

La adquisición del ritmo inglés por hablantes nativos de español

El caso de aprendientes argentinos en contexto de instrucción formal

Autor:

Espinosa, Gonzalo Eduardo

Tutor:

Santana Santos, Raquel

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

**LA ADQUISICIÓN DEL RITMO INGLÉS POR
HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL**

**EL CASO DE APRENDIENTES ARGENTINOS EN CONTEXTO DE
INSTRUCCIÓN FORMAL**

Tesis de doctorado

Doctorando: Gonzalo Eduardo Espinosa

Directora: Dra. Raquel Santana Santos

Co-directora: Dra. María Mare

Febrero de 2018

Esta tesis ha sido financiada por una beca interna doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

AGRADECIMIENTOS

A Raquel, mi directora, por toda la formación y el acompañamiento que me brindó a lo largo de estos años, por estimularme constantemente a entender y explicar datos y por haber estado presente en todo momento a pesar de la distancia.

A María, mi co-directora, por haberme inspirado y guiado desde el comienzo de este camino académico y, sobre todo, por su generosidad, su amistad y su enorme afecto.

A Laura, mi consejera de estudios.

A Luisa y a Leopoldo, mis directores de beca.

A todos los que...

aportaron ideas y soluciones,

contribuyeron con material bibliográfico,

colaboraron con la selección de informantes y las grabaciones,

participaron en las tareas de elicitación,

me ayudaron con la monótona y extensa segmentación del corpus,

me alentaron en persona y desde la distancia,

ya no están físicamente, pero me contagiaron la motivación a seguir,

estuvieron atentos a mi bienestar físico, espiritual y mental,

entendieron mis ausencias en viajes, cumpleaños y festejos,

me brindaron su hogar, su amistad y su corazón,

supieron esperarme para volver a compartir momentos.

A mis padres, Brunilda y Vicente, quienes apostaron todo por mi educación.

¡Gracias!

RESUMEN

Esta tesis investiga el ritmo de habla en hispanohablantes que han adquirido el inglés en contexto de instrucción formal, teniendo en cuenta la influencia del español como lengua materna (L1) y la reconfiguración de la interlengua según los lineamientos de la Gramática Universal (GU). A fin de analizar el desarrollo de la interlengua, se consideraron tres características lingüísticas que dan forma al ritmo en las lenguas: el acento principal, la estructura silábica y la reducción vocálica. Al mismo tiempo, se observó cómo el tipo de tarea de elicitación lingüística (lectura, repetición y habla espontánea) afecta la producción del ritmo. Para esto, se realizó un análisis acústico del ritmo en un corpus basado en la producción de 70 informantes en cinco tareas de elicitación lingüística. Los hablantes nativos ($n=21$) corresponden a informantes del español de la Norpatagonia argentina y a informantes del inglés estándar del sudeste de Inglaterra y del noreste de Estados Unidos. Los hablantes no nativos de inglés ($n=49$) corresponden a aprendientes de inglés en una universidad de Argentina y a docentes universitarios a cargo de la instrucción formal. El ritmo de los aprendientes se analizó teniendo en cuenta dos variables no estructurales: el nivel de competencia lingüística de los aprendientes (inicial, intermedio y avanzado) y la edad de comienzo de adquisición del inglés como segunda lengua (antes y después de la pubertad).

Nuestros resultados indican que las mediciones del ritmo en hablantes nativos permiten diferenciar dos tipologías rítmicas claramente discretas para el español y para el inglés, incluso cuando el ritmo está afectado por diferencias en los acentos, en la composición silábica y en distintos estilos de habla. Con respecto a los no nativos, los datos muestran una reconfiguración de la interlengua cada vez más cercana a los valores del ritmo del inglés, aunque nunca de manera exacta. La cercanía con la L1 está presente en el ritmo no nativo y es más evidente en los primeros periodos de adquisición. En cuanto a la edad en la que los aprendientes comenzaron a adquirir el inglés, ésta no presenta efectos significativos, aunque se observa una tendencia de este efecto según el nivel de competencia de los aprendientes. Asimismo, la instrucción formal juega un rol fundamental en la estructuración rítmica de los no nativos, especialmente cuando se cuenta con instrucción reciente y cuando la tarea de elicitación permite que los informantes puedan monitorear su forma de hablar. En síntesis, el análisis acústico de la producción del ritmo nos ha permitido inferir que en la adquisición del ritmo inglés, los hispanohablantes desarrollan una interlengua que se explica en parte por la transferencia de la L1 (o por el acceso a la GU) y por la reestructuración generada por el *input* de la lengua meta.

Palabras clave: adquisición de segundas lenguas, ritmo de habla, Gramática Universal, transferencia, Edad de Comienzo de Adquisición

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Lista de siglas y abreviaturas	vii
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	xii
Introducción.....	14
1. CAPÍTULO 1	18
1.1 La hipótesis de la isocronía.....	18
1.2 El abordaje fonológico.....	21
1.3 Ritmo del español: sus características fonético-fonológicas	26
1.3.1 Acentos.....	27
1.3.2 Estructura silábica	29
1.3.3 Reducción vocálica	32
1.4 Ritmo del inglés: sus características fonético-fonológicas	33
1.4.1 Acentos.....	33
1.4.2 Estructura silábica	36
1.4.3 Reducción vocálica	38
1.5 Las métricas rítmicas	41
1.5.1 Ramus, Nespors, & Mehler (1999).....	42
1.5.2 El índice de variabilidad de pares	46
1.5.3 Los Varcos.....	47
1.5.4 Resumen de las principales métricas rítmicas	49
1.6 Antecedentes de las métricas en el ritmo nativo	50
1.7 Antecedentes de las métricas en el ritmo no nativo	55
1.8 Recapitulación.....	61

2. CAPÍTULO 2	63
2.1 La Gramática Universal	64
2.2 La GU en segundas lenguas	65
2.3 La interlengua	72
2.4 El rol de la lengua materna	76
2.5 El factor edad	78
2.5.1 La hipótesis del periodo crítico	79
2.5.2 El periodo sensible en segundas lenguas.....	82
2.5.3 El factor edad en fonología	85
2.6 La instrucción formal y el debate de lo explícito e implícito	89
2.7 Recapitulación.....	93
3. CAPÍTULO 3	96
3.1 Objetivos	96
3.2 Hipótesis y predicciones	97
4. CAPÍTULO 4	101
4.1 El caso argentino en la adquisición del inglés	101
4.1.1 Planes de estudio	102
4.1.2 La situación del inglés en el aula universitaria	104
4.1.3 La instrucción en fonología.....	107
4.1.4 Perfil de los docentes.....	109
4.1.5 Resumen de la sección	110
4.2 Metodología general	112
4.2.1 Procedimiento general.....	113
4.2.2 Participantes	115
4.2.2.1 Nativos de español.....	116

4.2.2.2	Aprendientes	117
4.2.2.2.1	Aprendientes según nivel de competencia en L2	119
4.2.2.2.2	Aprendientes según la Edad de Comienzo de Adquisición.....	123
4.2.2.3	Docentes	126
4.2.2.4	Nativos de inglés	127
4.2.3	Tareas de elicitación.....	130
4.2.4	Datos del corpus	132
4.2.5	Medición.....	134
4.2.6	Segmentación	137
5.	CAPÍTULO 5	147
5.1	Metodología específica	147
5.2	Resultados de hablantes nativos.....	150
5.2.1	Efectos de la cantidad de acentos	151
5.2.2	Efectos de tipo de lengua	153
5.2.3	Análisis y discusión.....	156
5.3	Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes) ..	160
5.3.1	Efectos de la cantidad de acentos	160
5.3.2	Efectos de grupos de informantes	162
5.3.3	Análisis y discusión.....	170
5.4	Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)	174
5.4.1	Efectos de la cantidad de acentos	174
5.4.2	Efectos de la EcA	177
5.4.3	Análisis y discusión.....	182
5.5	Recapitulación.....	185

6. CAPÍTULO 6	188
6.1 Metodología específica	188
6.2 Resultados de hablantes nativos.....	191
6.2.1 Efectos de la estructura silábica	191
6.2.2 Efectos de tipo de lengua	193
6.2.3 Análisis y discusión.....	196
6.3 Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)..	201
6.3.1 Efectos de la estructura silábica	201
6.3.2 Efectos de grupos de informantes	203
6.3.3 Análisis y discusión.....	211
6.4 Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)	216
6.4.1 Efectos de la estructura silábica	216
6.4.2 Efectos de la EcA	219
6.4.3 Análisis y discusión.....	225
6.5 Recapitulación.....	228
7. CAPÍTULO 7	231
7.1 Los formantes de vocales y la reducción	231
7.2 Metodología específica	235
Normalización	238
7.3 Resultados de hablantes nativos.....	240
7.3.1 Análisis y discusión.....	242
7.4 Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)..	243
7.4.1 Efecto de tipo de vocal	243
7.4.2 Efectos de grupos de informantes	245
7.4.3 Análisis y discusión.....	250
7.5 Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)	252

7.5.1	Efectos de tipo de vocal	253
7.5.2	Efectos de la EcA	255
7.5.3	Análisis y discusión.....	257
7.6	Recapitulación.....	257
8.	CAPÍTULO 8	260
8.1	Metodología específica	260
8.2	Resultados de hablantes nativos.....	265
8.2.1	Efectos de tipo de tarea	265
8.2.2	Efectos de tipo de lengua	267
8.2.3	Análisis y discusión.....	271
8.3	Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)..	274
8.3.1	Efectos de tipo de tarea	274
8.3.2	Efectos de tipo de grupo.....	276
8.3.3	Análisis y discusión.....	283
8.4	Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)	289
8.4.1	Efectos de tipo de tareas.....	289
8.4.2	Efectos de la EcA	293
8.4.3	Análisis y discusión.....	295
8.5	Recapitulación.....	297
9.	CAPÍTULO 9	299
9.1	Resumen general de los resultados	299
9.2	Consideraciones metodológicas.....	308
9.3	Discusión general.....	311
9.3.1	Sobre el ritmo	311
9.3.2	Sobre adquisición	316

9.4	Conclusión	328
	Referencias bibliográficas	330
	Apéndice A	359
	Apéndice B	375
	Tarea 1. Oraciones (acentos).....	375
	Tarea 2. Oraciones (composición silábica)	376
	Tarea 3. Mensaje de voz.....	377
	Tarea 4. Cuento	380
	Tarea 5. Direcciones en un mapa	381

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

A	Grupo de aprendientes iniciales
AFI	Alfabeto Fonético Internacional
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
B	Grupo de aprendientes intermedios
C	Grupo de aprendientes avanzados
DE	Desviación estándar
DO	Grupo de docentes universitarios a cargo de la instrucción del inglés como L2
EcA	Edad de Comienzo de Adquisición
ES	Grupo de hablantes nativos del español patagónico
GU	Gramática Universal
IE	Grupo de hablantes nativos del inglés del noreste de Estados Unidos
II	Grupo de hablantes nativos del inglés del sudeste de Inglaterra
IL	Interlengua
L1	Lengua madre; lengua materna
L2	Segunda lengua; lengua extranjera
MCER	Marco común europeo de referencias para las lenguas
PVI	Índice de Variabilidad de Pares
VarcoV	Coficiente de Variación Vocálica
%V	Proporcional Vocálico

ÍNDICE DE TABLAS

Contenido	Pág.
Tabla 1.1 Las propiedades del ritmo del inglés y el español según Dauer (1987).....	26
Tabla 1.2 Tipos de sílabas en español.....	32
Tabla 1.3 Tipos de sílabas en inglés	38
Tabla 1.4 Descripción general del ritmo acentual y silábico y la tendencia de las métricas	49
Tabla 1.5 Valores de %V y VarcoV para el inglés y el español según las referencias consultadas	55
Tabla 4.1 Horas de instrucción en español e inglés sin foco en fonética y fonología.....	102
Tabla 4.2 Horas de instrucción en inglés con foco en fonética y fonología	103
Tabla 4.3 Clasificación de los docentes según la EcA y el contexto de adquisición del inglés.....	110
Tabla 4.4 Grupos de informantes nativos y no nativos	116
Tabla 4.5 Resumen de las características de edad e instrucción de los aprendientes.....	126
Tabla 4.6 Resumen de las tareas de elicitación lingüística	131
Tabla 4.7 Nomenclatura de los datos del corpus	132
Tabla 4.8 Cantidad de unidades tonales y sílabas obtenidas en cada grupo	133
Tabla 5.1 Oraciones de la Tarea 1.....	148
Tabla 5.2 %V de la Tarea 1 y el efecto de acentos en hablantes nativos.....	151
Tabla 5.3 VarcoV de la Tarea 1 y el efecto de acentos en hablantes nativos	152
Tabla 5.4 %V y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 1 de hablantes nativos	153
Tabla 5.5 VarcoV y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 1 de hablantes nativos.....	154
Tabla 5.6 %V y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de los hablantes no nativos	161
Tabla 5.7 VarcoV y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de los hablantes no nativos.....	161
Tabla 5.8 %V y el efecto de grupo de informantes en la Tarea 1	162
Tabla 5.9 VarcoV y efecto de grupos de informantes en la Tarea 1	166
Tabla 5.10 VarcoV y el ritmo en el continuum silábico-accentual (Tarea 1).....	167
Tabla 5.11 %V y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA temprana	175
Tabla 5.12 VarcoV y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA temprana	175
Tabla 5.13 %V y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA tardía	176
Tabla 5.14 VarcoV y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA tardía	176
Tabla 5.15 %V y el efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística....	177
Tabla 5.16 %V y el efecto de tipo de grupo de informantes en aprendientes C1 y C2.....	178

Tabla 5.17 VarcoV y el efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística	180
Tabla 5.18 VarcoV y el ritmo de aprendientes en el continuum silábico-acental (Tarea 1).....	180
Tabla 6.1 Ejemplos de oraciones de la Tarea 2.....	190
Tabla 6.2 %V de la Tarea 2 y el efecto de estructura silábica en hablantes nativos	192
Tabla 6.3 VarcoV de la Tarea 2 y el efecto de estructura silábica en hablantes nativos.....	193
Tabla 6.4 %V y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 2 de hablantes nativos	194
Tabla 6.5 VarcoV y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 2 de hablantes nativos	194
Tabla 6.6 %V y el efecto de la estructura silábica en hablantes no nativos.....	202
Tabla 6.7 VarcoV y el efecto de la estructura silábica en hablantes no nativos	203
Tabla 6.8 %V y el efecto de grupo de informantes en la Tarea 2	204
Tabla 6.9 VarcoV y el efecto de grupo de informantes en la Tarea 2.....	206
Tabla 6.10 Valores compartidos entre ES y no nativos según VarcoV	207
Tabla 6.11 VarcoV y el continuum silábico-acental (Tarea 2)	208
Tabla 6.12 %V y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA temprana	216
Tabla 6.13 VarcoV y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA temprana	217
Tabla 6.14 %V y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA tardía.....	218
Tabla 6.15 VarcoV y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA tardía	218
Tabla 6.16 %V y efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística (Tarea 2).....	219
Tabla 6.17 VarcoV y efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística (Tarea 2).....	222
Tabla 6.18 VarcoV y el ritmo de aprendientes en el continuum silábico-acental (Tarea 2).....	222
Tabla 7.1 Contextos analizados para medir vocales plenas y reducidas.....	237
Tabla 7.2 Ejemplo de F1 y F2 en hombres, mujeres y niños de inglés.....	239
Tabla 7.3 Efecto de vocales plenas y reducidas en nativos de inglés	241
Tabla 7.4 Efecto de vocales plenas y reducidas en no nativos.....	244
Tabla 7.5 Efecto de vocales según los grupos no nativos	246
Tabla 7.6 Efecto de grupos de informantes en vocales plenas.....	246
Tabla 7.7 Efecto de grupos de informantes en vocales reducidas.....	247
Tabla 7.8 Comparación de todos los grupos de informantes en vocales plenas y reducidas	248
Tabla 7.9 Comparación de grupos de informantes en vocales reducidas según contexto articulatorio	249
Tabla 7.10 Efecto de vocales plenas y reducidas en aprendientes tempranos	253

Tabla 7.11 Efecto de vocales plenas y reducidas en aprendientes tardíos	254
Tabla 7.12 Efecto de la EcA en aprendientes con distintos niveles de competencia lingüística	255
Tabla 7.13 Efecto de tipo de vocal en aprendientes según la EcA	256
Tabla 8.1 Resumen de tareas para observar el efecto de estilo de habla.....	261
Tabla 8.2 %V y el efecto de tipo de tarea en hablantes nativos.....	266
Tabla 8.3 VarcoV y el efecto de tipo de tarea en hablantes nativos	267
Tabla 8.4 %V y el efecto de tipo de lengua en distintas tareas	268
Tabla 8.5 VarcoV y el efecto de tipo de lengua en distintas tareas.....	269
Tabla 8.6 %V y el efecto de tipo de tarea en hablantes no nativos.....	275
Tabla 8.7 VarcoV y el efecto de tipo de tarea en hablantes no nativos	276
Tabla 8.8 %V y el efecto de grupo de informantes en las distintas tareas	277
Tabla 8.9 VarcoV y el efecto de grupo de informantes en las distintas tareas.....	278
Tabla 8.10 Valores compartidos entre ES y no nativos según VarcoV	279
Tabla 8.11 VarcoV y el continuum silábico-acental (Tareas 2, 3, 4 y 5).....	280
Tabla 8.12 Cantidad de frases entonativas en los grupos de inglés (Tareas 2, 3, 4 y 5).....	288
Tabla 8.13 %V y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA temprana.....	290
Tabla 8.14 VarcoV y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA temprana	291
Tabla 8.15 %V y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA tardía	292
Tabla 8.16 VarcoV y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA tardía.....	292
Tabla 8.17 %V y el efecto de la EcA en aprendientes (Tareas 2, 3, 4 y 5).....	293
Tabla 8.18 VarcoV y el efecto de la EcA en aprendientes (Tareas 2, 3, 4 y 5)	294
Tabla 8.19 VarcoV y el continuum silábico-acental en aprendientes (Tareas 2, 3, 4 y 5).....	295
Tabla 9.1 Tendencias más acentuales (+) o menos acentuales (-) en aprendientes según la EcA	305
Tabla 9.2 Resumen de %V y VarcoV en el ritmo de Argentina con cómputo del intervalo final	315
Tabla 9.3 Tendencias más acentuales (+) o menos acentuales (-) en aprendientes según la EcA	322

ÍNDICE DE FIGURAS

Contenido	Pág.
Figura 1.1. Representación de la isocronía en el ritmo silábico y acentual	20
Figura 1.2. Esquema de la sílaba en español.....	30
Figura 1.3. Esquema de la sílaba en inglés	36
Figura 1.4. Clasificación de las lenguas según las métricas ΔC y $\%V$	44
Figura 1.5. Clasificación de las lenguas según las métricas ΔC y ΔV	44
Figura 1.6. Clasificación de las lenguas prototípicas según Grabe & Low (2002, p. 21).....	47
Figura 1.7. Clasificación del inglés y español como L1 y L2.....	58
Figura 4.1. Muestra gráfica de la selección de aprendientes A, B y C durante los 5 años de la instrucción universitaria.....	121
Figura 4.2. Representación del método A y B en Correlatore	136
Figura 4.3. Ilustración de la segmentación del corpus del inglés en Praat.....	138
Figura 4.4. Ilustración de la segmentación del corpus del español en Praat	138
Figura 4.5. Segmentación de la elisión de una aproximante en inglés no nativo.....	140
Figura 4.6. Segmentación de un golpe glotal.....	143
Figura 4.7. Segmentación de un golpe glotal.....	143
Figura 4.8. Segmentación de una rótica intrusiva	144
Figura 4.9. Segmentación de vocal epentética	146
Figura 5.1. $\%V$ y VarcoV en el grupo de nativos de español e inglés en la Tarea 1	155
Figura 5.2. $\%V$ y VarcoV en el grupo de nativos de español e inglés en la Tarea 1	156
Figura 5.3. Ejemplo espectrográfico del rol del acento en español.....	158
Figura 5.4. Ejemplo espectrográfico del rol del acento en inglés	158
Figura 5.5. Valores de $\%V$ (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1 ..	164
Figura 5.6. Valores de $\%V$ (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1....	164
Figura 5.7. $\%V$ y los rangos de valores en todos los grupos de informantes.....	165
Figura 5.8. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1	168

Figura 5.9. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1	168
Figura 5.10. %V y VarcoV en el ritmo no nativo con intervalo final de la Tarea 1	169
Figura 5.11. %V y VarcoV en el ritmo no nativo sin intervalo final de la Tarea 1	170
Figura 5.12. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1.	179
Figura 5.13. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1..	179
Figura 5.14. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1	181
Figura 5.15. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1.	182
Figura 6.1. %V y VarcoV en los grupos nativos de español e inglés en la Tarea 2.....	195
Figura 6.2. %V y VarcoV en los grupos nativos de español e inglés en la Tarea 2.....	196
Figura 6.3. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2 ..	204
Figura 6.4. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2....	205
Figura 6.5. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2	209
Figura 6.6. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2	209
Figura 6.7. %V y VarcoV en el ritmo no nativo con intervalo final de la Tarea 2	210
Figura 6.8. %V y VarcoV en el ritmo no nativo sin intervalo final de la Tarea 2	211
Figura 6.9. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2 ..	220
Figura 6.10. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2..	221
Figura 6.11. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2	224
Figura 6.12. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2	224
Figura 7.1. Ejemplificación de los formantes vocálicos en la vocal /e/ del inglés.....	232
Figura 7.2. Representación de las vocales del inglés	233
Figura 7.3. Representación de las vocales del español	233
Figura 7.4. Ejemplo de vocal reducida no analizada	238

Figura 7.5. Representación de /e/ y /ə/ en inglés nativo.....	241
Figura 7.6. Representación de /e/ y /ə/ en aprendientes.....	245
Figura 7.7. Representación de /e/ y /ə/ en docentes.....	245
Figura 8.1. %V y VarcoV en el ritmo nativo con intervalo final de las Tareas 2, 3, 4 y 5.....	270
Figura 8.2. %V y VarcoV en el ritmo nativo sin intervalo final de las Tareas 2, 3, 4 y 5.....	270
Figura 8.3. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 2.....	281
Figura 8.4. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 3.....	282
Figura 8.5. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 4.....	282
Figura 8.6. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 5.....	283

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propone analizar el ritmo en hispanohablantes que comenzaron a adquirir el inglés en contexto de instrucción formal, luego de haber adquirido su lengua materna. A grandes rasgos, hablamos de ritmo de habla (o solo *ritmo* en adelante) para referirnos a diversos aspectos fonéticos y fonológicos que distinguen a las lenguas, otorgándoles cierta “musicalidad”. Precisamente, las lenguas de interés para esta tesis, el inglés y el español, se consideran distintas, de acuerdo con sus tipologías rítmicas, porque difieren en cómo estructuran sus sonidos en la organización suprasegmental.

Los hablantes tienen una representación mental del módulo fonológico que los habilita a producir y percibir la cadena hablada con ciertas propiedades rítmicas. Según la manera tradicional de clasificar el ritmo de las lenguas, el inglés presenta un ritmo acentual y el español un ritmo silábico. De este modo, el contraste entre el inglés y el español en términos fonológicos resulta ser un contexto óptimo para dar cuenta de numerosos planteos sobre la adquisición de segundas lenguas. Teniendo en cuenta este contraste, nos preguntamos qué sucede cuando un hablante comienza la tarea de adquirir una lengua después de haber adquirido su lengua materna. La diferencia de ritmo entre la lengua madre (L1, en nuestro caso el español) y la lengua meta (L2, inglés) implica que los aprendientes deban adquirir un ritmo distinto (pasaje de ritmo silábico a ritmo acentual) y nos permite investigar procesos y características propias del comportamiento lingüístico de los aprendientes, es decir, de un sistema lingüístico en desarrollo.

Para dar cuenta de la adquisición lingüística, recurrimos a los postulados teóricos de la Gramática Generativa (Chomsky, 1981, 1986, y trabajos posteriores) y su aplicación a la adquisición de segundas lenguas (p. ej. Flynn, 1985; Licerias, 2010; White, 2003). Tenemos en cuenta que el lenguaje es un sistema de la mente innato en los humanos y que pre-existe bajo la forma de la Gramática Universal (GU). Entendemos que la adquisición lingüística se da a partir de la experiencia con el lenguaje, la que permite activar los principios innatos según la lengua que se hable en el entorno lingüístico del niño. En la adquisición de la lengua materna, bajo condiciones normales, los niños se ven obligados a la activación y maduración del lenguaje debido a los desencadenantes presentes en el *input* lingüístico a pesar la pobreza del estímulo lingüístico (ambigüedades, variaciones, simplificaciones, etc.). En la adquisición de segundas lenguas también existe la pobreza del estímulo en el sentido de que, por un lado, el *input* se torna más ruidoso porque existe al menos una lengua madre que restringe la forma

de procesar el habla y, por el otro, generalmente la exposición a la L2 se restringe a una carga horaria mínima. Sumado a esto, debemos mencionar que, en los contextos de instrucción en Argentina, la mayoría de los instructores de inglés como L2 son hablantes no-nativos, lo que implica que la calidad del *input* que reciben los aprendientes sea más híbrida debido a que puede haber rasgos de la lengua materna (español), especialmente en el plano fonológico. A pesar de ello, los aprendientes de una L2 deben reconfigurar sus sistemas lingüísticos a modo de asemejarse a la lengua meta que desean adquirir.

Cuando una persona adquiere una lengua después de haber adquirido su lengua materna o primera lengua hablamos, entonces, de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Asumimos que la lengua de los aprendientes está regulada por los principios de la GU y, por consiguiente, es una lengua natural, debido a que toda interlengua (Selinker, 1972) conforma una de las lenguas naturales que un ser humano puede hablar (Adjemian, 1976; Birdsong, 1989; Carroll, 2001; DuPlessis, Solin, Travis, & White, 1987; Eckman, 1991; Flynn, 1985; Herschensohn, 2000; Liceras, 2010; Meisel, 2011; Schmidt, 1980; White, 2003). En este tipo de adquisición se combinan elementos de la L1 y la L2 y, asimismo, el aprendiente o hablante de una L2 lleva a cabo mecanismos de manera activa y creativa. Por lo tanto, dentro de un marco generativista nos preguntamos de qué forma la GU resulta accesible en la adquisición de una L2, o de qué forma se accede a la L2 y cómo la L1 influye en el desarrollo del sistema lingüístico de los aprendientes.

El objetivo principal de nuestra tesis es estudiar la adquisición¹ del ritmo de habla del inglés como segunda lengua (L2)² por parte de hablantes nativos del español de la Argentina.

¹ Según Krashen (1981) *adquisición* refiere a un proceso inconsciente, mientras que *aprendizaje* corresponde a un proceso consciente. De todos modos, y siguiendo a Ellis (1994, p. 14) en esta tesis se empleará el término *adquisición* en sentido amplio para incluir también el significado del término *aprendizaje*, debido a que existe una dificultad en poder identificar el tipo de procesamiento que los aprendientes hacen del *input* en el aula. Véase §2.6 con más detalles de esta distinción.

² Los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* se pueden emplear como sinónimos para referirse a la lengua que se adquiere después de haber desarrollado una lengua materna o más de una. Sin embargo, estrictamente hablando, estos términos presentan una diferencia de significado respecto al rol de la integración social del hablante con la comunidad que habla la lengua meta, mientras una segunda lengua implica la adquisición lingüística en conjunto con una interacción social usando la lengua meta, una lengua extranjera se limita principalmente a la adquisición lingüística ya que la lengua meta no cumple un rol primordial en el ámbito social e institucional (Ellis, 1994). A modo de ejemplo, si un adolescente hispanohablante se muda a Londres y comienza a adquirir el inglés, estamos ante una segunda lengua, porque este hablante tiene que interactuar socialmente con la comunidad londinense. Por otra parte, si un adolescente hispanohablante decide comenzar a aprender inglés en Argentina, hablamos de lengua extranjera en el sentido de que el inglés no se emplea en el desarrollo social de este hablante. Sin embargo, *segunda lengua* o *lengua extranjera* se pueden emplear indistintamente en oposición a la lengua primera o materna (Liceras & Pato, 2007). En esta tesis emplearemos el término *segunda lengua* (L2) para referirnos a todos los casos de adquisición de una lengua

Concebimos el ritmo de habla desde un abordaje fonológico como el resultado de diversas características fonético-fonológicas de las lenguas: la realización fonética del acento y su rol en el sistema lingüístico, la estructura silábica y la reducción vocálica (Bertinetto, 1977, 1981, 1989, Dauer, 1983, 1987). Buscamos observar y explicar, por medio de las mediciones acústicas originalmente propuestas por Ramus, Nespó, & Mehler (1999), cómo se adquiere el ritmo del inglés en aprendientes hispanohablantes que reciben instrucción formal. Nos centraremos en la transferencia de la lengua materna y en la reconfiguración del sistema fonológico en aprendientes que se encuentran en diferentes niveles de competencia lingüística y que comenzaron a adquirir la lengua meta en edades distintas.

Si bien la literatura sobre la adquisición de la fonología de segundas lenguas presenta numerosos aportes sobre la transferencia de la lengua materna, el tipo de exposición a la L2, edad de comienzo de adquisición, etc., no hay registro de análisis de estas variables en la adquisición del ritmo (entre dos lenguas rítmicamente distintas) en una población de informantes que haya sido controlada según su destrezas lingüísticas y su situación socioeducativa. Tampoco hay registro de cómo la transferencia, la edad de comienzo de adquisición y el nivel de competencia lingüística afectan la reparametrización de los principales componentes del ritmo de habla: el acento, la estructura silábica y la reducción vocálica. Con respecto a la metodología principal, creemos que un análisis acústico del ritmo de habla nos permite obtener evidencia empírica para dar cuenta de la adquisición del ritmo en un contexto de instrucción formal.

La tesis cuenta con un total de nueve capítulos. Los primeros dos capítulos hacen un recorrido por las principales teorías y antecedentes que enmarcan nuestra investigación. El Capítulo 1 (“El ritmo”) trata sobre los distintos abordajes del ritmo de habla y describe las principales características fonético-fonológicas del español y el inglés. Asimismo, incluye antecedentes relevantes para nuestra investigación en torno a primeras y segundas lenguas. El Capítulo 2 (“La adquisición de segundas lenguas”) se centra en las teorías sobre adquisición del lenguaje, especialmente en la adquisición de segundas lenguas con y sin instrucción formal desde un punto de vista generativo. Este capítulo también aborda cuestiones referidas a la transferencia de la lengua materna y a los efectos de la edad al momento de adquirir una lengua. Por su parte, el Capítulo 3 reúne los objetivos generales y específicos de la

después de haberse desarrollado la/s lengua/s materna/s (L1). En los casos en los que sea necesario se hará una aclaración sobre el aspecto social de la adquisición.

investigación y enumera las hipótesis que nos planteamos y las predicciones que se desprenden de éstas.

El Capítulo 4 (“El caso argentino y la metodología general”) cuenta con dos secciones principales. Por un lado, nos detenemos a describir el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que nuestros informantes no nativos adquieren el inglés como L2: la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia, Argentina. Se explicitan los lineamientos metodológicos y los contenidos lingüísticos pertinentes que se tratan en un ambiente de instrucción formal. Asimismo, describimos el perfil sociolingüístico de los docentes a cargo de esa instrucción. Por otro lado, este capítulo detalla la metodología general de la tesis. Nos centramos, por un lado, en la descripción de todos los informantes entrevistados: nativos del inglés y el español, aprendientes (en distintos niveles de competencia lingüística y con distintas edades al momento de adquirir el inglés) y docentes; por otra parte, nos enfocamos en el diseño, el procedimiento y la medición del corpus.

Los siguientes cuatro capítulos presentan los resultados, que se estructuran según las propiedades fonético-fonológicas que hemos tenido en cuenta para entender el ritmo de habla y en los efectos de distintas tareas de elicitación lingüística. Así, en el Capítulo 5 (“El acento”), se cruzan las variables de *grupo de informantes* y *cantidad de acentos* para observar los efectos del acento en los distintos grupos de hablantes. En el Capítulo 6 (“La estructura silábica”), nos enfocamos en la variable *tipo de sílaba* con el objetivo de observar el efecto del predominio de una estructura silábica en las características rítmicas de todos nuestros informantes. El Capítulo 7 (“La reducción vocálica”), por su parte, se centra en los informantes de inglés nativos y no nativos para analizar el contraste entre vocales plenas y reducidas. En el Capítulo 8 (“Los tipos de tareas de elicitación”), se presentan los resultados sobre las distintas tareas de elicitación, en los que se compara el efecto que tienen las tareas de lectura, repetición y habla espontánea en el ritmo. Finalmente, el Capítulo 9 (“Discusión general y consideraciones finales”) presenta un repaso de todos los resultados, teniendo en cuenta las hipótesis planteadas y recuperando las principales discusiones y las repercusiones teóricas de nuestra investigación.

CAPÍTULO 1

EL RITMO

A lo largo de los avances en estudios fonético-fonológicos, el ritmo de habla ha sido abordado desde diversos enfoques teóricos y se han instrumentado distintas metodologías para poder dar cuenta de la naturaleza rítmica en las lenguas. A continuación presentamos un recorrido de los principales estudios sobre el ritmo de habla, concretamente nos enfocamos en la hipótesis de la isocronía (§1.1) y en el abordaje fonológico del ritmo (§1.2). Después de describir las principales propiedades que hacen al ritmo del español (§1.3) y al del inglés (§1.4), nos concentramos en las métricas rítmicas (§1.5), que constituyen la metodología principal de la tesis, y sus antecedentes en primeras (§1.6) y segundas lenguas (§1.7).

1.1 La hipótesis de la isocronía

Uno de los primeros aportes sobre el ritmo de habla proviene de Lloyd James (1940), quien lleva a cabo un análisis impresionista del ritmo, en el que ciertos elementos del habla ocurren de manera periódica. Este autor emplea metáforas a modo de distinguir lenguas con ritmos distintos, originándose así una división rítmica en clases. Con el código Morse, Lloyd James se refiere a las lenguas como el inglés para describir la impresión de que el acento ordena el habla en intervalos de tiempo regulares. En este código existen señales largas y cortas que se transmiten a través de rayas y puntos y que serían comparables con el ritmo del inglés. Para las lenguas como el español, Lloyd James emplea la metáfora de una ametralladora, para referirse a un ritmo en el que la sílaba es la unidad estructuradora. Es decir, cada ejecución de una ametralladora representaría la producción de sílabas, lo que implica una organización rítmica en la que no es posible alargar o acortar los intervalos de tiempo como lo hacen “las rayas y los puntos” del inglés.

Pike (1945) y Abercrombie (1967) desarrollan los aportes de Lloyd James (1940), considerando el ritmo como un elemento que estructura la organización temporal de las lenguas. Se implementa la idea de isocronía como responsable de esta organización, debido a que existen elementos lingüísticos que ocurren con intervalos de duración similar. De este modo, la clasificación tradicional del ritmo de habla se basa en identificar el elemento –sílaba o acento– que se manifiesta en intervalos de tiempo similares. Pike (1945) introduce los términos ‘ritmo o compás acentual’ [*stress-timed*] para las lenguas como el inglés en las que

el elemento estructurador es el acento, es decir, existe isocronía en cómo ocurren los acentos. En las lenguas con este ritmo, la duración de los intervalos entre acentos (o interacentual) es constante, mientras que la duración de las sílabas no es uniforme y depende de la distribución acentual. Por otra parte, con los términos ‘ritmo o compás silábico’ [*syllable-timed*], Pike hace referencia a las lenguas como el español en las cuales las sílabas son las responsables de la estructura rítmica. En una lengua con ritmo silábico, las duraciones silábicas son más uniformes en una frase, mientras que los intervalos entre acentos presentan una duración más variable. Estos términos comenzaron a emplearse en los estudios sobre ritmo y han perdurado hasta la actualidad, a pesar de las diferencias en cómo se ha descrito la naturaleza del ritmo. Tanto Pike (1945) como Abercrombie (1967) conciben el ritmo como un elemento inherente de cada lengua. Las lenguas pueden presentar uno u otro tipo de ritmo de forma excluyente, constituyéndose así grandes grupos rítmicos. Así, se establece una dicotomía en las lenguas que permite una clasificación taxonómica: a grandes rasgos, las lenguas germánicas presentan un ritmo acentual y las lenguas romances un ritmo silábico.

Ejemplificamos la hipótesis de la isocronía en la Figura 1.1. Aquí se puede observar una clara representación de cómo los ritmos estructuran la prosodia de las lenguas: el ritmo silábico presenta sílabas que poseen la misma duración y pies³ o intervalos entre acentos con duraciones que dependen de las sílabas; mientras que el ritmo acentual muestra sílabas con distintas duraciones y pies con duraciones semejantes.

³ El concepto de pie surge después de la idea de intervalo entre acentos [*interstress interval*] de Pike (1945) y corresponde a la categoría prosódica que abarca la organización de las sílabas en fuertes y débiles (cfr. Liberman & Prince, 1977). En todo pie existe una sílaba fuerte, que constituye el núcleo del pie, y puede haber otras débiles. Por ejemplo, en la palabra *árbol*, existe un pie constituido por el núcleo a la izquierda y una sílaba débil a la derecha.

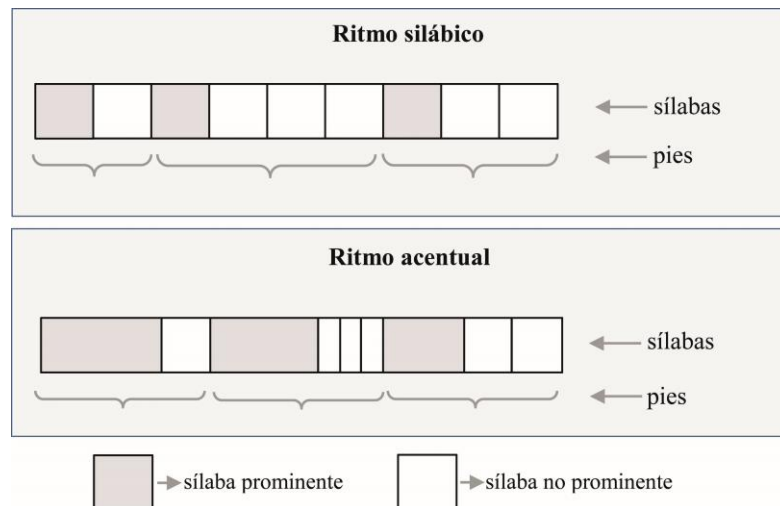


Figura 1.1. Representación de la isocronía en el ritmo silábico y acentual

Nota: figura adaptada de Fuchs (2016a, fig. 3.1)

Además, en la literatura (cfr. Ladefoged, 1975; Warner & Arai, 2001a) se ha constatado un tercer tipo de ritmo basado en la mora, el elemento subsilábico que constituye el peso silábico en la rima de la sílaba y puede estar constituido por una coda y el núcleo, o solamente por una coda. Con Ladefoged (1975) se introduce el ritmo moraico [*mora-timed*] para describir lenguas como el japonés o tamil. Estas lenguas estructuran su prosodia en la mora; es decir, así como el acento y la sílaba estructuran, respectivamente, el ritmo acentual y silábico, la mora es el elemento que, según la hipótesis de la isocronía, ocurre en intervalos semejantes de tiempo.

En suma, los estudios sobre ritmo basados en la isocronía sostienen que cada lengua presenta un tipo determinado de organización rítmica. De esta manera se establecieron tres tipos excluyentes de ritmo: acentual, silábico y moraico.⁴

⁴ Antes de continuar con la evolución del concepto de ritmo, cabe aclarar que desde una óptica estrictamente basada en la Gramática Generativa, el ritmo de habla se describió como estructurado a través del acento, cuya organización se representó con la grilla métrica (Hayes, 1995; Liberman & Prince, 1977; Nespor & Vogel, 1989; Prince, 1983). Se explican así distintas reglas de acentuación a nivel palabra o frase y se da cuenta de fenómenos como la retracción acentual. Sin embargo, y siguiendo el análisis de Nespor *et al.* (2011), la grilla métrica no logra dar cuenta de diferencias rítmicas entre las lenguas que se producen a un nivel más básico como la sílaba (a diferencia de niveles como la palabra o la frase), debido a que la sílaba se representa de manera abstracta, independientemente de su estructura o nivel de prominencia. Por ejemplo, si una sílaba es compleja y acentuada, generalmente es más larga que una sílaba simple e inacentuada. Esta diferencia en duración es información rítmica de las lenguas que no se refleja en la grilla métrica. Si bien esta grilla logra explicar las distintas acentuaciones que estructuran la prosodia, no logra contemplar diferencias en sílabas que varían en complejidad y acentuación.

1.2 El abordaje fonológico

La clasificación categórica del ritmo comenzó a ser cuestionada por la falta de evidencia empírica para demostrar la isocronía del acento, la sílaba o la mora. Los estudios de laboratorio que trataron de comprobar la ocurrencia de elementos en intervalos de tiempo semejantes no lograron caracterizar fonética y fonológicamente la duración regular del elemento que distingue los distintos ritmos. Esto llevó a un cambio de concepción del ritmo, que pasó de ser una propiedad inherente de cada lengua, a ser concebido como el *producto* de ciertas propiedades fonético-fonológicas.

Antes de la propuesta dicotómica sobre ritmo acentual y silábico de Pike (1945), Classe (1939) lleva a cabo el primer trabajo experimental sobre isocronía en el inglés y demuestra que la aparición en intervalos semejantes de tiempos de los acentos está afectada por la cantidad y tipo de sílabas; por lo tanto, la isocronía no parece ser la característica primordial del ritmo. Con el paso del tiempo, este fracaso por la demostración de la isocronía también se observó en otros estudios formales para el inglés, en los que se observa que los intervalos de tiempo varían según la cantidad de sílabas y que la isocronía a nivel acentual no existe (p. ej. O'Connor, 1965; Shen & Peterson, 1962). La falta de isocronía es demostrada experimentalmente también por Lehiste (1973), quien concluye que el fenómeno de isocronía está vinculado con una característica perceptual del inglés y no con una manifestación física. Del mismo modo, para Allen (1975) existe una tendencia a nivel perceptual que regulariza los intervalos irregulares de tiempo.

Para el español, también se ha registrado la falta de isocronía al nivel de la sílaba. Borzone de Manrique & Signorini (1983) demuestran que la duración silábica en el español varía de acuerdo a la cantidad de segmentos y que no hay una duración constante en las sílabas. Con respecto a la duración de los intervalos entre acentos, estos autores demuestran que estos intervalos exhiben una duración más uniforme, es decir, manifiestan rasgos de isocronía. Esta última observación lleva a los autores a suponer que el español presenta isocronía a nivel acentual, de manera contraria a lo esperado para un ritmo silábico. Por lo tanto, este estudio no logra corroborar la isocronía a nivel silábico.

Por su parte, Roach (1982) compara lenguas con ritmo acentual y ritmo silábico, para comprobar si las duraciones de las sílabas y de los intervalos interacentuales son como las establecidas en la clasificación tradicional del ritmo. En su trabajo experimental, Roach

analiza estas duraciones para comprobar: (i) si las lenguas con ritmo acentual (p. ej. inglés y árabe) presentan duraciones más variadas para las sílabas y más constantes para los intervalos interacentuales y (ii) si las lenguas con ritmo silábico (p. ej. español y francés) muestran una duración más constante de las sílabas y más variada de los intervalos interacentuales. Sus resultados indican que las duraciones de las sílabas no son más variables en inglés que en árabe y que los intervalos entre acentos resultan ser más constantes en francés que en inglés. Es decir, este experimento demuestra que las duraciones de las sílabas y los intervalos interacentuales no son lo suficientemente diferentes como para realizar una distinción categórica de los ritmos. Por lo tanto, Roach concluye que no existen lenguas que tengan solamente un ritmo acentual o un ritmo silábico, sino que las lenguas exhiben ritmos que se superponen y dependen de la situación comunicativa de cada hablante. Posiblemente, el ritmo acentual o silábico sea el producto de la percepción de los oyentes, en el sentido de que una lengua suena con un ritmo acentual o silábico, porque los hablantes la perciben como tal y no porque existen duraciones absolutas y constantes en las sílabas o intervalos entre acentos. Este autor también sugiere investigar aspectos fonético-fonológicos que podrían diferenciar las tipologías rítmicas y, para tal fin, menciona dos características: en un ritmo silábico las sílabas tienden a ser simples y en un ritmo acentual existe reducción vocálica en sílabas inacentuadas.

Pamies Bertrán (1999) también lleva a cabo un estudio experimental en lenguas tradicionalmente clasificadas con ritmo acentual y con ritmo silábico, entre ellas el español y el inglés. Este autor mide las duraciones de los pies y las sílabas y da cuenta de que no existe isocronía en ningún elemento. Las lenguas presentan duraciones variadas indistintamente a si pertenecen al grupo de ritmo silábico o al de ritmo acentual. Este autor sugiere que se deben investigar los aspectos relevantes que caracterizan el ritmo y considerar la idea de que las lenguas quizás presenten ritmos múltiples o carezcan de un ritmo uniforme. Asimismo, plantea que se debe reconsiderar la idea de clasificar las lenguas de manera simplista, normativa y antigua.

Por último, con respecto al ritmo moraico, para el japonés se ha demostrado la falta de isocronía al nivel de la mora, ya que presenta una duración *relativamente* regular y no absoluta o constante. También se ha constatado que la mora es relevante en la segmentación y en los procesos psicolingüísticos. El ritmo moraico, por lo tanto, estaría vinculado con la falta de contraste en vocales acentuadas e inacentuadas y con el predominio de sílabas abiertas, entre otros (cfr. Warner & Arai, 2001b).

Ahora bien, con los diversos estudios que demostraron la falta de isocronía a nivel silábico o a nivel acentual, se debilita la idea de ritmo como una categoría absoluta que clasifica las lenguas de manera discreta. En consecuencia, se comienza a describir el ritmo como un producto de las características fonéticas y fonológicas de cada lengua (Bertinetto, 1981, 1989; Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). A continuación, exponemos los principales antecedentes de este abordaje del ritmo de habla.

Bertinetto (1977, 1981) brinda una serie de características fonético-fonológicas que podrían ser responsables de la dicotomía silábico-acentual. Seguidamente, mostramos estas características, obtenidas de Bertinetto (1989, pp. 108-109):

- (a) Reducción vocálica versus articulación plena en sílabas inacentuadas
- (b) Indeterminación relativa versus determinación en el conteo de sílabas
- (c) Compresión de sílabas inacentuadas (provocando aceleración del habla) versus compresión proporcional
- (d) Estructura silábica compleja con indeterminación relativa de los límites silábicos versus estructura silábica simple con límites bien determinados
- (e) Tendencia del acento a construir sílabas pesadas versus falta de esta tendencia
- (f) Ubicación del acento de manera relativamente libre versus rigidez en la ubicación
- (g) Densidad relativa de acentos secundarios⁵ con tendencia a intervalos interacentuales cortos versus la tendencia a tolerar discrepancias en la longitud de estos intervalos

La primera parte de cada característica fonológica en (a)-(g) describe las lenguas que presentan un ritmo más acentual, mientras que la segunda (a la derecha) corresponde a la lenguas con un ritmo más silábico. Bertinetto (1989) sostiene que la reducción vocálica, característica (a), es uno de los factores fonológicos más importantes en la conformación del ritmo de una lengua. Esto se debe a que cuando las lenguas presentan reducción vocálica, como el inglés, esta reducción implica un mayor contraste entre sílabas fuertes y débiles provocado por una diferencia entre la longitud y calidad de los segmentos. En cambio, una lengua con ritmo silábico, como el español, no presenta reducción vocálica y, por ende, el contraste entre sílabas fuertes y débiles es menor. Por lo tanto, el fenómeno de la reducción vocálica está vinculado con otras características fonológicas como (c) y (e)-(g). Cabe destacar

⁵ Bertinetto (1989, n. 4) aclara que los acentos secundarios refieren a unidades que son fonológicamente relevantes e indica que no se debe confundir con las prominencias rítmicas que son típicas del habla lenta y cuidada.

que estos factores tienen consecuencias en el plano prosódico y en el segmental y, como apunta Bertinetto (1989, p. 121), existe una gran dificultad para distinguir ambos planos en casos como la reducción vocálica en sílabas inacentuadas.

Por su parte, Dauer (1983) sigue la propuesta de Bertinetto (1977, 1981) y se centra en tres características fonético-fonológicas:

- (a) Sílabas variadas y complejas versus sílabas simples
- (b) Reducción vocálica versus falta de reducción vocálica
- (c) Grandes efectos de acento léxico en el sistema lingüístico versus pocos efectos

La primera parte de estas características equivale a la descripción de las lenguas que han sido descriptas con un ritmo acentual, mientras que la segunda parte (a la derecha) corresponde a las lenguas con ritmo silábico. En relación con (a) –tipos de sílabas–, Dauer también agrega que las lenguas se pueden clasificar según la interacción entre el tipo de sílaba y la acentuación, es decir, ante la presencia de una sílaba compleja hay más posibilidades de atraer el acento principal. En las lenguas con ritmo acentual, según Dauer, existe una fuerte tendencia a que la acentuación presente una fuerte influencia de la estructura silábica. Con respecto a (b) –reducción vocálica–, esta característica, propia de lenguas con ritmo acentual, implica también un inventario reducido de vocales que pueden aparecer en sílabas inacentuadas. En las lenguas con ritmo silábico, en cambio, no existen vocales que solamente aparezcan en sílabas inacentuadas, es decir, todo el inventario de vocales aparece en todo tipo de sílaba. Por último, la característica (c) –efecto del acento léxico– contempla la idea de que el acento se puede manifestar con una realización fonética compleja en términos de longitud, altura tonal, intensidad y calidad. Esta complejidad es típica del ritmo acentual, aunque también es posible encontrarla, en menor medida, en lenguas que se han considerado con ritmo silábico (p. ej. español y griego). Esta manifestación compleja del acento contrasta con lenguas como el japonés en las que la realización del acento solamente se da por cambios en la altura tonal. Dauer concluye, entonces, que las lenguas se pueden clasificar según cómo sean estas características fonético-fonológicas. De este modo, la autora propone una escala de lenguas que se ubican con un ritmo menos acentual a uno más acentual: japonés > francés > español > griego > portugués > inglés (1983, p. 60).

Dauer (1987) propone una clasificación de las lenguas, incluyendo inglés, serbocroata, español, griego, japonés, yoruba, árabe, francés, estonio, húngaro, finlandés, sueco, tailandés,

portugués y ruso, por medio de componentes fonéticos (duración, altura tonal y calidad segmental entre sílabas fuertes y débiles) y componentes fonológicos (estructura silábica y la función del acento). La autora formula cuatro macro componentes que corresponden a características fonético-fonológicas: *longitud*, *altura tonal*, *calidad* y *función del acento*. Los tres primeros componentes se subdividen, obteniéndose un total de ocho categorías que reflejan las características de las lenguas. Cada una de estas categorías contiene valores o rasgos que la autora denomina a través de [+], [-] y [0], siendo este último un valor intermedio en algunas propiedades. Las lenguas que tengan más valores [+] se acercan a un ritmo acentual, mientras que las que presenten valores [-] y [0] se alejan. Por lo tanto, el ritmo es el resultado de cómo estas categorías interactúan para cada lengua en particular.

Para ejemplificar esta propuesta, que es una formalización de Dauer (1983), adoptamos las tres categorías que corresponden a las propiedades que diferencian el español y el inglés: la duración, la estructura silábica y la calidad.⁶ Estas propiedades son las más tenidas en cuenta en la literatura sobre ritmo y son las que estructuran esta tesis.

En la Tabla 1.1, mostramos la clasificación del ritmo del inglés y el español según Dauer (1987). Con respecto a la DURACIÓN, el inglés posee un valor [+], porque las sílabas presentan una mayor variedad de duración por cuestiones de acentuación, mientras que el español tiene valor [0]⁷ porque las diferencias de duración en las sílabas es menor. Para la ESTRUCTURA SILÁBICA, el inglés se describe con el valor [+] por poseer una tipología silábica más variada y compleja, mientras que el español tiene un valor [-], porque posee una tipología silábica menos variada y más simple. Por último, con la CALIDAD se le otorga al inglés el valor [+], por hacer una distinción de la calidad vocálica entre formas fuertes y débiles, es decir, se produce el proceso de reducción vocálica. Por su parte, el español tiene el valor [-] por tener vocales de la misma calidad tanto en formas fuertes como en débiles.

