada* , 11, 130-147.
- Nathan, G. (2008). *Phonology A Cognitive Grammar Introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Neufeld, G. G. (1987). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. En *Interlanguage Phonology* (págs. 321-332). EU: Newbury House Publishers.
- Piske, T., & Young-Scholten, M. (Edits.). (2009). *Input Matters in SLA*. GB: Multilingual Matters.
- Pisoni, D., & Remez, R. (Edits.). (2005). *The Handbook of Speech Perception*. GB: Blackwell Publishing Ltd.
- Pisoni, D., Lively, S., & Logan, J. (1994). Perceptual Learning of Nonnative Speech Contrasts: Implications for Theories of Speech Perception. En J. Goodman, & H. (. Musbaum, *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words* (págs. 121-166). EUA: The MIT Press.
- Pointon, G. (1980). Is Spanish really syllable-timed? *Journal of Phonetics* (8), 293-304.

- Quilis. (1997). *Curso de Fonética y Fonología Españolas*. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A., & Hernández Alonso, C. (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Roach, P. (1983). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca, I., & Johnson, W. (1999). *A Course in Phonology*. EU: Blackwell Publishers.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed), *Cognition and Second Language Instruction* (págs. 3-32). GB: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt, *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (págs. 1-63). EUA: University of Hawai'i.
- Spencer, A. (1996). *Phonology*. GB: Blackwell Publishing.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning & Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. EU: Newbury.
- Stockwell, R., & Bowen, D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. EU: The University of Chicago Press.
- Strange, W. (. (1995). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. EU: York Press.
- Teschner, R., & Whitley, S. (2004). *Pronouncing English A Stress-Based Approach*. EU: Georgetown University Press.
- Thorén, B. (2008). *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody (Doctoral Thesis in Phonetics)*. Stockholm: Stockholm University.
- Toledo, G. (1996). Alternancia y ritmo en el español: habla espontánea. *Estudios Filológicos* (31), 119-127.

## ANEXOS

### A. CUESTIONARIO INICIAL

#### Cuestionario PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS

Instrucciones: escribe o selecciona con una cruz [X] la opción que consideres adecuada. Es importante que contestes TODAS las preguntas. Si tienes alguna duda, por favor, no dudes en preguntar al encuestador(a).

A. Edad \_\_\_\_\_ años.

B. Soy  mujer  
 hombre

C. Yo  estudio  trabajo ¿Qué año/semestre? \_\_\_\_\_  
¿Cuál es mi profesión? \_\_\_\_\_

D. ¿Cuánto tiempo (en promedio) ESCUCHO el inglés HABLADO al día? (\*1 opción por CADA renglón)

	0-1 hr diaria	1-2 hrs diarias	2-3 hrs diarias	4 o + hrs diarias
Cine, películas				
Internet				
Música, radio				
Televisión				
Otro, ¿cuál? _____				

E. ¿Cuánto tiempo he estudiado, tomado clases de inglés?

\_\_\_\_\_ meses o \_\_\_\_\_ años

Clases por semana:  diariamente  2 o 3 veces por semana  1 vez por semana

1. Hoy en día, hablar en inglés es algo cotidiano en la vida de una persona como yo

- definitivamente de acuerdo
- de acuerdo
- en desacuerdo
- totalmente en desacuerdo

2. Actualmente, hablar en inglés es necesario para los estudiantes en la Universidad

- definitivamente de acuerdo
- de acuerdo
- en desacuerdo
- totalmente en desacuerdo

3. He conversado en inglés con:

- mexicanos  Sí  No
- hablantes nativos del inglés  Sí  No
- extranjeros (no hablante nativo de inglés)  Sí  No

\*¿recuerdas su nacionalidad(es)? Escríbela(s): \_\_\_\_\_

4. Para mí, tener una conversación en inglés con un

<b>MEXICANO</b> es	<input type="checkbox"/> muy fácil	<input type="checkbox"/> fácil	<input type="checkbox"/> difícil	<input type="checkbox"/> muy difícil
<b>ANGLÓFONO</b> es	<input type="checkbox"/> muy fácil	<input type="checkbox"/> fácil	<input type="checkbox"/> difícil	<input type="checkbox"/> muy difícil
<b>EXTRANJERO</b> es	<input type="checkbox"/> muy fácil	<input type="checkbox"/> fácil	<input type="checkbox"/> difícil	<input type="checkbox"/> muy difícil