⁶ Otras categorías refieren a características que no diferencian lenguas como el español o el inglés: *cantidad*, *entonación*, *tono*, *consonantes* y *función del acento*. Por ejemplo, la categoría *tono* clasifica el sueco con [+], porque el tono distintivo se ubica solamente en sílabas acentuales, y el yoruba con [-], porque el tono puede ocupar cualquier sílaba. Por lo tanto, el sueco se acercaría más a un ritmo acentual, mientras que el yoruba se alejaría.

⁷ El valor [-] se utiliza para clasificar las lenguas en las que el acento no afecta la duración de las sílabas o en las que no existe el acento. Ejemplos de estas lenguas son el japonés y el yoruba.

Tabla 1.1
Las propiedades del ritmo del inglés y el español según Dauer (1987)

	Inglés	Español
Duración (por efectos de acentuación)	+	0
Estructura silábica	+	-
Calidad (por reducción vocálica)	+	-

En síntesis, con el abordaje fonológico, se dejó de lado la clasificación taxonómica de los ritmos y se dio lugar a la idea de ritmo como un *continuum* en el que se ubican las distintas lenguas. En palabras de Bertinetto, “la dicotomía original ha perdido gradualmente el carácter de dicotómico y ha adquirido un aspecto con orientaciones escalonadas” (1989, p. 111). En un extremo de ese *continuum* existe una lengua ideal con las características típicas de un ritmo acentual y en el otro se hallan las características que son estrictamente del ritmo silábico. Básicamente, las diferencias entre los tipos de ritmo se basan, principalmente, en la tendencia o no de poseer sílabas complejas, la reducción o no del sistema vocálico, la flexibilidad o rigidez en la ubicación del acento y el efecto de su manifestación fonética. Se asume, entonces, que no existen patrones de tiempos absolutos para cada tipología rítmica, sino que la realización fonética de la estructura fonológica de cada lengua origina la *impresión* de un ritmo silábico o acentual (Dauer, 1983; Roach, 1983). Con este enfoque sobre el ritmo, por lo tanto, dejamos de hablar de un tipo determinado de ritmo que motiva la estructuración prosódica de las lenguas y pasamos a sostener la idea de que el ritmo es la consecuencia de diversos aspectos fonético-fonológicos.

1.3 Ritmo del español: sus características fonético-fonológicas

Basándonos en la propuesta de Bertinetto (1989) y Dauer (1983, 1987), a continuación presentamos las características fonético-fonológicas sobre acento, estructura silábica y reducción vocálica, que dan forma al ritmo del español. Cabe aclarar que hacemos una breve descripción de estos aspectos, sin exponer un análisis exhaustivo, porque el propósito final es mostrar las diferencias entre el ritmo del español y el del inglés según la visión de estos autores. En los casos que sean pertinentes, remitiremos al lector a referencias que contemplen discusiones y aportes relevantes para la fonología de las lenguas analizadas.

1.3.1 Acentos

Siguiendo a Dauer (1983), las propiedades vinculadas con el acento a nivel palabra tienen que ver con dos aspectos principales: reglas de acentuación y su manifestación fonética. Estos dos aspectos son considerados como influyentes en la estructuración del ritmo y es por ello que hacemos una breve descripción de cómo se ha abordado el acento en español.

Con respecto a la posición, cuando existe un cambio de posición del acento principal de una palabra se logran distinguir significados, porque se origina un contraste fonológico, propio de la función distintiva del acento (Trubetzky, 1939, citado en Hualde, 2014b, pp. 224-225). Por ejemplo, existe una diferencia de significado entre *pápa*⁸ y *papá*, ‘vegetal’ y ‘padre’, respectivamente, porque el acento cambia de lugar dentro de la misma secuencia de segmentos. Otra característica de la posición del acento es que no existe una posición fija, sino que el acento presenta una posición más libre en el sentido de que su predicción no es absoluta⁹. La distribución acentual está regida en parte por lexicalizaciones (es decir, un patrón de acentuación asociado a la entrada léxica de una palabra) y en parte por reglas (Harris, 1992). Podemos decir que existe una “libertad” limitada y que las reglas de acentuación ubican el acento en las últimas tres sílabas de las palabras de contenido (p. ej. Harris, 1995; Hualde, 2012). Obtenemos, así, palabras con acento en la última (*miró*), anteúltima (*mésa*) o antepenúltima sílaba (*máquina*). Con el desarrollo de la fonología métrica (p. ej. Dresher & Kaye, 1990; Hayes, 1995), se postula un conjunto de parámetros y valores que intentan predecir la posición del acento a través de, principalmente, tipos de pies, sensibilidad al peso silábico, direccionalidad de los núcleos, entre otros. A modo de ejemplo¹⁰, incluimos a continuación una versión resumida de los valores (entre corchetes) de los parámetros de acentuación presentados por Archibald (1993b, p. 129), quien se basa en la propuesta de Dresher & Kaye (1990):

- La palabra es fuerte a la [derecha]
- Los pies son [binarios]

⁸ Empleamos tilde para indicar el acento principal de los ejemplos, tanto del español como del inglés.

⁹ Esto contrasta con lenguas en las que el acento tiene una posición fija. Por ejemplo, el polaco acentúa sus palabras en la anteúltima sílaba, el húngaro en la primera y el francés en la última.

¹⁰ Hacemos una breve ejemplificación y no desarrollamos acabadamente las cuestiones referidas a las reglas de acentuación, porque en esta tesis nos enfocamos en los efectos acústicos del acento, pero véase Morales-Front (2014) para una revisión de la distribución acentual del español según la parametrización del acento a la luz de la fonología métrica.

- Los pies se construyen desde la [derecha]
- Los pies son fuertes a la [izquierda]
- Existe sensibilidad a la cantidad¹¹ [sí]
- Hay un elemento extramétrico¹² [sí]

Por otra parte, en lo que concierne a la manifestación o realización fonética del acento, uno de los primeros correlatos en ser estudiados ha sido la duración. Como trabajo pionero, Delattre (1966) compara cómo el acento léxico se ve reflejado en la duración de las sílabas del inglés, alemán, francés y español. Este autor llega a la conclusión de que el español es la lengua que menos distinción hace entre sílabas acentuadas e inacentuadas. Esta característica es la que enfatiza Dauer (1983) al sostener que en español el acento provoca pocos efectos fonéticos y, por ende, la distinción entre sílabas fuertes y débiles es mucho menor (en comparación con el inglés, por ejemplo).

El estudio de los correlatos fonéticos del acento se ha abordado en numerosos trabajos experimentales. Nos centramos en dos trabajos relativamente recientes que son representativos para los objetivos de esta tesis. Ortega-Llebaria (2006) muestra evidencia empírica sobre las pistas del acento del español. La autora se centra en la duración, altura tonal e intensidad en tres niveles de acentuación: (a) sílabas con acento léxico y con acento de frase (p. ej. *téngo sueño*)¹³, (b) sílabas con acento léxico sin acento de frase (p. ej. *téngo sueño*) y (c) sílabas inacentuadas (p. ej. *téngo sueño*). La autora concluye que la duración y la altura tonal son los correlatos que interactúan para indicar los distintos acentos. Para (a), los correlatos presentan una mayor duración y la altura tonal asciende; para (b), también hay un incremento de la duración y la altura tonal se mantiene plana; y para (c) no existe un incremento de la duración y la altura tonal también es plana. Por lo tanto, los tres niveles de acentuación indicados en (a)-(c) presentan un efecto de duración en proporción al nivel de acento, en cuanto a mayor nivel de acentuación, mayor es la duración de las vocales.

En el estudio de Ortega-Llebaria & Prieto (2010), encontramos más evidencia sobre los correlatos acústicos del acento en español, en conjunto con el catalán. Las autoras se centran en la duración, la intensidad promedio y *spectral tilt* (grado de intensidad entre frecuencias altas del espectrograma y frecuencias bajas). Lo relevante de este trabajo es que las autoras

¹¹ Desarrollamos este parámetro en las secciones sobre estructura silábica (§§ 1.3.2 y 1.4.2).

¹² La idea de un elemento extramétrico refiere a que un elemento (segmento o sílaba) es invisible o escapa a las reglas de acentuación (Liberman & Prince, 1977).

¹³ Los ejemplos son nuestros. Las sílabas relevantes se indican con subrayado.

controlan la composición segmental de los distintos acentos y también controlan la posición en las unidades tonales. Por ejemplo, en *(yo) determino la masa* y *(ella) determinó la masa*, tenemos la misma secuencia de segmentos en dos unidades tonales semejantes; la única diferencia está en la ubicación del acento (indicado por el subrayado) en *mi* o en *nó*. Con el análisis acústico, las autoras demuestran que la intensidad no es un correlato constante en las dos lenguas analizadas y que el *spectral tilt* resulta relevante solamente para los casos de reducción vocálica del catalán. En cambio, la duración es el correlato más consistente en todos los contextos analizados. Por lo general, las sílabas acentuadas del español presentan un promedio de 11,1 milisegundos (ms) más que las sílabas inacentuadas.

Es evidente, entonces, que el acento en español provoca cambios en los correlatos fonéticos de las sílabas. Si bien estos efectos son comunes a muchas lenguas¹⁴, lo interesante es observar en qué medida estos efectos difieren entre el español y el inglés, para así observar diferencias en el ritmo de habla.

1.3.2 Estructura silábica

Consideramos la sílaba como una unidad de la representación fonológica con la cual se pueden entender diversos fenómenos fonológicos y restricciones en las lenguas (p. ej. Itô, 1986; Nespore & Vogel, 1986; Selkirk, 1982). Asumimos una organización interna de la sílaba (=σ) basada en un núcleo [N], cuya presencia es obligatoria, y una rima [R] conformada por el núcleo y un elemento en posición de coda [C]. Antes de la rima, es posible contar con un ataque [A], que también es de carácter opcional (Harris, 1983)¹⁵. En la Figura 1.2, mostramos la estructura de la palabra monosilábica *plan*, obtenida de Hualde (2014a) y basada en la propuesta de Fudge (1969) y Selkirk (1982).¹⁶

¹⁴ La realización fonética del acento cambia en todas las lenguas; aunque también hay casos en los que no existen pistas fonéticas observables (Gussenhoven, 2004, p. 12).

¹⁵ Harris (1983) ha sido uno de los más influyentes en la teoría silábica del español. Este aporte permite entender las motivaciones para proponer esta estructura interna, especialmente el reconocimiento de la rima.

¹⁶ Esta propuesta corresponde a un abordaje de la sílaba basado en los segmentos. Para un abordaje moraicó véanse, por ejemplo, Hayes (1989) y Zec (1995). No discutiremos las diferencias de estas propuestas en esta tesis.

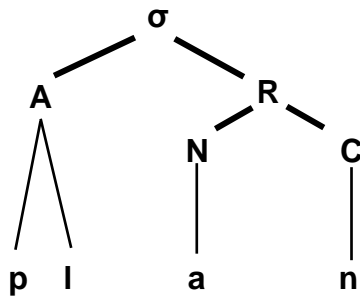


Figura 1.2. Esquema de la sílaba en español

Nota: ejemplo adaptado de Hualde (2014a, p. 199)

La sílaba española se caracteriza por ser simple (Guerra, 1983; Moreno, Torre, Curto, & De la Torre, 2006; Navarro Tomás, 1946) y permite hasta cinco segmentos como máximo (Harris, 1983). Esta característica resulta fundamental para esta tesis, porque, como veremos en §1.4.2, contrasta con la composición silábica del inglés. Esta diferencia entre las dos lenguas implica diferencias en la organización rítmica (cfr. Dauer, 1983). Es por ello que mostramos a continuación los tipos de sílabas posibles en conjunto con su frecuencia de aparición.

El núcleo de toda sílaba posee rasgos como la intensidad, sonoridad (o sonancia), perceptibilidad, abertura y tensión, que se manifiestan en su máximo valor (Quilis, 1997). El núcleo en español siempre contiene una de sus cinco vocales /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/ y puede ramificarse con la formación de diptongos a través de las deslizantes /w/ y /j/ (p. ej. *auto* ['aw.to] y *muy* [muj]). Con respecto al ataque silábico, el español puede presentar una consonante y como máximo dos consonantes antes de la vocal nuclear (p. ej. *planta* ['plan.ta], *prado* ['pra.do], *flor* [flor] y *grande* ['gran.de]).

La coda en español puede contener una consonante o, aunque no es muy común, ramificarse con hasta un máximo de dos consonantes. En Hualde (2014b, p. 62) vemos que las codas más comunes son /s/, /n/, /l/, /r/ y /d/, como el elemento subrayado en *cas.co*, *An.to.nio*, *al.ma*, *dar.*, y *ciu.dad*, respectivamente. Si bien las siguientes son codas posibles, no es frecuente encontrar codas con /f/, /x/ y /m/ y la mayoría de las oclusivas. Con respecto a la ramificación de la coda, solamente es posible contar con dos consonantes y la fonotáctica del español permite un número limitado de sonidos en esta posición. Al interior de la palabra, ante un grupo de consonante seguido por una vocal, el grupo se divide entre la coda de la sílaba anterior y el ataque de la sílaba siguiente: *ab.so.lu.to*, *in.som.nio* y *sol.ci.to*. En cambio,

la coda ramificada se conserva cuando la sílaba siguiente comienza con consonante. Los ejemplos de coda ramificada están conformados por las consonantes /n/, oclusiva, /r/ y /l/ seguida de /s/¹⁷, como en *Cons.tan.tino*, *ads.crip.ción*, *éx.ta.sis*, *pers.pec.tiva*, y *sols.ti.cio*, respectivamente. En posición final, existen ejemplos como *bí.ceps*, *ro.bots* y *vals*. Generalmente los casos de coda ramificada no son muy comunes y pertenecen a tecnicismos y extranjerismos.

Es muy evidente que la coda trata de evitarse en español. Su naturaleza inestable está demostrada por diversos procesos de neutralización. Por ejemplo, como lo expone Hualde (2014b), en posición final, la elisión es uno de los procesos más frecuentes: en la mayoría de los dialectos españoles, la oclusiva /d/¹⁸ como en *salud*→*salú* y las fricativas /x/ y /s/ en *reloj*→*reló* y *compás*→*compá*. La elisión de las líquidas es común en algunas variedades del Caribe, por ejemplo en *mujer*→*mujé* y *papel*→*papé* (2014b, p. 189). Otra forma de demostrar esta tendencia a evitar codas es a través del proceso de resilabificación entre palabras contiguas, en la que una coda se convierte en ataque de la segunda palabra (2014b, p. 74). Por ejemplo, en la frase *con amor*, la resilabificación maximiza el ataque y produce *co.na.mor*. Se observa, así, la tendencia del español a tener sílabas más simples.¹⁹

Ahora bien, nos interesa destacar el grado de aparición de tipos de sílabas. En su análisis contrastivo de la producción de un par de informantes, Dauer (1983) establece, en primera instancia, una gran división de sílabas cerradas y abiertas para el español: las sílabas abiertas corresponden al 70% y las cerradas al 30% del total de sílabas analizadas por esta autora. Además, brinda la frecuencia de aparición de los tipos de sílabas más recurrentes que mostramos en la Tabla 1.2²⁰.

¹⁷ Hay casos de coda con /f/, pero son muy poco frecuentes. Un ejemplo es *golf*.

¹⁸ La oclusiva /d/ es más común a final de frase que en posición interna. Este sonido presenta ensordecimiento en la variedad de español peninsular (Hualde, 2014b; Pensado, 2000). Sin embargo, en la variedad rioplatense es común notar su elisión en habla poco cuidada; por ejemplo: *ciudad* /sju'dad/ → [sju'ða].

¹⁹ La composición silábica de las lenguas ha sido abordada desde propuestas generativas que explican la diversidad de sílabas por medio de la variación paramétrica. Este es el caso de Blevins (1995), quien postula valores de parámetros para el núcleo, coda y ataque. Para el español, los valores son [núcleo complejo+], [ataque complejo-], [coda+] y [coda compleja-], lo que refleja las sílabas típicas del español al no contemplar la complejización de ataques y codas.

²⁰ Podemos corroborar los datos de Dauer (1983) con aportes más recientes como el de Moreno, Torre, Curto, & De la Torre (2006) sobre el español peninsular. Estos autores se basan en un corpus de casi 350 mil palabras en la producción de 429 informantes. Con relación a las sílabas abiertas y cerradas, los autores aseguran una frecuencia de aparición de 69% y 31%, respectivamente. Teniendo en cuenta los tipos de sílabas más comunes según lo consignado en Dauer (1983), sus resultados de frecuencia relativa son: CV (51,35%), CVC (18,03%), CCV (2,96%) y V (10,75%).

Tabla 1.2
Tipos de sílabas en español

Tipo de sílaba	Frecuencia de aparición
CV	58%
CVC	22%
CCV	6%
V	6%

Fuente: Dauer (1983, p. 86)

La estructura silábica tiene una estrecha relación con la ubicación del acento léxico. La rima de la sílaba es el elemento que se computa para el peso silábico, central para el sistema de acentuación de una lengua, ya que el núcleo y la coda pueden asociarse a distintas unidades de peso, es decir, moras (Hayes, 1989, 1995). De esta manera, las sílabas V, CV y CCV representan el mismo peso silábico, porque solamente se computa la mora del núcleo, mientras que en (C)VC contamos con dos moras: una en el núcleo y otra en la coda. A modo de ilustración, en español CV y CCV pesan lo mismo en las últimas sílabas de *mé.sa* y *cuá.tro*. En esta última palabra, podemos observar que el acento canónico del español en la anteúltima sílaba no se ve alterado por el ataque complejo de *-tro* (CCV). Sin embargo, en la sílaba final de *ca.nál*, el acento recae en la última sílaba, porque el segmento en la coda crea una sílaba pesada (VC, que equivale a dos moras) y atrae el acento principal. Ejemplificamos así la sensibilidad al peso silábico que presenta el español, según los parámetros de acentuación de la fonología métrica (cfr. Dresher & Kaye, 1990, en Archibald, 1993b).²¹

1.3.3 Reducción vocálica

En español no se da la reducción vocálica ya que se mantiene la calidad del sistema vocálico independientemente del tipo de acentuación; es decir, se hallan las mismas vocales plenas tanto en sílabas acentuadas como inacentuadas (Hualde, 2014b, p. 246). Esta semejanza entre las vocales de todas las sílabas se puede entender como una falta de efecto provocado por los niveles de acentuación. Es decir, el acento no provoca reducción vocálica en español (Quilis, 1981).

Delattre (1969) hace un estudio comparativo entre el inglés, español, alemán y francés para medir objetivamente la reducción vocálica en posición media de palabras de contenido.

²¹ Véanse Ernestus & Neijt (2008) y Waltermire (2004), con trabajos experimentales sobre el peso silábico.

Para el español, compara las vocales subrayadas de, por ejemplo, *achícan*→*achicába* (en sílaba acentuada e inacentuada, respectivamente). A través de un análisis acústico de los formantes vocálicos, este autor demuestra que el español es la lengua que presenta menos reducción vocálica y las cinco vocales son distinguibles en las sílabas inacentuadas.

Si bien está comprobado que no existe alteración en cuanto a la calidad vocálica, en español se da un proceso de reducción en la duración de vocales idénticas contiguas. Esto puede darse entre límites de palabras; por ejemplo, las frases *estaba hablando* [es'ta.βa.a'βlan.do] y *estaba blando* [es'ta.βa.'βlan.do] pueden resultar homófonas, porque las vocales subrayadas en *estaba hablando* sufren un proceso de reducción vocálica gradual, según el estilo de habla, y pueden reducirse a una sola vocal [es'ta.βa.'βlan.do]. Este tipo de reducción también puede darse dentro de una palabra. Por ejemplo, *paseemos* [pa.se'e.mos] y *pasemos* [pa'se.mos] pueden reducirse a la pronunciación con una sola /e/ en habla rápida. (Hualde, 2014b, pp. 77-78)

Como veremos en la próxima sección, la reducción vocálica –en el sentido de neutralización de la calidad– resultará fundamental para distinguir el español y el inglés y, así, entender más cabalmente la organización rítmica de las lenguas.

1.4 Ritmo del inglés: sus características fonético-fonológicas

Teniendo en cuenta las características particulares que conforman el ritmo de habla (Bertinetto, 1989; Dauer, 1983, 1987), a continuación presentamos las propiedades fonético-fonológicas del inglés que atañen al acento, la estructura silábica y la reducción vocálica.

1.4.1 Acentos

Recordemos que hacemos una descripción del acento del inglés porque asumimos que tanto las reglas de acentuación (como el agregado de acentos o la retracción acentual) como su realización fonética (a través de la duración, la altura tonal e intensidad) influyen en la estructuración del ritmo. En esta tesis pretendemos demostrar cómo los efectos del acento repercuten en la producción del ritmo de habla, centrándonos principalmente en la realización fonética.

Con respecto a la posición del acento del inglés, se ha considerado que está parcialmente regida por reglas y parcialmente compuesta por lexicalizaciones que generalmente corresponden a las excepciones de esas reglas (Hayes, 1982). Teniendo en cuenta las

formalizaciones de la fonología métrica para dar cuenta de la distribución acentual, mostramos a continuación una descripción resumida de los valores (entre corchetes) de los parámetros de acentuación expuestos en Archibald (1993b, p. 130), quien se basa en la propuesta de Dresher & Kaye (1990):

- La palabra es fuerte a la [derecha]
- Los pies son [binarios]
- Los pies se construyen desde la [derecha]
- Los pies son fuertes a la [izquierda]
- Existe la sensibilidad a la cantidad [sí]
- Hay un elemento extramétrico [sí]

Como podemos observar, estos parámetros son iguales a los expuestos en la descripción del español (§1.3.1), aunque existen diferencias con respecto al dominio de la extrametricidad y la sensibilidad al peso silábico (véanse Archibald, 1993b; Kijak, 2009; Parrondo Rodriguez, 1999, para discusiones al respecto).²²

Otro aspecto interesante sobre la ubicación del acento en inglés tiene que ver con una libertad mayor para desplazar el acento principal por cuestiones rítmicas (Dauer, 1983, p. 58). Este fenómeno está vinculado con la tolerancia o no que presentan las lenguas a tener dos acentos fuertes contiguos, es decir, la tolerancia al choque acentual. Para evitar el choque acentual, muchas lenguas recurren a la retracción acentual o inversión yámbica, con lo que el acento principal se mueve a una posición anterior para evitar el choque acentual. A modo de ejemplo, en el inglés, la palabra *thirtéen* ‘trece’ presenta el acento principal en la última sílaba; sin embargo, en un contexto como *thirteen men*, el acento principal de esa palabra se desplaza a la primera sílaba por el efecto que origina el choque acentual con *men* ‘hombres’ (Liberman & Prince, 1977). La retracción acentual presenta un comportamiento categórico para el inglés (p. ej. Liberman & Prince, 1977; Selkirk, 1984), pero no es un fenómeno que se haya registrado en español (p. ej. Hualde, 2010; Toledo, 1998; Toledo & Gurlekian, 2011).

²² Estos trabajos presentan una descripción de la acentuación del español y el inglés según la fonología métrica y llevan a cabo trabajos experimentales sobre la adquisición de estos sistemas de acentuación en segundas lenguas. También, véase el aporte de Espinosa (2015), en el que se analiza la adquisición de la acentuación inglesa por hispanohablantes en el mismo contexto de enseñanza-aprendizaje que adoptamos en esta tesis.

Respecto a la realización fonética del acento inglés, los cambios en los distintos correlatos fonéticos (duración, intensidad y altura tonal) contribuyen a distinguir formas acentuadas de formas inacentuadas. Fry (1955) fue uno de los primeros en documentar los correlatos acústicos del acento y demuestra que éste no solamente se percibe por medio de un volumen más alto, sino que también la intensidad y la duración son pistas que caracterizan al acento. Fry hace un estudio en pares de palabras que adquieren distintos significados según la posición del acento. Por ejemplo, en el par *permít* ‘permitir’ y *pérmit* ‘permiso’, la diferencia de significado está dada por el acento en la última y anteúltima sílaba, respectivamente. Posteriormente hace un experimento de percepción para identificar las pistas más confiables para identificar el acento. Sus conclusiones son que la duración y la intensidad son pistas que los oyentes tienen en cuenta para detectar un acento principal, que los segmentos vocálicos presentan una mayor duración e intensidad cuando el acento principal cambia de posición (en pares como *permít* y *pérmit*) y, por último, que la duración es más productiva que la intensidad.

Otro estudio pionero de la realización fonética del acento fue llevado a cabo por Delattre (1966). Como se señaló en la descripción del acento en español, de las cuatro lenguas que compara Delattre (inglés, alemán, francés y español), el inglés es el que más diferencia hace entre la duración de una sílaba acentuada y las sílabas inacentuadas. Esta diferenciación entre el español y el inglés, recordemos, motiva a Dauer (1983) a sostener que los efectos de acento son mayores en inglés que en español.

Con el advenimiento de las herramientas tecnológicas modernas, el acento inglés ha sido motivo de numerosos trabajos que han pretendido dar cuenta de la realidad fonética del acento. Sluijter & van Heuven (1996) es uno de ellos. Estos autores estudian la realización fonética del acento en inglés, en conjunto con el holandés. Luego de un análisis acústico, los autores señalan una jerarquía de la información fonética del acento. En primer lugar se halla la duración y luego los parámetros relacionados con la glotis, la calidad vocálica, la altura tonal y, por último, la intensidad. Las sílabas acentuadas presentan entre 37 y 60 milisegundos más que las sílabas inacentuadas.

Plag, Kunter, & Schramm (2011), por su parte, hacen un interesante recorrido de cómo se han abordado los correlatos acústicos del acento en la literatura y brindan evidencia robusta a través de un trabajo experimental sobre los acentos principales y secundarios del inglés. Se enfocan en las mediciones de altura tonal, intensidad, duración y niveles espectrales. Tienen en cuenta el acento en tres niveles: sílabas con acento principal, sílabas con acento secundario

y sílabas inacentuadas. Los autores sostienen que, con respecto a la duración, no existe una diferencia entre los acentos principales y secundarios, ya que éstos se diferencian principalmente por medio de la altura tonal y la intensidad. La duración, sin embargo, parece ser una pista principal para diferenciar las sílabas acentuadas de las inacentuadas. Por último, cabe indicar el aporte reciente de Fuchs (2016b), quien mide distintos grados de acentuación a través de numerosas mediciones acústicas. Cuando un acento principal se manifiesta como acento de frase, este autor demuestra que la duración es el principal correlato, ya que las sílabas son más largas entre 47,8 y 44,9 ms con respecto a las demás sílabas inacentuadas.

En síntesis, después de una breve descripción de la realización fonética del acento del inglés, podemos observar que la duración es el principal correlato para indicar que una sílaba recibe el acento principal. Esta característica es similar a lo que desarrollamos sobre el español; sin embargo, y siguiendo a Bertinetto (1989) y Dauer (1983), los efectos son mayores en inglés que en español. Los datos empíricos que hemos citado indican que la sílaba acentuada del español es 11,1 ms más larga (Ortega-Llebaria & Prieto, 2010), mientras que en inglés se prolonga entre 37 y 60 ms (Sluijter & van Heuven, 1996) y entre 47,8 y 44,9 ms (Fuchs, 2016b).

1.4.2 Estructura silábica

Como lo señalamos en la descripción de la sílaba del español, entendemos que la sílaba (=σ) presenta una estructura interna. Su estructura básica está constituida por un ataque [A] y una rima [R]; esta última consiste en un pico o núcleo [N] y una coda opcional [C]. Ejemplificamos esta estructura con la palabra monosilábica del inglés *flounce* /flaʊns/ ‘volante’ o ‘caminar de forma ostentosa’.

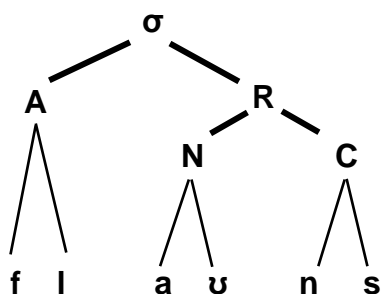


Figura 1.3. Esquema de la sílaba en inglés

Nota: ejemplo adaptado de Selkirk (1982, p. 341)

Para fines vinculados con la organización rítmica, es necesario hacer énfasis en las diferencias con respecto a la cantidad de segmentos que la estructura puede contener. Con respecto al núcleo de la sílaba inglesa, éste puede contener una vocal o diptongo y, a diferencia del español, en algunos contextos puede haber una consonante. Los casos más comunes de consonantes en posición nuclear son los sonidos /l/ y /n/. Por ejemplo, en la segunda sílaba de *apple* /'æp.l/ o *cotton* /'kɒt.n/ (Hualde, 2014b, p. 56).

Así como en español, los ataques y las codas son opcionales en inglés. Los ataques pueden tener una (CV=*say*), dos (CCV=*pray*) y tres consonantes (CCV=*spray*). Por su parte, después del núcleo, las codas pueden tener una (VC=*at*), dos (VCC=*act*) o tres (VCCC=*next*) consonantes. Existe la posibilidad de tener una cuarta consonante en posición de coda cuando se da el agregado de un sufijo: CVCCC=*bursts* y CCVCCCC=*twelfths*. Por lo tanto, la sílaba del inglés podría contener hasta 8 segmentos, aunque la realidad dice que el vocabulario del inglés cuenta hasta el momento con un máximo de 7: CCCVCCC o CCVCCCC. (Yavas, 2011, pp. 139-140.) Claro está que la fonotáctica del inglés regula la combinación de ciertos sonidos. Véanse, por ejemplo, Gut (2009, pp. 78-81) y Yavas (2011, pp. 140-146) para una revisión de las posibles secuencias de sonidos tanto para ataques como para codas.²³

La evidente complejización de la sílaba del inglés ha sido una de las características que considera Dauer (1983) para las lenguas con ritmo acentual. La autora sostiene que las lenguas con ritmo acentual, como el inglés, tienen una fuerte tendencia a presentar sílabas complejas (p. ej. CCVCC). En su análisis de lenguas con diversos ritmos, la autora sostiene que el inglés tiene un 44%²⁴ de sílabas abiertas y 56% de sílabas cerradas.²⁵ Asimismo, brinda los porcentajes de aparición según los principales tipos de sílabas que mostramos en la Tabla 1.3.

²³ Recordemos el análisis paramétrico de Blevins (1995), en el que los tipos de sílabas se conforman según los valores de núcleo, coda y ataque. Para el inglés, estos valores incluyen [núcleo complejo+], [ataque complejo+], [coda+] y [coda compleja+]. Por lo tanto, la distinción básica entre el inglés y el español son los parámetros de [ataque complejo] y [coda compleja], ya que en español estos valores son [-].

²⁴ En un estudio más reciente de Gut (2005), el porcentaje de sílabas abiertas es de 42,5%. La autora obtiene este dato con el análisis de tres informantes de inglés británico, quienes leyeron y contaron una historia de 268 palabras.

²⁵ Estos porcentajes corresponden al total de sílabas analizadas por Dauer (1983) y no equivalen a los mostrados en la Tabla 1.3, porque ésta contiene los tipos silábicos más frecuentes y deja de lado sílabas como CVCCC y CCVC.

Tabla 1.3
Tipos de sílabas en inglés

Tipo de sílaba	Frecuencia de aparición
CV	34%
CVC	30%
VC	15%
V	8%
CVCC	6%

Fuente: Dauer (1983, p. 56)

Al igual que el español, y con estrecha vinculación con las reglas de acentuación, el inglés es sensible a la cantidad en el sentido de que cuando una sílaba presenta un núcleo ramificado (VV) o una o más consonantes en posición de coda (VC, VCC), el acento se ve atraído a esa sílaba (Hayes, 1982). A modo de ejemplo, los sustantivos que tienen la antepenúltima sílaba liviana ubican el acento en la antepenúltima sílaba (p. ej. *cinema*, sílaba antepenúltima: CV), mientras que los que contienen una sílaba antepenúltima pesada posicionan el acento en esa sílaba (p. ej. *horizon*, *agenda*, sílabas antepenúltimas: CVV y CVC).²⁶

Después de esta breve introducción a la estructura silábica del inglés, cabe notar las diferencias en la composición silábica con relación al español, específicamente en lo que respecta a la proporción de sílabas cerradas y abiertas. Mientras que el español favorece las sílabas abiertas y pocas ramificaciones, el inglés presenta más sílabas cerradas con más ramificaciones tanto en posición de ataque como de coda. Siguiendo a Bertinetto (1989) y Dauer (1983, 1987), asumimos que esta diferencia tiene efectos en la estructuración rítmica de ambas lenguas y, por ende, será contemplada en los objetivos de esta tesis.

1.4.3 Reducción vocálica

Una característica que distingue al inglés, a diferencia del español, es el proceso de reducción vocálica en sílabas inacentuadas. Cuando la reducción ocurre, las vocales se producen sin una articulación plena; es decir, los labios dejan de estar tensos y redondeados y la lengua se encuentra en una posición intermedia que no está totalmente adelante, atrás, alta o baja (Gut, 2009, p. 36). Por ejemplo, la primera sílaba de la palabra *about* [ə'baʊt] no tiene

²⁶ Para trabajos experimentales sobre estructura silábica y acentuación, véanse, por ejemplo, Kijak (2009) y Domahs, Plag, & Carroll (2014).

acento principal y presenta reducción vocálica que se manifiesta a través del sonido /ə/, comúnmente conocido como *schwa*. Asimismo, el inventario de vocales que pueden aparecer en sílabas inacentuadas es reducido (Dauer, 1983). Básicamente, las tres vocales que son propias de sílabas inacentuadas y nunca aparecen en sílabas acentuadas son /ə/ (*writer* [ˈraɪtə]), /ɪ/ (*coffee* [ˈkɒfɪ]) y /u/ (*situation* [ˌsɪtuˈeɪʃn]).

Como ya se adelantó en la descripción para el español, el estudio pionero de Delattre (1969) demuestra que el inglés es la lengua que mayor reducción vocálica presenta dentro de las lenguas analizadas. Este autor muestra evidencia acústica en pares de palabras de contenido, enfocándose en las vocales como las subrayadas en *exhíbit*→*exhibítion*, en una sílaba acentuada e inacentuada, respectivamente. Los formantes vocálicos se reducen en un 18% (en comparación con casi un 4% del español) y se alteran en dirección a una posición central del diagrama bidimensional de los formantes 1 y 2.²⁷

Además de las sílabas inacentuadas en palabras de contenido, el inglés presenta numerosas palabras funcionales como pronombres, artículos, conjunciones y preposiciones, que se caracterizan por poseer una alternancia entre pronunciaciones fuertes y débiles. Por lo general, cuando se dicen en forma no contrastiva sufren reducción vocálica y se pronuncian con alguna vocal débil. Por ejemplo, *and* [ænd] se reduce a [ənd] y *at* [æt] se convierte en [ət]. No todas las formas que alternan entre una pronunciación fuerte y otra débil presentan la manifestación de una *schwa*. Hay casos en los que la forma débil de una palabra funcional se da por medio otra vocal permitida en sílabas inacentuadas; por ejemplo, *he* [hi:]→[hi] (cfr. Cruttenden, 2014, pp. 273-276). Estos contextos de reducción en los que no aparece una *schwa* son evidencia de que el sonido /ə/ y la reducción vocálica no son sinónimos; por lo tanto, podemos sostener que la *schwa* es solamente el sonido más presente cuando una lengua presenta un proceso de reducción vocálica.

En Flemming (2009) encontramos una descripción fonética de los distintos tipos de *schwa* en varias lenguas, especialmente en el inglés. Según Flemming, existen dos tipos de este sonido según su posición en la palabra y estos tipos presentan distintos procesos fonológicos con respecto a la reducción vocálica. Una es la *schwa* al final de palabra con valores más estables, porque contrasta con otras vocales como /i/ y /u/. Un ejemplo de ello es el contraste al final de palabra entre *pretty* [ˈprɪti] y *beta* [ˈbetə], en el que es necesario un realce del contraste vocálico entre /i/ y /ə/ para distinguir significados. El otro tipo de *schwa* se da en

²⁷ Ampliamos el análisis vocálico a través de los formantes en el Capítulo 7.

medio de palabra y su naturaleza fonética es más susceptible a la asimilación de los segmentos contiguos; por ejemplo, en la primera sílaba de *sufficient* [sə'fɪʃnt] o segunda sílaba de *syllable* ['sɪləbl]. El hecho de que este último tipo de *schwa* varíe sus valores acústicos se debe principalmente a dos motivos: por un lado, la poca duración de este sonido facilita la asimilación con sonidos adjuntos y, por el otro, la falta de contraste con otras vocales que no provoca la necesidad de preservar una calidad en particular (Flemming, 2009, pp. 87-88).

Un antecedente importante sobre la reducción vocálica y su vinculación con el tipo de ritmo lo encontramos en Low, Grabe, & Nolan (2000). Estos autores analizan la producción del ritmo acentual en el inglés británico y el ritmo silábico en el inglés de Singapur. Brindan datos acústicos sobre las mediciones vocálicas ante un proceso de reducción y se enfocan en el grado de centralización de casos como *to* [tu:] que se reduce a [tə] y *was* [wɒz] que cambia a [wəz], en contextos potencialmente débiles. Los resultados apuntan a que el inglés británico presenta vocales centralizadas en sílabas inacentuadas, mientras que el inglés de Singapur (caracterizado por un ritmo silábico) ubica las vocales en posiciones más periféricas. Los autores concluyen que esta diferencia entre vocales contribuye a la distinción rítmica entre los dos dialectos, siendo el mayor grado de reducción y centralización una característica propia de un ritmo acentual como el del inglés británico.²⁸

En suma, teniendo en cuenta que la reducción vocálica ha sido considerada como uno de los factores que permiten aumentar el contraste entre sílabas fuertes y débiles (Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987; Roach, 1982), creemos fundamental su análisis para entender mejor las diferencias rítmicas entre el inglés y el español. En otras palabras y retomando a Dauer (1987), una lengua con un ritmo acentual presenta procesos de reducción y centralización vocálica, mientras que una lengua con un ritmo no acentual presenta el mismo inventario de vocales para sílabas acentuadas e inacentuadas. Consideramos estas diferencias como propiedades fundamentales de las lenguas a la hora de analizar la producción rítmica en esta tesis.

²⁸ En el Capítulo 7 incluimos más trabajos experimentales sobre reducción vocálica en inglés nativo y no nativo, tales como Byers & Yavas (2017) y Rallo Fabra (2015).

1.5 Las métricas rítmicas

Habiendo presentado las principales características fonético-fonológicas que dan forma al ritmo del español y al del inglés, desarrollamos en esta sección el origen, la fundamentación y la aplicabilidad de uno de los principales métodos para dar cuenta del ritmo de habla: las métricas rítmicas. Estas métricas arrojan valores o índices que pretenden medir la información acústica del habla para indagar sobre la estructura fonológica de las lenguas. La idea subyacente es que la alternancia rítmica también se encuentra en el nivel segmental (cfr. Langus, Mehler, & Nespors, 2017)²⁹ y, por lo tanto, las estructuras fonológicas quedan plasmadas en la información fonética como la duración, que se logra medir cuantitativamente por medio de un análisis acústico de los intervalos vocálicos y consonánticos³⁰. En este sentido, compartimos la idea de que las estructuras fonológicas gobiernan el comportamiento fonético (Bertinetto, 1989, p. 108).

Las primeras métricas rítmicas se basaron en la duración de los intervalos vocálicos y consonánticos (p. ej. Dellwo & Wagner, 2003; Grabe & Low, 2002; Ramus *et al.*, 1999). Posteriormente, con el objetivo de ajustar los índices de las métricas y así obtener una descripción más precisa del ritmo, se complementaron los análisis por medio de otras medidas acústicas. Algunas nuevas métricas se centran en la información supra-silábica para medir la periodicidad de sílabas, pies o frases (Tilsen & Arvaniti, 2013). Otras se basan en medir los intervalos sordos y sonoros debido a que el parámetro de la voz contribuye en gran medida a la identificación del ritmo (Dellwo & Fourcin, 2013), mientras que otras miden la intensidad (Ferragne & Pellegrino, 2008; Fuchs & Wunder, 2015; Galves, Garcia, Duarte, & Galves, 2002; He, 2012) y la frecuencia fundamental (Cumming, 2011; Fuchs, 2014). Asimismo, se han propuesto modificaciones de las métricas que incluyen la sonoridad de los segmentos (Fuchs & Wunder, 2015; Galves *et al.*, 2002).

²⁹ Langus, Mehler, & Nespors (2017) plantean que la estructura rítmica de las lenguas queda plasmada en distintos niveles: el segmental, el de los pies métricos y el de las frases fonológicas. Las métricas rítmicas (cfr. Ramus *et al.*, 1999) se basan en el nivel segmental. Debido a que estas métricas corresponden a la metodología principal de esta tesis, no desarrollamos el reflejo del ritmo en niveles que van más allá de los segmentos.

³⁰ Con respecto al tiempo [*timing*], Nolan & Jeon (2014) aseguran que éste es una consecuencia de la estructura lingüística o del lenguaje como sistema abstracto. Además, describen la forma impresionista de abordar el ritmo como la hipótesis del ‘ritmo coordinativo’, en la que el habla se asocia a regularidades externas como la de un reloj, los pasos de caminar o los latidos de corazón. Esta postura con un énfasis en las regularidades de tiempo se da en contra de la idea de un ‘ritmo contrastivo’ con la que el énfasis está en las relaciones estructurales del habla, como la alternancia entre formas fuertes y débiles. Los autores hablan de ritmo en sentido metafórico y sugieren analizar las propiedades estructurales de la lengua a modo de observar cómo se ajustan a esta metáfora.

En la presente investigación, nos vamos a basar en las métricas de duración debido a que han sido las más empleadas en la literatura y permiten asociar cierta estabilidad en los índices, especialmente en segundas lenguas. A continuación presentamos los trabajos precursores de las métricas basadas en la duración e incluimos los principales aportes tanto en primeras (§1.6) como en segundas lenguas (§1.7).

1.5.1 *Ramus, Nespor, & Mehler (1999)*

Con el trabajo de Ramus *et al.* (1999) se hace un análisis fonético y acústico del ritmo de habla. Se introducen las métricas rítmicas como forma de analizar patrones de tiempo en intervalos vocálicos y consonánticos medibles cuantitativamente para identificar los tipos de ritmos en las lenguas. Teniendo en cuenta que el ritmo se considera como el conjunto de distintas propiedades fonético-fonológicas que son medibles, con la propuesta de Ramus *et al.* (1999) se logra dar cuenta de la representación mental del sistema fonológico de una lengua en particular. Los autores se centraron en dos de las características descritas por Dauer (1983): la estructura silábica y la reducción vocálica. Estas características se miden a través de tres métricas:

- %V mide la proporción de los intervalos vocálicos (la suma de todas las duraciones vocálicas en un enunciado dividida por la duración total del enunciado);
- ΔV mide la desviación estándar de las duraciones de los intervalos de vocales;
- ΔC mide la desviación estándar de las duraciones de los intervalos consonánticos.

Con estas métricas se obtiene un índice de valores que reflejan los resultados de distintos procesos y propiedades fonológicas. Cuando las lenguas presentan más procesos fonológicos, los resultados de las métricas son más variados. Por ejemplo, si una lengua aplica más procesos de reducción vocálica, los valores de %V y ΔV serán más variados que una lengua que no lo hace. Asimismo, si una lengua presenta una estructura silábica más variada, los resultados de %V y ΔC reflejarán esta estructura en valores que presentan más variación que una lengua con sílabas simples.

Para poder medir el ritmo a través del cómputo de las métricas, primero se hace una segmentación en intervalos vocálicos (v) y consonánticos (c), sin discriminar el tipo de vocal o el tipo de consonante. Por ejemplo, en la frase *cinco años*, se obtiene la siguiente

segmentación: |c|v|cc|vv|c|v|c|, en la que hay tres intervalos vocálicos y cuatro intervalos consonánticos.³¹ Esta falta de discriminación se debe a la idea de que los niños logran discriminar lenguas de distintas tipologías rítmicas, sin distinguir diferencias en el inventario de sonidos (Mehler, Dupoux, Nazzi, & Dehaene-Lambertz, 1996).³²

Ramus *et al.* (1999) analizan ocho lenguas que tradicionalmente se han clasificado en tres tipos de ritmo: acentual (inglés, holandés y polaco), silábico (francés, italiano, español y catalán) y moraico (japonés). Trabajan con los datos de cuatro hablantes para cada una de las ocho lenguas, quienes leyeron cinco oraciones declarativas, constituyendo así un total de 160 enunciados. La cantidad de sílabas en todas las lenguas comprende entre 15 y 19 sílabas para cada oración, con una duración promedio de tres segundos. Para las lenguas con un ritmo acentual como el inglés y el alemán, las métricas rítmicas (%V, ΔC y ΔV) arrojan valores con una gran variación, reflejando una estructura silábica compleja y la presencia de reducción vocálica. Por otro lado, las lenguas con ritmo silábico como el español o el francés presentan resultados menos variables en las métricas, mostrando una estructura silábica relativamente simple y la ausencia de reducción silábica. Con estos resultados, los autores demuestran que las métricas logran discriminar los ritmos de habla de distintas lenguas. A modo de ilustración, las figuras a continuación presentan una clasificación de las lenguas analizadas en Ramus *et al.* (1999) según las métricas ΔC y %V (Figura 1.4) y ΔC y ΔV (Figura 1.5).

³¹ Un aporte más reciente que da sustento a esta forma de considerar los segmentos en la adquisición del lenguaje es el de Kolly & Dellwo (2014). Con el objetivo de comprobar el reflejo de información rítmica en la duración segmental, brindan evidencia sobre el rol influyente que tiene la variación temporal en el habla para reconocer el acento extranjero. Realizan un trabajo experimental de percepción con hablantes de alemán (L2) cuyas primeras lenguas son el francés y el inglés. La producción oral de los participantes se filtra de tal modo que solo queda la información temporal. Por ejemplo, los segmentos se sintetizan con la secuencia *sasasa*, quitando información sobre entonación y conservando la duración de los segmentos. Los resultados demuestran que a través de la variación temporal, es posible identificar el tipo de acento extranjero y, por ende, la influencia de la lengua madre, especialmente la influencia del francés en el alemán, ya que la primera presenta un ritmo tipológicamente distinto a la segunda (silábico y acentual, respectivamente). Trabajos como éste indican que la variación temporal de los segmentos refleja información de la estructura rítmica de las lenguas y, por lo tanto, las métricas darían cuenta de ello.

³² Véase Langus *et al.* (2017) para más citas sobre el ritmo de habla y adquisición del lenguaje.

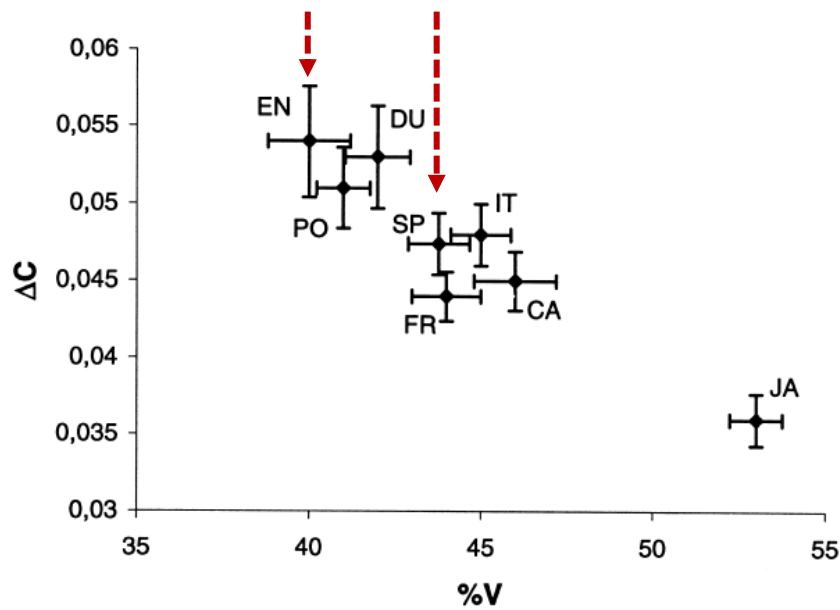


Figura 1.4. Clasificación de las lenguas según las métricas ΔC y $\%V$

Fuente: Ramus *et al.* (1999, p. 273). PO=polaco, SP=español, CA=catalán, JA=japonés, FR=francés, IT=italiano, DU=holandés, y EN=inglés. Flechas punteadas nuestras.

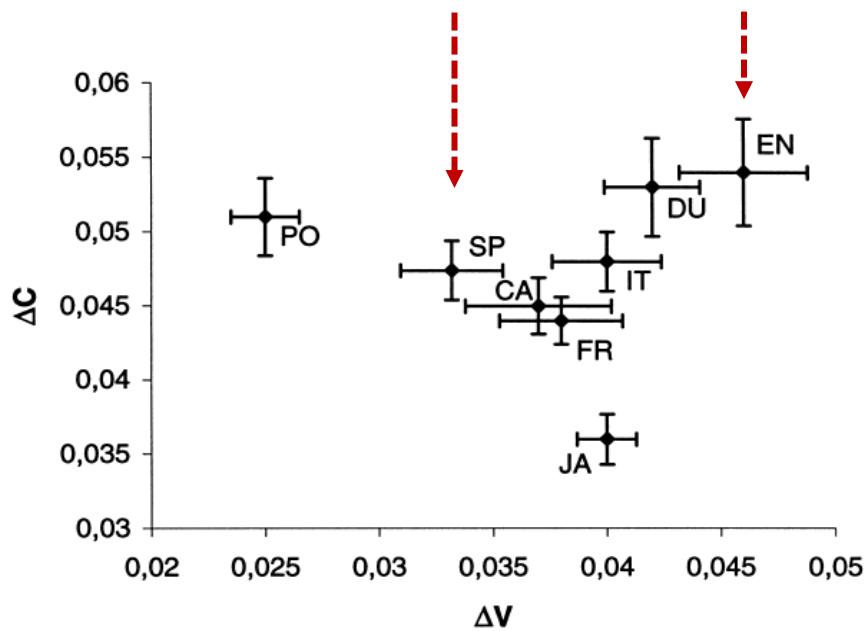


Figura 1.5. Clasificación de las lenguas según las métricas ΔC y ΔV

Fuente: Ramus *et al.* (1999, p. 274). PO=polaco, SP=español, CA=catalán, JA=japonés, FR=francés, IT=italiano, DU=holandés, y EN=inglés. Flechas punteadas nuestras.

Estas dos figuras muestran cómo las lenguas se ubican en un espacio bidimensional basado en los valores o los índices de las métricas rítmicas. Las ocho lenguas analizadas no se agrupan estrictamente en lugares distintivos según se trate de un ritmo acentual, silábico o moraico. Esto se debe, según los autores, a que las métricas reflejan distintas propiedades fonológicas de las lenguas y, además, logran clasificar las lenguas consideradas con un ritmo intermedio, tal es el caso para el polaco que no se ha clasificado como estrictamente acentual. Podemos observar que el japonés, con su ritmo basado en la mora, es la lengua que ocupa una posición más distanciada con respecto a las otras lenguas. Ahora bien, lo que resulta relevante para nuestra investigación es la ubicación del español (SP) y el inglés (EN) en las dos figuras de Ramus *et al.* (1999). Como lo indican nuestras flechas punteadas, los valores arrojados por las métricas permiten una ubicación separada de estas dos lenguas, hecho que se interpreta como el éxito que tienen las métricas para reflejar ritmos distintos como los representados por el español y el inglés.

Con el fin de comprobar las clasificaciones rítmicas de manera perceptual, Ramus, Dupoux, & Mehler (2003) muestran una segunda etapa con respecto a las métricas instauradas en Ramus *et al.* (1999). Esta nueva etapa comprende un estudio sobre la percepción del ritmo, complementando así el aporte de las métricas rítmicas en el sentido de que es posible asociar las distinciones rítmicas entre las lenguas con una realidad psicológica. La convergencia, según los autores, entre los aportes acústicos y de percepción permite dar cuenta de las diferencias y similitudes rítmicas de las lenguas. Con las contribuciones de Ramus *et al.* (2003, 1999), entonces, se obtiene evidencia a favor de la clasificación de las lenguas según su tipología rítmica, debido a que las clases de ritmo presentan propiedades acústicas particulares en el habla. Teniendo en cuenta que estas clases rítmicas son el producto de ciertas propiedades fonológicas, según los autores, se ha demostrado “que estas propiedades fonológicas presentan correlatos fonéticos confiables que se pueden medir en la señal del habla y que estos correlatos predicen las clases rítmicas” (1999, p. 275).

El trabajo influyente de Ramus y colaboradores significa un aporte fundamental en los estudios rítmicos, ya que se superan los aportes que habían tratado de medir cuantitativamente los intervalos entre acentos y sílabas (cfr. §1.1). Resurge, así, el intento de clasificar las lenguas según las mediciones acústicas y se reafirma la idea de que la organización temporal de las lenguas no es arbitraria y que se puede dar cuenta de la estructura rítmica a través de un número finito de valores.

1.5.2 *El índice de variabilidad de pares*

En paralelo a los aportes de Ramus *et al.* (1999), comenzó a gestionarse otro tipo de métricas, dando lugar al Índice de Variabilidad de Pares (PVI: *Pairwise Variability Index*) de la mano de Grabe & Low (2002), Low & Grabe (1995) y Low, Grabe, & Nolan (2000). Con estas métricas se mide la duración de los intervalos vocálicos y consonánticos sucesivos y se tienen en cuenta la duración de cada segmento y el promedio de las diferencias. El contraste con las métrica de Ramus *et al.* (1999) es que los PVI computan la diferencia de intervalos adyacentes. Asimismo, con los PVI se puede neutralizar el efecto de la velocidad del habla a través de métricas normalizadas, con las cuales se divide la duración de los pares por la duración promedio.

Grabe & Low (2002) llevan a cabo un experimento con 18 lenguas, incluyendo lenguas tradicionalmente clasificadas como acentuales (p. ej. inglés, alemán, holandés), como silábicas (p. ej. español, francés, tamil), con ritmos mixtos (polaco y catalán) y lenguas que no habían sido clasificadas (p. ej. estonio, mandarín, galés). Analizan las lecturas de un cuento por parte de un informante para cada lengua. Con este trabajo se obtiene evidencia sobre la clasificación tradicional del ritmo de habla, aunque Grabe & Low postulan una categorización “débil” para la distinción entre ritmo acentual y ritmo silábico, debido a que muchas lenguas no entran en estas categorías y se genera un solapamiento de las categorías tradicionales. Las autoras concluyen que existen distintos grados de ritmo acentual y silábico. Asimismo, descartan la idea de que el japonés presenta un ritmo moraico, como un tercer tipo de ritmo.

Con respecto a las diferencias entre el inglés y el español, Grabe & Low (2002) muestran evidencia de una diferencia sustancial entre los valores arrojados por los PVI. Para el inglés, los PVI son más altos, mientras que en español los PVI arrojan valores bajos. Estos valores presentan tendencias opuestas a la métrica %V de Ramus *et al.* (1999), con la que el inglés exhibe valores bajos de %V, mientras que los datos del español arrojan números altos. La Figura 1.6 muestra esta diferencia con los PVI normalizados (nPVI) y no normalizados (rPVI).

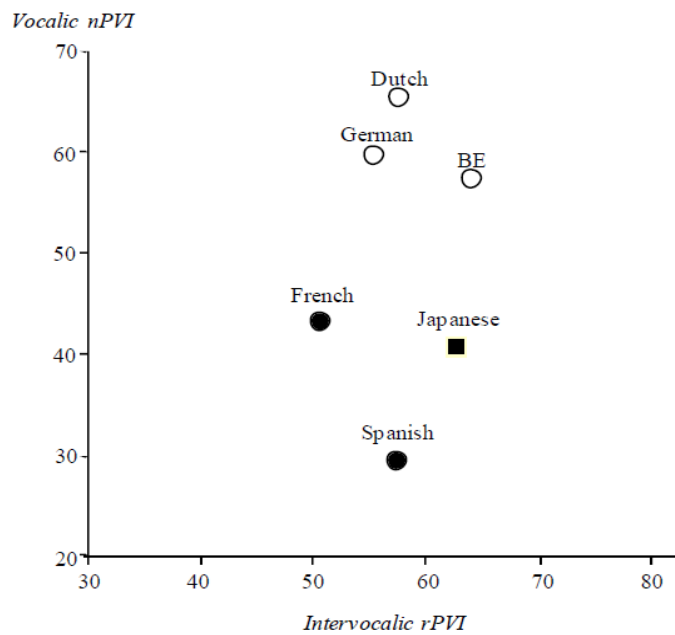


Figura 1.6. Clasificación de las lenguas prototípicas según Grabe & Low (2002, p. 21)

Nota: ○ representa las lenguas tradicionalmente acentuales (holandés, alemán e inglés británico), ● corresponde a las lenguas silábicas (francés y español) y ■ refiere al ritmo moraico (japonés).

Como podemos observar, los PVI también logran distinguir la organización rítmica de las lenguas en un plano bidimensional. Cabe resaltar que el hecho de que se pueda controlar la velocidad del habla aporta un mayor grado de precisión en esta clasificación. Lo importante para resaltar aquí es que la modificación de la propuesta original de Ramus *et al.* (1999) ha llevado a la obtención de índices métricos que también logran caracterizar el ritmo del español y el del inglés de manera distintiva.

1.5.3 Los Varcos

La motivación de la métrica Varco (*variation coefficient* ‘coeficiente de variación’) se desprende de los estudios que han constatado que la velocidad del habla [*speech rate*] influye en los índices de las métricas, tal como se adelantó en la sección anterior. Podemos citar dos trabajos que aportan evidencia de ello. En primer lugar, Dellwo & Wagner (2003) investigan la influencia de la velocidad del habla en las métricas %V y ΔC , con hablantes nativos de inglés, francés y alemán. En su trabajo experimental, los autores entrevistan un total de 16 informantes (5 de inglés, 4 de francés y 7 de alemán), quienes leyeron un breve texto cinco veces con distintas velocidades de habla: muy lenta, lenta, normal, rápida y muy rápida. Los resultados indicaron que el tiempo de habla afecta los valores de las métricas, especialmente

ΔC , pero que este efecto no es lo suficientemente alto para desviar el agrupamiento de lenguas con ritmo acentual o silábico. En segundo lugar, Barry, Andreeva, Russo, Dimitrova, & Kostadinova (2003) emplean las métricas de Ramus *et al.* (1999) y de Grabe & Low (2002) en un corpus del búlgaro, alemán e italiano. Una de sus conclusiones es que la velocidad del habla afecta los resultados en el sentido de que todas las lenguas tienden a obtener valores cercanos a los arrojados por un ritmo silábico cuando la velocidad es más alta.

Teniendo en cuenta los resultados de estos estudios, para atenuar los efectos de la velocidad del habla, Dellwo (2006) propone un coeficiente de variación para dividir los intervalos segmentales por los promedios de su suma. Así, surge la métrica VarcoC, con la que se divide la desviación estándar de los intervalos consonánticos por la duración promedio de los intervalos. En el experimento de Dellwo, se entrevista a 26 informantes de alemán, inglés y francés, quienes leyeron oraciones (de aproximadamente 80 sílabas) con distintas velocidades de habla. Este autor observa que la métrica VarcoC logra discriminar mejor las lenguas y que hay lenguas que son más proclives a ser afectas por la velocidad del habla. Este es el caso para, por ejemplo, el alemán y el inglés, mientras que lenguas como el francés no presentan una influencia mayor de la velocidad.

Por su parte, White & Mattys (2007) adoptan el aporte de Dellwo (2006) en un estudio sobre primeras y segundas lenguas. Estos autores controlan la cantidad de sílabas entre las distintas lenguas, sin controlar la distribución de sílabas fuertes y débiles. Con respecto a las primeras lenguas, analizan la lectura de cinco oraciones declarativas en un total de 24 informantes nativos de holandés, inglés, francés y español. En este estudio, proponen la métrica VarcoV, con la que se divide la desviación estándar de los intervalos vocálicos por la duración promedio. Posiblemente, este ajuste de métricas se debe a que cuando los intervalos consonánticos se normalizan (VarcoC), se pierde información relevante para distinguir las lenguas, mientras que esto no sucede cuando se normalizan los intervalos vocálicos (VarcoV) (White & Mattys, 2007, p. 520).

Por lo tanto, con el surgimiento de los Varcos, se obtienen las siguientes métricas:

- VarcoC: la desviación estándar de los intervalos consonánticos se divide por la duración promedio de las consonantes;
- VarcoV: la desviación estándar de los intervalos vocálicos se divide por la duración promedio de las vocales.

Con esta nueva modificación de las métricas, entonces, se logra caracterizar de manera más precisa los distintos ritmos de habla. Además, White & Mattys (2007) sostienen que la métrica VarcoV en conjunto con %V son las más sensibles a la hora de reflejar las distintas tipologías rítmicas.

1.5.4 Resumen de las principales métricas rítmicas

Como acabamos de ver, con las métricas rítmicas se logran medir acústicamente distintos aspectos fonológicos que dan lugar al ritmo de habla. Los principales antecedentes sobre las métricas rítmicas concluyen que un ritmo acentual (como el del inglés) se ve reflejado en las métricas a través de resultados muy variables que resultan de la gran alternancia entre formas débiles y fuertes, una estructura silábica variada y compleja y de procesos como la reducción vocálica. Mientras tanto, un ritmo silábico (como el del español) se representa por la poca variación en los resultados de las métricas, debido a la poca alternancia entre formas débiles y fuertes, a una estructura silábica más simple y a una ausencia relativa de reducción vocálica. En la Tabla 1.4 se muestran las principales características fonológicas y la tendencia de los valores de las métricas rítmicas descritas en esta sección. En general, las lenguas con ritmo acentual presentan valores bajos (\downarrow) para %V y valores altos (\uparrow) para ΔV , ΔC , VarcoV, VarcoC y los PVI, mientras que las tendencias son opuestas para las lenguas con ritmo silábico.

Tabla 1.4
Descripción general del ritmo acentual y silábico y la tendencia de las métricas

Tipo de ritmo	Ejemplos de lenguas ³³	Características fonológicas	Valores de métricas	
			%V	ΔV , ΔC , PVI, VarcoV, VarcoC
Acentual	inglés, holandés, alemán, portugués, danés, tailandés	- gran alternancia entre formas fuertes y débiles - estructura silábica variada y compleja - reducción vocálica frecuente	\downarrow	\uparrow
Silábico	español, francés, italiano, mandarín	- poca alternancia entre formas fuertes y débiles - estructura silábica simple - ausencia relativa de reducción vocálica	\uparrow	\downarrow

³³ Estas lenguas han sido tradicionalmente descritas de esta manera. Sin embargo, existen estudios que cuestionan la clasificación categórica de algunas de ellas, aunque no es el caso para el inglés o español (cfr. Grabe & Low, 2002; Lin & Wang, 2007; Mairano, 2011; Mairano & Romano, 2011; Ramus, Nespor, & Mehler, 1999).

Entendiendo que la organización rítmica de las lenguas queda plasmada en los distintos patrones de tiempos superficiales (Turk & Shattuck-Hufnagel, 2013) y que estos patrones reflejan las propiedades fonológicas de las lenguas (Fletcher, 2010), en esta tesis tenemos en cuenta las métricas de duración que mayormente se han empleado en la literatura, porque se las considera una forma confiable de medir los correlatos fonéticos que reflejan las propiedades rítmicas. A continuación, presentamos un recorrido de los principales aportes que han utilizado las métricas rítmicas tanto en primeras (§1.6) como en segundas lenguas (§1.7).³⁴

1.6 Antecedentes de las métricas en el ritmo nativo

Habiendo presentado las principales métricas rítmicas en la sección anterior, a continuación incluimos antecedentes que han empleado las métricas en primeras lenguas. Esta breve revisión bibliográfica tiene como objetivo principal demostrar la repercusión que estas mediciones han tenido en los estudios prosódicos. Si bien existe una diversidad de formas de emplear las métricas y muchos autores han sugerido modificaciones que hemos presentado en la sección anterior, nos enfocaremos en los antecedentes más relevantes para la presente investigación.

Como ya se señaló, las métricas se han implementado para obtener una clasificación de las lenguas según su tipología rítmica (Grabe & Low, 2002; Mairano & Romano, 2011; Ramus *et al.*, 1999). Una de las grandes utilidades ha sido poder clasificar lenguas cuyo tipo de ritmo se desconocía; es decir, según los índices obtenidos es posible agrupar las lenguas en más acentuales o más silábicas. Por ejemplo, las métricas han permitido agrupar el luxemburgués con las lenguas que tienen ritmo silábico (Grabe & Low, 2002). Por su parte, Lin & Wang (2007), emplearon las métricas de Ramus *et al.* (1999) y Grabe & Low (2002) para analizar el ritmo del chino mandarín y concluyen que sus resultados permiten clasificar el mandarín como una lengua de ritmo silábico.

³⁴ Cabe señalar que las métricas rítmicas han sido fuertemente criticadas en cuanto a su productividad de reflejar tipologías rítmicas en primeras lenguas (Arvaniti, 2009, 2012; Arvaniti, Ross, & Ferjan, 2008) y en segundas lenguas (Gut, 2012). Desarrollamos estas críticas en el Capítulo 4 sobre la metodología general de la tesis.

De todas las lenguas analizadas, el inglés cuenta con la mayor cantidad de informantes, diversidad de dialectos, cantidad de producción lingüística y tipos de tareas de elicitación. Para el inglés británico y de Singapur, podemos mencionar el aporte de Low *et al.* (2000) por medio de PVI. Estos autores analizan la lectura de oraciones por parte de un total de 20 informantes y llegan a la conclusión de que el inglés británico presenta un ritmo acentual, mientras que el inglés singapurense se clasifica con ritmo silábico. Esta clasificación se corrobora con la poca reducción vocálica de esta última variedad del inglés, lo que se refleja en los valores de las métricas. Al comparar sus resultados con las métricas propuestas por Ramus *et al.* (1999), los autores sostienen que a través de los PVI se logra captar una mayor variabilidad rítmica. Por su parte, Deterding (2001) estudia también la diferencia rítmica entre el inglés británico y singapurense con un total de 12 informantes, quienes produjeron habla espontánea para ser medida con los PVI en sílabas (y no en intervalos). Sus resultados corroboran los antecedentes sobre estos dos dialectos en el sentido de que el inglés británico se refleja en las métricas con un ritmo acentual y el de Singapur con un ritmo silábico. Los autores sostienen que en sus datos hay poca influencia de la velocidad del habla y que una influencia importante en la diferenciación rítmica entre estos dos dialectos es la gran producción de *schwas* en el inglés británico –producto de la reducción vocálica– a diferencia de la poca producción de este sonido en Singapur.

Continuando con los dialectos del inglés, Fuchs (2016a) representa uno de los más extensos aportes recientes sobre los estudios rítmicos. Este autor compara el ritmo de 10 hablantes de inglés británico y 20 hablantes del inglés de la India en dos estilos de habla: lectura y habla espontánea. Lo trascendental de este aporte es que se emplean todas las principales métricas propuestas en la literatura, incluyendo no solo todas las métricas que se basan en la duración, sino también las que se valen de otros parámetros acústicos como la frecuencia fundamental, la intensidad y la sonoridad. Asimismo, se consideran variables metodológicas como la cantidad de sílabas, el cómputo de los intervalos finales o no y la segmentación por intervalos o por sílabas³⁵. Fuchs brinda evidencia robusta para clasificar el inglés británico con ritmo acentual y el inglés indio con ritmo silábico.

Loukina, Kochanski, Rosner, Keane, & Shih (2011) emplean alrededor de 15 métricas rítmicas (incluyendo %V, VarcoV, VarcoC y PVI) en un corpus obtenido de 50 informantes de inglés británico, griego, ruso, francés y mandarín de Taiwan, quienes leyeron una variedad

³⁵ Desarrollamos estas cuestiones metodológicas en el Capítulo 4.

de textos con más de 200 sílabas cada uno. Sus resultados llevan a los autores a sostener que, teniendo en cuenta todas las métricas empleadas, las lenguas no se pueden clasificar en clases rítmicas bien discretas. Debido a que las métricas arrojan valores distintos para una misma clase rítmica, los autores afirman que los índices métricos logran reflejar distintas propiedades fonético-fonológicas de las lenguas. Las clases de ritmo sí logran discriminarse con una o un par de métricas que, según los autores, se deben elegir cuidadosamente según los intereses de cada investigación. Estos autores no consiguen sugerir las mejores métricas, pero aseguran que podrían ser más efectivas cuando controlan la velocidad del habla y se basan en los intervalos vocálicos.

Mairano (2011), por su parte, presenta un estudio sobre la tipología rítmica en 21 lenguas (incluidos el español y el inglés) con 61 informantes que leyeron una breve historia. Con el empleo de varias métricas (%V, VarcoV, VarcoC, PVI, entre otras), este autor afirma que esta forma de medir el ritmo es eficaz, al menos en habla controlada. La productividad de las métricas, asegura, depende de los objetivos de las investigaciones, porque cada tipo de medida podría reflejar diversos aspectos de la organización rítmica. Los valores para el español y el inglés, al menos para las métricas que hemos mencionado hasta el momento, son claramente diferentes en los datos de este autor, confirmando así que los índices métricos logran discriminar estas dos lenguas.³⁶

Con respecto a la comparación entre el español peninsular, el inglés y el catalán, Prieto, Vanrell, Astruc, Payne, & Post (2012) analizan la lectura de un total de 24 informantes nativos de estas lenguas. Así, se incluye una lengua para cada clase de ritmo según la clasificación tradicional –silábico y acentual– y se incorpora una tercera lengua que ha sido clasificada con un ritmo intermedio: el catalán. Su principal aporte se basa en que los estímulos lingüísticos que leyeron los participantes presentan un control del tipo de sílaba. Es decir, se utilizan estímulos en los que predomina una estructura silábica compleja (p. ej. CVC, CVCC) y otros estímulos con una estructura silábica simple (p. ej. CV). Sus resultados indican que las lenguas se pueden clasificar incluso cuando se manipula la estructura silábica, descartando así la idea de que los índices métricos solamente reflejan las cuestiones fonotácticas de las lenguas. Las autoras señalan que la estructura silábica y la reducción vocálica son solo algunos de los factores que contribuyen a los efectos de duración en el ritmo, entendido como “el resultado perceptual de un sistema de duración de carácter

³⁶ Véase Mairano & Romano (2011) para una versión resumida de estos resultados.

multisistémico, que está organizado de manera meticulosa y varía de lengua en lengua” (2012, p. 699).

Desde los comienzos de la implementación de las métricas rítmicas, la variedad de español más analizada ha sido la peninsular. Por ejemplo, Toledo (2010c, 2010a, 2010d, 2010b) presenta una serie de estudios sobre numerosas variedades peninsulares, incluyendo el español andaluz, canario, madrileño, entre otras. Este autor emplea informantes con registros formales e informales, de zona rural y urbana, en lecturas de oraciones y discursos espontáneos. Las métricas utilizadas son %V, ΔV , ΔC y los PVI. Si bien los datos no contemplan muchos informantes y mucha producción lingüística, el autor muestra evidencia de que las métricas logran diferenciar todas las variedades del español peninsular con respecto a otras lenguas con ritmos distintos, como las registradas en Ramus *et al.* (1999) y White & Mattys (2007). Más allá de la clasificación según las clases rítmicas tradicionales (es decir, ritmo silábico y acentual), Toledo asegura que las métricas son sensibles a las variedades sociolectales dentro de una misma lengua.

Con respecto al español americano, en los trabajos ya citados, cabe resaltar que Mairano (2011) y Mairano & Romano (2011) incluyen datos del español peninsular y americano, incluyendo los países de Colombia, Venezuela y Perú, pero estos autores computan estos informantes dentro de la misma categoría de lengua, sin discriminar diferencias dialectales. Otros aportes para el español de América vienen de la mano de O’Rourke (2008a, 2008b), quien implementa las métricas %V, ΔV , ΔC , VarcoV, VarcoC y PVI, en la lectura de oraciones por parte de nueve informantes nativos de dos zonas distintas de Perú, una en contacto con el quechua y la otra sin contacto. La autora muestra evidencia de que los distintos dialectos presentan diferencias significativas, lo que lleva a suponer que existe una influencia del quechua en términos rítmicos. Además, sus resultados no ubican los valores del español junto con los resultados de, por ejemplo, Ramus *et al.* (1999), aunque el español de Perú sí logra diferenciarse significativamente de lenguas con otras clases rítmicas como el inglés. Con respecto al español de Perú que no tiene contacto con el quechua, la autora señala que el debilitamiento de codas finales podría tener influencia en la organización rítmica.

De Pinho (2013) estudia el español de Chile y de España en un corpus acotado de habla espontánea obtenido de hablantes en televisión. Empleando las métricas %V, ΔV y los PVI en este corpus y comparando otros resultados de la literatura, concluye que estas dos variedades del español se encuentran dentro de la misma tipología rítmica. Las métricas más reveladoras son %V y PVI, no así ΔV .

Por último, el español de la Argentina no cuenta con estudios acabados que hayan empleado las métricas para dar cuenta de la organización rítmica, pero podemos citar el aporte de Toledo, Trípodí, Gurlekian, & Yanagida (2009) y de Gabriel & Kireva (2014), ambos con informantes de Buenos Aires. Toledo *et al.* (2009) comparan el ritmo de dos informantes, uno con educación superior y otro sin educación, y aseguran que los índices métricos, especialmente los arrojados por %V, muestran un reflejo de la variación sociolectal. Por su parte, Gabriel & Kireva (2014) llevan a cabo un estudio más exhaustivo al incluir más informantes, más tareas de elicitación y mayores mediciones acústicas. Al comparar el italiano, el español peninsular y el español como L2, estos autores llegan a la conclusión de que el español de Argentina, al menos el de Buenos Aires, presenta una versión italianizada del español, producto de las grandes inmigraciones italianas.

Ahora bien, de todas las métricas instauradas en la literatura (véanse Fuchs, 2016a; Wiget *et al.*, 2010, para una revisión de otros tipos de métricas), en nuestra investigación adoptamos las métricas %V y VarcoV, porque, como desarrollamos en el Capítulo 4 sobre la metodología general, se han considerado las más sensibles para discriminar tipologías rítmicas, incluyendo el ritmo no nativo (p. ej. Fuchs, 2016a; White & Mattys, 2007).

A continuación, la Tabla 1.5 muestra los valores de estas métricas para el ritmo del inglés y el español, según los principales aportes de la bibliografía consultada. A grandes rasgos, esta tabla muestra que en inglés los valores de la métrica VarcoV son mayores que %V, tal como se resumió en la sección anterior. Para los datos del español, en cambio, se espera una tendencia de valores opuestos, es decir, los índices de VarcoV menores que %V. En la Tabla 1.5 esta tendencia se observa en la mitad de las referencias consultadas y en algunos casos existe superposición de valores entre el español y el inglés, especialmente para %V. Esto se puede deber a que se han empleado distintas metodologías en estas investigaciones: tipos de tarea de elicitación, estilos de habla, informantes, criterios de anotación, etc. Cabe aclarar, en consecuencia, que estos índices no son enteramente comparables y que es fundamental explicitar la metodología en la implementación de las métricas.

Tabla 1.5
Valores de %V y VarcoV para el inglés y el español según las referencias consultadas

Lengua	%V	VarcoV	Referencias	Detalles
Inglés	41,37	51,33	(Mairano, 2011)	Estadounidense (promedio de dos transcritores). Lectura de historia.
	39,79	62,64	(Mairano, 2011)	Británico (promedio de dos transcritores). Lectura de historia.
	38	64	(White & Mattys, 2007)	Británico. Lectura de oraciones.
	40,1	---	(Ramus <i>et al.</i> , 1999)	Británico según lo señalado en Low <i>et al.</i> (2000).
	41,5	51,7	(Fuchs, 2016a)	Británico. Habla espontánea.
	41,5	54,5	(Prieto <i>et al.</i> , 2012) ³⁷	Británico. Lectura.
	38,2	---	(Low <i>et al.</i> , 2000)	Británico. Lectura de oraciones.
	42,8	---	(Dellwo & Wagner, 2003)	Británico y estadounidense. Lectura de fragmentos.
Español	40,1	61	(Tsoi, 2016)	Británico. Lectura de historia.
	42,61	43,75	(Mairano, 2011)	Peninsular y americano. Lectura de historia.
	48	41	(White & Mattys, 2007)	Peninsular. Lectura de oraciones.
	43,8	---	(Ramus <i>et al.</i> , 1999)	
	47	36,5	(Prieto <i>et al.</i> , 2012)	Peninsular. Lectura de oraciones.
	42,16	---	(Toledo, 2010c)	Peninsular (promedio de tres variedades). Español de Buenos Aires (promedio de informantes con y sin educación superior). Lectura de oraciones.
	46,5	---	(Toledo <i>et al.</i> , 2009)	
	54	36	(O'Rourke, 2008b)	Español de Lima, Perú. Lectura.
	57	---	(De Pinho, 2013)	Español de Chile. Habla espontánea.
	46,94	49,68	(Gabriel & Kireva, 2014)	Español de Buenos Aires. Promedio de lectura de oraciones y de historia.
43,31	55,6	(Kireva & Gabriel, 2015a)	Español de Buenos Aires. Habla espontánea (resumen de un cuento).	

1.7 Antecedentes de las métricas en el ritmo no nativo

En lo que respecta al empleo de las métricas rítmicas en segundas lenguas, podemos clasificar los antecedentes en dos grandes grupos: los que dan cuenta de la adquisición de una L2 en contextos naturales (sin instrucción) y los que estudian la adquisición mediada por la instrucción formal.

Sin instrucción

Uno de los primeros aportes sobre el ritmo no nativo lo encontramos en Carter (2005). Este autor emplea las métricas de PVIs en nativos de habla inglesa de Estados Unidos,

³⁷ De este trabajo dedujimos el valor numérico de las métricas según las figuras que representan el material lingüístico sin control de la estructura silábica.

hablantes monolingües del español de México e hispanohablantes que adquirieron el inglés como L2 sin instrucción formal y residen en Estados Unidos. Este análisis demuestra que las métricas logran reflejar el grado en el que los inmigrantes de habla hispana en Estados Unidos adaptan su ritmo de habla a uno más acentual, debido a que los valores de los PVIs son intermedios en los hablantes bilingües, es decir, estos valores no tienen una correspondencia exacta con el español o el inglés nativo. El autor brinda una explicación sociológica de cómo los inmigrantes adaptan o no su ritmo según el grado de adaptación a la cultura nueva, entendiéndose que a mayor adaptación sociocultural en la sociedad estadounidense, hay más semejanza con un ritmo acentual.

Con los mismos lineamientos que Carter (2005) y ampliando la cantidad y tipos de informantes, Thomas & Carter (2006) implementan los PVIs en el inglés afroamericano, el inglés estándar de Estados Unidos, el inglés de Jamaica, el inglés como L2 por parte de mexicanos y el español de México. Los autores analizan el ritmo de habla espontánea y observan que los hablantes de inglés estándar y el afroamericano presentan un ritmo acentual y el español un ritmo claramente silábico. El inglés de Jamaica y el inglés no nativo presentan valores intermedios, es decir, no claramente un ritmo acentual ni un ritmo silábico. Los autores también analizan el ritmo de habla de antiguos esclavos en Estados Unidos, que resulta ser más silábico y sugieren que en el pasado el inglés afroamericano era más parecido al inglés de Jamaica. Más recientemente, Carter & Wolford (2016) estudian el inglés y el español de mexicanos en Estados Unidos a lo largo de tres generaciones. Utilizan la métrica PVI y llegan a la conclusión de que las generaciones más viejas mantienen prosodias muy bien diferenciadas entre el español y el inglés, mientras que las generaciones jóvenes muestran una especie de convergencia entre las dos lenguas en el sentido de que el español de los inmigrantes se asemeja al inglés.

Con respecto al inglés de Estados Unidos y el inglés de la India, Reid-Collins (2015) estudia el ritmo en informantes indios en Estados Unidos en un corpus de habla espontánea. Las métricas le permiten a la autora identificar dos tipologías rítmicas: inglés estadounidense con un ritmo acentual y el inglés indio con un ritmo que se estructura hacia valores silábicos. Además, este estudio permite constatar la adaptación rítmica de los hablantes en el habla espontánea, ya que cuando un hablante de inglés estadounidense mantiene una conversación con un hablante de inglés de la India, los hablantes de inglés indio presentan una tendencia a igualar el ritmo con respecto al interlocutor. Por su parte, Fuchs (2016a) analiza el inglés británico y el inglés de la India, aportando evidencia de que estas lenguas presentan un ritmo

acentual y silábico, respectivamente. Fuchs atribuye la naturaleza del ritmo silábico del inglés de la India a la influencia de las primeras lenguas que estos informantes hablan en sus hogares, como el indi y el telugu.

El tema de la inmigración también ha sido un punto central para el inglés británico. Por ejemplo, Torgersen & Szakay (2012) emplean algunas métricas para analizar el ritmo del inglés en hablantes jóvenes y adultos provenientes de una zona céntrica y otra periférica de Londres. El material analizado corresponde a habla espontánea de numerosos informantes. Los resultados indican que los jóvenes en contacto con otros orígenes étnicos presentan un ritmo más silábico que los jóvenes con raíces puramente anglosajonas. Por otra parte, los hablantes del centro de Londres presentan un ritmo más silábico que los que residen en las afueras, producto de la naturaleza cosmopolita de la zona céntrica. Los autores señalan que las métricas dan cuenta del contacto y cambio lingüístico, ya que el inglés de este lugar de Inglaterra representa cambios debido a la gran inmigración de hablantes con diversos contextos sociolingüísticos.

El cambio lingüístico provocado por el contacto entre lenguas también ha sido abordado para el español y el italiano. Gabriel & Kireva (2014) y Kireva & Gabriel (2015b) utilizan las métricas rítmicas para comparar primeras lenguas (español peninsular, español porteño e italiano) y español como segunda lengua (con italiano como L1). Con el empleo de métricas como %V, VarcoV, VarcoC y PVI, los autores logran discriminar el ritmo de habla y demuestran que el español como L2, el español porteño y el italiano presentan ritmos similares, en contraste con el español peninsular. Los valores de las métricas dan cuenta que, como se adelantó en la sección anterior, el español de Buenos Aires es una variedad dialectal originada con el contacto de lenguas como el italiano.

Unos de los trabajos más influyentes en segundas lenguas es el de White & Mattys (2007). Estos autores comparan primeras y segundas lenguas del holandés, inglés, francés y español, en hablantes de L2 que tuvieron instrucción formal en edad adulta y que vivieron en el país de la lengua meta.³⁸ Con respecto a las segundas lenguas, entrevistan hablantes de inglés y español como L2, cuya lengua materna es el español y el inglés, respectivamente. Emplean siete métricas: ΔV , ΔC , %V, VarcoC, VarcoV, nPVI (para vocales) y rPVI (para

³⁸ La clasificación de este trabajo dentro de los antecedentes ‘sin instrucción’ es debatible ya que no sabemos cuán significativa fue la adquisición de los informantes antes de vivir en el país donde se habla la lengua meta. Decidimos clasificar estos datos como tal, porque los informantes vivieron por periodos significativos en el país de habla inglesa y, por lo tanto, las habilidades en la oralidad podrían ser muy distintas a las obtenidas por medio de la instrucción formal.

consonantes). Los resultados, según estos autores, indican que las métricas VarcoV y %V son las que discriminan los tipos de lenguas de manera más precisa y que los valores intermedios son reflejo de una adaptación prosódica de una L2 a una lengua meta. La Figura 1.7 muestra una clasificación del inglés y el español según los resultados de White & Mattys (2007) con las métricas VarcoV y %V. Se observa una clara diferencia entre el inglés y el español como L1 (Eng_{Eng} y Sp_{Sp} , respectivamente) y valores distintos para el inglés como L2 en hispanohablantes (Eng_{Sp}) y el español como L2 en angloparlantes (Sp_{Eng}).

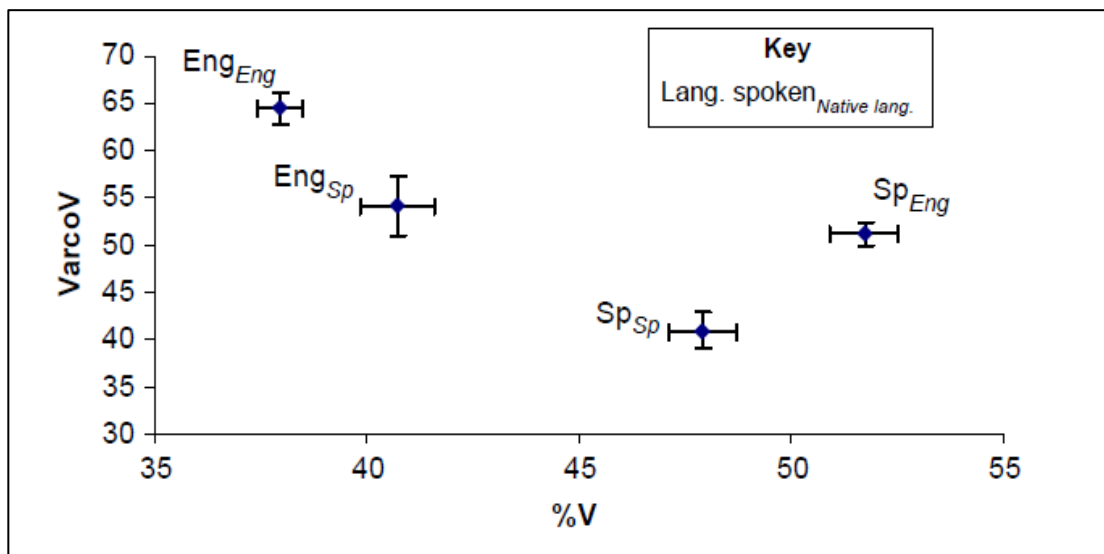


Figura 1.7. Clasificación del inglés y español como L1 y L2

Fuente: White & Mattys (2007, p. 514)

Otro aporte informativo es el de Sarmah, Gogoi, & Wiltshire (2009), quienes estudian el inglés como L2 en inmigrantes en Estados Unidos con distintos tiempos de residencia en el país. Sus informantes corresponden a hablantes nativos de tai que comenzaron aprendiendo inglés en contexto de instrucción y luego se radicaron en Estados Unidos. Utilizan las métricas de duración %V y PVI. Comparando los informantes que estuvieron poco tiempo (menos de 4 meses) de residencia en Estados Unidos con los que estuvieron mucho tiempo (18 meses), los autores concluyen que, contrario a lo esperado, los primeros presentan un ritmo más acentual, es decir, parecido a lo valores del inglés nativo; mientras que los que estuvieron más años presentan valores más cercanos a un ritmo silábico, producto de una transferencia del tai en el inglés como L2. Esta sorprendente relación se explica, según los autores, por una cuestión de identidad en el sentido de que los que acaban de llegar a un país extranjero tratan de igualarse prosódicamente, mientras que los que han permanecido más

tiempo no siguen las normas de la lengua meta estrictamente y reafirman su identidad con valores rítmicos parecidos a su lengua madre.

En un estudio más reciente sobre el inglés como L2, Henriksen (2016) analiza las propiedades rítmicas en hablantes de inglés en Estados Unidos cuya primera lengua es el español peninsular y que presentan un dominio del inglés muy avanzado. Se comparan también hablantes monolingües del español peninsular y monolingües del inglés de Estados Unidos. En un corpus basado en la lectura de oraciones, este autor implementa las métricas Varcos y PVI y logra discriminar el ritmo de los informantes monolingües en dos categorías discretas: el ritmo acentual del inglés y el ritmo silábico del español. Con respecto al resultado de los bilingües, la lectura de oraciones tanto en inglés como en español demuestra valores muy distintos para ambas lenguas, lo que se interpreta como el manejo de dos ritmos bien distinguidos. Lo llamativo de los resultados de este aporte es que no se registra una influencia significativa de la lengua materna en la producción del inglés como L2 y la producción del español (L1) de estos bilingües parece haber sido afectada por el inglés (L2). Según el autor, esta tendencia se puede deber a que los bilingües avanzados aplican procesos de alargamiento (por efecto del acento) y de reducción vocálica en su propia lengua materna.

Con instrucción

Con respecto a las mediciones del ritmo no nativo con instrucción formal de por medio, Dellwo, Gutiérrez Díez, & Gavaldà (2009) estudian el inglés como L2 por parte de hispanohablantes en España. Contrastan los resultados de un grupo de nativos de inglés y dos grupos de aprendientes de inglés con la diferencia de que un grupo recibió un año de instrucción formal en fonología en un ámbito universitario. Los autores logran medir diferencias entre el ritmo nativo y el no nativo, especialmente con las métricas PVI. Sin embargo, no logran discriminar un efecto de instrucción entre los distintos niveles de competencia lingüística de los aprendientes. Esto quizás se deba, según los autores, a que un año de instrucción no provoca cambios mayores en la pronunciación de los aprendientes y, por ende, no se refleja en las métricas.

El aporte de Tortel (2009) abarca un estudio prosódico del inglés como L2 por parte de hablantes de francés, lengua que al igual que el español se considera con ritmo silábico. Todos los informantes no nativos de esta investigación tuvieron algún tipo de instrucción formal. En un total de 63 hablantes de inglés (inglés por francoparlantes nivel 1 y nivel 2 e inglés de nativos de Gran Bretaña), se obtienen datos del ritmo a través de diversas tareas de

elicitación (lectura, repetición y habla espontánea). El nivel 1 de aprendientes posee conocimientos básicos de inglés y no ha recibido instrucción en fonología, mientras que los aprendientes del nivel 2 corresponden a estudiantes universitarios de inglés avanzado, quienes tuvieron instrucción de los segmentos y la prosodia del inglés. La autora demuestra que las métricas pueden distinguir no solo el ritmo nativo del no nativo sino también que logran diferenciar distintos niveles de ritmo no nativo, tal como lo demuestran los grupos de informantes con los dos niveles de competencia lingüística.³⁹

Ordin, Polyanskaya, & Ulbrich (2011) estudian aprendientes del inglés como L2, por parte de hablantes de alemán con distintos niveles de competencia lingüística en contexto de instrucción. Las métricas, según los autores, reflejan la adquisición del ritmo de habla en distintos momentos de su desarrollo. En la misma línea de investigación, Ordin & Polyanskaya (2014, 2015) demuestran que las métricas son útiles para identificar el ritmo de habla del inglés como L2 y la transferencia de diversas L1 con ritmos distintos (p. ej. francés) y similares (p. ej. alemán). Teniendo en cuenta la edad de los aprendientes y los distintos niveles de competencia lingüística, sus resultados indican que el desarrollo de una interlengua como el inglés comienza con un ritmo más silábico y confluye en uno más acentual, independientemente de la L1 involucrada. Estos autores sostienen que el desarrollo del ritmo en L2 se basa en principios universales que abarcan patrones de tiempo que son más fáciles y menos marcados como el ritmo silábico (principalmente con menos procesos de reducción y una estructura silábica más simple) y patrones más difíciles o más marcados como el ritmo acentual (con más procesos de reducción y una estructura silábica más compleja). Por lo tanto, los hispanohablantes que adquieren el inglés comienzan con una estructura menos marcada y deben desarrollar una estructuración rítmica más marcada o difícil. De todos modos, en Ordin & Polyanskaya (2015) también se observan diferencias en los resultados de las métricas dependiendo del tipo de L1: los aprendientes del inglés con una lengua madre acentual (alemán) lograron un ritmo más acentual que aquellos cuyo ritmo de la lengua madre era silábico (francés).

Más recientemente, Pellegrino, He, & Dellwo (2017) emplean algunas métricas de duración combinadas con las que miden el F0, en hablantes nativos de mandarín e italiano y hablantes no nativos de mandarín por italianos. A través de la medición de la lectura de un cuento, los autores logran discriminar diferencias rítmicas entre el habla nativa y la no nativa.

³⁹ Gran parte de estos resultados se encuentran en forma resumida en Tortel & Hirst (2010).

La combinación de diversas métricas contribuye a distinguir distintos tipos de ritmos y el ritmo no nativo presenta valores intermedios. Esto último se explica, según los autores, como el producto de un nuevo ritmo entendido, en parte, por la lengua materna y, en parte, por la lengua meta.

1.8 Recapitulación

Nuestra investigación se basa en dos lenguas que han sido descritas como rítmicamente diferentes: el inglés es una lengua prototípicamente con ritmo acentual, mientras que el español ha sido descrito como una lengua con ritmo silábico (p. ej. Abercrombie, 1967; Dauer, 1983, 1987; Pike, 1945). Para analizar esta diferencia rítmica, adoptamos un abordaje fonológico del ritmo de habla, teniendo en cuenta que el ritmo es el producto o consecuencia de determinadas características fonético-fonológicas (Bertinetto, 1977, 1981, 1989; Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). Así, dejamos de lado la idea de que la diferencia principal entre el ritmo del inglés y del español está basada en la isocronía de los intervalos entre acentos para el inglés (ritmo acentual) y entre sílabas para el español (ritmo silábico).

Basándonos en las tipologías rítmicas de Bertinetto (1981, 1989) y Dauer (1983, 1987), consideramos tres características fonético-fonológicas principales: a) la realización fonética del acento y su rol en el sistema lingüístico, b) la estructura silábica y c) la reducción vocálica, para distinguir el ritmo del español y el del inglés. Tenemos en cuenta que el español posee un sistema de acentuación que no influye en gran medida para distinguir entre formas fuertes o débiles, presenta una tipología silábica menos variada y más simple y, por último, no cuenta con procesos de reducción vocálica. Por su parte, el inglés se caracteriza por asignarle al acento (léxico) un rol importante a la hora de distinguir formas fuertes y débiles, por poseer una tipología silábica más variada y compleja y por contar con procesos de reducción vocálica.

Consideramos el ritmo como el producto de propiedades fonéticas y fonológicas que se reflejan en las variaciones de la duración de los segmentos. Si bien el tiempo o la duración no es el único parámetro que contribuye al ritmo de habla, los patrones superficiales de tiempo son fundamentales para la estructura rítmica (Turk & Shattuck-Hufnagel, 2013) y proveen un contexto medible empíricamente a través de métricas rítmicas. Analizamos el ritmo por medio de las principales métricas rítmicas de duración (Ramus *et al.*, 1999; White & Mattys,

2007), que dan cuenta de la organización rítmica basada en distintas propiedades particulares de las lenguas. Con los valores de las métricas, es posible observar no solo diferencias entre el español y el inglés como primeras lenguas, sino también podemos analizar el ritmo no nativo. Asumimos, entonces, que los resultados obtenidos a través de las métricas son reflejo de los aspectos fonéticos y fonológicos que dan origen a la estructura e impresión del ritmo en las lenguas (Fletcher, 2010).

A partir de todo lo expuesto, el objetivo principal de la tesis es investigar la adquisición del ritmo inglés por parte de hispanohablantes en contexto de instrucción formal. Para ello es necesario analizar cómo se da el pasaje de un ritmo silábico (lengua madre) a un ritmo acentual (lengua meta) en los aprendientes que comenzaron a adquirir el inglés mucho después de haber adquirido su lengua materna. El análisis de la producción lingüística de estos aprendientes es informativo para observar cómo el ritmo no nativo se ve afectado por distintos niveles de competencia lingüística y la Edad de Comienzo de Adquisición. Para tal fin, desarrollamos las cuestiones sobre la adquisición de segundas lenguas en el Capítulo 2 a continuación.

CAPÍTULO 2

LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Entendemos como Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) la rama de la lingüística que tiene como objeto de estudio aquella adquisición lingüística que ocurre años después del nacimiento o después de haber adquirido o comenzado a adquirir la lengua materna (L1) (Ortega, 2013, p. 8). En la adquisición de una segunda lengua (L2) se combinan elementos de la lengua materna y la lengua meta que dan origen a una interlengua (Selinker, 1972) o gramática nueva (Meisel, 2011), en la que el hablante de una L2 o aprendiente tiene un rol activo y creativo en la formación de una gramática caracterizada por su sistematicidad y variabilidad (VanPatten & Williams, 2015).

Dulay & Burt (1974) brindan uno de los primeros aportes concretos de la lengua de los aprendientes y resaltan la relevancia de los estudios en segundas lenguas. Con evidencia del inglés como L2 por parte de numerosos hablantes de chino y español, estos autores observan que el orden de adquisición de, por ejemplo, la cópula, los artículos, los plurales y los posesivos presentan el mismo orden de aparición. Los autores atribuyen este mismo orden a la existencia de mecanismos lingüísticos que son propios de segundas lenguas, porque escapan a la influencia de la L1. Es decir, una L2 presenta errores y procesos de adquisición que son independientes de la lengua materna. Los autores sugieren la investigación en torno a responder cuál es la naturaleza del proceso de construcción creativo de los hablantes de una L2, es decir, qué es lo que caracteriza este proceso universal. Los trabajos como el de Dulay & Burt (1974) sientan las bases para un campo de estudio que luego se abordará desde numerosos marcos teóricos.

En este capítulo abordamos los principales aportes sobre adquisición del lenguaje según una mirada generativa, tanto en primeras lenguas (§2.1) como en segundas (§2.2). Posteriormente, hacemos una breve descripción de qué se entiende por interlengua e interfonología (§2.3) y desarrollamos la importancia que tiene la lengua materna en ASL (§2.4) a modo de entender, en parte, la naturaleza de la interlengua. Asimismo, abordamos las cuestiones referidas al factor edad (§2.5) en primeras y segundas lenguas, enfocándonos en antecedentes sobre la edad de adquisición en estudios fonológicos. Por último, incluimos una descripción de las repercusiones de la instrucción formal en L2 (§2.6).

2.1 La Gramática Universal

Abordamos el estudio de la adquisición del lenguaje desde una mirada generativa. Desde la aparición de Estructuras Sintácticas (Chomsky, 1957) hasta el Programa Minimalista (Chomsky, 1995), la teoría generativa ha sido abordada y modificada con los años; sin embargo, la forma de concebir el lenguaje y su desarrollo ha permanecido básicamente intacta. El lenguaje se concibe como un sistema de la mente propio de los seres humanos que, gracias a la experiencia lingüística, se adquiere mediante la activación de principios innatos pre-existentes en la Gramática Universal (GU), que permite la selección y ordenamiento de los datos lingüísticos.

La teoría chomskiana busca dar una explicación al problema lógico de la adquisición del lenguaje, también denominado Problema de Platón (Chomsky, 1986, y trabajos posteriores). Es de común acuerdo que los niños adquieren propiedades muy complejas y abstractas en relativamente poco tiempo y de manera uniforme, resultando en un conocimiento que va mucho más allá de los datos lingüísticos a los que fueron expuestos. Estos datos no son del todo informativos, porque se encuentran desorganizados y no pueden explicar el conocimiento lingüístico que se termina adquiriendo. Se habla, entonces, de una falta de correlato entre los datos lingüísticos primarios (*input*) y la gramática resultante (*output*). Así, la experiencia está lejos de determinar el producto final, ya que los niños están expuestos a defectos, errores, oraciones incompletas, pero logran adquirir un sistema que les permite entender y producir oraciones nunca escuchadas. Todo lleva a suponer que los niños ya vienen equipados con conocimiento innato del lenguaje.

Con la teoría chomskiana, entonces, se pretende explicar cómo el estímulo empobrecido que reciben los niños deviene en un conocimiento tan rico. Es por ello que a través del modelo de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986) se postula la GU como “la condición del estadio prelingüístico del niño” (Chomsky, 1981, p. 7), brindando así una explicación innatista al problema lógico de la adquisición del lenguaje.⁴⁰ La GU comprende un conjunto de principios universales y un conjunto de parámetros que conforman la variación entre las lenguas. Por lo tanto, los principios corresponden a las características comunes a todas las lenguas posibles, mientras que los parámetros dan lugar a la diversidad

⁴⁰ Cabe aclarar que el carácter innatista del generativismo se remonta a Chomsky (1959), en reacción a posturas conductistas sobre adquisición del lenguaje.

lingüística. Con el modelo de Principios y Parámetros se explica, entre otros aspectos, cómo los niños de cualquier origen geográfico o lingüístico puedan adquirir la lengua de su entorno. En tanto que el rol de la experiencia es desencadenar la activación de los parámetros para fijarlos según el medio lingüístico al que el niño está expuesto. Dicho esto, en la adquisición de la lengua materna, bajo condiciones normales, los niños se ven obligados al crecimiento de su órgano del lenguaje debido a los desencadenantes presentes en el *input* lingüístico.

Un abordaje generativo a la adquisición del lenguaje implica entender que los seres humanos venimos equipados de antemano con un conocimiento *a priori*. En otras palabras, “con una pizarra en blanco no se puede aprender nada a partir de la exposición a los datos lingüísticos primarios” (Miller, Myler, & Vaux, 2017, p. 155). Por lo tanto, la GU refiere al conocimiento lingüístico innato que se transmite genéticamente y se ha instaurado como el conjunto de principios lingüísticos, comunes a todas las lenguas, que restringen el proceso de cualquier tipo de adquisición lingüística. De esta manera, el niño que adquiere su lengua materna logra seleccionar los datos lingüísticos de su entorno, estructurarlos acorde a los principios universales y ajustarlos acorde a la lengua particular que está adquiriendo. La adquisición lingüística, guiada por la GU, genera una gramática mental o lengua-I (interna), que se manifiesta a través de la lengua-E (externa) (Chomsky, 1986).

2.2 La GU en segundas lenguas

Los aportes de Noam Chomsky fueron adoptados en el campo de la adquisición de segundas lenguas para poder explicar y describir la adquisición de una lengua después de haber adquirido la lengua materna (Flynn, 1985, 1987b, Licerias, 1986, 2007; Parodi, 2012; Schwartz, 1986; Schwartz & Sprouse, 2013, 2017; Slabakova, Leal, & Liskin-Gasparro, 2014; White, 1985b, 2003, entre muchos otros).⁴¹ Las evidentes diferencias entre la adquisición de una L1 y una L2 se explican, de algún modo, a través de la manera en que la GU actúa en estos dos tipos de adquisición. El común denominador en los aportes

⁴¹ Para diferenciar el término *segunda lengua* de otros como *bilingüismo*, nos basamos en las formas de adquisición que se clasifican según la edad y el orden de adquisición (Montrul, 2008). A grandes rasgos, una segunda lengua corresponde a la adquisición que se da después de haber adquirido la lengua materna, que puede ocurrir durante la niñez, adolescencia o adultez; en cambio, el bilingüismo refiere a la adquisición simultánea de más de una lengua en la niñez o a la adquisición de otra lengua tiempo después de haber comenzado adquirir la lengua materna, pero sin tener una adquisición completa de esta última (2008, pp. 17-18).

generativos en segundas lenguas es la idea de que la adquisición de una L2 está regida por principios lingüísticos, principalmente en el sentido de que las interlenguas se desarrollan según los límites estipulados por la GU.

Uno de los motivos más fuertes para adoptar un marco generativo, como lo hacemos nosotros, es la idea de la modularidad del lenguaje; es decir, asumimos que la adquisición de una lengua (L1 o L2) pertenece a un dominio exclusivo del lenguaje y no se lo puede incluir dentro de otras actividades cognitivas más generales. Por otra parte, más allá de la modularidad del lenguaje, los estudios generativos en ASL también asumen el problema lógico de adquisición del lenguaje, porque el aprendiente de una L2 desarrolla un conocimiento lingüístico complejo que va más allá del *input* recibido, aun cuando el aprendiente no logre un nivel de precisión igual a la de un nativo (p. ej. Birdsong, 1989; Schwartz & Sprouse, 2000; White, 1985a, 2003). Esta consideración no implica necesariamente que los aprendientes usen los mismos mecanismos que en una L1, debido a que existe una diferencia de hecho: los aprendientes ya tienen otra gramática cuando comienzan la adquisición de una L2.

Desde una mirada generativa, existen numerosos aportes que describen y explican la adquisición de segundas lenguas respecto al tipo de acceso a la GU. El postulado más importante es sostener que la adquisición de una L2 está de alguna manera regida por la GU (p. ej. Birdsong, 1990; Flynn, 1985, 1987a; Flynn, Martohardjono, & O’Neil, 1998; Liceras, 1985, 1986; Parodi, 2012; Schwartz & Sprouse, 1996; White, 1985a, 1985b, 2003). Podemos agrupar los antecedentes sobre adquisición de segundas lenguas y su relación con la GU en tres grupos de posturas principales, que detallamos brevemente a continuación.