5. Si mi pronunciación en inglés es clara, puedo participar y darme a entender con mayor facilidad en la conversación

- definitivamente de acuerdo
- de acuerdo
- en desacuerdo
- totalmente en desacuerdo

6. Si la pronunciación en inglés del otro es clara, puedo entender con mayor facilidad la conversación

- definitivamente de acuerdo
- de acuerdo
- en desacuerdo
- totalmente en desacuerdo

7. En la clase de inglés se debe de enseñar/aprender a pronunciar en inglés para (\*selecciona 1 opción para cada una, son 5 oraciones)

	<b>Definitivamente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>En total desacuerdo</b>
lograr hablar como un nativohablante				
darse a entender fácilmente				
entender al otro más fácilmente				
darse a entender y entender fácilmente				
conocer los diferentes sonidos de cada lengua (español e inglés)				

8. La pronunciación del inglés es tan importante como la gramática o la comprensión de lectura

- definitivamente de acuerdo
- de acuerdo
- en desacuerdo
- totalmente en desacuerdo

9. En mis cursos de inglés hemos estudiado la pronunciación

- más de lo suficiente
- lo necesario
- escasamente
- casi nada

10. Personalmente, puedo escuchar y detectar las características de la pronunciación del inglés (que no son iguales a las de la pronunciación del español).

- siempre
- frecuentemente
- pocas veces
- casi nunca o nunca
- no hay diferencias

11. Al terminar los cursos de inglés en la UNAM, deseo que mi pronunciación sea

- igual a la de un nativohablante
- con un ligero acento del español
- entendible para cualquier extranjero
- no sé o no lo considero importante

12. Yo considero que mi pronunciación en inglés

**ES** (hoy en día)

- muy buena
- buena
- deficiente
- mala

**ERA** (hace 1 año)

- muy buena
- buena
- deficiente
- mala

¡Muchas gracias!

### TEST ESTUDIANTES A-/A+

Por favor, LEE CON ATENCIÓN las instrucciones y responde las preguntas. Si tienes alguna duda pregunta al encuestador(a). Tus respuestas y toda la información son y serán anónimas, el único propósito que se persigue es el académico.

#### SECCIÓN A

**Selecciona tu respuesta con una cruz [X].**

1. Incluso si murmuran, logro identificar si las personas hablan en inglés o en español.

- sí  no

2. Tanto en español como en inglés las palabras siempre se pronuncian y suenan igual (ej. camiSEta siempre tendrá su acento en la penúltima sílaba; STUdent siempre se acentuará en la primera sílaba).

- definitivamente de acuerdo  
 de acuerdo  
 en desacuerdo  
 totalmente en desacuerdo

3. En español, un locutor de radio, un profesor o un conferencista pronuncia todas las letras que están escritas.

- definitivamente de acuerdo  
 de acuerdo  
 en desacuerdo  
 totalmente en desacuerdo

4. En inglés, un locutor, un conferencia o un profesor también pronuncia todas las letras que están escritas.

- definitivamente de acuerdo  
 de acuerdo  
 en desacuerdo  
 totalmente en desacuerdo

\*\*\*\*\*

#### SECCIÓN B

**A. En las siguientes palabras **encierra** en un CÍRCULO cada **sílaba** que se acentúa.**

l a d y            e m e r g e n c y            i n f o r m a t i o n            w e a t h e r  
m u s i c i a n

**B. Nuevamente **encierra en un círculo** cada sílaba que se acentúa.**

w o r k b o o k            d o w n s t a i r s            s n o w b a l l            h o m e w o r k

C. Pronuncia, en voz baja, la siguiente oración:

**After breakfast they went out and had a large sandwich with mustard while he was drinking a hot chocolate.**

Coloca:

- dentro de un **círculo** la(s) sílaba(s) que se acentúa(n),
- una **línea** [ | ] para señalar cada pausa o respiro y
- una **diagonal** [ / ] para eliminar cualquier letra que no pronuncies.

\***AUDIO D.** Imagina la escena, escucha el audio y marca con una cruz [X] tu respuesta.

Un amigo te presenta a su abuela. Ella cortésmente te dice su nombre y te pregunta cómo estás (How are you?), tú respondes que bien (Fine, thanks) y a su vez le preguntas “**How are you?**”

- ¿Qué palabra es la más importante?
- how
  - are
  - you

Tu papá está molesto porque hay muchos libros en la mesa de la cocina, él piensa que tú los dejaste ahí, tú le respondes “**These books aren’t mine!!**”

- ¿Qué palabra es la más importante?
- these
  - books
  - aren’t
  - mine

Escucha la siguiente oración: “Oh no! Francis didn’t drive to London yesterday.”