Una línea de investigación va de la mano de los estudios que postulan la hipótesis de que los hablantes de una L2 se encuentran **sin acceso** a la GU o que la GU ya no está activa. Esta postura refiere a la idea de que los hablantes adultos de una L2 no presentan operaciones estructurales regidas por la GU (Meisel, 1997) debido a que los mecanismos que estuvieron presentes para la adquisición de la L1 ya no lo están en la adquisición de la L2. En otras palabras, los niños tienen capacidades de aprendizaje que son específicas del lenguaje, mientras que los adultos ya no cuentan con los mismos mecanismos y por eso recurren a estrategias de procesamiento y aprendizaje generales (Clahsen & Muysken, 1986, 1989). Dentro de estas posturas, también podemos citar a Bley-Vroman (1990), quien plantea una diferencia radical entre la adquisición de una lengua materna y la adquisición de una segunda

lengua en adultos. Este autor propone la Hipótesis de Diferencia Fundamental [*Fundamental Difference Hypothesis*] y sostiene que en la adquisición infantil opera la GU, mientras que en la adquisición de una L2 aparece la transferencia de la L1 y procesos de dominio general para resolver problemas (no específicos del lenguaje). Propone un periodo crítico a partir del cual la GU y las cuestiones específicas del lenguaje dejan de estar disponibles para un adulto. Este planteo de dos instancias de adquisición fundamentalmente distintas va en contra de posturas anteriores en las que tanto la adquisición de la lengua materna como la adquisición de una L2 compartían características universales (p. ej. Dulay, Burt, & Krashen, 1982).

Este grupo de posturas caratulado como las de ‘no acceso’ también abarca los aportes que sostienen que los hablantes de una L2 tienen acceso a la GU solamente mediante la lengua materna. Podemos mencionar los aportes de Schachter (1988). Esta autora sostiene que cuando los hablantes adultos están expuestos a una lengua meta que tiene parámetros distintos a la lengua materna, no es posible que los aprendientes logren reconfigurar sus gramáticas, porque esta habilidad ya se ha perdido. En otras palabras, lo único que tienen disponible los aprendientes es la gramática de su L1 y, por lo tanto, se encuentran en una posición de estancamiento al no poder reconfigurar los parámetros en función de la nueva gramática. Teniendo en cuenta que en una postura como la de Schachter la GU está presente por medio de la lengua materna, es común denominar este punto de vista como de ‘acceso parcial’ a la GU (White, 2003, p. 16).

Un segundo grupo de posturas plantea un **acceso directo** a la GU, ya que la interlengua presenta una reconfiguración de parámetros independientemente de la L1. Por lo tanto, la lengua materna juega un rol mínimo en la adquisición de una L2 y no forma parte del estadio inicial de los aprendientes. La evidencia para estos estudios está dada por ciertas propiedades que adquieren los aprendientes que no están presentes en la lengua materna. Tal es el caso de Flynn (1987a). La autora compara los hablantes de inglés como L2 cuya primera lengua es el español o el japonés. Sus estudios experimentales con anáforas demuestran que la lengua madre de los aprendientes no afecta significativamente la adquisición de la segunda lengua y que los patrones de adquisición de formación de oraciones y de anáforas en una L1 se observan también en el desarrollo de una L2. Los resultados indican, según la autora, que los aprendientes son sensibles a las características específicas de la lengua meta y que emplean una organización estructurada en su gramática en desarrollo. Por su parte, Epstein, Flynn, & Martohardjono (1996) aseguran que la GU está totalmente activa en los hablantes de una L2. Específicamente, las categorías funcionales están disponibles en los aprendientes y los errores

se explican por problemas de actuación o déficits léxicos o morfofonéticos. Estos autores brindan evidencia de hablantes de inglés como L2 cuya primera lengua es el japonés. Al comparar la adquisición en niños y en adultos, demuestran que la GU rige de manera similar desde el comienzo del proceso de adquisición.

El tercer grupo de aportes en torno a la relación entre GU y L2 tiene que ver con explicar las interlenguas por medio de la GU y la lengua materna. Estas posturas son comúnmente denominadas como de **acceso indirecto** a la GU (White, 2003, p. 16). La idea subyacente es que en los primeros estadios en la adquisición de una L2 existe un acceso a la GU por medio de la L1 y luego el *input* de la L2 provoca una reconfiguración de la gramática (White, 1985b, 1989). Con esta misma línea de investigación, Schwartz & Sprouse (1996) proponen la Hipótesis de la Transferencia Completa/Acceso Completo⁴² [*Full Transfer/Full Access*]. Incluyendo también datos de Schwartz & Sprouse (1994), estos autores explican la adquisición de una L2 por medio de la transferencia de la L1, que es la única gramática de los aprendientes en el primer estadio de adquisición, por ende, se habla de ‘transferencia completa’. En otras palabras, el estadio inicial en la gramática de una L2 es el último estadio de la L1. Luego, cuando el *input* de la lengua meta se torna insuficiente para ser acomodado por las características de la L1, actúa la GU, regulando la interlengua y permitiendo nuevas configuraciones de parámetros a medida que se avanza en el nivel de competencia lingüística. Esta reestructuración de la gramática de los aprendientes se da según las opciones que ofrece la GU, es por ello que se habla de ‘acceso completo’. Asimismo, el estadio final⁴³ de los aprendientes no necesariamente es igual a la gramática de un hablante nativo, porque la lengua materna y los distintos estadios de la interlengua procesan el *input* de un modo distinto que un hablante nativo. Los autores adjudican esta diferencia en el estadio final al procesamiento del *input* y no al *input* en sí, porque incluso cuando este último permanece intacto, el estadio final de los aprendientes difiere del de los nativos.⁴⁴

⁴² Esta propuesta se diferencia de otras que también asumen un acceso completo a la GU, pero que sostienen que no hay una transferencia completa de la L1 en el sentido de que no existe transferencia de categorías funcionales. Este es el caso de la Hipótesis de Árboles Mínimos (Vainikka & Young-Scholten, 1994, 1996) y la Hipótesis de la Transferencia Débil (Eubank, 1993, 1994). No desarrollamos estas hipótesis, pero véase White (2003) para discusiones sobre éstas.

⁴³ El estadio o logro final equivale al producto que logran los aprendientes en la adquisición de la lengua meta. Las versiones en inglés que se encuentran en la literatura son: *final state*, *end state*, *steady state*, *ultimate attainment* y *asymptote* (Birdsong, 2006, p. 11). Todos estos términos hacen referencia a un momento en el desarrollo de la L2 en el que el aprendiente ya no modifica su interlengua de manera significativa. En otras palabras, es un estado en el que se puede evidenciar el producto final que logran adquirir los aprendientes.

⁴⁴ Véanse trabajos posteriores a la propuesta de Schwartz & Sprouse (1996) como Schwartz (1998), Schwartz & Sprouse (2000, 2013) y Sprouse (2011).

Teniendo en cuenta los tres grupos de posturas sobre cómo la GU actúa en la gramática de L2, en este trabajo no seguimos las posturas que plantean una falta de acceso a la GU en la adquisición de una L2, porque la literatura ha demostrado que las interlenguas están regidas por los principios estipulados por la GU (Schwartz & Sprouse, 2017, p. 303). Una gramática no nativa que no está estipulada por los principios de la GU correspondería a una gramática que no solo se desvía de la lengua meta sino también de las lenguas naturales; sin embargo, la violación de principios de la GU no se ha comprobado y los pocos intentos de demostrar la ausencia de este tipo de regulación han sido refutados (véase Schwartz & Sprouse, 2017, p. 291, y las referencias ahí citadas). Tampoco seguimos las posturas que plantean que la lengua materna tiene un rol mínimo, ya que es evidente que, especialmente en los primeros estadios, la lengua materna es parte de la gramática de los aprendientes (cfr. §2.4). Por lo tanto, asumimos que las interlenguas se pueden explicar por medio de la transferencia de la lengua materna y por medio del acceso a la GU, reconfigurándose en función del *input* de la lengua meta (White, 2012, 2015)⁴⁵. Asimismo, y siguiendo a Schwartz & Sprouse (1996), entendemos que los aprendientes no tienen garantía de asemejarse exactamente a los hablantes nativos. Al mismo tiempo, cabe aclarar que si un aprendiente se confunde a simple vista con un hablante nativo de la lengua meta no implica necesariamente un acceso a la GU; del mismo modo, un aprendiente que demuestra ser un no nativo no necesariamente es evidencia de una falta de acceso a la GU (cfr. Birdsong, 2006, p. 10).

Ahora bien, otra línea de investigación que ha permitido corroborar que las lenguas naturales están regidas por la GU tiene que ver con el **efecto de agrupamiento** [*clustering effect*]. Teniendo en cuenta que el parámetro se considera una propiedad abstracta que cuando se configura según las propiedades particulares de una lengua genera distintas propiedades superficiales, el agrupamiento de parámetros se entiende como la (re)configuración de un parámetro que tiene consecuencias en otros parámetros asociados (Chomsky, 1981)⁴⁶. El efecto de agrupamiento ha sido estudiado principalmente en aspectos morfosintácticos y uno de los casos más investigados es el parámetro *pro-drop* en lenguas que permiten la elipsis del

⁴⁵ Recomendamos la consulta de White (2012) para un recorrido histórico de antecedentes que abordan la interacción entre L1 y GU en las interlenguas. La autora presenta una línea de tiempo con referencias y resúmenes de los principales aportes sobre el tema.

⁴⁶ Véase Eguren, Soriano, & Mendikoetxea (2016), con trabajos más recientes que abordan los parámetros en la gramática generativa. Algunos de ellos tratan el tema del agrupamiento de parámetros en el plano sintáctico.

pronombre sujeto, como el español. La activación de *pro-drop* tiene consecuencias en otras características que superficialmente se traducen en, por ejemplo, la ausencia de elementos expletivos y la inversión de sujetos (cfr. Gass & Selinker, 2008, p. 170; Meisel, 2011, pp. 54-55). La ventaja del efecto de agrupamiento es que, una vez que el niño configura un parámetro, diferentes propiedades también se van a ajustar a la lengua de su entorno, es decir, no hace falta que deba configurar cada parámetro o propiedad por separado.

En lo que respecta a la adquisición de segundas lenguas, se encuentran muy pocos aportes que abordan el efecto de agrupamiento. Nos detendremos en dos de ellos en el plano morfosintáctico. En primer lugar, en el trabajo de White (1990), se estudia la activación de parámetros en hablantes de inglés como L2 cuya primera lengua es el francés. Estas dos lenguas difieren en cómo se forman las preguntas (en francés existe el movimiento del verbo, mientras que en inglés no) y cómo ubican los adverbios (el francés permite un adverbio entre el verbo y el objeto directo, mientras que el inglés no), propiedades que pertenecen al mismo grupo de parámetros con respecto al movimiento. La autora lleva a cabo un experimento en el que un grupo de aprendientes recibe instrucción en la falta de movimiento del verbo del inglés en la formación de preguntas (por ejemplo en *Does he like Mary?*) y otro grupo en la ubicación del adverbio (por ejemplo, en **I play often football*, el adverbio entre el verbo y el objeto directo no se acepta en inglés, pero sí en francés). El objetivo es observar si alguna propiedad de la falta de movimiento se proyecta a otras propiedades en las que tampoco ocurre el movimiento. Después de analizar la ubicación de los adverbios, los resultados de White indican que los aprendientes con instrucción en la falta de movimiento en los verbos no logran proyectar esta propiedad a la falta de movimiento del verbo en la ubicación correcta de los adverbios, lo que se interpreta como una falta de efecto de agrupamiento en L2. En cambio, solo el grupo con instrucción en la ubicación de los adverbios logra ubicarlos de manera correcta. Una forma de explicar esta falta de agrupamiento, según la autora, es que el tipo de instrucción que recibieron los aprendientes no significó un *input* suficiente para provocar una reconfiguración de ambas propiedades de movimiento al mismo tiempo, ya que aprender que la falta de movimiento es obligatoria (p. ej. en las preguntas del inglés) podría ser interpretado como algo opcional en otras construcciones sintácticas.

Un antecedente más reciente es de Rothman & Iverson (2007) sobre los sujetos nulos en el español como L2 por parte de angloparlantes. El español es una lengua *pro-drop* en la que los sujetos pueden prescindir de realización fonética ([3° persona singular] *juega*), mientras que en inglés, siempre debe haber material fonológico en posición de sujeto (**plays*, pero sí *she*

plays ‘ella juega’). Los informantes de este aporte son evaluados antes y después de una estadía significativa en un país de habla hispana. Los resultados indican que los aprendientes de español no logran reconfigurar las propiedades en torno a los sujetos nulos de manera grupal (por ejemplo, sujetos opcionales en cláusulas finitas, sujetos expletivos obligatorios e inversión de sujetos) después de recibir *input* nativo de manera significativa. Sin embargo, los autores aseguran que la reconfiguración de parámetros se da de manera individual y que es posible incluso ante la ausencia de *input* nativo. Es decir, los aprendientes primero reconfiguran un parámetro y luego el resto de propiedades asociadas.

Tanto el aporte de White (1990) como el de Rothman & Iverson (2007) muestran resultados que indican una falta de efecto de agrupamiento en L2. Sin embargo, mostrando indicaciones para mejorar el diseño metodológico de los experimentos, los autores sugieren que es necesario investigar este tipo de agrupamiento, porque este efecto permite entender la adquisición de ciertas propiedades de la lengua meta en contextos en los que existe la pobreza del estímulo. Es decir, es necesario explicar los casos en los que ciertas propiedades están ausentes o distorsionadas en el *input*, pero que son adquiridas correctamente por los aprendientes.

Para concluir esta sección, y como desarrollaremos luego en §2.6, cabe señalar cómo los estudios de GU en segundas lenguas conciben la adquisición de una L2 en contexto de **instrucción**. La idea subyacente es que un marco teórico generativo permite explicar la adquisición de una lengua en contexto de instrucción formal (Rothman & VanPatten, 2013; VanPatten & Rothman, 2014). Para las teorías que abordan el estudio del lenguaje teniendo en cuenta la representación mental de la lengua (como la generativista), el contexto áulico brinda los cimientos que les permite a los aprendientes adquirir la lengua meta. Es decir, el aula es un lugar con el *input* necesario para las representaciones mentales, de la misma manera en que ese *input* se podría obtener afuera del aula. Más allá del tipo de intervención pedagógica, una teoría así busca “determinar qué hace nuestra mente con el *input* disponible de una manera inconsciente y cómo esto delimita el proceso del desarrollo de la interlengua y el logro final” (Rothman & VanPatten, 2013, p. 250).

Por último, en nuestra investigación adoptamos una concepción de la gramática en sentido estrecho, porque el foco de interés es el aspecto lingüístico; se deja de lado una gramática en sentido amplio, porque no es nuestro interés estudiar los factores sociales (como lo motivacional y lo actitudinal), aunque reconocemos que estos factores son sumamente

valiosos para entender diversos aspectos de la adquisición del lenguaje. De este modo, adoptamos una mirada generativa a la adquisición de segundas lenguas, porque nos permite realizar predicciones claras y falsables (Unsworth, 2009) y ofrece una explicación adecuada para la adquisición de una L2 en contexto de instrucción formal (VanPatten & Rothman, 2014, 2015; Whong, Gil, & Marsden, 2013; Whong, Marsden, & Gil, 2013).⁴⁷

2.3 La interlengua

Como lo adelantamos desde el principio del capítulo, los hablantes de una L2 combinan elementos de la lengua materna y la lengua meta y conforman así una gramática nueva (Meisel, 2011). Los estudios sobre esta última gramática han originado muchas teorías que tratan de describir su desarrollo y naturaleza, compartiendo la idea de que el aprendiente tiene un rol activo y creativo en la formación de una L2. Una de las primeras descripciones y teorizaciones sobre la gramática de los hablantes de una L2 se encuentran en Corder (1967), quien sostiene que el estudio de los errores de producción sistemáticos [*errors*] en los aprendientes arroja evidencia muy valiosa sobre una competencia lingüística en transición. Los errores son vistos como una ventana al conocimiento que tienen los aprendientes, de la misma manera en que los errores dan información sobre el estadio de adquisición en L1. Esta competencia en transición se asemeja o aproxima a la lengua meta, es decir, a la lengua que se quiere aprender. Años más tarde, Corder (1971) describe las gramáticas de los aprendientes como ‘dialectos idiosincráticos’, porque son dialectos que tienen propiedades de la L1 y de la lengua meta, es decir, es un dialecto que comparte reglas de dos lenguas. Este dialecto es sistemático, regular y regido por reglas y a la vez se diferencia de las convenciones de los hablantes nativos de la lengua meta.

Con la misma línea de investigación, otro pionero en el estudio de la gramática de los aprendientes es Nemser (1971), quien postula que el estudio de segundas lenguas se debe dar a través de tres aspectos: la lengua meta, la lengua origen o materna y la lengua propia del aprendiente. Estos tres aspectos refuerzan la idea de una gramática en L2 que es híbrida, pero sistemática de todos modos. Para Nemser, un aprendiente cuenta con un ‘sistema aproximativo’ [*approximative system*] que se desvía de la lengua meta por cuestiones de

⁴⁷ Para indagar sobre otros marcos teóricos que abordan la adquisición de segundas lenguas, véanse, por ejemplo, los aportes en García Mayo, Gutierrez Mangado, & Martínez Adrián (2013) y Herschensohn & Young-Scholten (2013).

niveles de competencia, de estilos de aprendizaje individuales, del contexto particular de aprendizaje, entre otros.

Las ideas de ‘dialecto idiosincrático’ (Corder, 1971) y la de ‘sistema aproximativo’ (Nemser, 1971) fueron reemplazadas por el término ‘interlengua’ (IL) de Selinker (1972). Este último término ha ganado mucho protagonismo en la literatura sobre ASL y, como ya lo mencionamos, es el que vamos a emplear en la presente investigación para hacer referencia al lenguaje que desarrollan los aprendientes una vez adquirida la L1. Para Selinker (1972), la IL presenta elementos fosilizados provenientes de ítems, reglas y subsistemas que los aprendientes mantienen independientemente de su edad, cantidad de explicación o instrucción recibida. Los elementos que se fosilizan se entienden como “errores” típicos del desarrollo de la interlengua y presentan procesos vinculados con, por ejemplo, la transferencia de la lengua madre, con estrategias de aprendizaje y con la sobregeneralización (uso excesivo) de reglas de la L2. Estos procesos dan cuenta del rol activo del aprendiente de una L2 y la naturaleza dinámica de la interlengua.

Por su parte, Dulay & Burt (1974) hablan sobre las regularidades que presenta la adquisición de segundas lenguas en niños. Sostienen que los aprendientes son sujetos creativos a la hora de adquirir una L2, que existen estrategias de aprendizaje universales en segundas lenguas y que la influencia de la L1 no es mayor que la influencia de los mecanismos lingüísticos innatos. Al igual que Corder (1967, 1971), Dulay & Burt (1974) ponen énfasis en el análisis de los errores que producen los aprendientes y sostienen que son necesarios en el desarrollo de una L2.

Ahora bien, tal como se señaló en la sección anterior (§2.2), la interlengua de los aprendientes generalmente no logra igualarse a la gramática de un hablante nativo. Este “fracaso” a no llegar a ser un hablante nativo en L2 no significa, recordemos, un argumento en contra de las regulaciones de la GU (p. ej. Unsworth, 2009; White, 2003). Para entender mejor esta idea, es posible comparar la naturaleza de las interlenguas con los cambios diacrónicos en una lengua nativa (cfr. Schwartz, 1990 *apud* Unsworth, 2009). Por ejemplo, en el pasaje del inglés antiguo al inglés moderno se evidencian cambios en la gramática que, según Schwartz, no implican un cambio en la naturaleza de la gramática y tampoco lleva a poner en duda que ambos cronolectos dejen de ser catalogados como una gramática natural. Por analogía, se podría decir que las distintas formas de las interlenguas no suponen considerarlas gramáticas defectuosas. En definitiva, la gramática de un aprendiente es distinta a la de un hablante nativo por haber tenido estadios iniciales diferentes. Por lo tanto, la

desviación de la interlengua con respecto a la lengua meta no se considera como un defecto o una lengua menos natural; es decir, no la consideramos un aspecto negativo de las interlenguas. Por el contrario, consideramos las desviaciones de las interlenguas como el producto de diversos procesos que están en desarrollo. Acordando con Ortega (2013), creemos que para lograr una disciplina de ASL relevante o colaborar con el saber científico, hay que ir más allá de solamente “preguntarnos cómo la adquisición de L2 es distinta de la adquisición de un niño monolingüe” y cómo se explica “la falta de éxito en la adquisición de una L2” (2013, p. 18).

En lo que respecta al plano fonológico, parece ser que este aspecto del lenguaje es el que más evidencia las diferencias entre la adquisición de una lengua materna y segunda lengua (Brown, 2000, p. 4). Cuando un aprendiente comienza la tarea de aprender una L2, percibe el sistema fonología de la lengua meta según la gramática⁴⁸ ya desarrollada en su L1. Gracias al procesamiento del *input* y la puesta en práctica, el aprendiente logra percibir y producir propiedades fonético-fonológicas propias de la lengua meta. De este modo, es posible desarrollar un sistema fonológico con características provenientes de la lengua materna y la lengua meta, es decir, el aprendiente desarrolla una interfonología (cfr. Eckman, 2012).

Se han registrado muchos estudios sobre la estructura silábica en las interfonologías. Entre ellos podemos citar a Lin (2001), sobre la interlengua del inglés y el chino, y a Abrahamsson (2003), sobre el chino y el sueco. En estos aportes se presentan casos de adquisición de la estructura silábica y se demuestra cómo los aprendientes emplean estrategias de reducción cuando la estructura silábica de la L2 no cuenta con un equivalente en la L1. Tomando un ejemplo de Lin (2001, p. 684), una palabra del inglés como *cast* /kæst/, en la que la coda tiene dos consonantes, se pronuncia como [kæs] en un aprendiente cuya L1 no admite codas complejas. Esta eliminación de un segmento en posición de coda es un proceso que se explica por la transferencia de gramática de la L1 cuando se intenta adquirir una lengua adicional. Por su parte, Brown (1998, 2000) realiza un estudio sobre la adquisición del inglés por parte de hablantes de chino y japonés. Asegura que cuando ciertos rasgos fonológicos no se encuentran en la L1, los aprendientes no logran percibir el contraste de esos rasgos en el *input* de la L2 y, por lo tanto, no pueden adquirir ciertos fonemas.

⁴⁸ Empleamos el término *gramática* no necesariamente para referimos al plano morfosintáctico, sino que hacemos referencia al sentido general del término que incluye el sistema fonológico.

Dentro de los estudios fonológicos enmarcados en el generativismo, podemos citar los aportes de John Archibald, quien sostiene que los aprendientes del inglés, cuya lengua materna es el español, logran reconfigurar el sistema métrico para así adquirir el nuevo sistema de acentuación (Archibald, 1993a, 2005). En su trabajo de 2005, este autor da cuenta también de la adquisición de rasgos fonológicos y la estructura silábica en el inglés como L2 por parte de varias primeras lenguas como el japonés, el español y el francés. La interlengua o gramática no nativa, según Archibald, está conformada por la transferencia de la L1, por principios universales y por las propiedades de la lengua meta (Archibald, 2005). En Major (2008) encontramos una reformulación de esta idea al afirmar que, desde un punto de vista generativo, se tiene en cuenta que la adquisición de la fonología de una L2 comienza con las reglas de la lengua materna, luego estas reglas se modifican sin desviarse de los principios universales y, por último, cambian a la regla de la lengua meta (2008, p. 79).

Siguiendo la misma línea de investigación, Archibald (2009b) reúne una serie de aportes sobre la adquisición de la fonología en los segmentos, sílabas y demás elementos prosódicos. Resalta la idea de que los aprendientes deben adquirir, por ejemplo, rasgos, segmentos, moras, sílabas y pies, que llevan a una representación compleja determinada. El objetivo de estas investigaciones es observar si los aprendientes logran reconfigurar esa representación mental. Como se resume en Archibald (2005), parte de la evidencia de esta reconfiguración está en los sistemas métricos en la acentuación de las lenguas. Los aportes de Archibald apuntan a que los aprendientes de inglés como L2 –cuyas primeras lenguas abarcan el español, el húngaro y el polaco– logran percibir y producir el sistema de acentuación del inglés, porque han reestructurado sus fonologías. Al mismo tiempo, existen procesos de transferencia cuando hay diferencias entre la L1 y la lengua meta (p. ej. el inglés es sensible al peso silábico, mientras que el polaco no lo es). Asimismo, ningún aprendiente viola los principios de los sistemas métricos. Debido a la evidencia de que los aprendientes logran reconfigurar parámetros fonológicos que les permiten asemejarse a la lengua meta, se establecen una serie de postulados que, según Archibald (2009b, p. 239), se resumen de la siguiente manera: los aprendientes intentan adquirir un sistema fonológico complejo, la lengua materna influye en la gramática de la interlengua y hay factores extralingüísticos como la edad que influyen en la gramática de los aprendientes.

Podemos observar, entonces, el dinamismo y el carácter creativo de la gramática que desarrollan los aprendientes de una L2. En este trabajo utilizaremos el término *interlengua* para referirnos específicamente al sistema lingüístico de los aprendientes de inglés; es decir,

los hispanohablantes que comenzaron a adquirir el inglés en contexto de instrucción después de haber adquirido su lengua madre. Asumimos que una interlengua es una lengua natural y que responde a principios lingüísticos que se pueden explicar dentro de un marco generativo.

2.4 El rol de la lengua materna

Así como lo señalamos en la sección anterior, la lengua materna juega un rol importante en la conformación de la interlengua de los aprendientes. Es decir, la transferencia de la L1 explica, en parte, la naturaleza de una gramática no nativa, especialmente en los primeros estadios o periodos de adquisición en una L2. Por lo tanto, el punto de partida de todo aprendiente es la lengua materna. En lo que respecta a la transferencia fonológica, tenemos en cuenta que un aprendiente comienza a adquirir una L2 después de haber adquirido su L1 y, como consecuencia, tiene un sistema fonológico que no le permite percibir ciertos contrastes en el sistema fonológico de la lengua meta desde el comienzo y, por ende, no logra producirlos correctamente (cfr. Broselow & Kang, 2013).

Basado en un análisis contrastivo entre una L1 y una L2, uno de los primeros antecedentes de transferencia en fonología lo encontramos en Weinreich (1953), quien sistematizó la influencia de la L1 en una L2 en distintos tipos de transferencia como la sustitución de sonidos, el uso de alófonos de la L1 en lugares incorrectos de la L2, la falta de diferenciación de contrastes en la L2, la influencia de principios fonotácticos y de configuraciones prosódicas, entre otros. Desde entonces, y en numerosos aportes, el rol de la transferencia de la L1 se ha considerado como un obstáculo para la percepción de la lengua meta, ya que ciertos contrastes, por ejemplo de segmentos o rasgos, llevan al aprendiente a percibir erróneamente la lengua que se desea adquirir a través de las categorías de la lengua materna. Este problema de percepción del *input*, genera una producción desviada de la interlengua (p. ej. Flege, 1995). Por su parte, Brown (1998, 2000) presenta evidencia de cómo la percepción juega un rol esencial al momento de adquirir el repertorio segmental de una L2. Asegura que cuando ciertos contrastes fonológicos no se adquieren, ello no es prueba de que la GU no esté activa, sino que quizás las condiciones necesarias no se dieron. Por ejemplo, debido a la transferencia de la L1, el aprendiente puede no percibir el contraste de ciertos rasgos en la lengua meta y, por lo tanto, no logra adquirir determinados segmentos. Tal es el caso de los hablantes de inglés cuya primera lengua es el chino. Debido a que el chino no distingue entre

los fonemas /r/ y /l/, estos aprendientes no logran percibir esta distinción en el inglés y, por ende, no logran adquirir dos sonidos contrastivos.

Youssef & Mazurkewich (1998) estudian los patrones acentuales y la estructura silábica del inglés como L2 y el árabe como L1, dando cuenta de la influencia de la lengua materna en el grado de éxito de la interlengua. Estos autores señalan la facilidad que tienen los aprendientes cuando el sistema métrico es similar en las dos lenguas y, asimismo, dan cuenta de la transferencia de la estructura silábica simple del árabe cuando los aprendientes intentan producir sílabas más complejas como las del inglés. Al aporte de Youssef & Mazurkewich (1998), podemos agregar los estudios de Lin (2001) y Abrahamsson (2003) –mencionados en la sección anterior– sobre estructura silábica, para explicar fenómenos como la simplificación de sílabas en los aprendientes debido a la transferencia de la L1. Del mismo modo, Young-Scholten (2013) habla sobre la transferencia de la estructura silábica en casos en los que los aprendientes adquieren una lengua con clústeres no permitidos en su lengua madre y describe los procesos de transferencia a través de la eliminación de consonantes o inserción de vocales para obtener una sílaba más simple en la interfonología (2013, p. 213). Por ejemplo, un hispanohablante que comienza a adquirir el inglés quitará una consonante final en *product* ['prɒ.dʌkt]→['prɒ.dʌk] y agregará una vocal inicial en *stress* [stres]→[es.'tres], a modo de simplificar la estructura silábica y acomodar las sílabas según lo permitido por su lengua materna.

El rol del plano prosódico de la lengua materna también ha sido abordado por autores como Goad & White (2006), quienes investigaron el inglés como L2 por parte de hablantes de mandarín como L1 y sostienen que la transferencia de las restricciones prosódicas afectan la producción de la morfología flexiva durante el desarrollo y el logro final de las interlenguas. Con respecto a los estudios que han abordado el ritmo de habla como tal, Sajavaara & Dufva (2001) realizan una comparación entre la fonología del finlandés y del inglés, dos lenguas con ritmos tipológicamente distintos. Estos autores plantean una breve discusión sobre cómo la transferencia del ritmo, junto con otras dimensiones de la prosodia, resulta un aspecto complejo de adquirir, que se traduce en una producción de los aprendientes afectada en la acentuación y la fluidez.

Otro aporte más actual sobre la transferencia del ritmo lo encontramos en Li & Post (2014b), quienes emplean las métricas rítmicas (desarrolladas en el Capítulo 1, §1.5). Estas autoras investigan la adquisición del inglés como L2 con hablantes nativos de mandarín y alemán. A tal fin, analizan el ritmo como el producto de distintas propiedades basadas en la

estructura silábica, la reducción vocálica y los efectos de acentuación. La transferencia de estas propiedades se observan en el inglés como L2, en conjunto con procesos universales como el alargamiento acentual (no presente en el mandarín). Según Li & Post, la adquisición del ritmo se desarrolla según el tipo de la transferencia de la L1 en las propiedades específicas que conforman el ritmo de habla, como la estructura silábica y la reducción vocálica. La adquisición de un sistema fonológico en L2 ocurre de manera muy variada, lo que implica un desafío para las teorías de segundas.

Siguiendo con la idea de que la transferencia de la lengua materna en las interlenguas permiten entender cómo y por qué se dan ciertas características en la gramática de un aprendiente, Gass & Selinker (2008, p. 177) plantean que se puede investigar la transferencia de grupos de propiedades que corresponden a una misma característica abstracta en la L1. Como vimos en §2.2, el efecto de agrupamiento permite entender que un parámetro abstracto se puede manifestar por medio de diversas propiedades superficiales. En este sentido, estos autores sugieren que una forma de abordar la transferencia de la lengua materna es a través de cómo el efecto de agrupamiento puede explicar la transferencia de propiedades diversas que tengan en común una propiedad abstracta como la de un parámetro.

Si bien la transferencia de la L1 ha sido ampliamente evidenciada en las interlenguas, es necesario todavía investigar cómo y qué específicamente se transfiere (Major, 2008, p. 71; Unsworth, 2009). Teniendo en cuenta lo que desarrollamos en el Capítulo 1 (§1.7), que la transferencia de la lengua materna ha sido constatada en numerosos aportes sobre el ritmo no nativo (Fuchs, 2016a; Ordin & Polyanskaya, 2014, 2015; Pellegrino *et al.*, 2017; Tortel, 2009), en nuestra investigación pretendemos observar cómo se transfiere el ritmo del español en los aprendientes de inglés.⁴⁹

2.5 El factor edad

El factor edad en la adquisición del lenguaje cuenta con numerosos estudios vinculados, principalmente, con la propuesta de Lenneberg (1967) sobre la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC), que imposibilitaría una adquisición exitosa después de una determinada edad. Son

⁴⁹ Véase Foley & Flynn (2013) para una revisión bibliográfica concisa sobre el rol de la lengua materna en L2. Se incluyen aportes ordenados cronológicamente y por medio de las grandes áreas del lenguaje (morfosintaxis, léxico y fonología).

varias las posturas sobre las causas de este evidente periodo crítico; la mayoría de las hipótesis adhieren a un factor neurobiológico, otras a cuestiones psicológicas, de maduración cognitiva o de factores afectivos y emocionales (véase Singleton, 2007, para un resumen). Con respecto a la adquisición de una L2, si bien Lenneberg (1967) postula su HPC en la adquisición de la lengua madre, también hace referencia a la adquisición de una L2 al señalar que después de la pubertad (12 años, aproximadamente) desaparece la capacidad de adquirir una lengua con la mera exposición lingüística y, por lo tanto, hay que llevar a cabo procesos de mucho esfuerzo y conciencia. Como veremos, algunas corrientes postulan que una vez que se adquiere una L1 los mecanismos cognitivos siguen activos. Sin embargo, otros sostienen que esos mecanismos a una cierta edad se vuelven defectuosos para adquirir tanto una L1 como una L2.

Cabe aclarar que los efectos de la edad en adquisición del lenguaje se pueden abordar teniendo en cuenta diversos aspectos: la Edad de Comienzo de Adquisición (EcA) [*Age of Onset of Acquisition=AoA*], los años de exposición a la lengua meta y la edad que tienen los hablantes al momento de llevarse a cabo los estudios experimentales o la recolección de muestras naturales. En esta tesis nos enfocamos en la EcA, porque esta edad tiene repercusiones importantes en el desarrollo de la interlengua: se ha observado que cuando la EcA es menor, los resultados en la adquisición de una L2 son mejores (Birdsong, 2009; Herschensohn, 2007⁵⁰; Long, 1990; Patkowski, 1990; Scovel, 1988). Es decir, la EcA se ha considerado uno de los factores que más predice el grado de éxito que puede tener un aprendiente de L2. En particular, nos interesa saber cómo la EcA afecta el ritmo de habla en hispanohablantes que adquieren el inglés como L2.

A continuación exponemos los principales aportes sobre los efectos de la EcA en L1 y en L2 de modo general, especialmente en estudios de morfosintaxis, y sobre la EcA en la fonología de segundas lenguas con y sin instrucción formal de por medio.

2.5.1 *La hipótesis del periodo crítico*

Las consecuencias de la EcA han recibido una explicación biológica basada en la HPC, que refiere a los cambios neurolingüísticos que presentan los humanos alrededor de la

⁵⁰ Herschensohn (2007) representa una revisión extensa y minuciosa de los efectos de la edad en numerosos contextos de adquisición del lenguaje, incluyendo adquisición de L1, L2 con y sin instrucción y casos con patologías cognitivas. La autora adopta un abordaje innatista, pero incluye estudios que se han enfocado en factores sociales y cognitivos.

pubertad. Estos cambios se pueden deber a una pérdida de plasticidad del cerebro (Penfield & Roberts, 1959) o a la culminación de los procesos de lateralización, en los cuales ciertas funciones –como las del lenguaje– se especializan en una ubicación específica en el cerebro (Lenneberg, 1967). La postulación de la HPC plantea un periodo que comenzaría a los 2 años y terminaría a los 12 años de edad; por lo tanto, una vez que el cerebro madura (o se lateraliza), disminuye la capacidad de adquirir el lenguaje. Este rango es crucial para la adquisición de la lengua materna, ya que una adquisición posterior a éste se vería imposibilitada. Esta afirmación también tiene implicancias para la adquisición de segundas lenguas después de la pubertad, debido a que la falta de automaticidad o de adquisición rápida o natural en L2 es consecuencia de un cerebro afectado por un periodo crítico.

Desde hace ya más de medio siglo, se ha documentado evidencia reveladora para postular un periodo crítico en la adquisición del lenguaje. A continuación hacemos una breve síntesis de estudios que demuestran que la edad en la que una persona comienza a adquirir su lengua madre es relevante para el tipo de logro lingüístico. Estos estudios se centran en los niños que desafortunadamente han estado aislados de los procesos de socialización y de los niños que nacen sordos y reciben implante de cóclea.

Existen indicios de una edad crítica en la adquisición de la lengua madre en los casos de niños que no estuvieron expuestos a datos lingüísticos primarios desde el nacimiento. Los casos más conocidos son el de Genie (Curtiss, 1977), una niña que fue víctima del aislamiento y maltrato de sus tutores, y el de niños “salvajes” (Candland, 1993) como el de Victor (Itard, 1962), quien no tuvo contacto con humanos durante su crecimiento por estar aislado en la naturaleza. Estos chicos no contaron con exposición a la L1 en su infancia en condiciones normales, por encierro forzoso en el caso de Genie y por aislamiento en la naturaleza en el caso de Victor. Las habilidades de comunicación que pudieron adquirir no contaron con el mismo grado de éxito que un hablante que haya sido expuesto naturalmente al lenguaje desde nacimiento. Estos hablantes lograron incorporar un léxico que de alguna manera les permitía comunicar ideas básicas, pero la estructura sintáctica y la fonológica no se adquirieron plenamente a pesar de muchos intentos por parte de profesionales del lenguaje.

Si bien la falta de éxito en la adquisición lingüística de Genie y Victor podría deberse a otros factores cognitivos, estos casos dan indicios de que los módulos del lenguaje se ven afectados de maneras diferentes. Esta observación ha llevado a los lingüistas a proponer distintos periodos críticos. Se puede concluir que la adquisición léxico-semántica se da a lo largo de toda la vida, mientras que la morfosintaxis y la fonología se ven afectadas por la

edad (Herschensohn, 2007, p. 99). Habría evidencia de que la edad cumple un rol primordial en el logro final de la adquisición lingüística y de que el periodo crítico está vinculado con la modularidad del lenguaje, es decir, cada aspecto lingüístico cuenta con su propio periodo crítico (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Moyer, 2004). En Ruben (1997) se realiza una comparación de varios estudios para delimitar los periodos críticos según los distintos módulos del lenguaje en L1. Para la fonología, de acuerdo con Ruben, el periodo crítico abarca desde los 6 meses dentro del útero hasta los 12 meses de vida, mientras que para la sintaxis, este periodo se extiende hasta los 4 años aproximadamente y, por último, para la semántica hasta los 15 o 16 años.

Otra fuente de datos sobre el periodo crítico en la adquisición de la lengua materna proviene de los estudios con niños sordos, los cuales han revelado que los primeros años de vida son cruciales para la adquisición del lenguaje. Existe evidencia de que la exposición tardía de la L1 (ya sea en una lengua de señas o hablada) conlleva una adquisición incompleta tanto de la L1 como una L2 (Mayberry, 2007). En primer lugar, hay estudios que han demostrado la existencia de un periodo crítico para la adquisición de una lengua de señas como primera lengua (p. ej. Lu, Jones, & Morgan, 2016). En segundo lugar, otros estudios han revelado que hay un periodo crítico en niños sordos que comienzan a adquirir una lengua hablada gracias a los implantes de cóclea. Cuando estos niños reciben el implante a más temprana edad presentan mejores destrezas lingüísticas que los que lo reciben más tarde. Podemos mencionar el trabajo experimental de Svirsky, Chin, & Jester (2007), quienes concluyen que a más temprana edad en el implante coclear, mejores son los resultados en la inteligibilidad del lenguaje hablado. En discusiones más recientes, Kral & Sharma (2012) sugieren que el implante de cóclea, en niños que nacieron sordos, debe llevarse a cabo a temprana edad y recomiendan que sea antes de los 2 años. De lo contrario, la plasticidad del cerebro se desarrolla con deficiencia, provocando dificultades en el desarrollo del lenguaje hablado. Por su parte, Levine, Strother-Garcia, Golinkoff, & Hirsh-Pasek (2016) discuten que el primer año es crucial para el buen desarrollo del habla en niños que logran escuchar después del implante coclear, especialmente en aquellos niños que no fueron expuestos al lenguaje de señas.

Es evidente, entonces, que la edad en la que una persona comienza a adquirir su lengua materna cumple un rol decisivo en el desarrollo lingüístico. Ahora bien, nos interesa indagar sobre qué efectos tiene la EcA cuando una persona comienza a adquirir una segunda lengua.

2.5.2 *El periodo sensible en segundas lenguas*

En relación con las segundas lenguas, ya desde el trabajo de Lenneberg (1967) se puede observar que a diferencia de una L1, después de la pubertad una lengua no se puede adquirir de manera natural y sin esfuerzo con solo tener exposición lingüística. En estudios más recientes, una forma de diferenciar la adquisición de L1 y L2 es a través de cómo el cerebro se relaciona con la experiencia lingüística; para la L1, el cerebro está configurado biológicamente para buscar el *input* lingüístico necesario [*experience expectant*]. Sin embargo, para una L2 el cerebro *depende* de la experiencia [*experience dependant*], porque, aunque no está programado para adquirir una L2, tiene la capacidad para hacerlo (Herschensohn, 2013, pp. 336-337). Para otros autores, como DeKeyser (2012), la idea de periodo crítico implica la disminución de una capacidad de aprendizaje que se debe a una cuestión biológica y de maduración (2012, p. 443).

Desde una perspectiva generativista, la capacidad de adquirir el lenguaje se ve atrofiada con el avance de los años, provocando que la adquisición del lenguaje después de una determinada edad se encuentre negativamente afectada, explicándose así el relativo “fracaso” en la adquisición de segundas lenguas. En otras palabras, hay una pérdida de acceso a la facultad del lenguaje o GU (Eubank & Gregg, 1999). La hipótesis del periodo crítico, entonces, permite entender parcialmente la naturaleza de las interlenguas.

De todas formas, actualmente no se concibe el periodo crítico como un fenómeno brusco y repentino, sino como un fenómeno lingüístico que se hace paulatinamente más notorio a medida que los hablantes avanzan en edad y cuyos efectos se pueden contrarrestar de alguna manera (Herschensohn, 2007; Muñoz & Singleton, 2011). Autores como Flege, Yeni-Komshian, & Liu (1999) y Knudsen (2004), entre muchos otros, prefieren dejar de lado el término *periodo crítico* y señalan que para referirse a segundas lenguas es mejor hablar de un *periodo sensible*. En otras palabras, la adopción del término *sensible* se debe a que existe un solapamiento de límites: no existe un tiempo de culminación categórico y existen factores internos y externos que provocan mucha variación en cada individuo (Herschensohn, 2013). Del mismo modo, según Mack (2003, p. 334), el periodo *crítico* refiere al tiempo cuando se logra la adquisición o el desarrollo completo de ciertos aspectos del lenguaje, mientras que un periodo *sensible* corresponde al tiempo en que el lenguaje se adquiere o desarrolla de forma parcial.

Al momento de llevar a cabo estudios de interlenguas, entonces, es necesario tener en cuenta la EcA, porque ésta parece influir en cómo los aprendientes llegan a su estadio o logro

final (p. ej. Birdsong, 2006; Herschensohn, 2007). Hyltenstam & Abrahamsson (2003) sostienen que hasta la EcA de 6 o 7 años los aprendientes, bajo condiciones de aprendizaje que no sean pobres, pueden obtener niveles de manejo lingüístico que les permite asemejarse a los nativos; también señalan que algunos efectos de maduración se pueden detectar desde el primer año de edad y que a la edad de 15 años se termina el efecto de maduración (Meisel, 2011, p. 206). Para Herschensohn (2007), en la adquisición de una L2 los efectos de un periodo crítico comienzan a notarse a partir de los 4 años de edad y se vuelven evidentemente notorios en la pubertad aunque no hay una edad fija de finalización. Además, en los estudios sobre bilingüismo se establece la edad de 8 años para diferenciar los aprendientes tempranos de los tardíos o adultos (Mack, 2003, pp. 310-311). En esta misma línea, en Meisel (2011) se afirma que los aprendientes que comienzan la adquisición de una L2 antes de los 7 años de edad se consideran hablantes de una L2 infantil, mientras que en los que comienzan la adquisición después de los 7 años el proceso de adquisición se asemeja a una L2 adulta (2011, p. 246).

Para delimitar la EcA, se puede tener en cuenta el momento en que el aprendiente comienza a vivir en el lugar donde va a aprender la lengua meta en forma natural; mientras que para los aprendientes con instrucción formal, se tiene en cuenta el comienzo de la instrucción, que se mide en horas o en cursos (cfr. Muñoz, 2008). Sin embargo, hay ocasiones en las que los aprendientes no tienen el mismo grado de exposición y práctica de la lengua meta; por ejemplo, no es lo mismo comparar los aprendientes que tienen clases de dos horas por semana, expuestos a instrucciones dadas principalmente en la lengua madre, con los aprendientes que comienzan un programa de inmersión todos los días de la semana y en el que la principal vía de comunicación es la lengua meta. Para hacer una distinción entre estos diferentes tipos de comienzo de adquisición o “cuando los aprendientes se mueven de un tipo de contexto de aprendizaje lingüístico a otro, quizás sea posible identificar una edad de la primera exposición *significante* que es distinta a la edad de la primera exposición *insignificante*”; cuán *significante* es el tipo de exposición depende del tipo de actividades comunicativas que haga el aprendiente con su entorno (2008, p. 585).

Si bien se ha señalado que existe una correlación negativa entre la EcA y el éxito de los aprendientes (p. ej. Birdsong, 2009, p. 407), los efectos de la EcA en adquisición de segundas lenguas varían según el contexto de adquisición (cfr. Muñoz, 2008). Es decir, los estudios sobre segundas lenguas en inmigrantes no deberían proyectarse a estudios sobre L2 en

contexto de instrucción, porque son dos tipos de contextos de aprendizaje/adquisición diferentes en los que la edad puede ejercer efectos muy distintos (DeKeyser, 2013, p. 55). Para ello es necesario hacer una distinción entre la adquisición natural (como la que se da en inmigrantes) y la adquisición en contexto de instrucción formal, debido a que los resultados del primero no presentan mucha utilidad en el segundo (Birdsong & Vanhove, 2016). Hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudios sobre los efectos de la edad en ASL se han llevado a cabo en poblaciones de aprendientes en un contexto natural y que, cuando hay instrucción formal de por medio, los efectos de la edad son menos notorios (DeKeyser & Larson-Hall, 2005; Patkowski, 1994).

Con relación a los estudios sobre EcA con instrucción formal, para Muñoz, (2008, pp. 579-581) no existe evidencia convincente de que los que comienzan a adquirir la L2 a una edad temprana en un contexto de instrucción logren superar a los más adultos con la misma cantidad de formación. Huang (2015), por su parte, lleva a cabo una revisión de más de 40 estudios sobre la edad en L2 en un contexto de clase. Esta autora sostiene que, en contexto de instrucción formal, una EcA temprana puede llegar a tener beneficios no lingüísticos como la actitud hacia la lengua meta y el desempeño académico, pero concluye que no hay evidencia de que a más temprana edad los resultados lingüísticos de los aprendientes sean mejores.

Por su parte, Pfenninger (2017) lleva a cabo un estudio longitudinal y transversal con aprendientes en instrucción formal que comenzaron antes y después de la pubertad a estudiar inglés y francés como L2 en Zurich (donde el alemán es la L1), la autora propone un enfoque “ecológico” de las cuestiones referidas a la edad en la adquisición de una L2, en el sentido de que los efectos de la edad están vinculados con factores más externos del contexto social en el que los aprendientes se exponen y aprenden la lengua meta. En otras palabras, “los efectos de la edad desaparecen desde el momento en que se consideran los factores externos” (2017, p. 24). Pfenninger evaluó las habilidades lingüísticas de estos aprendientes por medio de tareas de escucha comprensiva, producciones escritas, juicios de gramaticalidad, cantidad de vocabulario y fragmentos de habla espontánea. Los resultados le permiten sostener que la EcA es maleable y que el logro de los aprendientes no depende exclusivamente de la EcA y que sus efectos pueden ser negativos o positivos. La autora concluye que el contexto social amplio, como por ejemplo la situación de aprendizaje, regula e influye sobre los efectos que la EcA puede tener en el desempeño de los hablantes de una L2 (2017, p. 40).

No existe evidencia contundente de que los aprendientes que comienzan a estar expuestos a un *input* mínimo (como puede ocurrir en el aula) a temprana edad tengan una ventaja por

sobre los demás; incluso cuando estos aprendientes han tenido la misma cantidad de instrucción. Los aprendientes con EcA tardía logran equipararse a los niveles de competencia lingüística de los aprendientes con EcA temprana de manera rápida (Pfenninger & Singleton, 2017). Por otra parte, también es posible que los aprendientes con EcA temprana con más tiempo de instrucción no presenten ventajas en el buen desempeño a largo plazo (Pfenninger, 2017, p. 22).

De modo similar al enfoque ecológico de Pfenninger (2017) y abordando la adquisición de una L2 desde una mirada más amplia, DeKeyser (2013) asegura que no hay que confundir el periodo crítico con otras variables individuales como la motivación, la actitud y la identidad, o con variables contextuales como el tipo y cantidad de *input* y el grado de educación en la L2 (2013, p. 53). Ahora bien, en nuestra investigación contamos con una población de aprendientes con variables individuales y contextuales que son razonablemente homogéneas, porque, como veremos en el Capítulo 4 (sobre la metodología), todos persiguen los mismos objetivos como hablantes del inglés como L2 y han adquirido esta lengua bajo contextos de instrucción semejantes. Estas características de nuestros aprendientes nos permiten aislar y analizar algún elemento lingüístico, como el ritmo de habla, para obtener resultados de carácter más informativo.

Por último, en el extenso aporte de Pfenninger & Singleton (2017) sobre los efectos de la EcA en contexto de instrucción, vemos que los aprendientes con EcA tardía pueden contar con mecanismos cognitivos que les permiten asemejarse a los aprendientes con EcA temprana; por lo tanto, el mensaje de fondo de estos autores es que nunca es tarde para lograr adquirir una L2. Sin embargo, y teniendo en cuenta que cada módulo del lenguaje podría contar con su periodo sensible, no sabemos qué sucede realmente con el ritmo de habla y aquí es donde pretendemos realizar un aporte relevante a los estudios sobre EcA en L2.

2.5.3 El factor edad en fonología

Como mencionamos en la sección anterior, el tipo de contexto de adquisición, ya sea natural o por medio de instrucción formal, parece tener consecuencias en los efectos de la edad. A continuación presentamos estudios sobre los efectos de la edad en fonología (especialmente en el logro final de los aprendientes), tanto en la adquisición de L2 de forma natural, como en la adquisición en contexto de instrucción formal.

En lo que respecta a la adquisición de una L2 en **contexto natural**, es decir, sin instrucción formal de por medio, los primeros antecedentes los encontramos en Oyama

(1976), quien estudió a inmigrantes italianos en Estados Unidos y demostró que la edad era un factor determinante en el grado de acento extranjero. En la misma línea, Scovel (1988) señaló que el periodo crítico solo está presente en el plano fonológico y sugiere que los aprendientes de una L2 con una EcA temprana logran ser más precisos en su pronunciación que los aprendientes con EcA tardía. Scovel hace una distinción entre la pronunciación y los otros módulos del lenguaje y asegura que el aspecto fonético-fonológico es el más difícil de manejar, porque tiene un correlato físico que no está presente en el aspecto morfosintáctico. Cuando la adquisición de una L2 se da a partir de los 12 años ya no es posible, según Scovel, asemejarse a una pronunciación nativa debido a un impedimento neuromuscular.

En Long (1990) vemos que una vez que los aprendientes cumplen 12 años de edad, ya no es posible que obtengan un acento nativo, debido a cuestiones madurativas y cognitivas que no permiten el acceso pleno a la capacidad lingüística. En el mismo año, Patkowski (1990) resalta la ventaja que tienen los aprendientes más jóvenes por sobre los más adultos para aprender una pronunciación más nativa. Asimismo, Granena & Long (2013) aportan evidencia a favor de un periodo sensible y sostienen que el aspecto fonológico es el primero en dejar de estar disponible en la adquisición de una L2. Este periodo, para Granena & Long, comienza aproximadamente a los 6 años y se cierra a los 12. Por su parte, Archila-Suerte, Zevin, & Hernandez (2015) estudian las actividades neuronales ante los sonidos de una L2 y concluyen que la EcA ejerce efectos sobre cómo se procesan los sonidos, porque el tipo de EcA se relaciona con distintos sectores neuronales. Los bilingües con EcA tardía hacen uso de una mayor atención selectiva –ubicada en la parte posterior del cerebro– que los bilingües con EcA temprana. La EcA, según estos autores, presenta más efectos en cómo se procesan los sonidos que las variables provenientes del contexto socioeducativo y del nivel de competencia lingüística. Por su parte, Huang (2014) lleva a cabo un estudio de inmigrantes ($N=118$) en Estados Unidos cuya primera lengua es el chino, a los que se los entrevistó mediante una prueba de intuición gramatical y se los grabó para evaluar el acento extranjero. Sus resultados indican que el efecto de la edad no es muy evidente en la sintaxis, pero sí lo es para la fonología. La EcA es un gran indicador del grado de acento, ya que a mayor edad, mayor es el grado de acento extranjero de los inmigrantes entrevistados. La autora concluye que la capacidad para adquirir la fonología en L2 comienza a disminuir antes que la sintaxis.

Por otra parte, los aportes fonológicos sobre los efectos de la edad muestran resultados diferentes cuando se trata de una adquisición mediada por la **instrucción formal** (Bongaerts, Planken, & Schils, 1995; Patkowski, 1994; Wode, 2009). En estos contextos, se ha observado

que la maduración cognitiva de los aprendientes con EcA tardía provoca una especie de neutralización en la ventaja que podrían haber tenido en caso de que la EcA fuera temprana; es decir, los aprendientes más jóvenes no necesariamente son más exitosos que los tardíos (Abello-Contesse, Chacón-Beltrán, & López-Jiménez, 2006, p. 13; Fullana, 2006; Larson-Hall, 2008; Muñoz, 2006, 2008). Para Patkowski (1994), por ejemplo, la ventaja de los aprendientes tempranos solo es posible en un contexto de adquisición natural (como el caso de inmigrantes); sin embargo, esta ventaja o diferencia de edad no es relevante cuando se trata de una adquisición con instrucción en el aula (1994, p. 217). Del mismo modo, en un estudio de aprendientes de inglés cuya L1 era el alemán, Wode (2009) sostiene que la edad no determina el grado de éxito en estos aprendientes para adquirir los segmentos de su L2, es decir, los aprendientes que comenzaron antes o después de la pubertad cuentan con las mismas posibilidades.

Moyer (1999) se centra en el estudio del alemán como L2 por parte de anglosajones en Estados Unidos. Por medio del análisis de lecturas de palabras, oraciones y párrafos y de habla espontánea, la autora muestra datos estadísticos que demuestran que los aprendientes que recibieron instrucción formal, tanto a nivel segmental como suprasegmental, logran asemejarse más al habla de los nativos. Después de un tratamiento estadístico, Moyer logra observar los efectos de la edad, la instrucción y el plano afectivo, reportando casos excepcionales de aprendientes que comenzaron a una edad adulta y, después de un tiempo de instrucción, lograron un habla calificada como nativa. La evidencia de este trabajo experimental también indica que después de la pubertad existe una declinación gradual y no abrupta y que es necesario tener en cuenta el tipo y cantidad de instrucción formal recibida.

Bongaerts (1999), por su parte, estudia los aprendientes más exitosos, es decir, los que son aprendientes muy avanzados y se asemejan a los hablantes nativos. Con datos provenientes del inglés como L2 y el francés como L2 por parte de holandeses en contexto de instrucción formal, Bongaerts sugiere que hay aprendientes que logran confundirse con hablantes nativos y que habría que flexibilizar la idea de que existe un periodo crítico que imposibilita una adquisición tardía exitosa. El éxito de estos aprendientes avanzados es atribuido a la alta motivación, al acceso continuo y masivo del *input* de la L2 y al entrenamiento de la percepción y producción de sonidos extranjeros. En otras palabras, y como es corroborado luego en Bongaerts, Mennen, & Slik (2000), la instrucción formal en fonología de una lengua no nativa parece ser una determinante fundamental para una adquisición después del periodo crítico.

Larson-Hall (2008) presenta un estudio experimental sobre la adquisición tardía o temprana de ciertos fonemas y estructuras morfosintácticas del inglés en hablantes de japonés en contexto de instrucción formal. La autora concluye que hay una modesta ventaja en los aprendientes que comenzaron a estar expuestos al inglés a una edad más temprana y que esta ventaja sale a la luz cuando se consigue estar expuesto a la lengua meta durante un tiempo significativo. Por otra parte, Ortega (2009) sostiene que los estudios sobre los efectos de la edad en la fonología de L2 son muy diversos, hecho que dificulta sostener la existencia de un periodo crítico concreto. Sin embargo, para esta autora, la mayor cantidad de evidencia apunta a sostener que la adquisición de aprendientes con EcA tardía resulta en un logro final menos exitoso y con resultados más diversos, mientras que los que tienen una EcA temprana (antes de la pubertad) logran ser mejores hablantes y la variabilidad es menor. Ortega resalta la falta de una explicación acabada para los efectos que tiene la edad en la fonología de una segunda lengua.

Por último, cabe resumir las edades que se han considerado tempranas o tardías en la fonología de una L2. Las cifras a continuación derivan de estudios sobre adquisición natural y con instrucción, aunque la mayoría de los aportes se basan en adquisición natural y el éxito de los aprendientes se mide mediante juicios por parte de la percepción de hablantes nativos. Una adquisición temprana se establece generalmente a los 8 años de edad, mientras que la adquisición tardía se asocia con aprendientes que comenzaron el proceso de adquisición después de los 16 años (cfr. Ioup, 2008, p. 45). A la vez, se han establecido edades más tempranas. Cuando los aprendientes comienzan a adquirir su L2 después de los 5 o 6 años, ya no es posible adquirir una competencia nativa en fonología y, como concluye Herschensohn (2007, p. 170), a la edad de 5 años se encuentran los mayores déficits en el área de fonología en las interlenguas.

Para concluir con este apartado, según los antecedentes que asumen un periodo sensible en ASL, la fonología contaría con su propio periodo, a diferencia de los otros módulos del lenguaje, especialmente ante la adquisición de una L2 en un contexto natural. Sin embargo, cuando hay instrucción formal de por medio, la edad de comienzo de adquisición parece tener otros efectos en el grado de éxito de los aprendientes. La literatura consultada parece no contar con un consenso sobre los efectos de la EcA en la adquisición de una L2, especialmente cuando hay instrucción de por medio. Creemos que el estudio del ritmo es un contexto óptimo para poder indagar sobre uno de los temas más controversiales como lo es la edad en adquisición del lenguaje, debido a que “siempre se ha observado que los efectos de la

edad son más notorios en la pronunciación que en la gramática y casi inexistentes en vocabulario” (DeKeyser, 2012, p. 444). En nuestra investigación nos proponemos observar, entonces, de qué manera la EcA afecta la producción del ritmo en hablantes de inglés por hispanohablantes en contexto de instrucción formal.

2.6 La instrucción formal y el debate de lo explícito e implícito

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, recordemos, resulta necesario hacer una distinción entre la adquisición que se produce de forma natural y la que se da por medio de la instrucción formal. Por lo general, se habla de *adquisición natural* cuando la L2 tiene lugar en una región donde se usa esa lengua, este es el caso, por ejemplo, de los inmigrantes; y cuando la L2 se aprende en zonas geográficas donde no se emplea esa lengua, en general los aprendientes reciben instrucción y se habla de *adquisición formal o con instrucción* (Lleó, 1997; Muñoz, 2008). Debido a que los aprendientes de nuestra investigación adquieren la L2 en un ambiente áulico, presentamos ahora antecedentes sobre la instrucción.

Nuestros aprendientes adquieren el inglés como L2 en condiciones que difieren en gran medida de cómo se adquiere una lengua materna. Todos ellos han tenido un tiempo significativo de instrucción formal, con instructores que son, generalmente, hablantes no nativos del inglés. Durante este tiempo los aprendientes desarrollan un conocimiento metalingüístico consolidado, proveniente de un *input* con abundancia de evidencia negativa⁵¹.

Desde un punto de vista más clásico de la Gramática Generativa, la instrucción explícita no debería tener un rol significativo en la adquisición de una lengua, debido a que una lengua se adquiere de manera natural, sin evidencia negativa ni trabajo consciente sobre la gramática. Esta diferencia entre la adquisición de una lengua materna y la adquisición de una L2, como la de nuestro contexto, se asocia a la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*, establecida por Krashen (1981, 1982), desde un enfoque no generativista. La *adquisición* de una lengua, según este autor, comprende un proceso natural y subconsciente que los hablantes de una L2 llevan a cabo sin darse cuenta de haber adquirido un conocimiento. Este proceso es similar al que sucede en la adquisición de la lengua materna e implica la interacción significativa con otros hablantes del mismo contexto lingüístico. Por otra parte, el

⁵¹ Entendemos como *evidencia negativa* la información sobre lo que no es gramatical en el lenguaje (p. ej. la que se origina en la corrección de errores). Esta información contrasta con la *evidencia positiva*, la cual corresponde a los datos lingüísticos primarios que revelan la gramática subyacente (p. ej. en White, 2003, p. 4).

aprendizaje de una lengua abarca un proceso más consciente que generalmente se da en un contexto de instrucción formal con corrección de errores, en el cual los hablantes saben que han incorporado un conocimiento o formas lingüísticas nuevas. Para Krashen, este tipo de conocimiento aprendido (consciente o explícito) es menos efectivo que el conocimiento adquirido (inconsciente o implícito).

Schmidt (1994) propone una distinción entre proceso, producto e instrucción. El *proceso* refiere al tipo de aprendizaje, el cual puede ser implícito o explícito, dependiendo de lo que el aprendiente lleve a cabo. El *producto* representa el tipo de conocimiento que se adquiere; éste también puede ser implícito o explícito. Y por último, la *instrucción* puede darse de manera explícita, con un conocimiento verbalizable, o de manera implícita, cuando lo que se quiere enseñar puede estar “disfrazado” y los aprendientes adquieren la lengua de manera más incidental o implícita.

Por lo general, un aprendizaje explícito se asocia a un proceso explícito con evidencia negativa, con formas agramaticales y correcciones; mientras que cuando se da un conocimiento implícito se lo compara con un *input* cargado de evidencia positiva y sin correcciones. Sin embargo, este tipo de asociación no es absoluta. Es posible que el aprendizaje explícito suceda en ausencia de instrucción explícita, porque los que adquieren la lengua realizan una reflexión lingüística por sí solos (VanPatten & Rothman, 2015, n. 10). También puede suceder que la instrucción explícita derive en un conocimiento implícito, debido a que los aprendientes pueden obviar las explicaciones y correcciones y desarrollar una adquisición que luego no pueden verbalizar; en otras palabras, la instrucción explícita no necesariamente deriva en aprendizaje explícito (Schmidt, 1994, p. 21). Es decir, cada persona difiere en la forma de aprender, ya sea de manera explícita o implícita (Andringa & Rebuschat, 2015, p. 192).

Whong, Marsden, *et al.* (2013) aseveran que “la práctica consciente tiene el potencial de aumentar la cantidad de datos lingüísticos primarios de tal manera que el conocimiento que es explícito puede convertirse en implícito con el tiempo” (2013, p. 205). En el mismo sentido, Whong, Gil, & Marsden (2014) llevan a cabo una interesante discusión sobre la instrucción formal en el aula de ASL desde una mirada generativista y una cognitivista. Sostienen que estos dos paradigmas comparten el mismo objeto de estudio y tienen en común la idea de que la instrucción explícita tiene más efectos que la implícita y que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito. Estos autores defienden la idea de que en la instrucción explícita hay evidencia positiva que el aprendiente procesa implícitamente; es decir, no

necesariamente la instrucción explícita deriva en conocimiento explícito. Por lo tanto, y teniendo en cuenta el desafío metodológico para medir el tipo de conocimiento, estos autores resaltan la dificultad de establecer una relación unívoca entre tipo de instrucción y tipo de conocimiento. Sin embargo, ponen énfasis en la importancia de investigar la adquisición de una L2 en contexto de instrucción y complementar los resultados con los dos abordajes teóricos en cuestión (generativo y cognitivo).

Ahora bien, un aspecto clave con respecto a la instrucción formal ha sido el efecto de ésta en las gramáticas de los aprendientes, especialmente a largo plazo. Norris & Ortega (2000) hacen una revisión bibliográfica de numerosos estudios (pseudo)experimentales hasta esa fecha sobre morfosintaxis y pragmática, excluyendo las investigaciones sobre fonología y vocabulario. Concluyen que la instrucción explícita es más efectiva que la instrucción implícita y que los efectos de instrucción formal perduran en el tiempo. Sin embargo, estos efectos pueden desvanecerse de algún modo debido a que la maduración cognitiva con el correr del tiempo puede equiparar los grupos experimentales (con instrucción) con los grupos de control (sin instrucción). De todos los trabajos sobre los efectos de la instrucción formal a largo plazo, nos concentramos en dos de ellos que resultan relevantes para nuestra investigación.

Un aporte pionero en los estudios generativos sobre adquisición de segundas lenguas es el de White (1991). Esta autora estudia la adquisición del inglés como L2 por parte de hablantes de francés, enfocándose en la adquisición del movimiento del verbo. Específicamente, los francófonos deben aprender que, a diferencia del francés (y el español), en inglés no se permiten construcciones en las que un adverbio se ubique entre el verbo y el objeto (**Mary watches often television* 'María mira a menudo televisión'). Para observar el efecto de la instrucción formal, la autora lleva a cabo un experimento en el que un grupo de aprendientes recibe instrucción explícita (incluyendo evidencia negativa) sobre la ubicación de los adverbios y verbos en inglés. Estos aprendientes son evaluados antes del experimento y en dos momentos posteriores. El primer momento de evaluación fue poco tiempo después de recibir instrucción formal, indicando que los aprendientes logran aprender, por ejemplo, la ubicación correcta de los adverbios. Sin embargo, cuando son evaluados a largo plazo (un año después), el conocimiento se desvanece. La autora sugiere que es posible que el conocimiento que los aprendientes adquirieron de forma consciente no logró convertirse en parte de la gramática subyacente de la interlengua o, en otras palabras, en la competencia. De

todos modos, la autora sugiere que probablemente este desvanecimiento se deba a que la instrucción recibida duró poco tiempo (solo dos semanas) e indica que cuando el periodo de instrucción es mayor, los efectos de ésta pueden durar más tiempo.

VanPatten & Fernández (2004), por su parte, brindan evidencia del efecto de la instrucción a largo plazo mediante la adquisición del orden de palabras y de clíticos del español en angloparlantes. En su experimento, los autores trabajan explícitamente construcciones OVS (objeto-verbo-sujeto) como *Al chico lo llama la chica* o *Lo saluda la chica*, en las que los aprendientes debían reconocer el sujeto agente de la oración (la chica) y el objeto directo (p. ej. el chico o un chico) representado por el clítico “lo”. Los aprendientes también eran estimulados a reconocer que el orden OVS es distinto a lo que sucede en inglés con un orden más fijo: SVO. Los aprendientes de este estudio fueron evaluados antes de la instrucción formal y, una vez llevada a cabo la intervención pedagógica, los aprendientes fueron evaluados a corto plazo. Los resultados de esta última evaluación indicaron que los aprendientes lograron percibir y producir las construcciones del español. Después de esta primera parte del experimento, los aprendientes estuvieron ocho meses en los que se cuidó que en las clases no haya instrucción explícita sobre esas construcciones. Durante este tiempo los aprendientes no recibieron ningún tipo de comentario o devolución sobre el uso correcto de los clíticos en español ni sobre el orden de palabras. Cumplido los ocho meses, se llevó a cabo otra evaluación para medir el uso correcto de las construcciones españolas. Los resultados indicaron que hubo un desvanecimiento de la instrucción formal a largo plazo, pero que este efecto seguía siendo significativamente alto en comparación con el desempeño de los aprendientes antes de la instrucción formal. Los autores atribuyen este desvanecimiento o retroceso a la falta de evidencia en el *input* sobre esas construcciones durante esos ocho meses.

En síntesis, en este trabajo daremos cuenta del tipo de instrucción que recibieron nuestros aprendientes y, de alguna manera, el grado de explicitación en la instrucción brindada en el aula en las áreas de lengua y fonología inglesa (cfr. Capítulo 4). Si bien no vamos a medir directamente el tipo de conocimiento que los aprendientes han desarrollado, ya que nuestro interés está en medir el tipo de comportamiento lingüístico de los aprendientes generado a partir de un contexto de instrucción, pretendemos observar si las distintas tareas de elicitación (lectura, repetición y habla espontánea) ocasionan variación en la producción del ritmo de habla. Para ello tenemos en cuenta que diversas tareas de elicitación permiten acceder a

distintos tipos de conocimiento. Por ejemplo, White (1991, p. 152) sugiere que cuando hay instrucción formal de por medio las tareas de elicitación espontánea se orientan a un conocimiento más inconsciente. Del mismo modo, Ellis (2015) sostiene que los distintos tipos de elicitación buscan acceder y medir conocimiento explícito e implícito. Por lo general, las tareas en las que no hay restricciones de tiempo (es decir, en las que se puede tomar el tiempo necesario para leer oraciones, por ejemplo) apuntan a un conocimiento explícito, porque los informantes tienen tiempo de recuperar reglas y formas correctas de producir la lengua meta. En cambio, las actividades con restricciones de tiempo (por ejemplo las tareas de habla espontánea) provocan que los informantes exterioricen un conocimiento implícito, porque éstos no pueden recurrir a su conocimiento metalingüístico.

2.7 Recapitulación

En nuestra investigación adoptamos una postura generativista para describir y explicar el sistema lingüístico en desarrollo de hispanohablantes que han comenzado a adquirir el inglés como L2 en contexto de instrucción. Utilizamos el término *interlengua* (Selinker, 1972) para referirnos al sistema lingüístico de nuestros aprendientes de inglés, entendiendo como interlengua el sistema lingüístico que se desarrolla después de haber adquirido una L1 y que se caracteriza por ser híbrido, creativo y de constante variabilidad. Asimismo, tenemos en cuenta que la lengua materna juega un rol significativo en la gramática de la L2, ya que implica el punto de partida para percibir y producir la lengua meta. La transferencia de la lengua materna se ha constatado en todos los planos del lenguaje y en el sistema fonológico se evidencia la transferencia en mayor medida (Brown, 2000).

Dentro de un marco generativo en ASL, uno de los objetivos principales es saber si la GU está todavía disponible en los aprendientes de una L2. Para alcanzar este objetivo, la teoría generativa en ASL se ha modificado y ampliado para poder dar cuenta del hecho de que la lengua de los aprendientes puede asemejarse a la lengua meta, a la lengua madre o a ninguna de las dos. Consideramos que la GU, como el factor regulador de toda adquisición, equivale a propiedades inherentes del lenguaje humano que se hallan en la representación mental de los hablantes. Se asume que esas propiedades no dejan de operar cuando se emplean los sistemas lingüísticos no nativos (Gass & Selinker, 2008, pp. 160-161), incluso cuando hay instrucción formal de por medio (Rothman & VanPatten, 2013; VanPatten & Rothman, 2014).

Asumiendo que la GU determina las gramáticas posibles (p. ej. Birdsong, 1989; DuPlessis et al., 1987; White, 2003), tenemos en cuenta que la GU sigue regulando la adquisición de una L2 de alguna manera, porque en todos los distintos logros que alcanzan los aprendientes, la gramática que se desarrolla sigue siendo una de las lenguas naturales permitidas en el lenguaje humano. En otras palabras, no hay una universalidad en términos de cómo los aprendientes llegan al logro final de sus gramáticas, pero sí existen cuestiones universales en las restricciones en la forma de la interlengua de todos los aprendientes (Birdsong, 1989, p. 99).

Dentro de las posturas sobre el acceso a la GU en segundas lenguas, seguimos la propuesta de Schwartz & Sprouse (1994, 1996), quienes postulan la Hipótesis de la Transferencia Completa/Acceso Completo, en la que la transferencia de la L1 y el acceso de la GU son compatibles en una interlengua. La Transferencia Completa se da porque en los primeros estadios de la gramática de la L2 solamente existe la gramática de la L1. Cuando las características de la L1 no pueden dar cuenta del *input* de L2, se recurre a la GU para poder incorporar nuevas configuraciones de parámetros. Entonces, debido a que la interlengua está regida por la GU se habla de un Acceso Completo. Esta postura plantea un acercamiento de la interlengua hacia la lengua meta, pero el estadio final no necesariamente es igual a la lengua de un hablante nativo.

Con respecto a la Edad de Comienzo de Adquisición, la literatura ha demostrado que existe un periodo sensible en la adquisición de una L2 que se da de manera gradual (Herschensohn, 2007, 2013; Muñoz & Singleton, 2011). Por lo general, este periodo sensible implica que a mayor edad, menor es el éxito que los aprendientes logran en su estadio final. Sin embargo, cuando hay instrucción formal de por medio, los resultados han sido diversos y no se ha comprobado esta tendencia (Huang, 2015; Muñoz, 2008; Pfenninger, 2017; Pfenninger & Singleton, 2017).

En suma, tanto la influencia de L1 como el acceso a la GU permiten entender cómo y por qué se dan ciertas características fonético-fonológicas en una interfonología. Tal como lo desarrollamos en el Capítulo 1, en nuestra investigación nos enfocamos en el ritmo de habla entendido a través de tres propiedades fonético-fonológicas principales (el rol del acento, la estructura silábica y la reducción vocálica). Teniendo en cuenta que estas propiedades tienen un valor [-] en español y un valor [+] en inglés (cfr. Dauer, 1983, 1987), nos interesa observar cómo los hispanohablantes modifican estos valores en el desarrollo de su interlengua mediada por la instrucción formal. Así, pretendemos investigar cómo se da el pasaje del ritmo silábico

(español) a un ritmo acentual (inglés) en diversos periodos de la interlengua en aprendientes que comenzaron a adquirir el inglés a una edad temprana y a una edad tardía.

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREDICCIONES

3.1 Objetivos

En sentido amplio, esta tesis pretende dar cuenta de la naturaleza de la interlengua generada a partir del español (L1) y el inglés (L2) en contexto de instrucción formal, teniendo en cuenta la transferencia de la lengua materna y la reconfiguración de la interlengua hacia la lengua meta guiada por la GU. Se analiza, también, cómo se da el desarrollo de esta interlengua a lo largo de distintos periodos de adquisición y cómo estos periodos se ven afectados por la edad en la que los aprendientes comenzaron a adquirir su segunda lengua. Asimismo, se busca realizar un aporte a las teorías sobre ritmo de habla y a la metodología para medirlo acústicamente.

Si bien existen numerosos aportes generativos sobre fonética y fonología en segundas lenguas, principalmente sobre el aspecto segmental y acentual (Archibald, 1993a, 2005, 2009a; Broselow, 2004; Cardoso, 2008; Eckman, 2004, 2008; Fragozo, 2017; Goad & White, 2008; Hancin-Bhatt, 2008; Kondo, 2009; Pater, 1997; Young-Scholten, 1995, 2004; Zampini, 1997), encontramos muy pocos estudios que aborden la adquisición del ritmo de habla y no existen trabajos generativos sobre el pasaje de una lengua románica a una germánica en un contexto de instrucción formal, tal como lo pretendemos abordar en esta tesis.

Considerando el ritmo como derivado de diversas propiedades fonéticas y fonológicas de las lenguas (cfr. Capítulo 1), en la literatura se encuentran numerosos estudios que abordan estas propiedades por separado. Al estudiar el rol del acento, la estructura silábica y la reducción vocálica en una misma investigación, como la nuestra, se traduce en un gran aporte para los estudios del ritmo, ya que, como se verá en el Capítulo 4, las decisiones metodológicas sobre cómo medir el ritmo son fundamentales y la comparación de resultados en diversos aportes con distintas metodologías no es apropiada.

Debido a que el contexto de adquisición de nuestros aprendientes está mediado por la instrucción formal, tenemos en cuenta que el conocimiento metalingüístico puede estar presente en la producción de nuestros informantes. Asimismo, pretendemos comparar el ritmo de los docentes a cargo de la instrucción, porque creemos necesario el análisis del *input* que recibieron en el aula. Siguiendo a Rankin & Unsworth (2016), la mayoría de los estudios generativos en L2 se han basado en el rol de la GU y la transferencia de la L1, dejando de

lado el rol que podría tener el tipo de *input* en los aprendientes. Si bien se analiza el *input* en niños bilingües a través del análisis del habla dirigida a los niños, especialmente en lo que respecta a cuestiones morfosintácticas y de vocabulario, no existen datos robustos sobre las mediciones del *input* en adquisición adulta de una L2 en contexto de instrucción. En este sentido, nuestra tesis representa un aporte en cuanto al análisis del *input* que reciben los aprendientes en ámbito de clase.

En síntesis y a tal efecto, los objetivos específicos de la tesis son:

- i) corroborar la diferencia entre la estructura rítmica del español patagónico, por un lado, y el inglés estándar estadounidense y británico, por el otro, por medio del análisis acústico de la producción del habla;
- ii) investigar el desarrollo del ritmo no nativo en distintos periodos de la interlengua (inicial, intermedio y avanzado);
- iii) observar la influencia de la lengua materna y la edad de comienzo de adquisición en el inglés no nativo;
- iv) analizar la reconfiguración de las propiedades particulares del ritmo: rol del acento, estructura silábica y reducción vocálica;
- v) describir el logro final en los aprendientes del inglés en comparación con el ritmo de hablantes nativos del inglés y el ritmo de los docentes a cargo de la instrucción;
- vi) estudiar los efectos de diferentes tareas de elicitación (lectura, repetición y habla espontánea) en el ritmo de habla.

3.2 Hipótesis y predicciones

Teniendo en cuenta las diferencias rítmicas del inglés y el español expresadas por los índices de las métricas (cfr. Capítulo 1) y asumiendo que los aprendientes que conforman el corpus de la presente investigación desarrollan una interlengua natural afectada por la lengua materna y regida por la GU (cfr. Capítulo 2), formulamos las siguientes hipótesis y predicciones:

HIPÓTESIS 1: basándonos en las mediciones acústicas del ritmo de habla (p. ej. Ramus *et al.*, 1999; White & Mattys, 2007), el ritmo del español patagónico difiere rítmicamente del ritmo del inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos.

Hipótesis nula: no hay diferencias entre el ritmo de habla del español patagónico y del inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos.

Predicción 1: para el español patagónico, los resultados de las métricas presentarán valores altos para %V y bajos para VarcoV, lo que se interpreta como un reflejo del ritmo silábico.

Predicción 2: para el inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos, los resultados de las métricas presentarán valores bajos para %V y altos para VarcoV, reflejo de un ritmo acentual.

HIPÓTESIS 2: asumiendo que la lengua materna afecta la adquisición de una L2 (p. ej. Gass & Selinker, 2008; Major, 2008), el nivel de competencia lingüística afecta el ritmo en los aprendientes.

Hipótesis nula: el nivel de competencia lingüística no afecta el ritmo en los aprendientes.

Predicción 1: debido a que el español presenta un ritmo silábico y el inglés un ritmo acentual (p. ej. Ramus *et al.*, 1999; White & Mattys, 2007), los aprendientes en las primeras etapas en la adquisición del inglés como L2 presentarán un ritmo silábico debido a la transferencia de los patrones rítmicos de la lengua materna.

Predicción 2: debido a que el español presenta un ritmo silábico y el inglés un ritmo acentual (p. ej. Ramus *et al.*, 1999; White & Mattys, 2007), los aprendientes que se encuentran en el estadio final de adquisición del inglés presentarán un ritmo acentual, producto de una reconfiguración del ritmo de habla.

HIPÓTESIS 3: teniendo en cuenta la hipótesis de un periodo crítico o sensible (Birdsong, 2009; Herschensohn, 2007, 2013; Ioup, 2008; Lenneberg, 1967; Long, 1990), la

adquisición del ritmo en L2 está influenciada por la Edad de Comienzo de Adquisición (EcA).

Hipótesis nula: la adquisición del ritmo no está afectada por la EcA de los aprendientes.

Predicción 1: los aprendientes que comenzaron a adquirir la L2 a una edad más temprana lograrán asemejarse más a un ritmo acentual.

Predicción 2: los aprendientes que comenzaron a adquirir la L2 a una edad más tardía mantendrán un ritmo más silábico.

HIPÓTESIS 4: considerando que en la adquisición de diversas propiedades lingüísticas puede existir un efecto de agrupamiento vinculado a un mismo parámetro abstracto (Rothman & Iverson, 2007; White, 1990) y que este agrupamiento se puede transferir de la L1 a la gramática de los aprendientes (Gass & Selinker, 2008), las propiedades específicas del ritmo de habla (efecto del acento, estructura silábica y reducción vocálica) se adquieren de forma simultánea en la L2.

Predicción: las propiedades específicas del ritmo presentarán un desarrollo paralelo en la adquisición del ritmo no nativo del inglés en los distintos niveles de competencia lingüística.⁵²

HIPÓTESIS 5: teniendo en cuenta que en la adquisición de una L2 en contexto de instrucción formal se desarrolla una habilidad metalingüística y que las diversas tareas de elicitación pueden acceder a un conocimiento del lenguaje implícito o explícito (Ellis, 2015), el tipo de tarea de elicitación afecta la producción del ritmo no nativo del inglés.

Hipótesis nula: la producción del ritmo no está afectada por el tipo de tarea de elicitación.

⁵² Los resultados y discusiones en torno a la hipótesis 4 se retoman en el Capítulo 9 (“Discusión general y consideraciones finales”).

Predicción 1: los aprendientes que tengan un mayor nivel de competencia lingüística presentarán menores diferencias rítmicas entre las tareas controladas y las tareas espontáneas.

Predicción 2: los aprendientes que tengan un menor nivel de competencia lingüística presentarán mayores diferencias rítmicas entre las tareas controladas y las tareas espontáneas.

A modo de conclusión, no existen antecedentes sobre el ritmo de habla que analicen, por un lado, el español de la Argentina con el inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos y, por el otro, el inglés como L2 hablado por hispanohablantes argentinos y adquirido en un contexto de instrucción formal. Nuestra tesis busca realizar un aporte en tal sentido teniendo en cuenta, también, el desarrollo de la interlengua a través de distintos niveles de competencia lingüística y la edad en la que los aprendientes comenzaron a adquirir el inglés como L2. Creemos que nuestros resultados sobre este tipo de adquisición fonológica serán informativos tanto para los estudios de ritmo de habla como para las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas.

CAPÍTULO 4

EL CASO ARGENTINO Y LA METODOLOGÍA GENERAL

Este capítulo está destinado a presentar, en primer lugar, el contexto en el que se genera la interlengua del inglés en hispanohablantes y, en segundo lugar, la metodología general de la tesis. En la primera sección (§4.1), hacemos un relevamiento de cómo es la instrucción formal en la Universidad Nacional del Comahue. Para ello mostramos las principales características de los planes de estudio de las carreras universitarias, detallamos la instrucción formal en fonética y fonología inglesa, incluimos información sobre los docentes a cargo de esa instrucción y hacemos una descripción de cómo es el *input* y tipo de instrucción en las clases universitarias de nuestros aprendientes. En la segunda sección (§4.2), detallamos la metodología general de nuestra investigación. Damos cuenta de los informantes que se seleccionaron para la conformación del corpus, tanto los hablantes nativos (del inglés y del español) como los hablantes no nativos (estudiantes de inglés en contexto de instrucción y los docentes a cargo de esa instrucción). Asimismo, incluimos el diseño y los objetivos de las tareas de elicitación lingüística de modo general, dejando los aspectos específicos para los capítulos de resultados (Capítulos 5, 6, 7 y 8). Por último, presentamos los criterios tenidos en cuenta en la segmentación de las muestras de habla, las cuestiones referidas a cómo se midió el corpus y el procedimiento general para su obtención.

4.1 El caso argentino en la adquisición del inglés

En esta sección describimos el contexto en el que nuestros aprendientes adquieren el inglés como L2: las carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue (UNComahue). Dentro de estas carreras, hacemos un análisis de las áreas y orientaciones de lengua inglesa y de fonética y fonología. La información expuesta proviene de dos fuentes principales: los planes de estudio de las carreras y los programas de las materias, por un lado, y de cuestionarios a los docentes ($n=22$) a cargo de las materias de lengua y fonología inglesa, por el otro. La descripción de este contexto de aprendizaje nos permite profundizar, de algún modo, en el tipo de *input* al que los aprendientes fueron expuestos.

4.1.1 Planes de estudio

La UNComahue cuenta con dos carreras de grado relacionadas con la adquisición del inglés como lengua extranjera. El Profesorado en Inglés (*Profesorado* en adelante) y el Traductorado Público en Idioma Inglés (*Traductorado* en adelante) otorgan el título de Profesor de Inglés y de Traductor Público de Inglés, respectivamente, a aquellos estudiantes que aprueben 37 materias que suman un total de 4192 horas distribuidas en 5 años. Cabe señalar que, en la UNComahue y en la mayoría de las universidades de Argentina, no existe ninguna restricción en el ingreso a las carreras con respecto al nivel de competencia lingüística en inglés, por lo tanto, si bien la motivación y actitud podría ser similar en la mayoría de los estudiantes, las destrezas lingüísticas son muy variadas, especialmente en los primeros años.

A continuación presentamos una clasificación de la carga horaria de las carreras universitarias según el idioma en que se dictan las materias y según el grado de explicitación en el que se enseña la estructura del lenguaje (a nivel sintáctico-morfológico y fonológico). Las horas de instrucción se han clasificado en 3 categorías principales: *a*) horas en español en general, *b*) horas en inglés sin foco en fonética y fonología y *c*) horas en inglés con foco en fonética y fonología. La Tabla 4.1 muestra, en primer lugar, la carga horaria de las materias que se dictan en español (categoría *a*) y de las materias en las que se emplea el inglés como vía de comunicación, pero *no* se da la enseñanza explícita de la pronunciación de la lengua meta (categoría *b*). Estas últimas son materias como historia o literatura, en las que la comunicación se da en inglés, pero el foco de atención está puesto en otro tipo de contenido que dista de cualquier aspecto fonético-fonológico.

Tabla 4.1
Horas de instrucción en español e inglés sin foco en fonética y fonología

Año	Profesorado		Traductorado	
	Español ^a	Inglés ^b	Español ^a	Inglés ^b
1	---	32	128	32
2	320	128	320	128
3	320	160	448	64
4	32	480	432	192
5	48	560	400	192
Total horas	720	1360	1728	608

^aCategoría *a* del *input*: horas dictadas en español.

^bCategoría *b* del *input*: horas dictadas en inglés sin foco en fonética y fonología.

Para el Profesorado, la Tabla 4.1 muestra que los aprendientes tienen un total de 720 horas de instrucción en español. Éstas corresponden a materias con orientaciones en Gramática y Lengua Española, Pedagogía, Didáctica General, Psicología y Filosofía. Por otra parte, la carrera presenta un total de 1360 horas de instrucción en inglés con un foco de estudio que no es la gramática y pronunciación del inglés, sino las orientaciones principalmente en Literatura en Habla Inglesa, Gramática y Sintaxis Inglesa, Lingüística, Adquisición de Lenguas y Didáctica Especial. Si bien en estas últimas materias puede haber algún grado de concientización de la lengua meta, el foco principal está puesto en otro tipo de contenido que se aleja de la lengua en uso y su correlato metalingüístico. El Traductorado, en cambio, presenta 1728 horas de instrucción en español, correspondientes a orientaciones principales como Lengua y Gramática Española, Metodología de la Traducción, Traducción Técnica-Científica y Jurídico-Económica y, por último, Derecho Aplicado a la Traducción. Con respecto a las horas de instrucción en inglés (sin foco en la estructura del idioma), el Traductorado cuenta con 608 horas, que corresponden a orientaciones como Literatura en Habla Inglesa, Estudios de Significado, Gramática y Sintaxis Inglesa y Traducción Literaria.

La Tabla 4.2, por su parte, muestra la cantidad de horas para las materias con orientaciones en lengua inglesa y en fonética y fonología para el Profesorado y Traductorado, según los planes de estudio 430/09 y 499/11, respectivamente. Estas orientaciones agrupan materias en las que el foco de atención es la lengua meta (categoría *c*) con relación a fonética y fonología; es decir, existe un alto nivel de enseñanza explícita de la pronunciación inglesa y se desarrollan habilidades metalingüísticas en este aspecto.

Tabla 4.2
Horas de instrucción en inglés con foco en fonética y fonología

Año	Profesorado				Traductorado			
	Lengua		Fonética y Fonología		Lengua		Fonética y Fonología	
1	16 ^a x32 ^b	512 ^c	2x32	64	16x32	512	2x32	64
2	8x32	256	4x32	128	8x32	256	4x32	128
3	7x32	224	4x32	128	7x32	224	4x32	128
4	7x32	224	3x32	96	7x32	224	---	---
5	7x32	224	2x16	32	7x32	224	---	---
Total en la carrera	1440	448	448	320	1440	320	320	320

^aHoras semanales.

^bCantidad de semanas en el año académico.

^cTotal de horas multiplicadas por semanas.

Durante los 5 años universitarios, y como se muestra en la Tabla 4.2, los planes de estudio tanto del Profesorado como el Traductorado proponen 1440 horas para el dictado de materias vinculadas con la lengua inglesa. En esta carga horaria, los estudiantes aprenden principalmente la gramática y el léxico del inglés, con un foco en la fonología en menor medida. Con respecto a la orientación de fonética y fonología, ésta presenta un total de 448 horas para el Profesorado y de 320 horas para el Traductorado, produciéndose una diferencia de 128 horas de instrucción a favor del Profesorado. Esta diferencia está prevista en los planes de estudio y se debe a los perfiles distintos que se espera de los egresados. Los profesores de inglés se forman principalmente en el desarrollo de las habilidades orales a modo de poder ser un modelo a seguir en cuanto a la pronunciación inglesa. Los traductores, en cambio, reciben más horas de instrucción en habilidades de escritura porque la traducción escrita es la mayor labor de los traductores. Sin embargo, hay casos en los que los estudiantes del Traductorado eligen cursar las materias de fonética y fonología no contempladas en sus planes de estudio con el fin de perfeccionar sus habilidades orales –principalmente en entonación y estilos de habla–, porque desean formarse para el ejercicio de la docencia o para realizar servicios de interpretación.

Creemos necesario resaltar que esta descripción de la carga horaria que reciben los aprendientes durante su paso por la universidad es fundamental para entender el contexto en el que se desarrolla la interlengua del inglés. En otras palabras, es preciso entender la propuesta universitaria que motiva la adquisición de una L2 en contexto de instrucción. La carga horaria de instrucción en inglés de la categoría *b* (casi 1000 horas en promedio sin foco en fonética y fonología) y de la categoría *c* (más de 1800 horas en promedio con foco en lengua y en fonética y fonología) ha sido el estímulo lingüístico de muchos de nuestros aprendientes y nuestro interés es analizar cómo el ritmo de habla “madura” en un proceso de adquisición que, en teoría, dura aproximadamente 5 años en la educación superior de Argentina.

4.1.2 La situación del inglés en el aula universitaria

En esta sección analizamos la carga horaria que se mostró en la Tabla 4.2 (arriba) a modo de observar el tipo de *input* que reciben los aprendientes en las clases universitarias. Para ello nos valemos de la información recolectada a través de los cuestionarios a los docentes (véase Apéndice A). Los valores que mostramos a continuación equivalen a los promedios de toda la

trayectoria que atraviesan los aprendientes en la universidad en base a las siguientes preguntas principales:

- ¿Cuál es el porcentaje de uso del español y del inglés en el aula?
- ¿De quién proviene el inglés que se habla?
- ¿Qué porcentaje existe de enseñanza explícita y enseñanza implícita?
- ¿Cómo se abordan las desviaciones de los aprendientes?
- ¿Cuál es el comportamiento correctivo?

Con respecto al uso del español, durante los primeros años en la formación universitaria se recurre al uso del español entre un 10% y un 30% del horario de clases, especialmente al comienzo del ciclo lectivo. Estos porcentajes contemplan el habla de docentes y alumnos. Al final del año académico y durante la mitad y últimos años de las carreras universitarias, el español se usa solamente como estrategia de enseñanza (entre un 0% y 5%), como casos en los que se contrasta algún ítem de vocabulario o estructura. Por lo general, en los estudiantes intermedios y avanzados, la principal vía de comunicación se da en inglés tanto entre docentes y alumnos como entre alumnos.

A la pregunta de quién proviene el inglés que se habla en el aula, los docentes entrevistados declararon los siguientes datos: por parte del docente: 45%; por parte de los estudiantes 31%; por parte de hablantes nativos en soporte audiovisual: 20% y por parte de otros hablantes no nativos en soporte audiovisual: 4%. A grandes rasgos, podemos observar que gran parte del inglés que se habla en el aula proviene de los docentes. Ahora bien, dentro del porcentaje de inglés que proviene de los alumnos, los docentes declararon que en un 38% son instancias en las que la lengua meta se usa de manera libre y espontánea, con foco solamente en la comunicación; por ejemplo, en el debate de una obra literaria. En un 31% los alumnos usan la lengua meta de manera controlada, enfocándose en algún aspecto formal del lenguaje; por ejemplo, cuando se controla que los alumnos utilicen los verbos irregulares de forma precisa o que pronuncien correctamente los verbos regulares en pasado. Por último, el 31% restante corresponde a casos en los que se utiliza el inglés de manera más libre, es decir, sin control de la estructura, pero el tema de la conversación sigue siendo la formalidad de la lengua; por ejemplo, cuando se habla sobre la formación de adjetivos o de la entonación de preguntas sin controlar la precisión del lenguaje usado para hablar sobre esos temas formales.

Con relación al tipo de enseñanza, los docentes aseguraron que la enseñanza de la lengua meta se da un 65% de manera explícita, es decir, los alumnos son conscientes que están discutiendo y aprendiendo distintos aspectos del lenguaje. El 35% restante corresponde a la enseñanza del inglés de manera implícita, por medio de actividades que ponen como foco de atención alguna temática (como obras literarias, debates sobre un tema actual, anécdotas, etc.) y no se reflexiona explícitamente sobre la formalidad de la lengua. Por lo tanto, la mayor cantidad del *input* proveniente de los docentes está vinculado con reflexiones metalingüísticas en las que predomina la evidencia negativa. Por otra parte, a la pregunta sobre cómo se abordan las desviaciones (tanto a nivel morfosintáctico como fonológico) de los aprendientes en el aula, los docentes expresaron que en un 28% de los casos se realizan correcciones explícitas, en un 29% se realizan sugerencias para que el propio alumno corrija su producción. Un 23% de las situaciones de corrección se basan en el docente brindando la versión correcta, sin que el alumno realice la corrección explícitamente y, por último, en un 20% se piden aclaraciones debido a una falta de entendimiento para que el alumno reformule su producción y se ajuste a una gramática inteligible.

Ahora bien, para indagar sobre cómo se ejecuta la corrección en la clase de inglés, a los docentes se les pidió que indicaran en porcentaje los diversos comportamientos correctivos. La corrección por medio de la prosodia para invitar al alumno a reformular su producción se da en un 24%. Este es el caso de reformulaciones por parte de los docentes en las que la entonación (principalmente ascendente) indica duda o incertidumbre y hacen ver al alumno que hay algo en el lenguaje que no es preciso. Luego, el empleo del cuerpo (manos, cara o cabeza) para indicar que hay algo incorrecto se da en un 28%. La corrección verbal después de aprobar un mensaje de manera parcial sucede en un 22%. Por último, el resto de las situaciones (26%) corresponden a correcciones verbales en las que se explica cuál es el problema a corregir.

Es evidente que las desviaciones de la interlengua no son indiferentes para los docentes universitarios. Hay una clara tendencia a proporcionar evidencia negativa, entendida como cualquier forma de hacer que los aprendientes comprendan que algo en sus interlenguas no se ajusta a la gramática de la lengua meta, como las correcciones, las repeticiones y los pedidos de aclaraciones o reformulaciones (cfr. Ortega, 2009, pp. 71-73). Cabe resaltar, por último, que este contexto de adquisición dista radicalmente de cómo se adquiere una segunda lengua en un contexto natural, en el que la evidencia negativa y el aspecto metalingüístico tienen un rol menor (cfr. Capítulo 2).

4.1.3 *La instrucción en fonología*

En rasgos generales, las horas de instrucción de la Tabla 4.2 tienen como objetivo la enseñanza explícita de la estructura del inglés a nivel morfosintáctico y fonológico. Debido a que nuestro objetivo principal es estudiar la adquisición de la fonología, es necesario explicitar los contenidos fonológicos y actividades áulicas que se llevan a cabo durante las 384 horas promedio (448 del profesorado y 320 del Traductorado) de la formación universitaria. Estos contenidos y actividades se pueden agrupar en tres grandes momentos: comienzo, mitad y final de las carreras universitarias. Resumimos a continuación cada uno de estos momentos.

Durante el comienzo de la carrera, los aprendientes desarrollan más que nada el aspecto segmental de la pronunciación del inglés. Reciben entrenamiento en todo el inventario de sonidos del inglés. Llevan a cabo ejercicios de percepción y producción de los sonidos, tanto de manera aislada como en contexto. Aprenden a leer y escribir la pronunciación por medio del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) y logran percibir y producir las principales variaciones alofónicas. Asimismo, reciben instrucción sobre la estructura silábica y sobre el sistema de acentuación a nivel palabra y a nivel frase. Logran, también, percibir y producir el contraste entre sílabas débiles y fuertes.

Cuando los aprendientes se encuentran en la mitad de sus carreras –segundo momento–, logran percibir y producir diversos procesos fonológicos (como la reducción vocálica, glotalización, dentalización, coalescencia, asimilaciones, etc.). Además, consolidan las cuestiones rítmicas en enunciados controlados, en los cuales deben identificar y producir formas fuertes y débiles. Profundizan los conocimientos de la estructura silábica y su contraste entre el inglés y el español. Aprenden a reconocer y producir procesos morfofonológicos como el cambio de acentuación provocado por distintos morfemas en palabras complejas y se familiarizan, también, con los niveles de acentuación en palabras compuestas. Con respecto a la variación dialectal, en las clases de fonología se trabaja con los sonidos que distinguen los principales dialectos del inglés (británico, estadounidense, australiano, etc.).

En el último momento de las carreras universitarias, la instrucción en fonología versa, más que nada, en el plano suprasegmental. Los aprendientes reconocen el sistema de entonación de las principales variedades del inglés. Realizan transcripciones tonemáticas con distintos modelos de transcripción de la entonación del inglés británico estándar. Consolidan el fraseo

del habla en unidades significativas, aprendiendo a identificar distintos niveles de límites de frase y a identificar los acentos nucleares. En la producción oral, logran producir una entonación semejante a la de los hablantes nativos británicos, especialmente en contextos guiados con respecto a los contornos entonativos. Por último, se trabaja con los estilos de habla (coloquial, formal, familiar, etc.) con respecto a la división en unidades tonales y el tipo de entonación.

Durante la instrucción en fonología, se llevan a cabo numerosas actividades –que se completan dentro o fuera del aula– destinadas a consolidar y evaluar los contenidos. Entre ellas podemos mencionar los dictados y transcripciones, en las que los estudiantes deben emplear el AFI para designar fonemas, variaciones alofónicas y procesos fonológicos. En los años avanzados, los dictados y transcripciones también incluyen aspectos de la entonación según distintos sistemas de transcripción. Además, los estudiantes deben realizar presentaciones orales y evaluaciones escritas teórico-prácticas. Durante los exámenes orales, se evalúan los contenidos en la producción oral proveniente de actividades controladas y no controladas: lectura de textos preparados con y sin AFI, lectura a primera vista, exposición oral preparada y habla espontánea.

Estos tres grandes momentos en la formación universitaria describen, a grandes rasgos, la instrucción formal que reciben los aprendientes para adquirir la fonología del inglés como L2. Este tipo de instrucción conlleva una reflexión metalingüística y una carga importante de evidencia negativa durante esas 384 horas promedio. Cabe aclarar que, si bien los aprendientes desarrollan un conocimiento metalingüístico del sistema fonológico del inglés, este conocimiento se puede volver implícito en mayor o menor medida durante el proceso de adquisición (cfr. §2.6).⁵³

⁵³ Creemos que es muy improbable que un aprendiente recupere de manera explícita los conocimientos fonológicos al momento de utilizar la lengua meta en contextos distintos a las horas de instrucción en fonología. Pensemos en los aprendientes discutiendo una obra literaria con docentes o pares, haciendo una presentación sobre la pragmática de actos de habla o rindiendo un examen de traducción comercial. En estos contextos puede haber monitoreo en la producción de la lengua meta, pero es cognitivamente improbable que un aprendiente se vuelva consciente de su actuación lingüística en términos de sonidos, acentos, ritmo y entonación al mismo tiempo. Y es menos probable si le sumamos el monitoreo a nivel morfo-sintáctico (concordancia, tiempos verbales, formación de palabras, etc.). Es evidente, entonces, que el conocimiento explícito de la lengua meta se convierte, de alguna manera, en habilidades automatizadas en ciertos contextos y es aquí donde se manifiesta la producción lingüística según la representación mental que lograron adquirir los aprendientes. Si bien no abordamos cuestiones de procesamiento cognitivo en esta tesis, en nuestras tareas de elicitación incluimos actividades que invitan a los informantes a dejar de lado el foco lingüístico y a concentrarse en el significado (cfr. §4.2.2.4).

Ahora bien, más allá de la instrucción en fonología y los conocimientos que adquieren nuestros aprendientes, nos interesa obtener información sobre los docentes a cargo de la instrucción universitaria, quienes, como vimos, producen un gran porcentaje del inglés que se habla en las clases. A continuación mostramos información sobre los docentes a cargo del dictado de clases en inglés (categorías *b* y *c* en las horas de instrucción).

4.1.4 Perfil de los docentes

Creemos que es fundamental realizar un análisis de los docentes que están a cargo de la instrucción formal del inglés como L2, quienes son hablantes no nativos de inglés. Este análisis nos permite entender cómo es el *input* que reciben nuestros aprendientes, especialmente en los casos en los que no hay mucha interacción con la lengua meta afuera del aula. Para ello, se recolectó información sociolingüística por medio del ya mencionado cuestionario a docentes (véase Apéndice A) y, luego, y como se verá en los capítulos de resultados, se analizó el ritmo de un grupo de docentes.

Las carreras de grado que cursan nuestros aprendientes cuentan con un total de 25 docentes a cargo de la enseñanza de la lengua inglesa y de la fonética y fonología inglesa (18 en lengua y 7 en fonética y fonología inglesa). Se eligieron estas dos orientaciones porque son las horas de instrucción en las que hay un foco de atención en los distintos aspectos de la pronunciación inglesa, no así en orientaciones como sintaxis, adquisición del lenguaje, literatura o historia. De la totalidad de docentes, contamos con la información brindada por parte de 22 de ellos⁵⁴ (16 de lengua y 6 de fonética y fonología) sobre cómo adquirieron el inglés como segunda lengua.

Todos los docentes nacieron en Argentina y se criaron en un contexto donde el español era la lengua materna. Solamente hay dos docentes que tuvieron una adquisición infantil bilingüe porque los padres hablaban italiano y polaco como lengua materna. Con respecto a otras lenguas, aparte del inglés y el español, varios docentes tienen buen nivel de francés, portugués y alemán como segundas lenguas.

En la Tabla 4.3 mostramos la Edad de Comienzo de Adquisición (EcA) de los docentes a cargo de la instrucción universitaria. Podemos diferenciar tres tipos principales de EcA que surgen de periodos claramente distinguibles.

⁵⁴ A los otros 3 docentes se los invitó a participar del cuestionario, pero por cuestiones laborales o familiares no lograron completarlo antes de la redacción de la tesis.

Tabla 4.3
Clasificación de los docentes según la EcA y el contexto de adquisición del inglés

Periodo	Rango de EcA	Cantidad de docentes	Contexto
A	5-8	8 (36%)	institutos privados y colegios bilingües
B	9-13	9 (41%)	institutos privados y colegios bilingües
C	17-18	5 (23%)	universidad

El primer tipo de EcA pertenece al periodo A, en el que el 36% de los docentes comenzaron a adquirir el inglés a una edad comprendida entre los 5 y 8 años⁵⁵, en institutos privados y colegios bilingües. El periodo B corresponde al 41% de los docentes con una EcA cuyo rango de edad comprende los 9 y 13 años. Al igual que el periodo A, el contexto de adquisición fueron los institutos privados y colegios bilingües. El último tipo de EcA, correspondiente al periodo C, abarca el 23% de docentes que no tuvo una adquisición significativa hasta los 17 años de edad. Este último grupo comenzó a adquirir el inglés cuando iniciaron sus estudios universitarios. Todos los docentes adquirieron su inglés en Argentina bajo contexto de instrucción formal. Solamente dos de ellos declararon haber tenido exposición al inglés en su hogar por parte de familiares que hablaban el inglés como L2.