- ¿Cuál sería la interpretación correcta?
- No, Ellen drove.
  - No, he went by train.
  - No, he went to Manchester.
  - No, he went on Friday.

¡Muchas gracias!



## B. CUESTIONARIO FINAL

### TEST ESTUDIANTES B/B+

Por favor, lee con atención cada enunciado y sigue las instrucciones. Si tienes alguna duda pregunta al encuestador(a). Tus respuestas y toda la información son y serán anónimas. El único propósito que se persigue es el académico.

#### SECCIÓN A

##### Selecciona tu respuesta con una cruz [X]

1. Al escuchar a gente hablando en voz baja o gritando a lo lejos puedo identificar si las personas hablan en inglés o en español.

- sí  no

2. En español las palabras siempre se pronuncian y suenan igual (ej. camiSEta siempre se pronunciará con 4 sílabas y siempre tendrá su acento en la penúltima sílaba).

- definitivamente de acuerdo  
 de acuerdo  
 en desacuerdo  
 totalmente en desacuerdo

3. En inglés las palabras siempre se pronuncian y suenan igual (ej. underSTAND siempre se pronunciará con 3 sílabas y siempre se acentuará en la tercera sílaba).

- definitivamente de acuerdo  
 de acuerdo  
 en desacuerdo  
 totalmente en desacuerdo

#### SECTION B

A. Encierra en un CÍRCULO cada sílaba que se acentúa.

ba na na      con si de ra tion      in de pen den ce      e lec tric i ty

B. Nuevamente encierra en un círculo cada sílaba que se acentúa.

hom e work      nail po lish      grand fa ther      hair brush      tooth brush

C. Pronuncia, en voz baja, la siguiente oración:

**I did not leave the house because the neighbor came and asked for your telephone number**

- Coloca:
- dentro de un **círculo** la(s) palabra(s) que más se acentúa(n),
  - una **línea** [ | ] para señalar cada pausa o respiro,
  - una **diagonal** [ / ] para eliminar cualquier vocal que no pronuncies.

D. Imagina la escena y marca con una cruz [X] tu respuesta.

Tu amigo tomará un avión a Londres mañana, tu profesor(a) de inglés, al saber del viaje, supone que él irá a París. Tú le aclaras: **“He is flying to London tomorrow”**

¿Qué palabra es la más importante?	<input type="checkbox"/> he	<input type="checkbox"/> to
London	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/>
tomorrow	<input type="checkbox"/> flying	<input type="checkbox"/>

En el último examen, fuiste tú la/el único que tuvo la respuesta correcta en la pregunta más difícil. Al salir del salón, un compañero te pregunta cómo lo lograste **“How on earth did you manage to find the answer?”**

¿Qué palabra es la más importante?	<input type="checkbox"/> how	<input type="checkbox"/> manage
	<input type="checkbox"/> on	<input type="checkbox"/> to
	<input type="checkbox"/> earth	<input type="checkbox"/> find
	<input type="checkbox"/> did	<input type="checkbox"/> the
	<input type="checkbox"/> you	<input type="checkbox"/> answer

\*AUDIO E. Escucha la siguiente oración: **“You were the one who told me to talk to him!”**

¿Cuál es la palabra más importante?	<input type="checkbox"/> you
	<input type="checkbox"/> were
	<input type="checkbox"/> one
	<input type="checkbox"/> told
	<input type="checkbox"/> talk
	<input type="checkbox"/> him

\*AUDIO F. Escucha la siguiente oración: **“You never told the truth. I did!”**

¿Cuáles son las <b>DOS</b> palabras más importantes?	<input type="checkbox"/> you
	<input type="checkbox"/> never
	<input type="checkbox"/> told
	<input type="checkbox"/> truth
	<input type="checkbox"/> I
	<input type="checkbox"/> did

\*AUDIO G. Escucha la siguiente oración: **“The children made a big cake for Grandma’s birthday”**

¿Cuál sería la interpretación correcta?	<input type="checkbox"/> No fue el cumpleaños de papá
	<input type="checkbox"/> El pastel no lo hizo el tío, sino los niños
	<input type="checkbox"/> No compraron el pastel, lo hicieron
	<input type="checkbox"/> No fue un pastel pequeño.