Todos estos profesionales recibieron su formación en universidades argentinas en un tiempo promedio de 6,3 años (rango de 4 a 9 años). Por otra parte, 18 docentes (82%) declararon no haber tenido clases por parte de nativos de inglés. Del resto, solamente dos tuvieron bastante instrucción en inglés con hablantes nativos antes de comenzar los estudios universitarios. Desde que se graduaron como profesionales del inglés, la gran mayoría de los docentes realizan postgrados, capacitaciones, congresos y talleres, en los que se usa el inglés entre un 30% y 90% como vía de comunicación.

4.1.5 Resumen de la sección

En la primera sección del Capítulo 4 hemos detallado la situación de enseñanza-aprendizaje de las carreras universitarias en la UNComahue, lugar de donde hemos

⁵⁵ Se eligió 8 años, porque como veremos en §4.2.2.2 y según la bibliografía consultada, es la máxima edad que hemos tenido en cuenta para clasificar a los aprendientes tempranos.

seleccionado nuestros aprendientes para su posterior análisis del ritmo de habla. Hemos explicitado la carga horaria y la lengua empleada en todas las materias de los planes de estudios, que los aprendientes deben transitar, en teoría, durante 5 años. Dentro de la carga horaria que se dicta en inglés, discriminamos las horas que tienen un foco en dos aspectos principales del inglés: lengua y fonología. Además, mediante el cuestionario a los docentes, pudimos recolectar información sobre el porcentaje de inglés hablado en el aula con un foco explícito o implícito en la formalidad del lenguaje y, a la vez, pudimos profundizar nuestro conocimiento sobre cómo ocurre la evidencia negativa. Los datos apuntan a sostener que, si bien hay una tendencia a proporcionar situaciones para que el inglés se use de manera libre y natural, el trabajo con el conocimiento metalingüístico ocupa la mayor parte de tiempo en el aula.

Con respecto al perfil de los docentes, todos ellos son hablantes de inglés como L2. Su formación se dio en universidades argentinas también con docentes que no eran hablantes nativos del inglés. Parte de los docentes comenzaron a aprender inglés a partir de los 5 años, mientras que la gran mayoría lo hizo a partir de los 9. Todos ellos estuvieron expuestos al inglés en institutos privados y colegios bilingües. Otra parte de los docentes comenzó a estudiar el inglés de manera significativa a partir de los 17 años cuando comenzaron sus estudios en la universidad.

Tenemos en cuenta que la UNComahue es una forma de ejemplificar el caso de los aprendientes argentinos que eligen y desean convertirse en profesionales de una segunda lengua, en instituciones terciarias y universitarias, tanto del sector público como privado. La mayoría de los planes de estudio en Argentina presentan los mismos postulados teórico-prácticos y metodológicos, por lo que al estudiar cómo se desarrollan ciertos aspectos lingüísticos de la interlengua de nuestros aprendientes, podemos ejemplificar, de algún modo, lo que ocurre en Argentina en torno a la adquisición del inglés en contexto de instrucción formal universitaria. Asimismo, cabe resaltar que en la UNComahue no existen docentes nativos de inglés, aspecto que se observa en todo el país.

4.2 Metodología general

Nuestra investigación se basa en un estudio transversal, en el cual nos interesa, principalmente, conocer el desarrollo de una segunda lengua en el contexto del caso argentino. Para ello, se obtuvieron distintos fragmentos de habla de manera experimental, que luego se segmentaron y se midieron acústicamente. Además, se contrastaron los datos de los aprendientes de la UNComahue con hablantes nativos de español, del inglés de Inglaterra y Estados Unidos y con los docentes a cargo de la instrucción universitaria. A partir de este análisis hacemos inferencias sobre cómo se da la adquisición del ritmo en aprendientes de inglés.

Refiriéndose a la adquisición lingüística de L1 y L2 y ejemplificándola con estudios sintácticos, Schwartz & Sprouse (2017) sostienen que tanto una metodología de introspección empleada en una tradición generativa tradicional como una metodología cuantitativa basada en tareas tienen el potencial de revelar las sutilezas del conocimiento lingüístico que poseen los hablantes en sus representaciones mentales (p. 295). En nuestra investigación, claro está que no podemos recurrir al método introspectivo, porque ningún hablante de L2 podría hacer un trabajo de introspección sobre, por ejemplo, las producciones de diversas estructuras silábicas o los procesos de reducción que aparecen en un enunciado particular. Sin embargo, el análisis acústico de los datos lingüísticos que obtuvimos mediante nuestras tareas de elicitación nos brindan información, de alguna manera, sobre cuál es la representación fonológica del ritmo del inglés que logran desarrollar los aprendientes argentinos.

A diferencia de otros enfoques en los que con un solo enunciado es posible diferenciar el ritmo de las lenguas (cfr. Abercrombie, 1967), según nuestra metodología es necesario un corpus significativo para poder representar el ritmo de un determinado grupo de hablantes. Esto se debe a que un fragmento de habla de una misma lengua puede variar rítmicamente ante distintas producciones (Arvaniti, 2012; Wiget *et al.*, 2010). La cantidad de sujetos seleccionados se basó en un promedio de los principales antecedentes consultados que emplearon la misma metodología (Fuchs, 2016a; Ordin & Polyanskaya, 2015; Prieto *et al.*, 2012; Ramus *et al.*, 1999; White & Mattys, 2007). De acuerdo a las consideraciones anteriores, podemos afirmar que la cantidad de sujetos y la cantidad de producción lingüística analizada por sujeto son suficientes para obtener datos robustos sobre el ritmo de hablantes nativos (del español y el inglés) y de hablantes no nativos del inglés (aprendientes y docentes).

En esta sección, detallamos las cuestiones de la metodología general que refieren al procedimiento general (§4.2.1), los participantes (§4.2.2), las tareas de elicitación y datos del corpus (§§4.2.3 y 4.2.4), la medición de los fragmentos de habla (§4.2.5) y, por último, los criterios de segmentación y (§4.2.6).

4.2.1 Procedimiento general

Para la selección de los informantes se llevaron a cabo dos tipos de relevamiento de datos sociolingüísticos por medio de cuestionarios (véase Apéndice A). Por un lado, para los grupos de aprendientes (A, B y C) se diseñó un cuestionario preliminar impreso que se administró en las cátedras de lengua inglesa de todos los años de las carreras universitarias y en el que se recolectó información sobre datos de contacto, nivel de competencia lingüística (basado en las materias cursadas y aprobadas y en las notas), la edad y contexto de comienzo de adquisición del inglés y, por último, lugar de nacimiento y residencia de los estudiantes y los padres o tutores. Se compararon las nóminas de alumnos en las cátedras de fonética y fonología inglesa y se administró el cuestionario a aquellos alumnos que no estaban cursando algún nivel de lengua inglesa. De este cuestionario, se obtuvieron los datos de aproximadamente 470 estudiantes. Una vez preseleccionados los aprendientes, se les administró un cuestionario más detallado, en el que, además, se precisó la experiencia con el inglés antes y durante la instrucción universitaria. Con respecto a los docentes, este grupo recibió un cuestionario similar al de los aprendientes, aunque de manera electrónica. Se les solicitó información sobre su experiencia con el inglés después de la instrucción universitaria, es decir, su experiencia una vez graduados, en conjunto con la información sobre el desempeño en sus tareas docentes que nos permitieron conocer el tipo de *input* e instrucción que han recibido los estudiantes (cfr. §4.1).

Por otro lado, los hablantes nativos tanto del español como del inglés completaron un cuestionario con información sobre el lugar de nacimiento y residencia, situación lingüística (lengua materna y segundas lenguas), años de educación formal, ocupación y, por último, información sociolingüística de los padres o tutores. Por cuestiones de cercanía física, los hablantes de español completaron el cuestionario de manera escrita. Mientras que los hablantes de inglés de Inglaterra y Estados Unidos lo hicieron de manera electrónica. En estos últimos dos países, los participantes que completaron el cuestionarios fueron 35, de los cuales se seleccionaron 21 para proceder con las grabaciones. De estos últimos se eligieron los 14 perfiles más homogéneos para el análisis acústico.

Los informantes conocían solamente los objetivos generales de la investigación, sin saber los objetivos específicos al momento de realizar el cuestionario ni durante las sesiones de grabación. Asimismo, firmaron un consentimiento de participar en la investigación. Ninguno de ellos declaró tener algún problema de audición o de trastorno de habla.

Las tareas de elicitación se reordenaron por medio de dos tipos de secuencias distintas dentro de cada grupo de informantes a modo de evitar efectos de fatiga (cfr. Unsworth & Blom, 2010). Con respecto a cada tarea de habla controlada (Tareas 1 y 2), se ordenaron las oraciones de manera aleatoria hasta lograr que no haya más de dos oraciones iguales seguidas (cfr. Arvaniti, 2012). Antes de comenzar con las tareas propiamente dichas, los informantes debieron contestar preguntas personales respecto a la edad, lugar de origen y lugar de residencia, con el fin de que se familiarizaran con el contexto de grabación. Las instrucciones específicas se mostraron a través de una presentación de PowerPoint y los informantes podían controlar cuándo avanzar con la transición de las diapositivas.

Las sesiones de grabación se llevaron a cabo en distintas salas especiales ubicadas en tres universidades diferentes. En primer lugar, el grupo de informantes de Inglaterra se grabó en una sala especial de grabación en *University College* de Londres, Inglaterra. El micrófono empleado fue un condensador Røde NT1-A.⁵⁶ En segundo lugar, se procedió a la grabación del grupo de informantes de Estados Unidos en una sala especial con un micrófono condensador CAD GXL2200. Las grabaciones se realizaron en el campus de *Hamilton College*, Clinton, Nueva York, Estados Unidos.⁵⁷ En tercer lugar, los grupos A, B, C, DO y ES se grabaron en dos salas especiales con aislación acústica ubicadas en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, en General Roca, Río Negro, Argentina. Los micrófonos utilizados fueron los condensadores Røde NT2-A y CAD GXL2200.

De la grabación de cada informante se obtuvo un archivo de audio sin comprimir en formato WAV con una frecuencia de muestreo de 44.100 Hz y una cuantificación de 16 bits mono. Los archivos se crearon con Sound Forge o Audacity (Equipo de Audacity, 2015), según las computadoras disponibles para las distintas salas de grabación. Estos archivos se editaron con el programa informático de código abierto Audacity, para ordenar y extraer los fragmentos de habla según las distintas variables. Luego se quitaron los elementos no

⁵⁶ Se agradece la colaboración de la Prof. Faith Chiu para conducir las entrevistas en *University College* de Londres.

⁵⁷ Se agrade la colaboración de la Prof. María Gabriela Portal para gestionar la aprobación de la recolección del corpus (código de aprobación: IRB ID: F16-10, desde septiembre de 2016 hasta septiembre de 2017) y el uso de la sala especial en *Hamilton College*, Nueva York.

verbales: ruidos por tocar el micrófono, risas, tos y suspiros. Cada archivo de audio, como lo consignado en §4.2.4, se segmentó utilizando Praat (Boersma & Weenink, 2015), del cual se obtuvo un archivo *textgrid* que, por medio de Notepad++, se convirtió a un archivo con código UTF-8 para que sea compatible con el programa Correlatore (Mairano & Romano, 2010) y así poder computar los intervalos vocálicos y consonánticos con las métricas rítmicas (cfr. §4.2.5). Los valores obtenidos se pasaron al programa InfoStat (Di Rienzo *et al.*, 2008) para llevar a cabo el tratamiento estadístico descriptivo e inferencial y para graficar los resultados más relevantes. Se llevaron a cabo cálculos de análisis de varianza (ANOVA) y posteriormente se aplicó la prueba *post hoc* de Tukey para observar semejanzas o diferencias entre las distintas muestras de datos.⁵⁸

4.2.2 Participantes

Nuestro corpus se basa en un total de 70 informantes divididos en 10 subgrupos. La primera gran división de informantes está dada por hablantes nativos y no nativos. Los hablantes nativos ($N=21$) corresponden a los hablantes del español de la Patagonia argentina y a los hablantes de los principales dialectos del inglés estándar: sudeste de Inglaterra y noreste de Estados Unidos. Dentro de los no nativos ($N=49$), se encuentran los aprendientes de inglés (estudiantes universitarios) y los docentes de inglés (encargados de la instrucción universitaria). Todos los hablantes no nativos de inglés comparten la misma lengua madre: español argentino, lo que nos permite controlar el tipo de variables que se pueden encontrar ante la influencia de la L1 (DeKeyser, 2013, p. 57). Por su parte, los aprendientes se subdividen según dos variables: el nivel de competencia lingüística y la EcA.

La Tabla 4.4 resume los grupos y el número de informantes según todas las variables que se tuvieron en cuenta en la presente investigación. En esta tabla los grupos se distribuyen en columnas en las que los extremos corresponden a los grupos nativos de español (ES) e inglés (II e IE). Las columnas en el medio muestran los grupos no nativos de aprendientes y docentes. Esta ubicación de los grupos no nativos corresponde a los valores intermedios que, como lo discutimos en §1.7, se han registrado en el ritmo de las interlenguas (p. ej. Ordin & Polyanskaya, 2015; White & Mattys, 2007).

⁵⁸ Se agradece a Valentin Tassile y a Roxana Zuliani, por el asesoramiento en el tratamiento estadístico de los datos de la tesis.

Tabla 4.4
Grupos de informantes nativos y no nativos

Nativos		No nativos			Nativos	
ES [n=7] Español	EcA Temprana (2-8 años)	A1 [n=7]	B1 [n=7]	C1 [n=7]	DO [n=7] Docentes de inglés	II [n=7] Inglés británico
	EcA Tardía (16-25 años)	A2 [n=7]	B2 [n=7]	C2 [n=7]		IE [n=7] Inglés estadounidense
Aprendientes de inglés						

Con respecto al género de los informantes, no controlamos la cantidad de mujeres y hombres en los grupos de participantes, porque se ha demostrado que no existe un efecto de esta diferencia en ninguna de las mediciones de ritmo en lenguas con ritmo acentual y en lenguas con ritmo silábico (Loukina, Kochanski, Rosner, Keane, & Shih, 2013, p. 362)⁵⁹.

A continuación incluimos un detalle de los grupos de participantes que conforman nuestro corpus, incluyendo la justificación de los grupos y sus características socioeducativas y lingüísticas, siguiendo las sugerencias de Unsworth & Blom (2010). Teniendo en cuenta la distribución de informantes de la Tabla 4.4, las siguientes cuatro subsecciones se muestran en el siguiente orden: nativos de español, aprendientes, docentes y nativos de inglés.

4.2.2.1 Nativos de español

El grupo ES corresponde a los nativos de español cuyo análisis posee dos propósitos. Por un lado, se pretende comparar el ritmo del español de Argentina, específicamente el de la Patagonia norte que no cuenta con un análisis rítmico, con el ritmo del inglés estándar y observar cómo estas diferencias se reflejan en las métricas rítmicas. Por el otro, los resultados del español servirán para observar cómo la lengua madre (español) se transfiere a la

⁵⁹ Benton & Dockendorf (2008) reportan efectos de género en sus datos. Estos autores estudian el inglés y el chino en diversas tareas de elicitación con algunas métricas rítmicas. Sus resultados sobre el efecto de género quizás todavía deberían ser corroborados en el sentido de que la proporción de mujeres y hombres no es totalmente comparable para las distintas tareas. Es por ello que asumimos los aportes de Loukina, Kochanski, Rosner, Keane, & Shih (2013), porque presentan datos más comparables por la cantidad de informantes, en más lenguas y con más mediciones rítmicas.

interlengua del inglés. Para ello se entrevistaron informantes cuyos lugares de origen y variedad de español eran los mismos que los reportados en los aprendientes de inglés de los grupos A, B y C y se controló a grandes rasgos el contexto educativo, social y lingüístico con respecto a los nativos del inglés de Inglaterra y Estados Unidos.

Se seleccionaron 7 informantes (3 mujeres y 4 hombres) con una edad promedio de 29 años (*DE* 6,7, máx.=39, mín.=21), quienes eran allegados al investigador o tenían algún vínculo laboral con la UNComahue por realizar tareas administrativas. Todos ellos son nacidos y criados en Argentina. La mayoría de los informantes nacieron en distintas ciudades de las provincias de Río Negro y Neuquén, norte patagónico. Estas ciudades comprenden General Roca, Villa Regina, Viedma, San Martín de los Andes y Villa la Angostura. Solamente 2 informantes nacieron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires y han vivido en el norte de la Patagonia desde la infancia. Todos los padres y tutores vivieron en el norte patagónico mínimamente en los últimos 30 años y hablan español argentino como lengua materna.

En lo que refiere al contexto lingüístico, todos los informantes son hablantes nativos del español de Argentina, específicamente del español proveniente de la Patagonia. Todos tienen conocimiento de alguna segunda lengua como inglés, francés, italiano, mapudungun y ruso. Con respecto al nivel socioeducativo, 3 de los informantes se encontraban en la mitad de sus estudios universitarios, mientras que 3 estaban culminando sus carreras de grado. Solamente un informante poseía estudios universitarios completos.

4.2.2.2 Aprendientes

Todos los aprendientes analizados ($N=42$) son estudiantes de las carreras del Profesorado y Traductorado de la UNComahue, General Roca, Río Negro, Argentina. Como ya se adelantó en la descripción del caso argentino (§4.1), los estudiantes de cada carrera tienen materias en común, especialmente en las áreas de lengua inglesa y fonética y fonología inglesa. Al comienzo de estas carreras, los estudiantes cuentan con un contexto lingüístico muy heterogéneo. Una gran mayoría comienza la universidad con los conocimientos básicos aprendidos en el colegio secundario público. Estos alumnos no tienen habilidades de comunicación desarrolladas, ya que cuentan con un inglés muy limitado para la producción oral o escrita, aunque sí cuentan con una habilidad más fortalecida en lectura comprensiva. Por otra parte, un grupo numeroso está conformado por los alumnos que asisten a institutos o

colegios bilingües⁶⁰, muchos de ellos rinden exámenes internacionales y cuentan con habilidades de comunicación, tanto oral como escrita, muy bien consolidadas. Por último, un bajo porcentaje de alumnos ha podido vivir en países de habla inglesa o tienen padres que hablan inglés como lengua materna. Como podemos ver, estos distintos grupos de aprendientes conforman un estudiantado con una evidente diversidad, especialmente en los primeros años, que se contempla institucionalmente, porque la UNComahue no posee restricciones en cuanto al ingreso a las carreras de grado.

A diferencia de la adquisición de la lengua materna, en ASL es probable que la producción lingüística esté influenciada por el tipo de interés del aprendiente en procesar el *input* de tal manera que le permita o no asemejarse a la lengua meta. Esta característica actitudinal ha sido abordada en numerosos estudios y se ha sostenido que, en los casos de aprendientes poco exitosos, no sería acertado hablar de capacidades o problemas neurobiológicos, simplemente cuando un hablante no tiene intenciones de parecerse a un nativo (cfr. Birdsong, 2006, p. 36, y las referencias allí citadas). En nuestra investigación, creemos que contamos con una población de aprendientes con características actitudinales semejantes, porque todos los aprendientes decidieron comenzar estas carreras universitarias; es decir, la motivación de aprender el inglés como L2 se basó principalmente en decisiones propias de cada informante. No sucede lo mismo en otros contextos de instrucción formal, como los institutos privados y colegios secundarios, donde hay casos en que los estudiantes no desean aprender el inglés, sino que lo hacen debido a una decisión externa (paternal, por ejemplo).

Consideramos que analizar el habla de los aprendientes de una L2 en un contexto universitario, como el de estas carreras en la UNComahue, brinda un contexto óptimo para estudiar la adquisición de una lengua adicional. Estas carreras de grado permiten identificar tres estadios (inicial, intermedio y final), sugeridos por un currículo pensado para ser transitado por hablantes de inglés como L2 y que propone un plan de acción acreditable por medio de sistemas de evaluaciones formales.

⁶⁰ Las instituciones bilingües que detallamos (jardines, primarias y secundarios) no se refieren al sentido estricto de bilingüismo en la que dos (o más) lenguas se adquieren de forma simultánea. En realidad, el carácter de “bilingüe” de estos lugares proviene de algunas horas por día o por semana en la que los aprendientes están expuestos al inglés.

Para nuestro corpus, no se tuvieron en cuenta a aquellos estudiantes que no habían nacido en Argentina y los que no habían residido en la Patagonia o Buenos Aires⁶¹ durante la infancia o adolescencia. Tampoco se seleccionaron los aprendientes con edades mayores de 35 años de edad, a modo de evitar comparar edades muy dispares como 18 y 60 años y, así, evitar efectos de envejecimiento cognitivo al momento de llevar a cabo la elicitación del corpus (DeKeyser, 2013, p. 59; Unsworth & Blom, 2010). Se seleccionaron informantes que claramente se distinguieran en tres momentos (inicial, intermedio y avanzado) durante la instrucción universitaria (cfr. §4.2.2.2.1, Figura 4.1). Por último, se dejaron de lado los aprendientes que habían tenido su primera exposición significativa al inglés durante las edades de 9 y 16 años, a modo de contar con grupos claramente distintos para esta variable (cfr. §4.2.2.2.2).

Todos los aprendientes seleccionados, entonces, son hablantes nativos de español argentino y comenzaron a adquirir el inglés bajo contextos de instrucción. La gran mayoría nació y se crió en el norte patagónico, en distintos lugares de las provincias de Río Negro y Neuquén. Solamente 4 informantes nacieron en Capital Federal y provincia de Buenos Aires, pero han vivido en la Patagonia desde la infancia. La mayoría de los padres son argentinos. Algunos padres nacieron en Chile, pero han vivido en el norte patagónico mínimamente durante los últimos 30 años y sus hijos no demostraron ningún tipo de acento chileno. No reportaron tener algún nivel de una tercera lengua que supere los niveles del inglés como L2. Por último, todos los aprendientes presentaron una producción lingüística normal y no declararon presentar trastornos articulatorios y auditivos significativos⁶².

4.2.2.2.1 *Aprendientes según nivel de competencia en L2*

Hay tres grupos principales de aprendientes que se derivan del nivel de competencia lingüística en inglés. Teniendo en cuenta las horas de instrucción formal en la universidad y las notas de exámenes de los estudiantes, se adoptó de modo ilustrativo la clasificación del

⁶¹ La variedad del español patagónico presenta una cercanía lingüística al español hablado en Buenos Aires, a diferencia de otras zonas del país (Fontanella de Weinberg, 2000; Vidal de Battini, 1964). No obstante, puede haber diferencias fonético-fonológicas provenientes de lenguas indígenas de la Patagonia (Fernández, 2005).

⁶² Hubo dos aprendientes (A2-03 y A2-09) que presentaban dos condiciones un tanto anómalas, pero que no implicaron algún tipo de impedimento al momento de realizar las tareas de elicitación. Un informante declaró presentar una ligera hipoacusia hereditaria y progresiva, que no se manifestó ni durante la entrevista ni varios meses antes de ésta. Otro informante declaró tener el maxilar superior torcido, pero esta alteración no se vio reflejada en la articulación de los sonidos. Por otra parte, hubo cinco informantes que utilizaban frenillos; sin embargo, no consideramos que estas condiciones tengan alguna repercusión para las mediciones del ritmo de habla, aunque sí lo tendrían para un análisis minucioso de la producción de ciertos segmentos.

Marco común europeo de referencias para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) para distinguir tres niveles distintos: A, B y C⁶³. En lo que respecta a las calificaciones de los exámenes, cabe aclarar que se tuvieron en cuenta las notas de las materias universitarias en las áreas de lengua inglesa y de fonética y fonología inglesa, porque éstas son las áreas en las que hay un foco de atención en la pronunciación del inglés. En un sistema de aprobación comprendido entre 4 y 10 puntos, se dejaron de lado las notas promedio más bajas (4 y 5) y la más alta (10), a modo de evitar la comparación de niveles de competencia muy dispares. Es decir, se evitó comparar un aprendiente con nota 4 con uno con nota promedio 10, porque esta diferencia se puede deber a habilidades lingüísticas distintas incluso en un mismo estadio de adquisición. No se evaluó el nivel de competencia lingüística para los propósitos específicos de nuestra investigación porque creemos que el promedio de las notas (tanto de la producción oral como escrita) es un índice suficiente para identificar el nivel de competencia de los aprendientes. Esto se debe a que todos los aprendientes tuvieron el mismo sistema de evaluación, porque tanto los lineamentos de los programas de cátedra como los docentes evaluadores son los mismos⁶⁴. Sin embargo, se prestó especial atención al desempeño de los aprendientes en las grabaciones, con el fin de corroborar si su perfil académico (experiencia con el inglés y las notas acumuladas) reflejaba la producción lingüística en el total de la entrevista. De esta manera, se obtuvieron informantes acorde a cada nivel de competencia lingüística.

En la Figura 4.1 graficamos la selección de informantes según el momento en la instrucción universitaria. Como puede observarse, los tres grupos de aprendientes (A, B y C) se encuentran en estadios claramente diferenciados. Debido a los pocos estudiantes que

⁶³ Los estudiantes en las carreras del Profesorado y Traductorado comienzan con un nivel A2 y llegan a un nivel C2, según lo estipulan los programas de las cátedras y los libros de textos empleados en lengua inglesa. De todos modos, cabe aclarar que no evaluamos a los aprendientes para los fines de nuestra investigación para corroborar en qué nivel del MCER se hallaban, sino que hacemos uso de las categorías A, B y C a modo de facilitar el análisis. Por lo tanto, A debe leerse como primer momento o estadio inicial, B como segundo momento o estadio intermedio y C como tercer momento o estadio avanzado, en la instrucción universitaria.

⁶⁴ En caso de que hubiésemos instrumentado una prueba estandarizada para clasificar los aprendientes según las habilidades lingüísticas, creemos que el agrupamiento de participantes hubiese sido radicalmente diferente para nuestros fines. Por ejemplo, podemos pensar que un aprendiente con EcA temprana al inicio de su instrucción universitaria tenga los mismos resultados que un aprendiente con EcA tardía al momento de finalizar sus estudios en la universidad. En otras palabras, estaríamos equiparando, por ejemplo, una nota de 8 de un aprendiente A con la nota 8 de un aprendiente C y deberíamos haberlos considerado en un mismo grupo. Sin embargo, nuestro objetivo es medir la adquisición del ritmo según los distintos momentos en la instrucción universitaria y probablemente una nota 8 de una prueba estandarizada no refleje solamente el ritmo de habla, sino que también abarque cuestiones segmentales y morfosintácticas. Es por ello que optamos por tener en cuenta las notas acumuladas durante el proceso de evaluación en la universidad. Creemos que esas notas, que son producto de un proceso prolongado de evaluación y corresponden a numerosas instancias, reflejan el desempeño de los aprendientes en un momento determinado de la carrera universitaria.

cumplían con determinadas variables (como con cierta EcA, lugar de nacimiento, notas y momento en la carrera), hubo un par de casos en los que algunos aprendientes se encontraban al principio de los periodos de instrucción al momento del cuestionario preliminar (cfr. §4.2.1), por lo que se debió esperar a que completaran el periodo para que sean informantes comparables dentro del subgrupo. A modo de ejemplo, a un aprendiente que en el mes de marzo comenzaba a transitar como posible candidato del grupo B se lo esperó hasta diciembre del mismo año o febrero del próximo año.

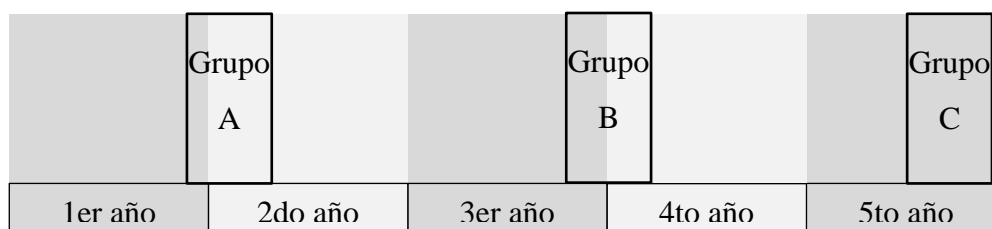


Figura 4.1. Muestra gráfica de la selección de aprendientes A, B y C durante los 5 años de la instrucción universitaria

El **grupo A** ($n=14$) está conformado por estudiantes que se encontraban en el momento inicial de la instrucción universitaria. La edad promedio de este grupo al momento de la entrevista fue de 20 años (*DE* 1,64, máx.=24, mín.=19). Tuvieron un promedio de 9,7 meses de instrucción universitaria en lengua inglesa (*DE* 2,49, máx.=15, mín.=4) y un promedio de 10 meses en instrucción en fonética y fonología inglesa (*DE* 2, máx.=15, mín.=8). En lengua inglesa, la nota promedio fue de 7,82 (*DE* 0,91, máx.=9, mín.=6). En fonología inglesa, la nota promedio fue de 8,39 (*DE* 0,84, máx.=9,5, mín.=7). Sumando la cantidad de prácticos, parciales y finales de las asignaturas de lengua y fonología, estas notas promedio son el resultado de un total aproximado de 37 instancias evaluativas, de las cuales 10 corresponden a evaluaciones orales. Por otra parte, se dejaron de lado los estudiantes que recién comenzaron las carreras en la universidad, porque generalmente los ingresantes no tienen formación explícita en fonética y fonología. También, se aseguró que todos los informantes demuestren cierta consolidación de sus destrezas lingüística acorde al nivel esperado para este estadio (mínimamente A2 según el MCER), para poder llevar a cabo las tareas de la entrevista con naturalidad. Por último, la cantidad de aprendientes por carrera fue de 6 para profesores, 7 para traductores y 1 para las dos carreras.

Los aprendientes del **grupo B** ($n=14$) corresponden a estudiantes que ya han transitado la mitad de sus carreras universitarias. La edad promedio al momento de la entrevista fue de 23 (*DE* 2,9, máx.=33, mín.=21) y tenían casi 3 años y medio de instrucción en lengua inglesa y 2 años y 6 meses de instrucción en fonología. Las notas promedio que obtuvieron fue de 7,75 (*DE* 0,97, máx.=9, mín.=6,5) para lengua y de 7 (*DE* 1,07, máx.=9, mín.=6). Teniendo en cuenta los programas de las asignaturas, estas notas surgen de un total de 103 instancias de evaluación (prácticos, parciales y finales), de las cuales aproximadamente 25 son evaluaciones orales. Al igual que el grupo A, se aseguró que los aprendientes B tuvieran un desempeño acorde a los perfiles registrados en los cuestionarios (experiencia con el inglés y las notas). Con respecto a la cantidad de aprendientes por carrera, se seleccionaron 8 estudiantes del profesorado y 6 del traductorado.

El **grupo C** ($n=14$) representa a los estudiantes que se encontraban culminando sus carreras de grado. Se seleccionaron 14 informantes con una edad promedio de 26 (*DE* 3,4, máx.=33, mín.=23) en un rango de 22 y 34 años. Los años de instrucción formal universitaria en lengua inglesa fueron de un promedio de 6 años (*DE* 1,2, máx.=8, mín.=5) y en el área de fonética y fonología inglesa fue de 3 años (*DE* 0,79, máx.=4, mín.=2,5). Las notas en el área de lengua inglesa equivalen a un promedio de 7,52 (*DE* 1,23, máx.=9, mín.=6), mientras que para fonética y fonología este promedio fue de 7,71 (*DE* 1,14, máx.=9, mín.=6). A lo largo de estos años de instrucción en lengua y en fonología, los aprendientes tuvieron, en teoría, 160 instancias de evaluación. Con respecto a las evaluaciones orales, se estima un total de 40 instancias, teniendo en cuenta trabajos prácticos, parciales y exámenes finales. La proporción de informantes según las carreras fue de 7 para el profesorado y 7 para el traductorado.

Se controló que los informantes C sean alumnos activos en las áreas de lengua y de fonética y fonología inglesa, ya sea porque se encontraban cursando una materia o porque estaban en el periodo de preparación de algún examen final en inglés. La decisión de analizar aprendientes activos se justifica para poder comparar hablantes que todavía estén en proceso de adquisición, es decir, que todavía estén intentando desarrollar algún aspecto de su interlengua. Por otra parte, teniendo en cuenta que en esta etapa de las carreras existen diferencias con respecto a la instrucción en fonética y fonología inglesa, se seleccionó la misma cantidad de aprendientes para cada una de las carreras de grado. Además, hubo un par de aprendientes que, si bien estaban en el Traductorado, optaron por cursar los demás niveles de fonética y fonología en el Profesorado, lo que nos permite comparar aún más los datos entre los aprendientes.

4.2.2.2 *Aprendientes según la Edad de Comienzo de Adquisición*

Como observamos en §2.5, el factor edad se ha considerado en numerosas investigaciones como un aspecto determinante en cómo los aprendientes logran adquirir una segunda lengua. En la presente investigación se seleccionaron dos grupos de informantes claramente diferenciados en cuanto a la EcA del inglés. Si bien no hay consenso sobre una edad específica para la fonología en L2, hacemos una clasificación de edad temprana y edad tardía basada en los promedios de edades propuestos en estudios sobre la edad en fonología (p. ej. Herschensohn, 2007; Ioup, 2008; Long, 1990; Mack, 2003). Nuestra división de la EcA se basa, por un lado, en una EcA Temprana, comprendida entre los 2 y 8 años de edad al momento de comenzar a adquirir la lengua meta y, por el otro, en una EcA Tardía, que abarca desde los 16 a los 25 años de edad. Se dejaron de lado, entonces, los informantes con EcA comprendida entre los 9 y 15 años de edad.

La decisión de tener dos grupos de informantes con EcAs claramente diferenciadas se basa principalmente en tres razones. En primer lugar, tenemos en cuenta que el periodo sensible no es categórico sino gradual (p. ej. Flege et al., 1999; Knudsen, 2004; Moyer, 1999). Por ello nuestro interés no es identificar una edad decisiva para la adquisición del ritmo, sino observar distintos patrones de desarrollo y de logro final según una EcA claramente temprana y otra claramente tardía. En segundo lugar, en los contextos de instrucción formal, los efectos de la EcA en la adquisición de una L2 presentan efectos distintos y son difíciles de especificar según los distintos módulos del lenguaje (p. ej. DeKeyser & Larson-Hall, 2005; Patkowski, 1994; Pfenninger, 2017). En tercer lugar, hay diferencias en los resultados de aquellos estudios que tienen en cuenta todas las edades de comienzo de adquisición, es decir, sin dejar un rango de edades sin analizar, y los estudios que hacen una diferencia en una edad determinada (cfr. Birdsong, 2006, p. 13); por ejemplo, en una misma población de hablantes con distintas EcAs, si los datos se comparan con un grupo que presenta una EcA menor a 16 años y otra mayor a 16 años, los resultados serían distintos a si la división se hiciera a los 14 años. En otras palabras, los efectos de la edad no se pueden asociar con un periodo definitivo, debido a que estos efectos están presentes en todas las edades analizadas en la literatura y los efectos de la edad no operan según un periodo temporal que se pueda definir de antemano (Birdsong, 2005, p. 119). Es por ello que, y como ya se anticipó, hemos decidido dejar un rango de 7 años (desde los 9 a los 15 años de edad) sin analizar en la EcA de los aprendientes entrevistados. Por lo tanto, para cada estadio o nivel de competencia lingüística en L2 (A, B y

C) se tuvo en cuenta un grupo de informantes con EcAs claramente diferenciadas. De este modo, los grupos A, B y C que acabamos de presentar se subdividieron en los que presentan una EcA temprana (A1, B1 y C1) y una EcA tardía (A2, B2 y C2) (véase la Tabla 4.4). A continuación mostramos los grupos de aprendientes según su EcA significativa y, en los casos pertinentes, la EcA insignificante, teniendo en cuenta lo discutido en Muñoz (2008) sobre la primera exposición significativa (cfr. §2.5.2). Véase la Tabla 4.5 con un resumen y más detalles sobre todos los grupos de aprendientes.

Los grupos de aprendientes con **EcA temprana** comenzaron a adquirir el inglés antes de los 8 años de edad. El grupo A1 tiene una EcA promedio de 5,7 años (*DE* 1,2, máx.=8, mín.=4). A esta edad, 3 de los aprendientes comenzaron a estar expuestos en jardines bilingües, unas 2 horas por día durante 2 o 3 veces por semana. Los otros 4 aprendientes comenzaron su exposición al inglés en institutos privados, en los que tenían 2 o 3 encuentros semanales de 1 hora y media en promedio de clase. Una vez iniciada la exposición al inglés, estos aprendientes nunca dejaron de aprenderlo en colegios bilingües o institutos privados hasta comenzar sus estudios universitarios. Todos ellos rindieron exámenes internacionales. Antes de ingresar a la universidad, no tuvieron instrucción en fonología y solamente 2 informantes reportaron haber tenido algunas clases con hablantes nativos de inglés.

El grupo B1 tiene una EcA promedio de 5,7 (*DE* 1,5, máx.=8, mín.=4). Los institutos privados fueron los lugares de primera exposición de 4 informantes, con clases de 2 a 5 horas semanales. Los otros 3 informantes comenzaron a estudiar inglés en colegios bilingües (jardines y primarias). Solo 2 informantes reportaron haber tenido una exposición insignificante a los 3 y 5 años de edad en jardines maternos en los que tenían un estímulo muy pobre de la lengua inglesa; por ejemplo, por medio de juegos con palabras o frases aisladas. Todos estos informantes mantuvieron su contacto con el inglés por medio de instrucción en colegios bilingües o institutos privados y 5 de ellos rindieron exámenes internacionales. Solamente un informante declaró haber tenido muchas clases con un hablante nativo de inglés antes de comenzar sus estudios universitarios. En cuanto a la instrucción en fonología, ésta fue nula o muy poca antes de ingresar a la universidad.

Por último, el grupo C1 presenta una EcA promedio de 6,7 (*DE* 1,6, máx.=8, mín.=4). Los contextos en los que comenzaron a adquirir el inglés fueron los institutos privados y los jardines y primarias bilingües, con una exposición al inglés de entre 3 a 6 horas semanales. Un informante tuvo su primera exposición insignificante a los 4 años en un jardín maternal, en el que principalmente había juegos y canciones en inglés de vez en cuando. Solamente un

informante reportó haber tenido un poco de instrucción por parte de hablantes nativos de inglés. Con respecto a exámenes internacionales, 4 informantes indicaron haber rendido y aprobado este tipo de exámenes. La instrucción en fonología antes de ingresar a la universidad fue muy poca y estuvo vinculada con el plano segmental.

Por su parte, los informantes con **EcA tardía** comenzaron a adquirir el inglés después de la pubertad. Específicamente, tuvieron su primera exposición significativa una vez que ingresaron a las carreras del profesorado y traductorado en la UNComahue a partir de los 17 años. Todos los informantes comenzaron a tener una exposición al inglés insignificante a los 12 y 13 años cuando comenzaron el colegio secundario público. Cabe aclarar que, en Argentina, en los primeros años de estos colegios los estudiantes aprenden básicamente a leer oraciones y textos cortos, tienen muy poca exposición oral y producción escrita y generalmente reciben pocos estímulos para practicar la oralidad. En los últimos años de estos colegios, se desarrolla solamente la lectura comprensiva de textos (pseudo)auténticos⁶⁵ en inglés y las demás macro habilidades lingüísticas se practican en español. Por lo general, estos estudiantes no logran desarrollar sus habilidades del inglés de tal modo que les permita mantener una conversación fluida y espontánea sobre alguna temática cotidiana.

El grupo A2 presenta una EcA de 19,4 años (*DE* 2,2, máx.=23, mín.=17). Con respecto a la primera exposición insignificante, un informante tuvo clases en un instituto privado a los 13 años durante 2 meses. Otros 2 informantes tuvieron clases particulares durante un par de meses a los 11 y 17 años. El grupo B2 posee una EcA promedio de 19,8 años (*DE* 4,1, máx.=29, mín.=18). Solo un informante indicó haber tenido clases de inglés en una escuela primaria durante varios meses y aseguró de no recordar mucho al comenzar el colegio secundario. Otro informante declaró haber comenzado a aprender inglés en su casa alrededor de los 11 años de manera autodidacta y a través del uso del diccionario, dibujitos y canciones. Por último, el grupo C2 presenta una EcA promedio de 19,1 (*DE* 1,8, máx.=23, mín.=18). Un solo informante tuvo su primera exposición insignificante a los 9 años cuando asistió durante 2 meses a un instituto de inglés.

La Tabla 4.5, a continuación, muestra un resumen de las características que refieren a la edad y al tiempo y desempeño en la instrucción universitaria de todos los grupos de aprendientes.

⁶⁵ Entendemos por texto auténtico aquel texto realizado por y para hablantes nativos que no se modifica para fines pedagógicos en la enseñanza de segundas lenguas.

Tabla 4.5
Resumen de las características de edad e instrucción de los aprendientes

Grupo	EcA	Edad cronológica ^a	Instrucción en lengua		Instrucción en fonología	
			Tiempo ^b	Notas ^c	Tiempo ^b	Notas ^c
A1	5,7 (1,2)	19,5 (0,8)	1,1 (0,1)	8,5 (0,6)	1,2 (0,1)	8,5 (0,7)
A2	19,4 (2,2)	20,7 (2,2)	1,3 (0,3)	7,1 (0,7)	1,3 (0,3)	8,1 (0,9)
B1	5,7 (1,5)	22,1 (1,5)	3,2 (0,4)	8 (1,2)	2,2 (0,5)	6,7 (0,9)
B2	19,8 (4,1)	24,9 (3,8)	3,7 (0,5)	7,5 (0,6)	3 (0,6)	7,3 (1,1)
C1	6,7 (1,6)	24,1 (2,4)	5,1 (0,2)	8,6 (0,7)	3,1 (0,9)	8,4 (0,9)
C2	19,1 (1,8)	28,1 (2,7)	6,8 (1,7)	6,6 (0,6)	3,2 (0,8)	7,2 (1,1)

Nota: los números pertenecen a los promedios de cada grupo y las (desviaciones estándar).

^aLa edad al momento de la entrevista.

^bLos datos se indican en años académicos en la universidad; 1 año equivale a 8 meses.

^cLos datos indican las notas numéricas de un sistema de evaluación de 1 a 10 puntos en la universidad.

4.2.2.3 Docentes⁶⁶

Este grupo (DO) representa a los docentes de inglés que estuvieron a cargo de la instrucción formal universitaria. Teniendo en cuenta que un *input* no nativo puede influir en el desarrollo lingüístico de una L2 (p. ej. Cornips & Hulk, 2008⁶⁷; Flege & Bohn, 1989), creemos que es fundamental analizar el habla de los docentes, porque todos ellos son hablantes no nativos de inglés y, a su vez, comparten con los aprendientes la misma lengua materna: el español argentino. Nuestro interés está en observar cómo es el ritmo de habla de los docentes y cómo éste podría influir en la producción del ritmo en los aprendientes, especialmente en aquellos estudiantes que solamente aprendieron su inglés como L2 por

⁶⁶ El análisis del ritmo de los docentes no pretende funcionar como ningún tipo de evaluación. El foco principal de atención está puesto en cómo se desarrolla la interlengua de los aprendientes con respecto al ritmo al que fueron expuestos en el aula. Por lo tanto, todas las comparaciones que se muestran en los capítulos de resultados deben leerse para tal fin.

⁶⁷ Cornips & Hulk (2008) muestran evidencia de la influencia del *input* no nativo con respecto a la adquisición del género en holandés.

medio del *input* recibido en la instrucción universitaria. A modo de ejemplo, hace un par de décadas Flege & Bohn (1989, p. 60) estudiaron la reducción vocálica en el inglés de hablantes de español y plantearon que la falta de precisión en la producción del sistema fonológico en L2 se puede explicar por medio de: a) un problema en el aprendizaje de los aprendientes o b) un reflejo de un *input* desviado. Nuestra investigación podría aportar datos sobre este último aspecto, porque en el caso argentino la gran mayoría de los aprendientes reciben instrucción por parte de docentes no nativos, por lo que estaríamos frente a una adquisición que se da de L2 a L2.

Como lo habíamos consignado en la Tabla 4.4, se seleccionaron 7 docentes de las áreas de lengua inglesa y de fonética y fonología inglesa, quienes nacieron y se criaron en Argentina con padres argentinos hablando español como lengua materna. Se seleccionaron 3 docentes que estaban a cargo de la instrucción en fonología, 3 docentes a cargo de la instrucción en lengua inglesa y un docente a cargo de ambas áreas. Todos contaban con postgrados completos en su especialidad. Con respecto a la EcA, se buscaron docentes que tuvieran EcA temprana y tardía. En promedio, este grupo comenzó a aprender el inglés a los 11 años (*DE* 6,2, máx.=18, mín.=5). Al momento de la entrevista, tenían una edad promedio de 38 años (*DE* 5,9, máx.=45, mín.=32). Todos los docentes entrevistados aprendieron inglés en Argentina con docentes que eran hablantes de inglés como L2. Solamente 2 docentes indicaron que tuvieron bastante instrucción con hablantes nativos. Por último, con relación a las L3, los docentes indicaron que tenían un nivel bueno y muy bueno de italiano, portugués, alemán y francés.

4.2.2.4 Nativos de inglés

La inclusión de hablantes nativos de inglés funciona como grupo control, a modo de facilitar la observación de patrones de desarrollo en la producción del ritmo. El grado de desviación o de semejanza con la lengua meta nos permite observar los cambios en la interlengua⁶⁸. Analizamos hablantes de la variedad estándar de Inglaterra y del inglés

⁶⁸ Para algunos autores no hay necesidad de incluir un grupo control de hablantes nativos, ya que los aprendientes se pueden comparar entre sí. Consideran que comparar nativos con no nativos es una falacia de comparación (Bley-Vroman, 1983, *apud* Unsworth, 2009) o es como comparar “manzanas con naranjas” (Vanhove, 2013, p. 5), porque la gramática de los aprendientes debe ser estudiada por su propia lógica y no como una forma defectuosa en comparación con un hablante nativo. Sin embargo, en nuestra investigación consideramos fundamental la inclusión de los hablantes nativos de español y de inglés, porque, como se verá en los capítulos de resultados, podremos ver dónde se ubica el ritmo de nuestros aprendientes en el *continuum* del ritmo silábico-acental.

estándar de Estados Unidos, porque consideramos estas variedades como representantes de la mayor cantidad de *input* que reciben los aprendientes de inglés, ya sea en un contexto de instrucción (videos y audios en el aula) o un contexto más natural (películas, series, televisión, radio y viajes). A modo de ejemplo, al momento de trabajar con algún material audiovisual en el aula, la mayoría de los aprendientes están expuestos a un inglés estándar, excluyéndose dialectos que pueden tener otros sistemas de sonidos, de entonación o estructuras sintácticas⁶⁹.

Teniendo en cuenta que para llegar a resultados más confiables en ASL se debe recurrir a un aspecto lingüístico que no varíe sustancialmente entre nativos (DeKeyser, 2013, p. 58), en este trabajo consideramos el ritmo como un área del lenguaje que no presenta mucha variación entre nativos del inglés del Círculo Interno⁷⁰ (cfr. Kachru, 1985), como los hablantes del inglés estándar de Inglaterra y de Estados Unidos. El ritmo de habla de estos hablantes ha sido descrito con un ritmo acentual, mientras que las variedades de inglés correspondientes al Círculo Externo presentan un ritmo silábico (cfr. Fuchs, 2016a, p. 36, y las referencias allí citadas).

Habiendo justificado la inclusión de los hablantes nativos de inglés, describimos a continuación las características lingüísticas, sociales y geográficas de cada grupo. La selección de informantes se llevó a cabo de manera de que no haya mucha diversidad dentro del grupo de nativos. Es decir, se evitó la comparación, por ejemplo, entre un niño de 6 años con un adulto de 70 años, o entre un adulto con estudios secundarios incompletos y uno culminando sus estudios postdoctorales, o entre alguien que vivió toda su vida en el mismo lugar con alguien que, por ejemplo, nació y reside en Londres, pero completó su educación formal y vivió la mayor parte de su vida en Australia.

⁶⁹ Dentro de Inglaterra y Estados Unidos, las variedades del inglés que no se consideran modelos a seguir comprenden, por ejemplo, el sur de Estados Unidos, el inglés afroestadounidense o el dialecto *cockney* del este de Londres. Durante la instrucción universitaria, los aprendientes están expuestos a estas variedades del inglés, como también a la de otros países como Australia, Canadá, Singapur, India, entre otros. Sin embargo, esta exposición es mínima y se lleva a cabo a modo de ilustrar cómo se diferencian los dialectos tanto en el plano morfosintáctico como en el plano fonético-fonológico.

⁷⁰ Para explicar las variedades de inglés en el mundo, Kachru (1985) propone tres círculos concéntricos que permiten entender los distintos tipos de expansión, adquisición y dominio del inglés. El Círculo Interno refiere a los lugares donde se habla el inglés como lengua materna (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda). El Círculo Externo corresponde a los lugares donde hubo colonización inglesa y que hoy en día se habla el inglés en conjunto con otras lenguas oficiales (p. ej. Singapur, Malasia, India, Ghana y Kenia). Por último, el Círculo Expandido representa los países en los que el inglés se emplea como lengua extranjera. Si bien ha recibido modificaciones, la propuesta de Kachru se sigue empleando en la actualidad (p. ej. Crystal, 2003; Reed & Levis, 2015, Capítulos 13-18).

Inglaterra

Parte de nuestro corpus de hablantes nativos corresponde a 7 informantes del inglés estándar de Inglaterra (4 mujeres, 3 hombres) con una edad promedio de 25 años (*DE* 3,8, máx.=32, mín.=21). Con respecto al lugar de nacimiento, 5 de ellos nacieron en la zona del Gran Londres, uno en Sudáfrica (con padres nacidos y criados en Escocia) y uno en Irlanda. Todos crecieron y vivieron en territorio cercano a Londres en hogares donde se hablaba el inglés como lengua materna. Por su parte, solo un informante reportó que uno de sus padres hablaba portugués como L1 y que había vivido en Londres por más de 20 años. Este informante tenía un buen nivel de portugués, pero no lo hablaba como primera lengua. La mitad de los padres de los informantes habían completado sus estudios universitarios, la mayoría tenía trabajos profesionales y unos pocos se dedicaban a trabajos domésticos.

Los informantes de Inglaterra solamente hablaban inglés como lengua materna. Recordemos que el inglés que se habla en el sudeste de Inglaterra, lugar de donde provienen nuestros informantes, se ha considerado como el más neutro y el que se asocia al inglés que “sale al mundo” (cfr. Upton, 2015). Entre las segundas lenguas que dominaban muy bien, se destacó el portugués, el tibetano y el gaélico, y entre las que dominaban de manera regular o pobre estaban el francés, español, árabe y danés. En lo que refiere a la educación, 4 de estos informantes habían terminado sus estudios universitarios, mientras que 3 de ellos se encontraban completando sus carreras de grado en la *University College* de Londres.

Estados Unidos

Los 7 hablantes seleccionados (4 mujeres, 3 hombres) presentan una edad promedio de 25 años (*DE* 5,1, máx.=34, mín.=18). Todos nacieron, se criaron y residieron en el noreste de Estados Unidos, incluyendo los estados de Virginia, Nueva York, Massachusetts y el Distrito de Columbia. Los padres eran nacidos y criados en distintas zonas de Estados Unidos, siendo el inglés la única lengua materna de todos ellos. Muchos de los padres eran profesionales y algunos de ellos trabajaban en empresas o realizaban trabajos domésticos. Cabe destacar que los lugares de donde provienen los informantes, el noreste de Estados Unidos, corresponden a un habla de inglés estadounidense estándar. Esta zona comparte casi la misma pronunciación con el oeste, lugar asociado al inglés estándar de Estados Unidos (Trudgill & Hannah, 2008). Este inglés presenta un acento más neutro y se emplea en los medios masivos de

comunicación, en educación superior y como modelo para los hablantes de inglés como L2 (Boberg, 2015, p. 229)⁷¹.

Con respecto al contexto lingüístico, todos los informantes hablaban inglés estándar de Estados Unidos como lengua materna. Con respecto a segundas lenguas, algunos reportaron un nivel bueno y muy bueno de español y portugués y solo un informante declaró un nivel avanzado de francés. En relación con el nivel de educación, 2 hablantes tenían estudios universitarios completos, mientras que el resto se encontraba en la mitad o culminando sus carreras de grado en *Hamilton College*, Nueva York.

4.2.3 Tareas de elicitación

Habiendo presentado las principales características de nuestros informantes, en esta sección del capítulo desarrollamos las cuestiones metodológicas vinculadas con las tareas de elicitación, teniendo en cuenta los estímulos empleados, el diseño general y el modo de implementación. La Tabla 4.6 muestra un resumen de las tareas de elicitación, teniendo en cuenta la modalidad, el diseño general, los informantes involucrados, el objetivo principal y la cantidad aproximada de material lingüístico que se obtuvo por informante (expresado en sílabas y unidades tonales⁷²). Cabe aclarar que estas tareas se muestran detalladamente en los capítulos de resultados.

⁷¹ A diferencia del inglés del oeste de Estados Unidos, la zona de nuestros informantes ha sido descrita como no rótica (en la que no se pronuncia el sonido /r/ en todos los contextos), especialmente lugares como Boston y la Ciudad de Nueva York. Sin embargo, los hablantes más jóvenes se caracterizan por presentar una variedad rótica (Trudgill & Hannah, 2008, p. 52). Aclaramos que los informantes seleccionados presentan una pronunciación rótica, por lo que consideramos que son representantes del inglés estándar de este país. Véase el atlas de Labov, Ash, & Boberg (2006) para una exposición más exhaustiva de las diferencias fonéticas y fonológicas en el inglés de Estados Unidos.

⁷² Por unidad tonal nos referimos a una frase entonativa en el sentido de Beckman & Pierrehumbert (1986). Cada frase entonativa corresponde a una unidad prosódica mayor en la que existe un patrón entonativo y sus límites están dados por una pausa o por un tono de frontera.

Tabla 4.6
Resumen de las tareas de elicitación lingüística

Tarea	Modalidad	Diseño/Detalles	Objetivos	Material elicitado p/informante
1	Lectura de oraciones	Varían las prominencias y se controlan las sílabas (en cantidad y composición) y las unidades tonales.	Medir efectos de prominencia en el ritmo de habla. Medir efectos de reducción vocálica. ⁷³	120 sílabas en 12 unidades tonales
2	Lectura de oraciones	Varía la composición silábica y se controlan la cantidad silábica y prominencias.	Medir efectos de la composición silábica. Medir efectos de reducción vocálica.	238 sílabas en 18-25 unidades tonales
3	Escucha (de habla sintetizada) y repetición	Se controla que en los enunciados haya diversidad de estructuras silábicas para el español y el inglés.	Observar una distinción rítmica en un contexto más significativo a través de la escucha y repetición (sin los objetivos específicos de las Tareas 1 y 2).	150-180 sílabas en 15-25 unidades tonales
4	Relato de un cuento	De todo el relato, se seleccionó la misma cantidad de enunciados con la misma proporción de acentuación ascendente y descendente.	Observar una distinción rítmica en un contexto más significativo en habla espontánea (sin el control específico de las Tareas 1 y 2), contrarrestando el conocimiento metalingüístico.	95-100 sílabas en 10-17 unidades tonales
5	Direcciones en un mapa	Del conjunto de instrucciones dadas, se seleccionó la misma proporción de enunciados con acentuación ascendente y descendente.	Observar una distinción rítmica en un contexto más significativo en habla espontánea y con una exigencia cognitiva mayor (la de dar direcciones) para contrarrestar el conocimiento metalingüístico.	95-100 sílabas en 10-17 unidades tonales

Según lo expuesto en la Tabla 4.6, las distintas tareas se ordenan de menor (Tarea 1) a mayor (Tarea 5) grado de naturalidad. La Tarea 1 (cfr. Capítulo 5) y la Tarea 2 (cfr. Capítulo 6) comprenden lecturas de oraciones en las que se controla la cantidad y distribución de acentos y la estructura silábica, respectivamente. De estas dos tareas se seleccionan los contextos en los que naturalmente se produce la reducción vocálica en inglés (p. ej. en palabras funcionales) para comparar este proceso fonológico entre los distintos informantes (cfr. Capítulo 7). En la Tarea 3 los informantes deben escuchar un fragmento de habla sintetizado (sin configuraciones tonales y con la misma duración de segmentos) y repetirlo de la manera más natural posible. Por otra parte, con el objetivo de obtener fragmentos de habla más espontánea, en la Tarea 4, los informantes deben observar una serie de cuadros que les permiten relatar un cuento breve. Por último, en la Tarea 5 los informantes deben indicar cómo llegar a distintos lugares en el mapa de una ciudad, actividad que comprende un gran esfuerzo cognitivo incluso utilizando la propia lengua materna. La inclusión de esta última tarea tiene como finalidad minimizar aún más los efectos del conocimiento metalingüístico,

⁷³ Para medir la reducción vocálica se seleccionaron los intervalos vocálicos (de las Tareas 1 y 2) que son proclives a tener reducciones en inglés (cfr. Capítulo 7).

especialmente de los informantes no nativos que han recibido instrucción formal (Schwartz & Sprouse, 1994, p. 320). Los resultados que surgen de la comparación de las distintas tareas de elicitación se muestran en el Capítulo 8.

4.2.4 Datos del corpus

De la producción lingüística de cada informante una vez ejecutadas las tareas de elicitación se obtuvo un total de 9 archivos de audio, obteniéndose un total de 630 archivos para todo el corpus. Posteriormente, para cada archivo de audio se creó un *textgrid* de Praat que se computó con Correlatore (véase §4.2.1 para más detalles del procedimiento). La denominación de cada archivo se llevó a cabo mediante una nomenclatura basada en 7 dígitos divididos en tres partes separadas por un guión medio. La Tabla 4.7 muestra estas tres partes.

Tabla 4.7
Nomenclatura de los datos del corpus

Grupos	Informantes	Tareas
A1 A2	inicial	
B1 B2	intermedio	1a4 1b3 1c2 oraciones
C1 C2	avanzado	2ab 2ce 2mi oraciones
DO	docentes 01 - 12	3me mensaje de voz
ES	español	4cu cuento
II	Inglaterra	5ma mapa
IE	EEUU	

La primera parte de la nomenclatura contiene dos dígitos que corresponden al tipo de informante. Las letras A, B y C representan los aprendientes iniciales, intermedios y avanzados, respectivamente, mientras que los números 1 y 2 representan la edad de comienzo de adquisición: temprana y tardía, respectivamente; las letras DO corresponden al grupo docente; ES al grupo de hablantes nativos de español; II a los hablantes nativos de inglés de Inglaterra y, por último, IE a los hablantes de Estados Unidos. La segunda sección presenta dos dígitos numéricos que corresponden al número de informante. Si bien analizamos 7 informantes por grupo, hay casos en los que se descartaron algunos participantes a modo de obtener una población más homogénea. Por ejemplo, si en un grupo está el informante número 9, es porque hubo dos participantes no seleccionados para el análisis acústico.

La tercera sección de la nomenclatura comprende tres dígitos alfanuméricos que corresponde al tipo de tarea lingüística. El primer número (del 1 al 5) corresponde a la tarea principal y, en las primeras dos tareas, los últimos dos corresponden a la subtarea basada en variables más específicas. Así, 1 equivale a la lectura de oraciones con la cantidad de acentos como variable, y *a4*, *b3* y *c2* indican 4, 3 y 2 acentos, respectivamente. El dígito 2 indica la lectura de oraciones con la estructura silábica como variable y las subtareas son *ab* (sílabas abiertas), *ce* (sílabas cerradas) y *mi* (sílabas mixtas). El dígito 3 es la repetición del mensaje de voz sintetizado (*3me*). Las últimas dos tareas se representan con *4cu* para el relato del cuento y con *5ma* para las direcciones en el mapa.

A modo de ejemplo, una nomenclatura como B2-08-4cu, interpretado de derecha a izquierda, corresponde al relato del cuento del octavo aprendiente intermedio que comenzó a adquirir el inglés después de la pubertad.

Las cinco principales tareas de elicitación conformaron un corpus robusto de casi 50 000 sílabas en unas 6500 unidades tonales. De los 630 *textgrids* con Praat, se segmentaron alrededor de 90 000 intervalos (vocálicos y consonánticos). Estos intervalos se computaron de manera automática con Correlatore para obtener los valores de las métricas %V y VarcoV. La Tabla 4.8 muestra un resumen de los datos del corpus.

Tabla 4.8
Cantidad de unidades tonales y sílabas obtenidas en cada grupo

Tarea		ES	A1	A2	B1	B2	C1	C2	DO	II	IE	Subtotal
1	uni.	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	840
	síl.	840	840	840	840	840	840	840	840	8400	840	8400
2	uni.	183	215	256	179	198	208	177	150	142	133	1841
	síl.	1694	1652	1652	1652	1652	1652	1652	1652	1652	1652	16562
3	uni.	183	210	258	177	209	193	186	155	142	133	1846
	síl.	1463	1071	1071	1071	1071	1071	1071	1071	1071	1071	11102
4	uni.	77	112	103	116	124	111	99	91	87	82	1002
	síl.	669	656	507	669	669	669	669	669	697	664	6538
5	uni.	80	101	108	99	112	97	98	86	92	96	969
	síl.	684	682	680	686	681	864	686	689	663	667	6802
Total	uni.	535	650	737	583	655	621	572	494	475	456	6498
	síl.	4630	4181	4030	4198	4193	4376	4198	4201	4203	4174	49404

4.2.5 *Medición*

La mayoría de los estudios sobre la fonología en segundas lenguas se basan en análisis llevados a cabo por hablantes que deben clasificar un fragmento de habla en, por ejemplo, más o menos nativo. Sin embargo, la debilidad de esta última metodología radica en que es difícil realizar una comparación de los resultados, porque no se controlan las capacidades lingüísticas de cada analizador; por ejemplo, su conocimiento metalingüístico o la influencia de segundas lenguas (Ioup, 2008, p. 54). En otras palabras, los resultados no son tan objetivos como los valores acústicos obtenidos por laboratorios. Para medir cuestiones de ritmo, es muy difícil poder aislar este aspecto sin tener la influencia de los sonidos individuales o de la entonación. Es decir, es poco probable tener cientos de fragmentos de habla para ser evaluados por expertos en fonología o hablantes nativos que solamente se enfoquen en el ritmo.

Una alternativa a la medición y clasificación del habla a través de la percepción auditiva es llevar a cabo estudios basados en la fonología de laboratorio, con los cuales el habla se analiza acústicamente a modo de inferir aspectos fonológicos. Como ya se discutió, para analizar el ritmo de habla contamos con métricas rítmicas basadas en la duración, que actúan como reflejo de procesos fonológicos más abstractos, principalmente la estructura silábica y la reducción silábica (Ramus *et al.*, 1999). En otras palabras, las métricas rítmicas se consideran el reflejo de aspectos fonéticos y fonológicos que dan origen a la impresión del ritmo en las lenguas (Fletcher, 2010).

Según la literatura, se han diseñado numerosas métricas a modo de medir distinta información acústica, como la duración, intensidad y sonoridad (cfr. §1.5). Sin embargo, en esta investigación consideramos solamente la duración. De todas las métricas de duración que se han diseñado, adoptamos las que han resultado ser más productivas según la bibliografía consultada. En concreto, empleamos la métrica %V, que se basa en la proporcionalidad de los intervalos vocálicos (Ramus *et al.*, 1999), y la métrica VarcoV, que tiene en cuenta la variación de coeficientes vocálicos (Dellwo, 2006; Dellwo & Wagner, 2003). Esta decisión se debe a que se ha demostrado que estas dos métricas en conjunto son eficaces para distinguir una tipología rítmica tanto en primeras lenguas (Bertinetto & Bertini, 2008; Dellwo, 2006; Fuchs, 2016a; Grabe & Low, 2002; Mairano, 2011; Prieto *et al.*, 2012; Ramus *et al.*, 1999; Wiget *et al.*, 2010), como en segundas lenguas (Gabriel & Kireva, 2014; Kireva & Gabriel, 2015a; Ordin & Polyanskaya, 2014, 2015; White & Mattys, 2007). El control de la velocidad del habla por medio de, por ejemplo, la métrica VarcoV presenta ventajas y

desventajas. Una ventaja es que este tipo de normalización permite observar diferencias rítmicas independientemente de la velocidad en que los hablantes emiten los enunciados, lo que se traduce como una mayor eficacia de esta métrica para diferenciar tipologías rítmicas distintas; por otra parte, la desventaja es que no reflejan información sobre los efectos de los estilos de habla (cfr. Mairano & Romano, 2011, p. 1321). Esto también justifica la inclusión en nuestra investigación de otra métrica que no controle la velocidad del habla, como %V, que capta diferencias entre los distintos estilos de habla. En suma, las dos métricas que empleamos en esta tesis computan los patrones de tiempo de la siguiente manera:

- **Métrica %V:** mide la proporción de los intervalos vocálicos⁷⁴, es decir, la suma de los intervalos vocálicos dividida por la duración total del enunciado (vocales + consonantes) multiplicado por 100 ($\%V = \sum V / \sum [V+C]$) (Ramus *et al.*, 1999).
- **Métrica VarcoV:** divide la desviación estándar de los intervalos vocálicos por la duración vocálica promedio y se multiplica por 100 ($\text{VarcoV} = DE V / \text{promedio V} * 100$), controlando así la velocidad del habla (Dellwo, 2006; Dellwo & Wagner, 2003).

Tratamiento de las pausas

Correlatore permite computar los fragmentos de habla a través de dos métodos. El método A mide los intervalos de manera global, es decir, todos los intervalos de un *textgrid* se computan excluyendo las pausas. El método B, por su parte, mide los intervalos de manera local, es decir, cada secuencia de intervalos comprendido entre pausa y pausa se computa por separado y luego se suman los promedios de cada secuencia interpausal. La Figura 4.2 ejemplifica el cómputo de los intervalos vocálicos por medio de los dos métodos.

⁷⁴ No se tienen en cuenta los intervalos consonánticos, porque son isomórficos a los intervalos vocálicos (Ramus *et al.*, 1999, n. 5). Es decir, debido a que ambos intervalos presentan una estructura similar, el estudio de uno se reduce al estudio del otro.

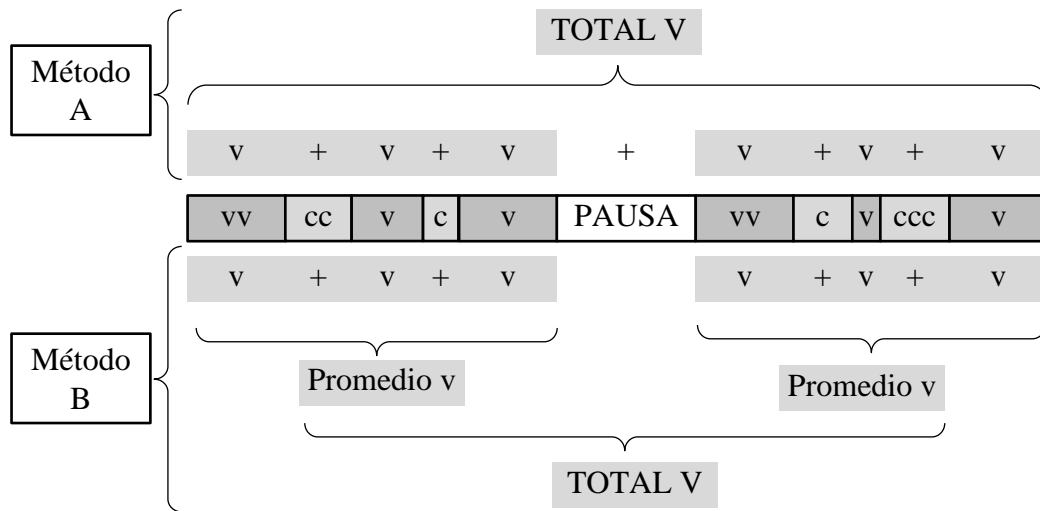


Figura 4.2. Representación del método A y B en Correlatore

Si bien no hay diferencias significativas entre los métodos A y B (Loukina, Kochanski, Shih, Keane, & Watson, 2009; Mairano, 2011, p. 61), al menos para primeras lenguas, en nuestra investigación vamos a emplear el método B, porque se han registrado clasificaciones de clases rítmicas un tanto más productivas (Mairano, 2011, p. 50).

Intervalos pre-pausa

Los intervalos finales de cada enunciado, es decir, los intervalos que anteceden una pausa, han sido motivo de diversas posturas con respecto a cómo caracterizar el ritmo de habla. Para Loukina *et al.* (2009) las métricas que no tuvieron en cuenta los intervalos pre-pausa parecen diferenciar levemente mejor las lenguas con tipologías rítmicas distintas. Fougeron & Keating (1997) muestran evidencia de cómo los segmentos finales del inglés presentan un alargamiento, que se interpreta como un mecanismo de reforzamiento. Otros autores incluyen el cómputo de los intervalos finales, porque este alargamiento de los segmentos finales es considerado como parte de la estructura rítmica de las lenguas, es decir, este alargamiento representa parte de las particularidades del ritmo de una lengua (p. ej. Grabe & Low, 2002; Kireva & Gabriel, 2015b; White & Mattys, 2007). Otro motivo para la inclusión de estas sílabas es que el alargamiento se puede dar incluso cuando no hay pausas y, además, hay

casos en los que las pausas (provenientes de dudas o falta de fluidez) no presentan alargamiento (Grabe & Low, 2002; White & Mattys, 2007).⁷⁵

Si la inclusión o no de los últimos intervalos arroja valores distintos en las métricas, quizás se deba a que estamos en presencia de un aspecto del ritmo un tanto independiente. Por ejemplo, algunos aprendientes pueden demostrar un ritmo más acentual en diversas estructuras silábicas, pero todavía no logran prolongar el último intervalo como lo hacen los nativos de inglés. En Harris & Gries (2011) se observa que los bilingües (mexicanos viviendo en California) presentan un alargamiento final mayor que los monolingües de español. Entonces, es probable que la comparación de las métricas con y sin el último intervalo arroje datos interesantes. En nuestra investigación, por lo tanto, optamos por comparar el cómputo de las métricas rítmicas con y sin los intervalos finales de cada unidad tonal, a modo de observar diferencias relevantes.

4.2.6 Segmentación⁷⁶

Los fragmentos de habla se segmentaron de forma manual a través de Praat en intervalos vocálicos y consonánticos. Si bien la segmentación manual demanda mucho tiempo, no se optó por los procesos de alineamiento automático, porque la supervisión de estos resultados también implicaría una tarea extensa, especialmente cuando se trata de habla no nativa. Seguimos a Romano & Mairano (2010, n. 10) en el sentido de que el tiempo que se podría ahorrar en la segmentación automática se pierde en la precisión.

En la Figura 4.3 y Figura 4.4 mostramos ejemplos de cómo se segmentó el corpus en inglés y en español, respectivamente. En estas figuras podemos observar los distintos estratos que tuvimos en cuenta en Praat. De arriba hacia abajo, primero vemos la forma de onda y luego el espectrograma, que muestra el espectro junto con la altura tonal o F0, intensidad y formantes (puntos). El anteúltimo estrato corresponde a la división en sílabas o palabras y, por último, el estrato final contiene los intervalos vocálicos (v) y consonánticos (c).

⁷⁵ Fuchs (2016a) brinda datos sobre la inclusión o exclusión de sílabas finales, en lugar de intervalos. Este autor sostiene que el tipo de tratamiento para la última sílaba de una frase no afecta significativamente los resultados de las métricas que adoptan la sílaba como dominio de análisis (2016a, p. 119).

⁷⁶ Se agradece la colaboración de Jimena Rodríguez, Ana Barros y Gabriel Ugarte, estudiantes avanzados del Profesorado en Inglés, UNComahue, quienes recibieron un entrenamiento con Praat y llevaron a cabo parte de la segmentación básica del corpus. Cada uno de sus *textgrids* fue cuidadosamente supervisado por el autor de esta tesis.

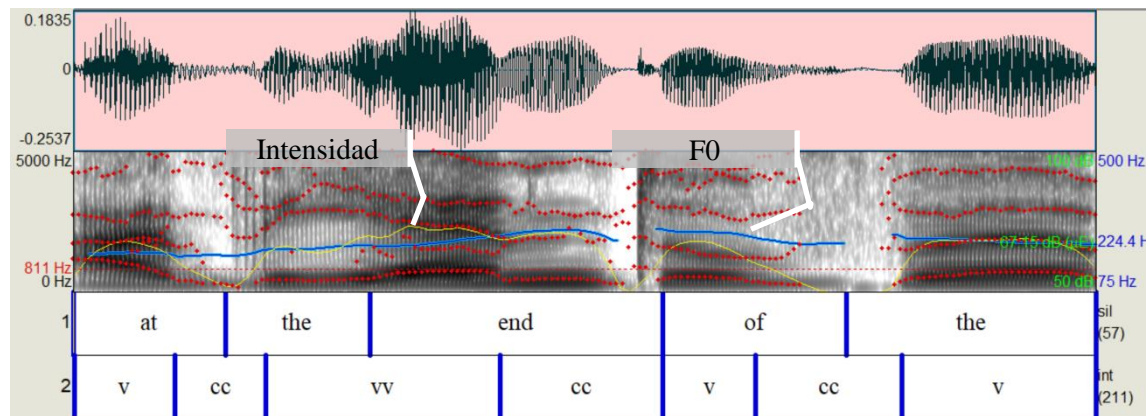


Figura 4.3. Ilustración de la segmentación del corpus del inglés en Praat
 Frase *at the end of the* extraída de II-04-4cu.

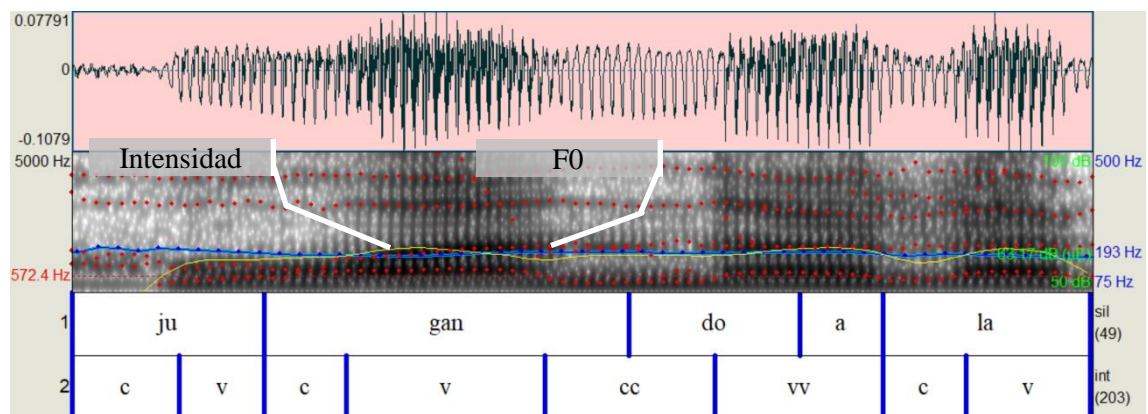


Figura 4.4. Ilustración de la segmentación del corpus del español en Praat
 Frase *jugando a la* extraída de ES-02-4cu.

En estas dos figuras, la segmentación se lleva a cabo teniendo en cuenta cada intervalo vocálico y consonántico. Es decir, no se discrimina el tipo de segmento y se agrupan los segmentos vocálicos o consonánticos. Por lo tanto, la frase de la Figura 4.3 *at the end of the* se segmenta de la siguiente manera: |v|cc|vv|cc|v|cc|v|, con 4 intervalos vocálicos y 3 intervalos consonánticos. Por su parte, en la Figura 4.4, la frase *jugando a la* se segmenta como |c|v|c|v|cc|vv|c|v|, obteniéndose 4 intervalos vocálicos y 4 intervalos consonánticos.

Para decidir los límites entre las consonantes y vocales nos valemos de la información perceptual de los fragmentos de habla y, principalmente, de la información visual que provee el análisis espectrográfico. Tenemos en cuenta la forma de onda del oscilograma, la intensidad, la frecuencia fundamental, los formantes y el ruido del espectrograma. Se

considera toda esta información visual en conjunto con la percepción auditiva a modo de poder decidir sobre los comienzos y finales de cada intervalo.

Para los criterios de segmentación se puede seguir un abordaje fonético, fonológico o mixto. Cuando se sigue un criterio fonético, se asume que las tipologías rítmicas son percibidas por los niños cuando adquieren su lengua materna y que ellos se basan en las pistas acústicas de los sonidos (p. ej. Mehler *et al.*, 1996). Es decir, para poder llegar a una estructura fonológica los niños primero se basan en la información fonética de los intervalos vocálicos y consonánticos (Arvaniti, 2012, p. 357). Por ejemplo, en un determinado estadio de adquisición el niño no tiene en su representación mental las palabras del inglés *do you* /də ju/, por lo tanto, cuando un hablante adulto aplica un proceso de reducción y eliminación y dice /dju/, la única información que recibe el infante es una secuencia de sonidos consonánticos y vocálicos que *todavía* no puede separar a nivel morfológico, pero sí a nivel segmental gracias a las pistas acústicas. Cuando el criterio adoptado es fonológico se clasifican los segmentos *a priori*. Ejemplos de un criterio fonológico es considerar las consonantes silábicas como intervalos vocálicos, porque ocupan un pico de intensidad en la sílaba, y considerar todos los sonidos deslizantes como consonantes (Mairano 2011, p. 141). En nuestra investigación adoptamos un criterio de índole mixta. Como detallaremos, si bien mayormente seguimos un abordaje fonético, adoptamos un criterio fonológico para algunos sonidos.

Teniendo en cuenta que la explicitación de cómo se segmenta el corpus es de suma importancia a la hora de replicar estudios e interpretar resultados provenientes de las métricas rítmicas (p. ej. Wiget *et al.*, 2010), presentamos a continuación los criterios que seguimos para segmentar los fragmentos de habla. Estos criterios se ordenan alfabéticamente y corresponden a decisiones metodológicas que se han discutido ampliamente en la literatura.

Aproximantes. Las aproximantes del español /β, ð, ɣ/ presentan un proceso de espirantización y en ocasiones se puede producir la completa eliminación de estos sonidos. En nuestros datos, cuando el espectrograma no mostró indicio de consonante por medio de un descenso de intensidad o alteración en los formantes, se segmentaron solamente las vocales, convirtiéndose en un único intervalo vocálico. En el inglés de los hablantes no nativos, esta transferencia se vio reflejada en numerosos casos. A modo de ejemplo, la Figura 4.5 muestra un caso de inglés no nativo en el que la frase *come to the cinemas* ‘venir a los cines’ no presenta la pronunciación de la fricativa dental /ð/ en *the*

/ðə/ ni tampoco su equivalente con espirantización [ð̥], porque el hablante la elidió completamente. Por lo tanto, en lugar de segmentar la frase *to the* en |c|v|c|v|, se segmentó como |c|vv|.

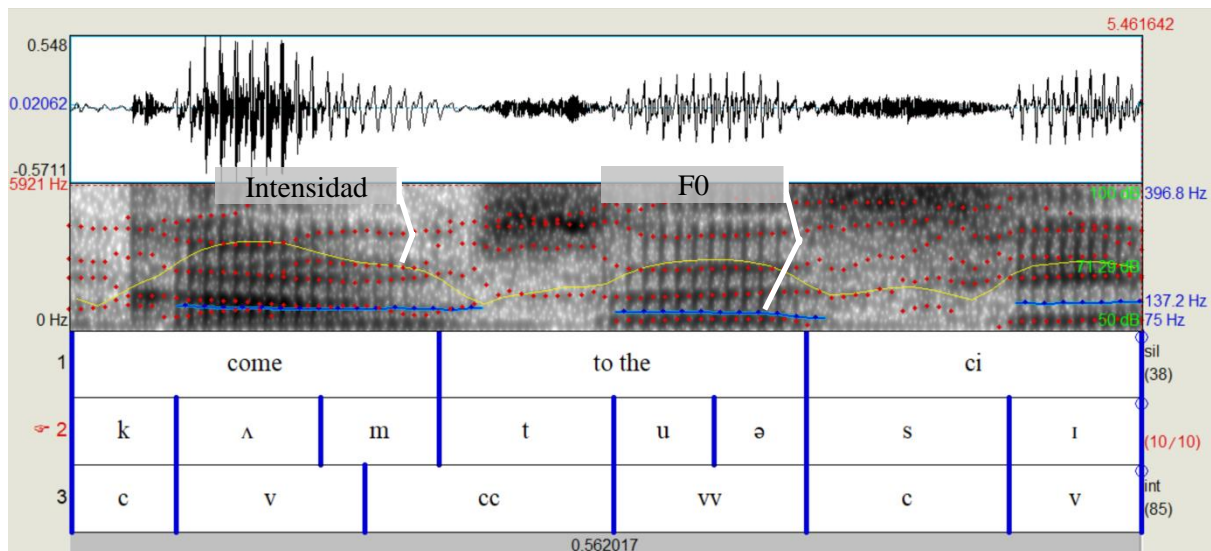


Figura 4.5. Segmentación de la elisión de una aproximante en inglés no nativo
 Frase *come to the ci(nemas)* obtenida de B2-05-1b3.

Consonantes silábicas. Teniendo en cuenta la información fonética, las consonantes silábicas del inglés se consideraron como parte del intervalo consonántico (White & Mattys, 2007, p. 507; Arvaniti, 2012, p. 357). Por ejemplo, *written* ['ritɪn] se segmentó como |c|v|c|v|c| y ['ritɪn] como |c|v|cc|. ⁷⁷

Deslizantes. Antes de vocal, los deslizantes se consideraron segmentos consonánticos y después de vocal se consideraron segmentos vocálicos (p. ej. Mairano & Romano, 2011; Prieto *et al.*, 2012; Ramus *et al.*, 1999). ⁷⁸ A modo de ejemplo, para el español, las primeras sílabas de *hue.so* ['we.so] y *hie.lo* ['je.lo] se segmentaron como |c|v| y las

⁷⁷ En nuestro corpus no fueron muchos los casos en los que hubo consonantes silábicas y solamente se registraron en hablantes nativos y algunos aprendientes avanzados. Los ejemplos más comunes fueron en palabras como *can* [kʌn], *written* ['ritɪn] y *sentimental* [ˌsɛntɪ'mɛntl].

⁷⁸ Las deslizantes son sonidos que acústicamente se asemejan a las vocales, pero funcionan como consonantes (Hualde, 2014b; Yavas, 2011). Para adoptar un criterio estrictamente fonético, como lo hicimos con las consonantes silábicas, podríamos haber seguido a Arvaniti (2012, p. 357), quien considera las deslizantes como consonantes cuando el espectrograma muestra algún grado de fricción, mientras que cuando no se observa fricción se consideran vocales. Sin embargo, decidimos adoptar un criterio fonológico para la anotación de deslizantes de la misma manera que lo hicieron los precursores de las métricas (Ramus *et al.*, 1999) y los autores de la mayoría de los antecedentes que citamos. De este modo, obtendremos datos más comparables con la literatura.

primeras sílabas de *pue.do* ['pwe.ðo] y *tie.ne* ['tje.ne] como |cc|v|, porque [w] y [j] se consideraron consonantes. En cambio, las primeras sílabas de *lau.rel* ['law.rel] y *pei.ne* ['pej.ne] se segmentaron como |c|vv|, porque [w] y [j] aparecen después de la vocal.⁷⁹ Del mismo modo, para el inglés, la palabra *twist* [twɪst] se segmentó como |cc|v|cc|, mientras que *house* [haʊs] se segmentó como |c|v|c|.⁸⁰

Elisión de consonantes. Si una consonante no se percibió auditivamente o no se vio reflejada en el espectrograma, se la consideró como no pronunciada y no se segmentó como intervalo consonántico. Por ejemplo, para el español, si *calidad* [kali'ðað] se pronunció como [kali'ða], la segmentación fue |c|v|c|v|c|v|. Este proceso de eliminación fue muy frecuente en el inglés no nativo. Por ejemplo, si la última consonante de *substitute* ['sʌbstɪtju:t] no se pronunció en la frase *the substitute is*, se unió la última vocal de *substitute* con la vocal de la siguiente palabra: |c|v|c|v|ccc|v|cc|vvc|.

Fricativas sonoras dentales en comienzo de frase. En casos como la consonante inicial de *those* [ðəʊz] y *these* [ði:z], se tomó como comienzo de este sonido el inicio de las manchas del espectrograma y el comienzo del ruido en la forma de onda. La evidencia para esta decisión está en casos de la consonante media como en *mother* ['mʌðə], en los que el espectrograma no presenta ninguna parte en blanco. En el caso de los aprendientes, muchas veces esta fricativa se pronunció como una oclusiva sonora al comienzo de una frase. Para este último caso se consideró el periodo de cierre y contención como parte del intervalo consonántico.

⁷⁹ Para el español, Toledo (2010a, 2010c) considera los diptongos crecientes y decrecientes como intervalos vocálicos. Sin embargo, en nuestra investigación decidimos seguir las decisiones de la mayoría de los trabajos con métricas rítmicas a modo de mantener un paralelismo tanto en español como en inglés.

⁸⁰ Nótese la diferencia de segmentación en los diptongos decrecientes entre el español (*peine* |c|vv|c|v|) y el inglés (*house* |c|v|c|) en nuestros ejemplos. Mientras que en español se agregaron dos anotaciones para los dos segmentos |vv|, en inglés se indicó solamente una |v|. Podríamos haber segmentado *house* como |c|vv|c| (cfr. Ramus, Nespov, & Mehler, 1999), pero decidimos ser más fieles a la transcripción fonética ([aw] vs. [aʊ], [ej] vs. [eɪ] y consideramos los diptongos decrecientes en inglés como un solo segmento vocálico. En los casos de diptongo seguido de *schwa*, segmentamos, por ejemplo, *tower* ['taʊə] como |c|vv|. Aclaremos que estas formas distintas de segmentar los diptongos decrecientes no implican una diferencia en los resultados, porque las métricas que hemos decidido emplear solo tienen en cuenta si el intervalo es vocálico o consonántico. Es decir, un intervalo |vv| se computa de la misma manera que |v| o |vvv|. Sí es relevante la cantidad de segmentos dentro de los intervalos para el cómputo de otras métricas, como el Índice de Control y Compensación (Bertinetto & Bertini, 2008).

Golpe glotal. El español no se caracteriza por tener la oclusiva glotal [ʔ] en su inventario de sonidos (Hualde, 2014b), aunque hay variedades en contacto con el guaraní en el norte de Argentina, por ejemplo, en las que dos vocales contiguas se separan con un oclusiva glotal: *para uno* se pronuncia [para'ʔuno]. En el resto del español, es posible registrar la oclusiva glotal en casos de énfasis o para conservar la calidad de dos vocales contiguas. Por su parte, el inglés presenta la oclusiva glotal como una realización alofónica de sonidos oclusivos. Por ejemplo, *not* /nɒt/ se puede pronunciar como [nɒt] o [nɒʔ]. En nuestros datos, cuando la oclusiva glotal no correspondía a una realización alofónica se la consideró un intervalo consonántico (por ejemplo: segmentamos *the aunt* [ðiʔænt] como |c|v|c|v|cc|) si se cumplían las siguientes dos condiciones: cuando se registró una frecuencia baja en el espectrograma y no se percibió una pausa (por motivo de oírse la respiración u otro tipo de ruido) y cuando la duración era menor a 125 ms⁸¹. Este valor es un punto medio de dos referencias consultadas 100 ms en Umeda (1978) y 150 ms en Fuchs (2016a, p. 107). Por otra parte, cuando el golpe glotal se hallaba en el límite de dos frases entonativas, se lo consideró como pausa aun cuando la duración era menor a 100ms, porque la percepción de los contornos entonativos era muy notoria. Por último, se excluyó el golpe glotal cuando encabezaba una unidad tonal, porque no consideramos que su análisis sea relevante para el cómputo de las métricas. Las Figuras 4.6 y 4.7 muestran dos ejemplos de golpe glotal de nuestro corpus. Como se puede observar, existe una ruptura de los formantes (puntos), la frecuencia fundamental y un claro descenso de la intensidad.

⁸¹ Cabe aclarar que el golpe glotal se consideró como consonante, porque si se dejara el intervalo en blanco el cómputo con Correlatore lo consideraría como pausa y se obtendrían distintas unidades tonales. Por lo tanto, en presencia de una misma unidad tonal y cumpliendo con las dos condiciones detalladas, este golpe glotal se segmentó como |c| (cfr. Mairano & Romano, 2011, quienes consideraron este golpe como consonante solamente si cumplía un rol fonológico en la lengua analizada).

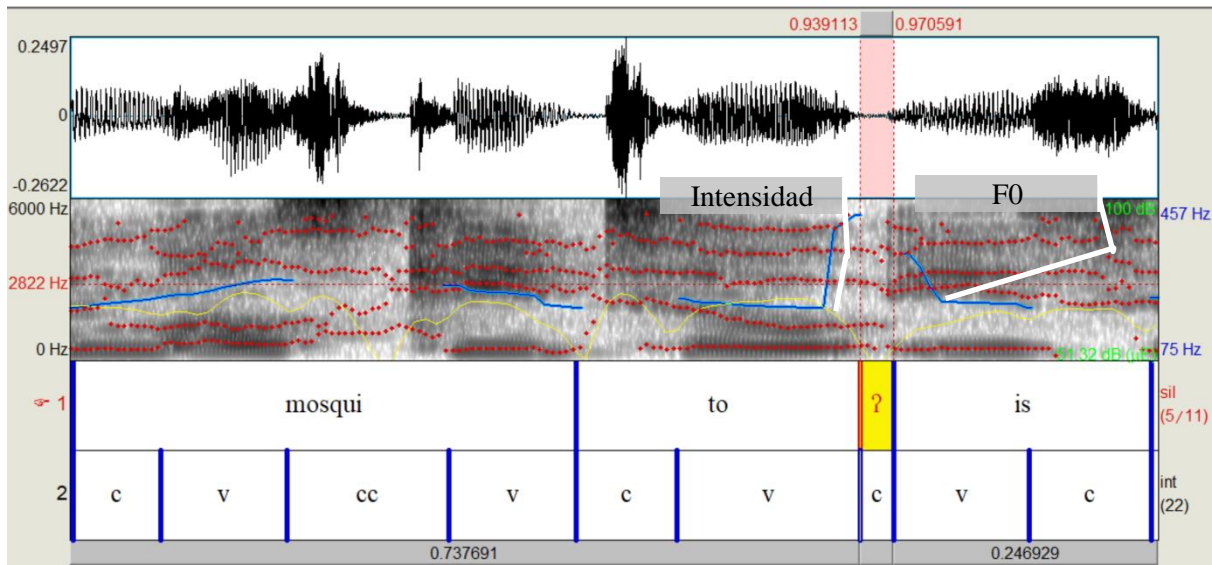


Figura 4.6. Segmentación de un golpe glotal
Frase *mosquito is* obtenida de B1-02-1c2.

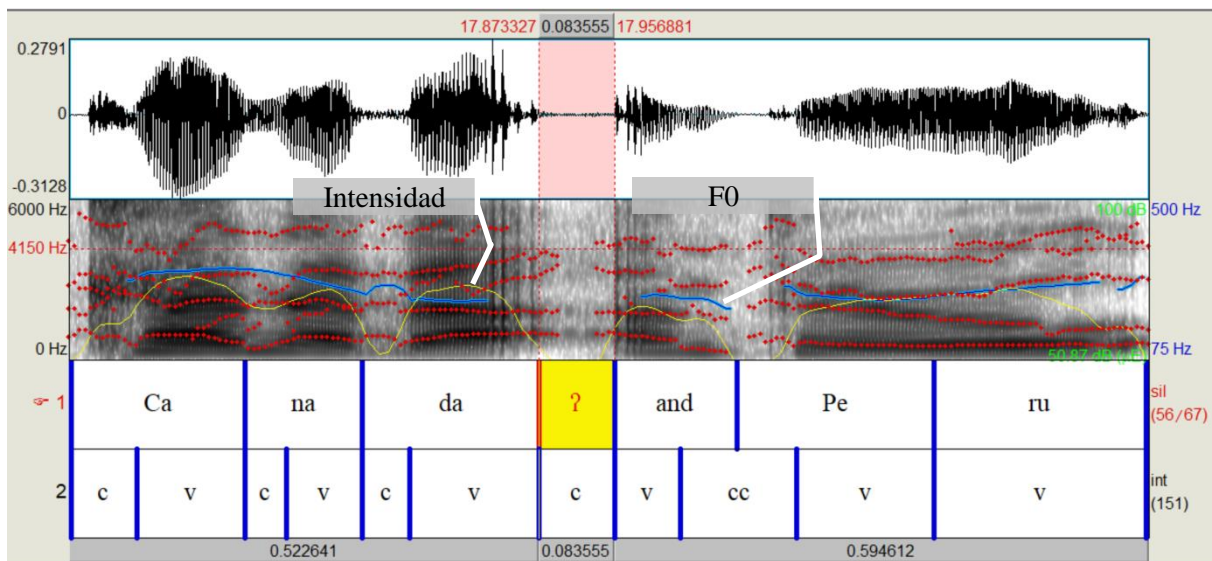


Figura 4.7. Segmentación de un golpe glotal
Frase *Canada and Peru* obtenida de A2-10-2ab.

Oclusivas. Se incluyeron todas las fases de la oclusión: cierre, contención, explosión y aspiración (p. ej. Macháč & Skarnitzl, 2009). La inclusión de la aspiración se basó en Wiget *et al.* (2010), por lo tanto el sector entre la explosión y el inicio de la vocal se consideró como parte del intervalo consonántico.

Oclusivas y africadas iniciales. El inicio de las oclusivas sordas y las africadas después de un silencio se estableció en 50 ms antes del inicio de la vocal (Deterding, 2001; Mok & Dellwo, 2008). Cuando la duración de todas las fases de una oclusiva sorda era mayor a 50 ms, se consideró el inicio de la consonante donde el espectrograma mostraba cambio de color, es decir, de amplitud.

Pausas dentro de enunciados. Estas pausas se consideraron como pausas propiamente dichas, sin unir los segmentos que preceden o anteceden la pausa (Kireva & Gabriel, 2015b). Esto es distinto en White & Mattys (2007) y en Wiget *et al.* (2010), porque estos autores excluyen las pausas y unen los segmentos contiguos a la pausa. Decidimos dejar las pausas sin analizar porque los segmentos que anteceden una pausa presentan información acústica relevante para el ritmo de habla (cfr. §4.2.5).

Rótica ‘R’ intrusiva o de apoyo. Este sonido se consideró como intervalo consonántico. Solamente se registró en los hablantes nativos de inglés y, a pesar de que no tenga un rol fonológico, su inclusión como intervalo consonántico se debe a la segmentación fonética que hemos decidido adoptar. Por ejemplo, *Susana is* [su'zænər_ɪz] se segmentó de la siguiente manera: |c|v|c|v|c|v|c|, como se muestra en la Figura 4.8. En el espectrograma de esta figura podemos observar la alteración de los formantes (puntos) y un leve descenso de la intensidad.

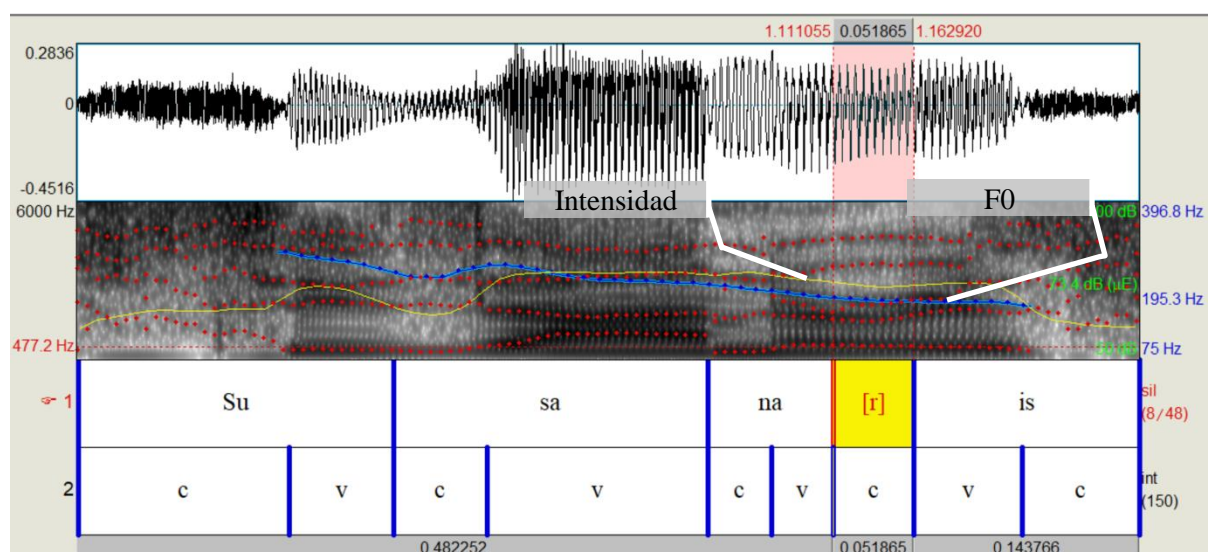


Figura 4.8. Segmentación de una rótica intrusiva

Frase (*The mother of*) *Susana is* (from *Badalona*) obtenida de II-03-2ab.

Róticas. El grupo de inglés de Estados Unidos presentó una producción rótica en casos como *colour* ['kʌlə] o *or not* [ɔ:r.nɒt]. Por lo general, los grupos de inglés no nativos presentaron alternancias entre una pronunciación rótica y otra no rótica. Es decir, un mismo informante pronunció, por ejemplo, *or not* [ɔ:r.nɒt] y [ɔ:.nɒt]. El sonido rótico se segmentó como |c| cuando era perceptible y visible en el análisis espectrográfico. Nos basamos en el indicador del F3, que desciende en presencia de una rótica. En los casos posibles, el límite entre un sonido aproximante /r/ y una vocal se estableció en el punto medio entre el mínimo de intensidad de la consonante y el máximo de intensidad de la vocal (cfr. Fuchs, 2016a), por ejemplo en casos como *are in* [ɑ:r_ɪn], en el que el sonido rótico está entre vocales, pero no en clústeres como en *break* [breɪk] y *try* [traɪ]. En estos últimos nos basamos principalmente en la alineación de los formantes de la vocal seguida al clúster.

Sibilantes. Para segmentar los sonidos [s, z, ʃ, ʒ] antes o después de una vocal se prestó especial atención a la forma de onda del oscilograma. Por lo general, se logra observar muy bien la frecuencia de la forma de onda entre una sibilante y una vocal, especialmente si se aumenta el zoom. Para la consonante la onda sonora presenta una menor amplitud y una mayor frecuencia, mientras que la vocal presenta una mayor amplitud y menor frecuencia.

Vocales. Para delimitar una consonante de una vocal se tuvo en cuenta que el inicio de una vocal se da con el comienzo del F2 (Peterson & Lehiste, 1960). También, se tuvo en cuenta la estabilidad de los formantes, especialmente F1 y F2.

Vocal epentética. Si esta vocal tenía una duración de 20 ms o más, se la consideró un intervalo vocálico (Mairano & Romano, 2011). Esto sucedió más que nada en los aprendientes de los primeros estadios de adquisición. Por ejemplo, en la frase *parking space*, la palabra *space* [speɪs] fue encabezada con una vocal epentética y se pronunció [əs'peɪs]. En la Figura 4.9 podemos ver un ejemplo de vocal epentética con una duración de 42 ms. En esta vocal, a diferencia de los sonidos contiguos, existe otra distribución de formantes (puntos) y los distintos niveles de amplitud se reflejan en las manchas del espectrograma: menores en la consonante nasal /ŋ/ y mayores en la vocal.

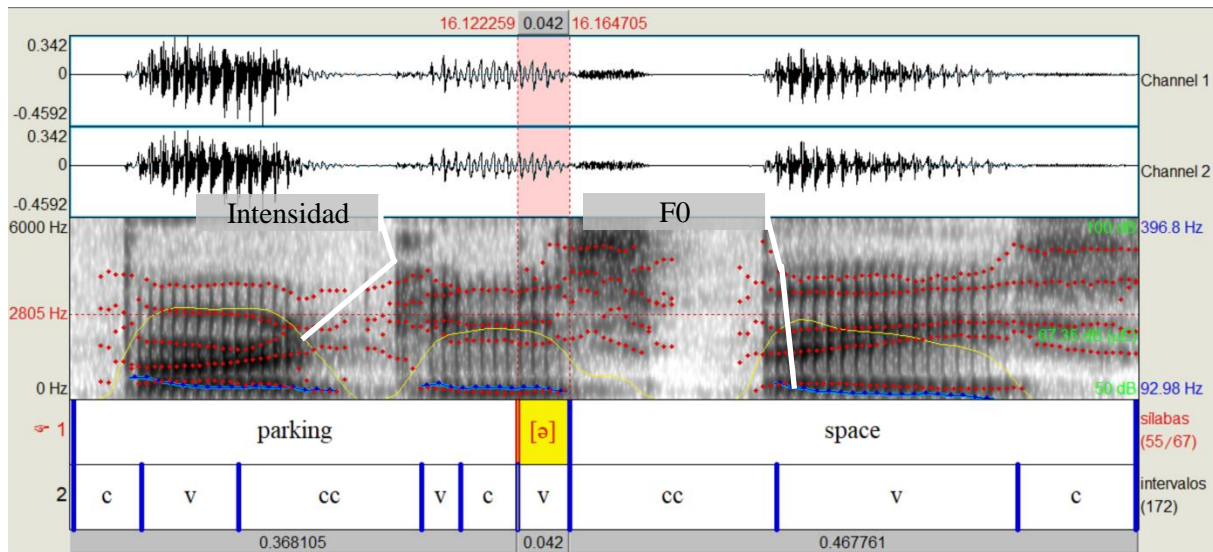


Figura 4.9. Segmentación de vocal epentética
 Frase *parking space* obtenida de A2-01-2ce.

Vocales al final de palabra. Se puede considerar el final del F2 como final de la vocal (Mairano, 2011). También nos guiamos por el descenso final de la intensidad, la frecuencia fundamental y la forma de onda.

Vocales contiguas. En español, dos vocales contiguas iguales como la /e/ en la frase *se enteraron* [se.en.te.'ra.ron], se pueden unir y pronunciarse como una única vocal: [sen.te.'ra.ron] (véase, p. ej., Hualde, 2014b, p. 77). Ayudados por un análisis perceptual, si se pronunciaron como una única vocal, se consideró un intervalo vocálico con un solo segmento |v|.

Vocales sordas. Estas vocales son comunes al final de frase. Autores como Grabe & Low (2002) solamente consideran las vocales sordas como intervalos vocálicos cuando se pueden observar los formantes de voz en el espectrograma. Sin embargo, la decisión de estos autores quizás se deba a su trabajo con lenguas que desconocen y, por lo tanto, ya no es posible guiarse por la percepción auditiva. En nuestra investigación optamos por considerar el intervalo vocálico hasta el punto en el que eran claramente identificadas con un análisis perceptual tanto en español como en inglés.

CAPÍTULO 5

EL ACENTO

Este capítulo muestra los resultados con respecto a la cantidad de acentos o prominencias en los enunciados. En primer lugar, detallamos la metodología específica: los estímulos que se diseñaron para la elicitación lingüística y los grupos de informantes (§5.1). Luego presentamos los resultados del ritmo nativo del español y el inglés (§5.2). Posteriormente, mostramos los resultados de los hablantes no nativos (aprendientes y docentes), teniendo en cuenta los niveles de competencia lingüística (§5.3) y el efecto de la edad de comienzo de adquisición (§5.4). Al final de capítulo, hacemos un repaso de los resultados teniendo en cuenta las hipótesis 1, 2 y 3 (cfr. Capítulo 3), para las que los datos de la Tarea 1 resultan relevantes.

5.1 Metodología específica

Para analizar el efecto que tiene la cantidad de prominencias en un enunciado, diseñamos la Tarea 1, que busca observar cómo la cantidad de prominencias produce efectos en la medición del ritmo del español (L1) y el del inglés (L1 y L2). Teniendo en cuenta que en inglés la alternancia entre formas débiles y fuertes es más notoria que en español (Hualde, 2014b, p. 280), en esta tarea se controla la composición silábica y se varía la cantidad de formas fuertes y débiles en los enunciados, para observar posibles efectos de prolongación o compresión en un mismo enunciado. Se asume que en un enunciado con la misma cantidad de sílabas, a mayor cantidad de prominencias se producen más procesos en inglés que en español; en inglés estos procesos ayudan a maximizar la diferencia entre sílabas acentuadas e inacentuadas, mientras que en español no existe una diferencia significativa entre los distintos tipos de sílabas (acentuadas o inacentuadas) según la cantidad de prominencias (Dauer, 1983).