\*AUDIO H. Escucha la siguiente oración: **“Did you say he swallowed a dozen eggs in three minutes?”**

¿Cuál sería la interpretación correcta?	<input type="checkbox"/> ¿Fuiste tú quien lo dijo?
	<input type="checkbox"/> ¿En verdad los tragó? ¿no los masticó?
	<input type="checkbox"/> ¿En sólo tres minutos?
	<input type="checkbox"/> ¿Fue una docena?
	<input type="checkbox"/> ¿Huevos? ¿tragó una docena de huevos?

¡Muchas gracias!

### C. EJERCICIOS DE PERCEPCIÓN DE RITMO DE INGLÉS

SESIÓN:	1
Objetivo:	Que el alumno identifique los cambios en pronunciación entre inglés y español, énfasis en acentuación y reducción de vocales ( <i>schwa</i> ) y sílaba.
Procedimiento:	Alumnos leen definiciones; se discuten definiciones en grupo. Alumnos leen (escritas en pizarrón) palabras en inglés y español, definen para cada palabra el número de sílabas en grupo. Alumnos leen ejemplos en silencio; escuchan pronunciación de palabras y señalan acento para cada palabra.
Tiempo:	15 minutos.

- El ESPAÑOL siempre se pronuncia igual (considerar cambios por velocidad o gesticulación).
- En INGLÉS las palabras cambian, seis mismas letras pueden significar cosas diferentes y pueden pronunciarse de forma diferente.

PRONUNCIACIÓN DE UNA PALABRA: en español las vocales siempre se pronuncian igual, pero en inglés existe una vocal "perezosa" (o reducida, **schwa**) que aparece en las sílabas no-acentuadas.

PRONUNCIACIÓN DE PALABRAS COMPUESTAS: se acentúa, casi siempre, la primera parte.

PRACTICE- señala el acento primordial en cada palabra

ball - balloon      fast - breakfast   late - chocolate   a record - to record      terrific

academic      baseball      high school      history - his story

greenhouse – green house

SESIÓN:	2
Objetivo:	Que el alumno reconozca palabras de contenido y palabras de función en oraciones cortas.
Procedimiento:	Alumnos recuerdan concepto de acentuación diferente en inglés (comparado con español). Alumnos escuchan definición de palabras de contenido vs de función. El grupo lee los ejemplos dados para palabras con mayor acento (de contenido). El grupo lee ejemplos para palabras de función. Alumnos seleccionan palabras de contenido en oraciones dadas.
Tiempo:	15 minutos.

**WORDS THAT HAVE THE MOST STRESS (CONTENT WORDS)**

car, dinner, ... **nouns** / study, drive ... **verbs**  
 large, blue, ... **adjectives** / quietly, smoothly... **adverbs**  
 that, theirs, himself ... **pronouns**

**WEAKER AND SHORTER WORDS (FUNCTION WORDS)**

do, have, may (if not the main verb)... **auxiliary verbs** / around, near ... **prepositions**  
 the, some, many ... **determiners** / my, our ... **possessive adjectives**

**PRACTICE** put a circle above the important words

When are you coming to dinner?  
 Motorcycles can be dangerous to drive.  
 Christmas is my favorite holiday.

<b>SESIÓN:</b>	3
<b>Objetivos:</b>	Que el alumno examine la acentuación de palabras compuestas; que identifique la reducción de auxiliares de verbos en una oración simple.
<b>Procedimiento:</b>	Alumnos leen lista de palabras compuestas. Alumnos escuchan audio y señalan la sílaba más acentuada de cada palabra compuesta. (x3) Alumnos recuerdan información sobre acentuación de palabras compuestas en inglés. Alumnos escuchan/comentan en grupo sobre fenómeno de reducción de vocales en inglés. Alumnos escuchan audio (x3) y leen simultáneamente las oraciones en sus diversas versiones (no reducidas a reducidas). Alumnos leen y posteriormente eliminan individualmente las vocales que suponen serán reducidas en oraciones y <i>limerick</i> . Alumnos escuchan audio y comprueban sus respuestas.
<b>Tiempo:</b>	15 minutos.

**COMPOUND WORDS** encierra en un círculo la sílaba fuerte (más acentuada).

anyplace      airport      bathroom      daredevil      dishwasher      downstairs      grapefruit  
 eyebrow  
 headache      pancakesupermarket      waterproof      spaceship      zookeeper

**PRACTICE** escucha las oraciones, pon atención a las reducciones (apostrophe) y las vocales flojas.

I am	I'm	I'm a student	I have	I've	I've an ipod	I would	I'd	I'd like to eat some Pizza
You are	You're	You're high-school students	We are	We're	We're Mexicans			

**PRACTICE** elimina (cruza con una diagonal) las vocales flojas (o *schwa*) que no se pronuncien.

What does **souvenir** mean?

As **blind** as a **mole**

There was an old man from Peru,  
 who dreamed he was eating his shoe.  
 He awoke in the night  
 with a terrible fright,  
 and found out that it was quite true.

<b>SESIÓN:</b>	4
<b>Objetivos:</b>	Que el alumno contraste la presencia de palabras de contenido vs palabras de función en oración.
<b>Procedimiento:</b>	Alumnos escuchan audio y seleccionan “la palabra más importante”, la palabra más acentuada. Alumnos discuten en grupo sobre diferentes interpretaciones a partir de palabra más acentuada. Alumnos leen ejemplo. Alumnos escuchan audio y seleccionan palabra más acentuada. Alumnos responden ejercicio. Alumnos en pares practican la misma oración, con cambios de acentuación para que el compañero identifique la interpretación adecuada.
<b>Tiempo:</b>	15 minutos.

PRACTICE: listen and choose the important word (the one that carries the **stress**).

1. She said she was going to work in a supermarket and not in a bank.
2. There was a plane-crash in Eastern France last night.
3. The Prime Minister attended the ceremony but the Queen didn't.
4. How dare you say such things in front of the children!
5. He's surprised they haven't phoned him yet.

PRACTICE: Listen to different versions of one sentence, choose the correct answer for each version (1-5).

**I know!! Fiona didn't study French in Morocco last year**

- ( ) Fiona no estudió, trabajó en Marruecos.
- ( ) Fiona estudió francés, pero hace cinco años.
- ( ) No fue Fiona quien estudió francés.
- ( ) Fiona no fue quien estudió.
- ( ) Fiona no estudió en Marruecos.

Finally, practice the different versions with a partner.

SESIÓN:	5
Objetivos:	Que el alumno reafirme la acentuación de palabra de contenido y la reducción de vocales en oración e identifique el patrón rítmico de los <i>limericks</i> .
Procedimiento:	<p>Alumnos leen oración y diferentes posibles interpretaciones.</p> <p>Alumnos escuchan audio una primera vez y seleccionan palabras más acentuadas en cada una de las cuatro versiones.</p> <p>Alumnos escuchan audio dos veces más y numeran interpretaciones.</p> <p>Alumnos comparan respuestas en grupos de cuatro, más tarde el grupo compara respuestas.</p> <p>Grupo discute sobre habla cotidiana en inglés con reducciones: raperos, jóvenes, personajes célebres.</p> <p>Alumnos leen oraciones reducidas y tratan, de forma individual o en pares, de descifrar la versión no reducida de las oraciones.</p> <p>Grupo compara respuestas.</p> <p>Alumnos escuchan explicación sobre limericks y su ritmo establecido.</p> <p>Alumnos practican individualmente, luego en pares, decir el <i>limerick</i>.</p> <p>Alumnos escuchan audio y siguen practicando.</p>
Tiempo:	15 minutos.

PRACTICE: listen and circle the important word (4 versions, 4 words). Then order the answers.

1. My mum has been to Washington three times on business
- She's not on vacation
  - My mum, not my dad
  - Not New York, Washington
  - She's travelled more than once.

PRACTICE: reductions are frequent in English, can you figure out what was the original sentence?

Betcha \_\_\_\_\_ Wanna eat some! \_\_\_\_\_  
 Dunno! \_\_\_\_\_ Whatchadoin? \_\_\_\_\_

PRACTICE: repeat the next limerick

I heard Wiley Coyote cry:  
 "That stinking Road Runner can fly!  
 I'm sick of this chase,  
 I've ran my last race,  
 the next time he kills me – I die! *by Graeme King*

SESIÓN:	6
Objetivos:	Que el alumno se familiarice con el patrón rítmico de las rimas, con la acentuación de palabras compuestas y con la reducción de vocal.
Procedimiento:	Alumnos leen las rimas de forma individual, profesora solicita a diversos estudiantes leer en voz alta una rima. Alumnos escuchan audio. Alumnos practican en pares la lectura de estas rimas. Alumnos practican la acentuación de palabras simples y compuestas. Grupo compara respuestas.
Tiempo:	15 minutos.

PRACTICE: first, read the rhymes; next, read them out loud.

*Mary had a little lamb  
 Tommy had a pup  
 Alfonzo had a crocodile  
 That ate the others up*

*Mary had a little lamb  
 You've heard this tale before  
 But did you know she passed her plate  
 And had a little more*

PRACTICE: put the stress in the next words.

participation                  claustrophobia                  neutrality                  potential                  dialect  
 philosopher                  necessity                  inform                  intonation                  uncool

SESIÓN:	7
Objetivos:	Que el alumno identifique la estructura de la oración con grupos prosódicos y palabras de contenido.
Procedimiento:	Alumnos recuerdan diferencia entre palabras de contenido y palabras de función. Alumnos escuchan y siguen pronunciación de profesora: lectura de línea 1, línea 2, línea 3, etc. manteniendo el grupo prosódico. Alumnos identifican palabras de contenido en cada línea. Alumnos practican en pares. Alumnos seleccionan en pares palabra más acentuada en cada oración. Alumnos practican en pares pronunciación de cada oración, respetando palabra más acentuada.
Tiempo:	15 minutos.

REMEMBER: **content words** are words that have the most stress (nouns, verbs, adjectives, adverbs, pronouns; **weaker** and **shorter words** are auxiliary verbs, prepositions, determiners.

PRACTICE: pronounce every phrase, try to keep the important stress (do not stress every single word).

●

1			restaurant	1
2		really nice	restaurant	2
3		at a really nice	restaurant	3
4		dinner at a really nice	restaurant	4
5		bought me dinner at a really nice	restaurant	5
6	my aunt	bought me dinner at a really nice	restaurant	6
7	Strangely enough, my aunt	bought me dinner at a really nice	restaurant	7

PRACTICE: decide which words have the most stress, then pronounce them.

I always take the bus                  Would you like some tea?                  We first met them in France  
 I thought John had fixed that                  Can you hear that strange noise?



SESIÓN:	8
Objetivos:	Que el alumno prediga la reducción de vocales en oraciones dentro de una conversación.
Procedimiento:	Alumnos leen y seleccionan palabras “reducibles”. Alumnos comparan respuestas en pares. Alumnos ven video y comparan respuestas. Grupo discute sobre reducción de vocales, su frecuencia en habla cotidiana en inglés.
Tiempo:	15 minutos.

PRACTICE: cross out the words that, most likely, are **not stressed** or in a **reduced form**; circle the most important words (stressed words). Then, listen to the audio and check your answers.

How are you doing?	What does the J stand for?
That is my brother's name.	I have been watching a lot of films and...
What is your favorite song?	Is your wife pretty?
Where did you meet your wife?	And did you propose?

SESIÓN:	9
Objetivos:	Que el alumno se familiarice con la presencia de grupos prosódicos al interior de la oración.
Procedimiento:	Alumnos practican acentuación de palabras simples y compuestas, y palabras dentro de oración. Alumnos comparan respuestas en pares y en grupo. Alumnos practican en pares pronunciación de oraciones en cada línea, respetando los tres compases. Alumnos comparten su pronunciación con el grupo, grupo pronuncia al unísono cada oración. Alumnos escuchan audio (x3) y seleccionan palabras más acentuadas. Grupo compara respuestas.
Tiempo:	15 minutos.

PRACTICE: señala el acento más importante de las siguientes palabras o frases. Marca cualquier posible reducción (usa apóstrofes) o eliminación de sonido (con una diagonal o un tache).

sunflower                      waterproof                      stepfather                      doctor's office  
Did you do your homework?              I always take the train                      Would you like some tea?

PRACTICE: pronuncia las siguientes oraciones, trata de mantener los tres compases, tanto en la primera como en la última línea, reduce tantas palabras como necesites.

1	Clyde	robbed	banks	1
2	Bonnie and Clyde	robbed	banks	2
3	Bonnie and Clyde must have	robbed	banks	3
4	Bonnie and Clyde must have	been robbed by	the banks	4
5	Bonnie and Clyde must have	been robbed by	the greedy banks	5

PRACTICE: escucha con atención y encierra en un círculo la(s) palabra(s) más importantes, las más acentuadas.

Only a miracle could save the miners trapped in a mine-disaster.

Oh! You've won the jackpot, Mrs. Jackson!

Japan and Malaysia are to sign a trade-agreement in Tokyo tomorrow.

I'm sorry I couldn't come to your party last night.

I'm sick of you boys, you'll be the death of me.