Para la Tarea 1, se crearon 4 oraciones declarativas neutras para cada variable lingüística, tanto en español como en inglés, con 10 sílabas cada una. También se controló la estructura silábica para las dos lenguas de modo que ésta sea la misma en proporción, para descartar la posibilidad de que las diferencias rítmicas se deban a la variación en el esqueleto silábico. Para ello se controló que haya la misma cantidad de sílabas cerradas (VC, CVC) y abiertas (V, CV, CCV) tanto para las sílabas acentuadas como inacentuadas para cada grupo de

oraciones de las dos lenguas. Durante el diseño de este estímulo, todos los enunciados se testearon con hablantes nativos de inglés y español. De esta manera, se aseguró la cantidad de sílabas (mediante su división⁸²) y la cantidad de acentos principales (mediante la percepción auditiva) deseadas para cada oración. Del mismo modo, se comprobó la naturalidad y sentido de las oraciones, descartando frases que sonaban un tanto artificiales.

La variable lingüística de esta tarea cuenta con 3 condiciones según la cantidad de acentos principales. Se diseñaron 4 oraciones de 10 sílabas para cada condición: 2, 3 y 4 acentos principales por oración, obteniéndose un total de 12 oraciones para el español y 12 para el inglés. En la Tabla 5.1 mostramos el total del estímulo para esta tarea. (Véase el Apéndice B, con más detalles de las oraciones de la Tarea 1.)

Tabla 5.1
Oraciones de la Tarea 1

Acentos	Español	Inglés
4	El sistema pierde diez millones	The cat will free the bug of Africa
	El magnate canta dos coplitas	The man can see the path to happiness
	La campaña busca flores grandes	The dog might cross the sea in agony
	El contrato capta gran campaña	The pill will cease the flue in Buffalo
3	Los muchachos comienzan etapas	The pupil will read in the balcony
	Las viejitas compran la cartera	My cousin will work in the company
	Las naranjas quedaban cubiertas	The puppies can come to the cinemas
	Los nenitos recuerdan momentos	The brothers will dream of the legacy
2	Las naranjas son con cerámica	The mosquito is in the balcony
	Yo desinfecto las montañitas	The umbrellas are in the company
	Los salamines son fantásticos	The subsidies can be the solution
	Yo me contaba las herramientas	The substitute is in this division

Nota: las negritas indican las sílabas fuertes.

Cabe aclarar que el español, y no así el inglés, permite la resilabificación entre palabras, produciéndose casos de sinalefa en los que ciertas vocales en dos palabras distintas

⁸² Se tuvo en cuenta la regla del ataque [*Maximal Onset Principle*], con la que se favorecen los ataques por sobre las codas; por lo tanto, en una secuencia VCV existe una tendencia universal a segmentarla como V.CV (cfr. Blevins, 1995; Selkirk, 1982).

conforman una única sílaba (Hualde, 2014b, p. 76). Es por ello que en la versión en español de esta tarea se controló que no haya posibles contextos de sinalefa a modo de mantener la cantidad de sílabas deseadas. Por ejemplo, para evitar que una secuencia de 4 sílabas como *mi escuela* [mi.ex.'kwe.la] se convierta en una secuencia de 3 sílabas por medio de un proceso de sinalefa [mjex.'kwe.la], se optó por opciones léxicas en las que las consonantes impiden la formación de diptongos entre palabras. Por ejemplo, en *mis escuelas* [mi.sex.'kwe.las] o [mi.hex.'kwe.las], la consonante final de *mis* asegura una producción de 4 sílabas. Asimismo, se descartaron los casos en los que una vocal final se combina con una vocal inicial idéntica reduciéndose a una sola sílaba. Por lo tanto, una frase con 4 sílabas como *la abuela* [la.a'βwe.la] se puede pronunciar con 3 sílabas: [la.'βwe.la]. Para evitar este tipo de reducción se optó por palabras con consonantes iniciales (p. ej. *la rayuela* [la.ra'ʒwe.la]) y así se controló el número de sílabas para cada enunciado.

Con aprendientes no incluidos en la elicitación lingüística, se corroboró la naturalidad de las oraciones. Asimismo, al momento de administrar esta tarea y antes de comenzar con la lectura de las oraciones, los informantes leyeron los ejemplos en silencio a modo de entender el significado y pensar en un posible contexto para cada oración. En el caso de los aprendientes, especialmente los grupos A y B, se aseguró que entendieran el significado de todas las palabras y supieran su pronunciación. La idea de permitir que los aprendientes preguntaran cómo se pronunciaban las palabras fue evitar que haya un efecto en el ritmo de los enunciados que se deba a dudas en la pronunciación. La mayoría de las dudas que surgieron se vincularon con la alternancia entre vocales simples y diptongos. Por ejemplo, algunos informantes preguntaron si la pronunciación de *subsidies* ‘subsidijs’ era /'sʌbsidiz/ o /sʌb'saidiz/.

Una vez entendidas las oraciones, se procedió a la grabación. Se aseguró que los informantes leyeran sin pausa dentro de cada oración, con el fin de contar siempre con una frase entonativa o unidad tonal por oración y evitar efectos de prolongación o inserción de más acentos principales debido a los límites de frases inesperados. Es por ello que la instrucción que recibían los participantes decía expresamente que no debía haber una pausa dentro de cada oración. Cuando los informantes producían una oración a través de dos o más frases entonativas, se les pidió que la volvieran a leer. Por ejemplo, si la oración *the brothers will dream of the legacy* se pronunció con una pausa (p. ej. *the brothers* [pausa] *will dream of*

the legacy), se les pidió a los participantes que volvieran a decir la oración hasta lograr una sola frase entonativa.⁸³

En la medida de lo posible, también se controló que la entonación de cada enunciado sea descendente, evitando una entonación ascendente o suspensiva propia de las listas⁸⁴. Con respecto a los acentos nucleares o núcleos de las unidades, se aseguró que cada oración se pronuncie de manera neutral, en el sentido de que la última prominencia sea el núcleo de la frase. Cuando esto no sucedía, se les pidió a los informantes que imaginaran que estaban transmitiendo esa información por primera vez o que debían sentir que no había contraste en ninguna porción de los enunciados.

Como ya se adelantó, los resultados de la Tarea 1 se muestran en tres secciones distintas: hablantes nativos (§5.2), hablantes no nativos según el nivel de competencia lingüística (§5.3) y hablantes no nativos según la EcA (§5.4). En cada sección, primero detallamos los resultados sobre el efecto que tiene la cantidad de acentos en los enunciados y, luego, mostramos los efectos del tipo de lengua o grupo de informante en las medidas del ritmo. Asimismo, debido a que %V y VarcoV en conjunto permiten dar cuenta del ritmo de manera más eficaz (cfr. §4.2.5), para cada asunto a describir mostramos primero los resultados de %V y luego los de VarcoV, para combinar los dos valores métricos en los contextos pertinentes.

5.2 Resultados de hablantes nativos

En esta sección mostramos los resultados de los grupos de hablantes nativos de español y de inglés ($N=21$). Analizamos estos resultados a modo de observar las diferencias rítmicas entre estas lenguas según el rol del acento principal en la estructuración del ritmo. Los resultados se muestran teniendo en cuenta el efecto de la cantidad de acentos (§5.2.1) y el

⁸³ Entendemos que la división de una oración en distintas frases entonativas puede ser parte de la organización rítmica del habla, pero se decidió controlar la división en frases a modo de contar solamente con la variable de cantidad de acentos principales por enunciado.

⁸⁴ Si bien suponemos que la entonación no juega un rol fundamental en los índices de las métricas debido a que no hemos registrado un estudio sobre la relación entre entonación y ritmo, decidimos controlar este aspecto prosódico de todas maneras. Cuando los informantes producían enunciados en forma de listas con una entonación ascendente o suspensiva, se les pedía que leyeran las oraciones nuevamente con la instrucción de que tenían que *contar* la información de cada oración por separado. Hubo muy pocos casos en los que se debió recurrir a ejemplos con oraciones distintas para que los informantes replicaran la entonación, especialmente en hablantes nativos tanto del español como del inglés, quienes no contaban con conocimiento lingüístico en su mayoría. Se logró obtener una entonación descendente en la gran mayoría de los enunciados.

efecto del tipo de lengua (§5.2.2). Asimismo, como se desarrolló en §4.2.5 sobre la medición del ritmo, se muestran los resultados en los que se incluye el intervalo final de cada enunciado y los resultados en los que no se incluye.

5.2.1 Efectos de la cantidad de acentos

Los resultados del ritmo nativo según la métrica %V se muestran en la Tabla 5.2. En esta tabla se detallan los valores promedios (*M*), las desviaciones estándar (*DE*), el análisis ANOVA⁸⁵ y la prueba *post hoc* de Tukey⁸⁶. Para el ANOVA se estableció *grupo de informantes* (ES, II e IE) como factor y *cantidad de acentos* (4, 3 y 2) como variable dependiente.

Tabla 5.2
%V de la Tarea 1 y el efecto de acentos en hablantes nativos

Grupo	4 acentos	3 acentos	2 acentos	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>Post hoc</i> ^a		
	<i>M</i> %V (<i>DE</i>)	<i>M</i> %V (<i>DE</i>)	<i>M</i> %V (<i>DE</i>)			4 ^b	3 ^b	2 ^b
con intervalo final								
ES	40,32 (2,27)	39,99 (2,58)	39,72 (3,17)	0,32	0,7312	a	a	a
II	43,56 (2,04)	41,69 (2,38)	43,50 (3,58)	1,06	0,3686	a	a	a
IE	43,95 (1,90)	40,52 (2,34)	44,03 (2,24)	5,98	0,0102 *	b	a	b
sin intervalo final								
ES	42,63 (2,01)	41,36 (2,42)	41,33 (3,05)	0,60	0,5599	a	a	a
II	40,83 (1,75)	37,75 (1,84)	41,97 (3,67)	5,01	0,0186 *	a,b	a	b
IE	41,62 (1,58)	36,86 (1,85)	42,51 (1,87)	20,70	<0,0001 **	b	a	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

^bLos números indican la cantidad de acentos.

*Existe una diferencia significativa en la cantidad de acentos.

**Existe una diferencia altamente significativa en la cantidad de acentos.

⁸⁵ Con el fin de determinar diferencias significativas, se tienen en cuenta los valores del estadístico *F* y el *p*-valor. Mientras más alto es el estadístico *F* y más bajo es el *p*-valor, mayor es el grado de significación en las diferencias.

⁸⁶ La prueba de Tukey se lleva a cabo cuando el análisis ANOVA determina que existen diferencias significativas entre las medias de los grupos. Debido a que el ANOVA no brinda información sobre qué grupos se diferencian entre sí, una prueba *post hoc*, como la de Tukey, permite entender qué grupos mantienen semejanzas y cuáles grupos presentan diferencias. Para tal fin, esta prueba *post hoc* arroja letras de acuerdo a las semejanzas y diferencias entre grupos. Así, una misma letra para dos grupos debe leerse como dos grupos que comparten valores, mientras que dos letras distintas para dos grupos debe entenderse como dos grupos que difieren significativamente entre sí. Por ejemplo, para la siguiente información: Grupo 1=a, Grupo 2=a, Grupo 3=b, debe interpretarse que los Grupos 1 y 2 comparten valores (letra 'a' en común), pero estos dos grupos, a su vez, se diferencian significativamente del Grupo 3, cuya letra de la *post hoc* es 'b'.

Con los datos de la Tabla 5.2, observamos que el grupo ES no presentó un efecto significativo de la cantidad de acentos en los datos con intervalo final ($F=0,32$; $p=,7312$) y tampoco cuando no se computó este intervalo ($F=0,60$; $p=,5599$). El grupo II no mostró un efecto significativo cuando se incluyó el intervalo final ($F=1,06$; $p=,3686$), pero sí lo hizo en los datos sin el intervalo final ($F=5,01$; $p=,0186$), mostrando valores diferentes en las condiciones de 3 y 2 acentos. Por último, el grupo IE reveló una diferencia significativa de la cantidad de acentos en ambos tratamientos del intervalo final (con intervalo: $F=5,98$; $p=,0102$; sin intervalo: $F=20,70$; $p<,0001$). La prueba *post hoc* indicó que las condiciones de 4 y 2 acentos se asemejan y se diferencian significativamente de la condición de 3 acentos en los datos del grupo IE.

A continuación mostramos los valores obtenidos según la métrica VarcoV. La Tabla 5.3 muestra los valores promedio, la desviación estándar, el análisis ANOVA y la prueba *post hoc*.

Tabla 5.3
VarcoV de la Tarea 1 y el efecto de acentos en hablantes nativos

Grupo	4 acentos	3 acentos	2 acentos	<i>Post hoc</i> ^a				
	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>F</i>	<i>p-valor</i>	4 ^b	3 ^b	2 ^b
con intervalo final								
ES	30,52 (5,02)	28,19 (5,30)	27,53 (4,04)	0,75	0,4887	a	a	a
II	63,37 (6,11)	67,05 (10,07)	56,49 (7,05)	3,20	0,0647	a	a	a
IE	61,49 (3,81)	58,54 (5,81)	54,07 (5,66)	3,64	0,0469*	b	a,b	a
sin intervalo final								
ES	29,68 (4,62)	27,17 (3,35)	26,49 (3,18)	1,39	0,2740	a	a	a
II	64,90 (5,77)	56,82 (8,24)	53,62 (8,42)	4,13	0,0333*	b	a,b	a
IE	63,08 (5,24)	48,26 (6,77)	54,03 (7,30)	9,25	0,0017*	b	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

^bLos números indican la cantidad de acentos.

*Existe una diferencia significativa en la cantidad de acentos.

Según los resultados de la métrica VarcoV, una vez más, el grupo ES no demostró un efecto significativo de la cantidad de acentos principales en ninguno de los tratamientos del intervalo final (con intervalo: $F=0,75$; $p=,4887$; sin intervalo: $F=1,39$; $p=,2740$). El grupo II

se acercó a un diferencia significativa en el cómputo del intervalo final ($F=3,20$; $p=,0647$) y mostró un efecto significativo cuando este intervalo no se tuvo en cuenta ($F=4,13$; $p=,0333$), arrojando valores bien diferenciados entre las condiciones de 4 y 2 acentos. El grupo IE, por último, demostró un efecto de la cantidad de acentos en ambos tratamientos del intervalo final (con intervalo: $F=3,64$; $p=,0469$; sin intervalo: $F=9,25$; $p=,0017$), diferenciando claramente las condiciones de 4 y 2 acentos.

5.2.2 Efectos de tipo de lengua

Basándonos en los valores promedios y desviaciones estándar de la Tabla 5.2, mostramos los datos de %V en la Tabla 5.4 a continuación. Se incluye el análisis ANOVA, con *cantidad de acentos* (4, 3 y 2) como factor y *grupo de informantes* (ES, II e IE) como variable dependiente. También se incluyen los resultados de la prueba *post hoc* de Tukey.

Tabla 5.4
%V y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 1 de hablantes nativos

Acentos	F	p-valor	Post hoc ^a		
			ES	II	IE
con intervalo final					
4	4,71	0,0226*	a	a,b	b
3	0,89	0,4289	a	a	a
2	4,16	0,0326*	b	a	a
sin intervalo final					
4	1,77	0,1987	a	a	a
3	9,43	0,0016*	b	a	a
2	0,28	0,7586	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre lenguas

Según los resultados de la Tabla 5.4, la métrica %V muestra que solamente existe un efecto de tipo de lengua en tres casos. Primero, esta diferencia se dio en la condición de 4 acentos con cómputo de intervalo final ($F=4,71$; $p=,0226$) y la prueba *post hoc* reveló que el grupo ES se asemeja al grupo II, por un lado, y el grupo II comparte valores con el grupo IE. Segundo, las lenguas presentaron un efecto significativo en la condición de 2 acentos con

cómputo del intervalo final ($F=4,16$; $p=,0326$) y, tercero, en la condición de 3 acentos sin cómputo del intervalo final ($F=9,43$; $p=,0016$). La prueba *post hoc* en los últimos dos casos diferenció el español de las dos variedades del inglés.

La Tabla 5.5 muestra los resultados de la métrica VarcoV. Esta tabla se basa en los valores promedios y desviaciones estándar de la Tabla 5.3.

Tabla 5.5
VarcoV y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 1 de hablantes nativos

Acentos	F	p-valor	Post hoc ^a		
			ES	II	IE
con intervalo final					
4	92,74	<0,0001**	a	b	b
3	53,70	<0,0001**	a	b	b
2	55,25	<0,0001**	a	b	b
sin intervalo final					
4	100,67	<0,0001**	a	b	b
3	39,17	<0,0001**	a	b	b
2	38,93	<0,0001**	a	b	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre lenguas.

Los datos de la Tabla 5.5 indican que la métrica VarcoV es significativamente relevadora a la hora de medir el efecto del tipo de lengua en el ritmo de habla. Estos índices métricos mostraron diferencias altamente significativas ($p<,0001$) en todas las condiciones, tanto en los casos en los que se computó el intervalo final como en los que no. La prueba *post hoc* diferenció, por un lado, el grupo de español (letra ‘a’) y, por el otro, las dos variedades del inglés (letra ‘b’).

De todos los casos con una diferencia significativa entre lenguas, los casos más relevantes lo demostró la condición de 4 acentos. Esta condición presentó un estadístico *F* de 92,74 cuando se computó el intervalo final y de 100,67 cuando no se lo computó. Este estadístico es mucho más alto en la condición de 4 acentos que en las demás condiciones y, por lo tanto, indica una diferencia más reveladora entre el español y el inglés.

A continuación mostramos las figuras que nos permiten visualizar el ritmo nativo de las dos lenguas estudiadas. Así, se logra graficar el ritmo según los cálculos de las dos métricas elegidas, siguiendo las sugerencias de la bibliografía consultada (p. ej. Fuchs, 2016a; White & Mattys, 2007). A continuación, la Figura 5.1 ejemplifica la comparación de las dos métricas con el cómputo del intervalo final, mientras que la Figura 5.2 lo hace sin el cómputo de este intervalo.

Ritmo de hablantes nativos con intervalo final - Tarea 1

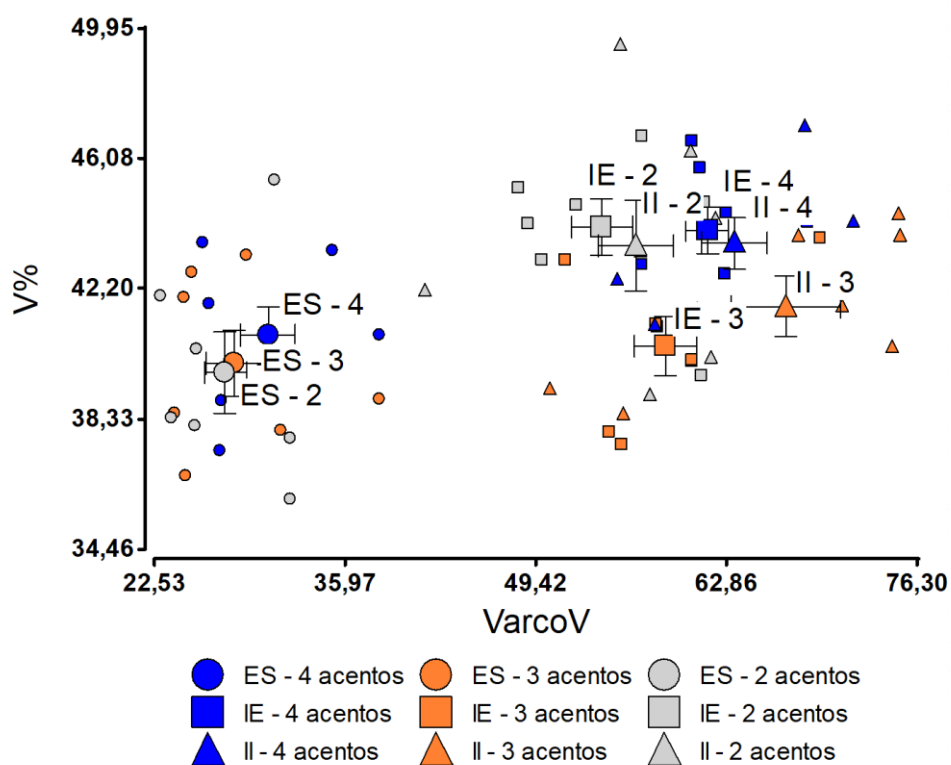


Figura 5.1. %V y VarcoV en el grupo de nativos de español e inglés en la Tarea 1

Ritmo de hablantes nativos sin intervalo final - Tarea 1

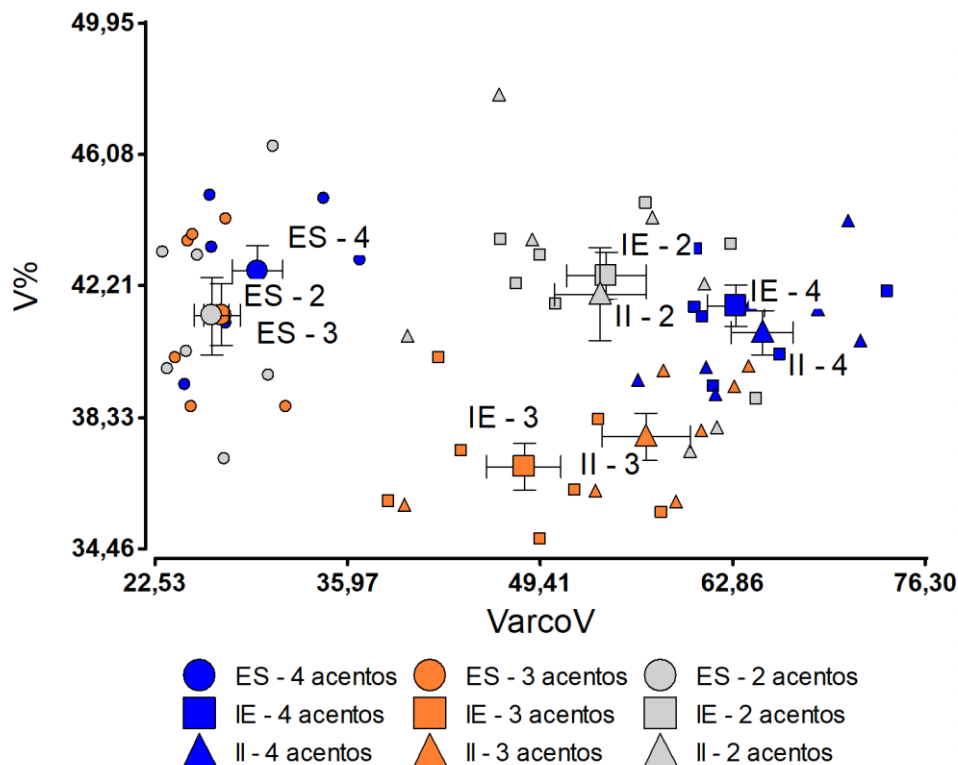


Figura 5.2. %V y VarcoV en el grupo de nativos de español e inglés en la Tarea 1

Como se puede observar, lo interesante de estos gráficos es que el español y el inglés mantienen posiciones bien distinguidas. El español ocupa el cuadrante izquierdo, mientras que los dos dialectos del inglés ocupan el cuadrante derecho. Esta distinción es altamente significativa según los resultados del tratamiento estadístico expuesto en esta sección.

5.2.3 Análisis y discusión

Sobre el efecto de la cantidad de acentos

Nuestros datos permiten observar que solamente los grupos de las dos variedades del inglés mostraron un efecto significativo de la cantidad de acentos. La métrica %V mostró efectos más significativos que VarcoV, tanto en el cómputo del intervalo final como sin éste. Las dos métricas solo reflejaron un efecto de la cantidad de acento en el grupo de inglés de Estados Unidos, en los casos en los que se incluyó el intervalo final. Para el español, nuestros datos no reportaron efecto alguno de la cantidad de acentos para ninguna de las métricas.

Estos resultados se dan en conformidad con la descripción del ritmo del inglés y el español según la bibliografía consultada (p. ej. Dauer, 1983, 1987). Es decir, los acentos principales provocan efectos mayores en el ritmo de habla en lenguas con ritmo acentual, como el inglés, y no lo hacen en un ritmo silábico, como el español. En otras palabras, los hablantes de español no alteran sus formas rítmicas según la cantidad de acentos en un enunciado, mientras que los hablantes de inglés producen un ritmo de habla que se ve influenciado significativamente por la cantidad de prominencias en los enunciados. Nuestros datos de la métrica VarcoV demuestran que la condición de 4 acentos permite diferenciar las lenguas en mayor medida, porque el estadístico F es notoriamente más alto que en las condiciones de 4 y 3 acentos (cfr. Tabla 5.5). Esta observación nos permite concluir que a mayor cantidad de acentos principales en un enunciado, mayores son los efectos en la estructuración del ritmo y, por ende, mayores son las diferencias entre el español y el inglés. Podemos inferir que, en la condición de 4 acentos, los hablantes de inglés resaltaron 4 sílabas y tuvieron que comprimir o reducir 6 sílabas a modo de mantener una clara alternancia entre formas fuertes y débiles; mientras que los hablantes de español pronunciaron las 10 sílabas casi de la misma manera, debido al rol débil que tiene el acento en la estructuración del ritmo español.

Para ejemplificar esta idea, en la Figura 5.3 y la Figura 5.4 mostramos dos ejemplos del español y el inglés, respectivamente. En cada ejemplo presentamos un enunciado con 4 acentos principales. Si bien no existe un control del tipo de segmento vocálico o consonántico, sí podemos comparar estos dos ejemplos en el sentido de que existen 4 sílabas prominentes con la misma composición segmental (misma cantidad de sílabas CV y sílabas CVC). Además, cada enunciado presenta la misma duración: 1678 ms. De la comparación de los ejemplos, podemos observar que las sílabas acentuadas ocupan menos tiempo en español (671 ms = 39% del total del enunciado) y más tiempo en inglés (867 ms = 52% del total del enunciado). Para obtener estas medidas sumamos las duraciones de cada sílaba acentuada, indicada por “O” en el último estrato de cada espectrograma. Por lo tanto, es evidente que el rol de acento presenta distintas manifestaciones fonéticas, al menos en términos de duración, y demostramos así la consensuada característica de que el español y el inglés difieren en cómo contrastan las sílabas acentuadas e inacentuadas (Hualde, 2014b, p. 280; Prieto *et al.*, 2012).

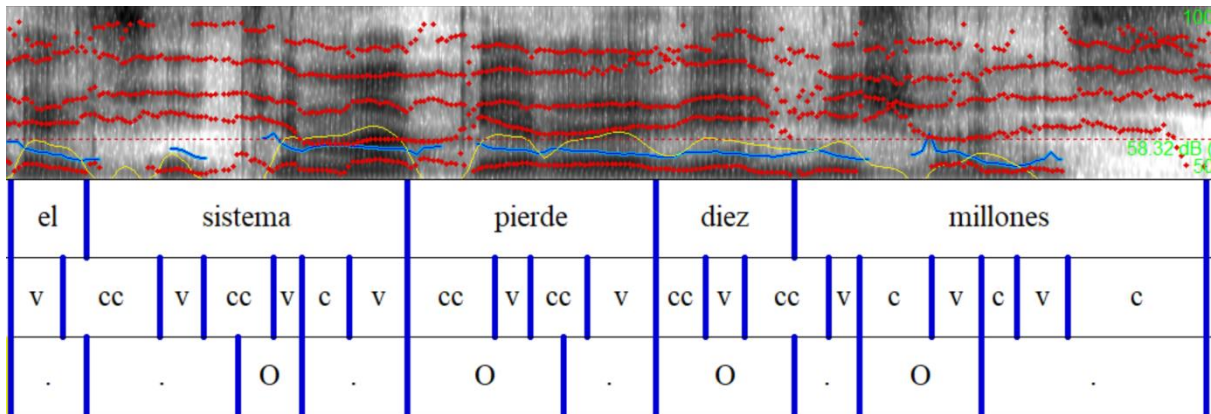


Figura 5.3. Ejemplo espectrográfico del rol del acento en español
Ejemplo obtenido de ES-03-1a4 “El sistema pierde diez millones”.

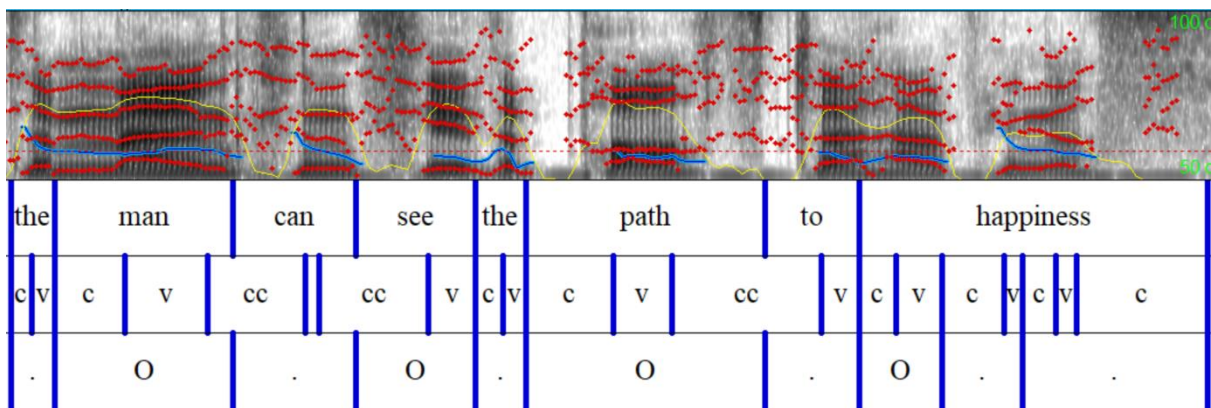


Figura 5.4. Ejemplo espectrográfico del rol del acento en inglés
Ejemplo obtenido de II-02-1a4 “The man can see the path to happiness”.

Otro dato que nos llama la atención es que cuando hubo una diferenciación significativa de la cantidad de acentos (en los grupos de inglés) la prueba *post hoc* agrupó las condiciones de 4 y 2 acentos y estas dos se diferenciaron de la condición de 3 acentos. Podríamos suponer que esta diferencia se debe a que el inglés aplica procesos de reducción semejantes cuando hay 2 y 4 acentos, en el sentido de que en el realce de 4 sílabas, las sílabas inacentuadas se deben reducir por efecto de muchas sílabas acentuadas; en cambio, en el realce de 2 sílabas, las sílabas inacentuadas se comprimen por haber varias sílabas inacentuadas entre un acento principal y el otro. Por lo tanto, teniendo en cuenta la comparación entre el español y el inglés, estas lenguas se diferencian más cuando hay más acentos. En cambio, dentro del

inglés, las condiciones de 4 y 2 acentos se agrupan con valores semejantes (según la prueba *post hoc*) por presentar efectos mayores que en la condición de 3 acentos.

Sobre el efecto de tipo de lengua

Nuestros resultados indican que la métrica %V presenta una productividad débil para distinguir el ritmo entre el español y el inglés, ya que solamente lo logra hacer en algunos casos: la condición de 4 acentos con cómputo del intervalo final, la condición de 3 acentos sin cómputo del intervalo final y la condición de 2 acentos con intervalo final. Esto demuestra que esta métrica es parcialmente sensible para distinguir tipologías rítmicas. En cambio, los resultados de la métrica VarcoV logran diferenciar el ritmo de las lenguas de manera categórica en todas las condiciones, respaldando así los aportes de la bibliografía consultada (p. ej. Fuchs, 2016a; White & Mattys, 2007), que sostienen que esta métrica es altamente sensible para distinguir tipologías rítmicas.

Nuestros resultados han indicado que el español patagónico se distingue claramente del inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos, aún en condiciones de distintas cantidades de acentos principales en los enunciados. Asimismo, estos resultados nos permiten corroborar que la metodología empleada en la segmentación de nuestro corpus ha resultado eficaz para distinguir tipologías rítmicas. Esta diferenciación en el ritmo de habla nos habilita a llevar a cabo el análisis del comportamiento lingüístico de los hablantes de inglés como L2, porque podremos comparar los valores de nuestros aprendientes (y docentes) con el ritmo de los hablantes nativos. Esperamos observar si los aprendientes de inglés logran reconfigurar su ritmo de habla a modo de asemejarse a los valores del inglés nativo.

Sobre el intervalo final

Dado el debate en torno a la inclusión o exclusión de los últimos segmentos (cfr. 4.2.5), creemos necesario observar cuán productivo ha sido el intervalo final en nuestros resultados. Para medir el efecto de la cantidad de acentos con %V y con VarcoV en el inglés, hay más casos de diferencias entre cantidad de acentos sin cómputo del intervalo final. Por otra parte, para diferenciar tipos de ritmos, %V presentó más diferencias cuando se computó el intervalo final, pero, como pudimos observar, esta métrica no ha resultado ser muy productiva para discriminar tipologías rítmicas. Con respecto a la métrica VarcoV, si bien logró diferenciar significativamente el ritmo del español y del inglés, teniendo en cuenta el estadístico *F*, para la condición de 4 acentos las diferencias son más significativas sin el cómputo del intervalo

final, mientras que para las condiciones de 3 y 2 acentos la mayor significación se halló en los casos con cómputo de este intervalo.

En los datos de ritmo nativo, entonces, parece ser que para medir la cantidad de acentos las métricas %V y VarcoV son más sensibles cuando no se incluye el intervalo final. En tanto que para distinguir tipologías rítmicas en más condiciones de cantidad de acentos, solamente la métrica VarcoV es más sensible cuando se computó el intervalo final. Debemos esperar a comparar más datos para poder observar la relevancia de incluir o no este intervalo en los índices métricos.

A continuación mostramos los resultados de los aprendientes según los distintos niveles de competencia lingüística (§5.3) y según la EcA (§5.4).

5.3 Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)

En esta sección se muestran los resultados de los hablantes no nativos. Por un lado, se detallan los valores arrojados por los aprendientes ($n=42$) según los distintos niveles de competencia lingüística (A=básico, B=intermedio y C=avanzado) y, por el otro, se muestran los resultados de los docentes ($n=7$) que estuvieron a cargo del *input* universitario.

5.3.1 Efectos de la cantidad de acentos

En la Tabla 5.6 mostramos los promedios y las desviaciones estándar de la métrica %V de los grupos no nativos para las tres condiciones que atañen al estímulo lingüístico del presente capítulo. Se fijó *grupo de informantes* como factor (A, B, C y DO) y *cantidad de acentos* como variable dependiente (4, 3 y 2). El análisis ANOVA de esta tabla nos permite observar que ninguno de los grupos no nativos presentó un efecto significativo de la cantidad de acentos para esta métrica. Si comparamos los niveles de significación entre los grupos, podemos observar, sin embargo, que el grupo C parece estar más afectado por la cantidad de acentos tanto cuando se computó el intervalo final ($F=1,29$; $p=,2874$) como cuando no ($F=2,57$; $p=,0896$), superando incluso al grupo de docentes, aunque estos valores siguen siendo poco significativos.

Tabla 5.6
%V y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de los hablantes no nativos

Grupo	n	4 acentos	3 acentos	2 acentos	F	p-valor
		M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)		
con intervalo final						
A	14	45,87 (4,27)	43,79 (4,27)	44,21 (3,57)	1,03	0,3665
B	14	46,99 (3,62)	45,63 (2,80)	45,73 (2,74)	0,86	0,4316
C	14	45,70 (3,57)	43,86 (2,81)	45,11 (2,84)	1,29	0,2874
DO	7	46,23 (3,07)	44,57 (2,74)	45,46 (2,23)	0,66	0,5308
sin intervalo final						
A	14	44,54 (4,38)	42,00 (4,17)	43,28 (3,71)	1,34	0,2728
B	14	45,69 (3,49)	43,80 (2,73)	44,67 (3,10)	1,28	0,2892
C	14	43,93 (3,69)	41,74 (2,70)	44,20 (2,98)	2,57	0,0896
DO	7	43,96 (3,13)	42,26 (2,51)	44,56 (2,30)	1,41	0,2703

Tabla 5.7
VarcoV y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de los hablantes no nativos

Grupo	n	4 acentos	3 acentos	2 acentos	F	p-valor	Post hoc ^a		
		M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)			4 ^b	3 ^b	2 ^b
con intervalo final									
A	14	43,02 (6,95)	39,95 (5,61)	42,09 (6,33)	0,87	0,4273	a	a	a
B	14	47,45 (3,82)	42,58 (4,51)	47,44 (6,19)	4,53	0,0171*	b	a	b
C	14	46,04 (5,82)	42,33 (7,03)	44,32 (5,53)	1,27	0,2923	a	a	a
DO	7	49,90 (7,79)	47,99 (5,81)	46,66 (3,62)	0,52	0,6054	a	a	a
sin intervalo final									
A	14	43,74 (7,10)	39,87 (6,34)	42,51 (7,07)	1,17	0,3206	a	a	a
B	14	48,92 (4,45)	42,74 (4,80)	48,56 (6,69)	5,77	0,0064*	b	a	b
C	14	46,46 (6,15)	40,73 (6,94)	44,94 (6,44)	2,90	0,0669	a	a	a
DO	7	50,03 (7,57)	46,26 (5,56)	48,02 (4,06)	0,71	0,5032	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

^bLos números indican la cantidad de acentos.

*Existe una diferencia significativa en la cantidad de acentos.

Con respecto a la métrica VarcoV, la Tabla 5.7 muestra que solamente existe un efecto significativo de la cantidad de acentos en el grupo de aprendientes B ($F=4,53$; $p=,0171$ con cómputo del intervalo final y $F=5,77$; $p=,0064$ sin cómputo de éste). La prueba *post hoc* de Tukey permite agrupar la condición de 4 y 2 acentos, por un lado, y la condición de 3 acentos, por el otro.

Nuestros datos del ritmo no nativo revelaron que, a grandes rasgos, la cantidad de acentos principales en un enunciado no ejerce un efecto significativo en los hablantes de inglés como L2. La métrica VarcoV parece ser más sensible, porque los aprendientes B fueron los únicos que mostraron un nivel de significación para la variable *cantidad de acentos* en la Tarea 1.

5.3.2 Efectos de grupos de informantes

Tal cual como se hizo con los hablantes nativos de español y de inglés, en esta sección mostramos cómo se relacionan los grupos de hablantes. Para medir el efecto del tipo del grupo de informantes, se corrió un ANOVA con *cantidad de acentos* como factor (4, 3 y 2) y *grupo de informantes* como variable dependiente (ES, A, B, C, DO, II e IE). Basándonos en los promedios y desviaciones estándar de la Tabla 5.6 (arriba), la Tabla 5.8 a continuación muestra el análisis ANOVA y la prueba *post hoc* según los datos obtenidos con la métrica %V. Incluimos todos los grupos de informantes a modo de identificar cercanías (o no) de los aprendientes y docentes con respecto a los hablantes nativos de español y de inglés.

Tabla 5.8
%V y el efecto de grupo de informantes en la Tarea 1

Acentos	F	p-valor	Post hoc ^a						
			ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final									
4	3,35	0,0063*	a	b	b	b	b	a,b	a,b
3	4,31	0,0010*	a	a,b,c	c	a,b,c	b,c	a,b,c	a,b
2	3,70	0,0033*	a	b	b	b	b	a,b	a,b
sin intervalo final									
4	2,43	0,0354*	a,b	a,b	b	a,b	a,b	a	a,b
3	6,51	<0,0001**	b,c	c	c	b,c	c	a,b	a
2	1,56	0,1729	a	a	a	a	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre grupos de informantes.

**Existe una diferencia altamente significativa entre grupos de informantes.

Podemos observar en la Tabla 5.8 que, cuando se computó el intervalo final, en las tres condiciones de acentos, la métrica %V discriminó el grupo ES (letra ‘a’ según la prueba *post hoc*), por un lado, y los grupos de inglés tanto nativos como no nativos (todos con letra ‘b’), por el otro. En la condición de 3 acentos, en particular, una semejanza se dio en los grupos A, C, DO, II e IE, dejando fuera a los grupos ES y B. También observamos que otra semejanza la conformaron los grupos A, B, C, DO e II. En los resultados sin cómputo del intervalo final, esta tabla muestra que la condición de 2 acentos no presentó una diferencia significativa entre los grupos de informantes ($F=1,56$; $p=,1729$). En la condición de 4 acentos, los únicos grupos claramente diferenciados fueron el grupo B (letra ‘b’ de la *post hoc*) y el grupo nativo II (letra ‘a’). Por último, la condición de 3 acentos mostró diferencias altamente significativas ($F=6,51$; $p<,0001$): el grupo ES y todos los grupos no nativos presentaron semejanzas (letra ‘c’), mientras que los grupos nativos del inglés se agruparon por separado (letra ‘a’). También se observó otra semejanza entre los grupos ES, C e II (letra ‘b’).⁸⁷

Después de mostrar los efectos de cantidad de acentos y del tipo de grupo de informantes, mostramos los valores promedios obtenidos de la Tarea 1 de manera visual. Las Figuras 5.5 y 5.6 muestran gráficamente los valores obtenidos con la métrica %V para los hablantes nativos y no nativos. Si bien no todas las diferencias son significativas (como lo expuesto en la Tabla 5.6 y la Tabla 5.8), creemos que su visualización nos permite observar cómo la métrica %V representa el ritmo de habla en la Tarea 1, con los aprendientes subdivididos en niveles de competencia lingüística.

⁸⁷ Como se puede observar en los resultados de la Tabla 5.8, la discriminación de los distintos grupos es bastante confusa, ya que existe una superposición de valores incluso entre el español y el inglés nativo. A modo de adelantarnos a la discusión de los datos, esta superposición se debe a que la métrica %V no resulta sensible a las tipologías rítmicas. Es por ello que es más confiable guiarse por los resultados de VarcoV. A pesar de la poca productividad de %V para distinguir ritmos, demostrado en la sección de ritmo nativo, hemos decidido llevar a cabo el análisis en el ritmo no nativo, con el fin de mostrar la poca eficacia de esta métrica para distinguir grupos.

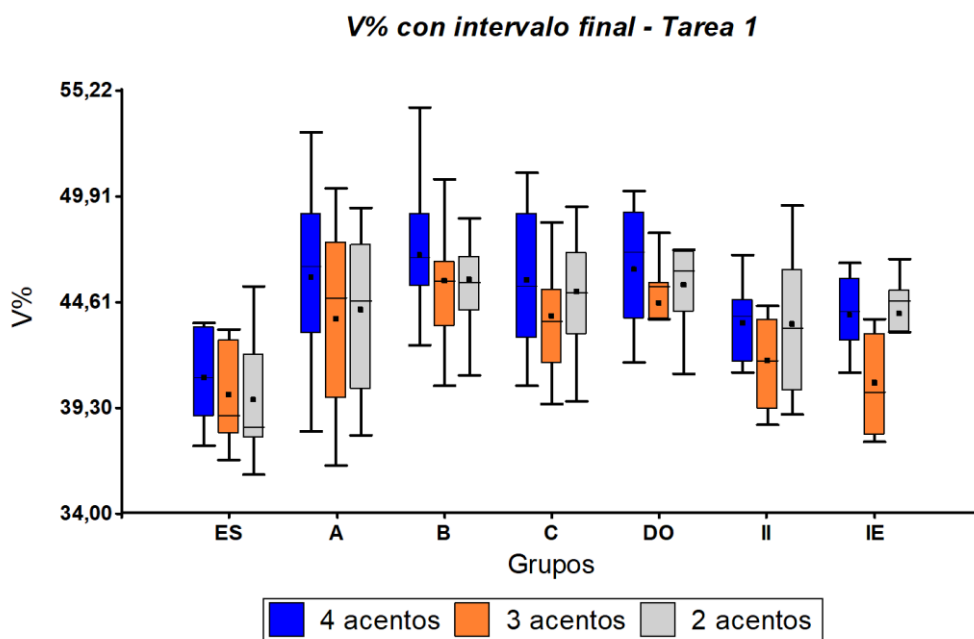


Figura 5.5. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1
Los bigotes indican el rango de los datos (valor mínimo y valor máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

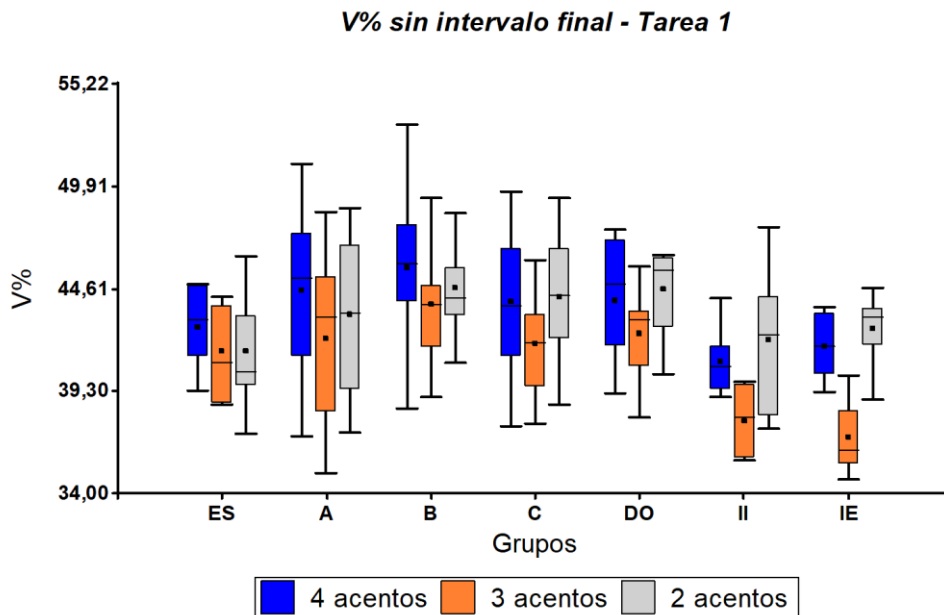


Figura 5.6. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1
Los bigotes indican el rango de los datos (valor mínimo y valor máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

Las Figuras 5.5 y 5.6 permiten observar una diferencia notoria entre el grupo de español y los grupos de inglés nativo y no nativo (especialmente la Figura 5.5, con cómputo del intervalo final, en la que los valores de ES son más bajos que el resto de los grupos). Asimismo, si observamos los valores intragrupo, es evidente que las tres condiciones han afectado a los grupos de manera distinta. Mientras que no se evidenció una variación importante de la cantidad de acentos en el grupo de español, los aprendientes A mostraron una diferencia más marcada entre los acentos, es decir, y como se observa en los gráficos, la condición de 3 acentos arrojó valores más bajos en comparación con 4 acentos y 2 acentos. Esta diferenciación va aumentando progresivamente hasta llegar a los hablantes nativos de inglés, quienes demostraron una amplia diferencia de valores según la cantidad de acentos, debido al efecto que éstos tienen en el ritmo de habla.

Otro aspecto informativo que podemos apreciar en las Figuras 5.5 y 5.6 es el grado de dispersión para cada condición de la presente tarea. La Figura 5.7 a continuación representa los rangos (valores máximos y mínimos) de la métrica %V separados por cantidad de acentos. Los rangos de valores dentro de cada grupo (representados por los bigotes de los diagramas) nos permiten observar que el grupo ES presenta menos dispersión que los demás grupos, por un lado, y que los aprendientes A presentan una dispersión muy amplia que comienza a reducirse hasta llegar a los hablantes nativos del inglés. Esta observación es más evidente en la Figura 5.7(a) y (b), 4 y 3 acentos, respectivamente, lo que demuestra que a mayor cantidad de acentos, las diferencias son más notorias entre grupos de informantes.

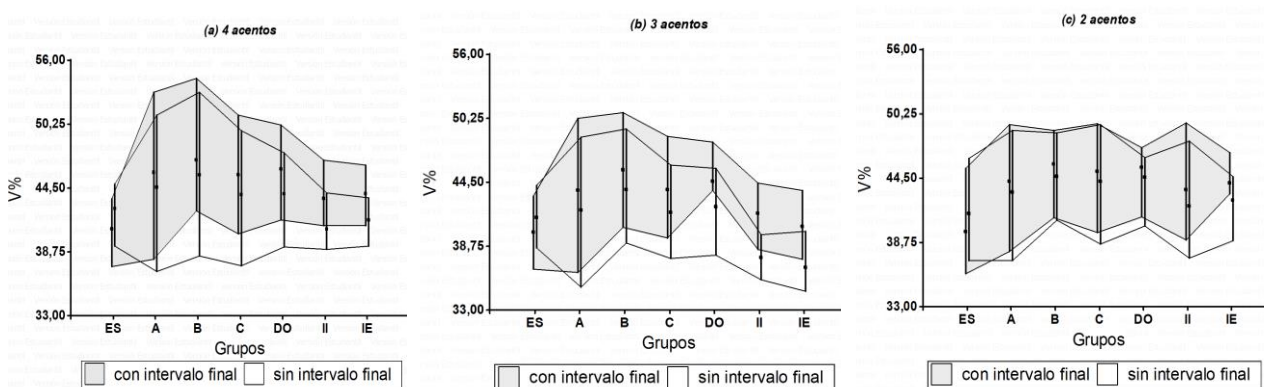


Figura 5.7. %V y los rangos de valores en todos los grupos de informantes

Ahora procedemos a mostrar los resultados en torno a la métrica VarcoV. La Tabla 5.9, a continuación, contiene los valores de VarcoV para analizar el efecto del tipo de grupo de informantes. Nos basamos en los valores promedios y desviaciones estándar que se mostraron en la Tabla 5.7, arriba, y se realizó un análisis ANOVA con la variable *cantidad de acentos* como factor y la variable *grupo de informantes* como dependiente. Debido a que hubo diferencias significativas, se llevó a cabo una prueba *post hoc* de Tukey. Los resultados de esta métrica indicaron que hay una diferencia altamente significativa ($p < .0001$) entre todos los grupos de informantes en las tres condiciones de la Tarea 1 (4, 3 y 2 acentos por oración). Si tenemos en cuenta el estadístico *F*, observamos que estas diferencias son aún más significativas en la condición de 4 acentos con cómputo del intervalo final ($F=27,66$) y sin el cómputo de éste ($F=29,27$) y en la condición de 3 acentos ($F=30,54$) con cómputo del intervalo final. En los casos de mayor significación, la prueba *post hoc* permitió observar tres grupos discretos de valores: en primer lugar están los valores del grupo español (letra ‘a’), en segundo lugar los hablantes no nativos de inglés (letra ‘b’) y en tercer lugar los hablantes nativos de inglés (letra ‘c’).

Tabla 5.9
VarcoV y efecto de grupos de informantes en la Tarea 1

Acentos	F	p-valor	Post hoc ^a						
			ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final									
4	27,66	<0,0001**	a	b	b	b	b	c	c
3	30,54	<0,0001**	a	b	b	b	b	c	c
2	19,44	<0,0001**	a	b	b,c	b	b,c	d	d,c
sin intervalo final									
4	29,27	<0,0001**	a	b	b	b	b	c	c
3	15,66	<0,0001**	a	b	b	b	b	c	c,b
2	14,93	<0,0001**	a	b	b,c	b,c	b,c	c	c

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre grupos de informantes.

Si bien los resultados de la métrica VarcoV han indicado que los grupos no nativos de inglés mantienen grandes diferencias con el grupo de español y con los grupos de inglés

nativo, es necesario observar diferencias dentro de los no nativos, para así comprobar si se asemejan más a un ritmo silábico o a uno acentual. La Tabla 5.10 ordena los valores promedios de cada grupo, obteniéndose así un *continuum* de ritmo que permite observar qué grupos están más cerca de un ritmo silábico y qué grupos se asemejan más a los valores de un ritmo acentual.

Tabla 5.10
VarcoV y el ritmo en el continuum silábico-acentual (Tarea 1)

Ritmo	4 acentos		3 acentos		2 acentos	
	VarcoV con	VarcoV sin	VarcoV con	VarcoV sin	VarcoV con	VarcoV sin
Acentual	II	II	II	II	II	IE
↑	IE	IE	IE	IE	IE	II
	DO	DO	DO	DO	B	B
	B	B	B	B	DO	DO
	C	C	C	C	C	C
↓	A	A	A	A	A	A
Silábico	ES	ES	ES	ES	ES	ES

Como podemos observar en la Tabla 5.10, en las tres condiciones (4, 3 y 2 acentos) los aprendientes A están más cercanos al grupo ES, es decir, a un ritmo silábico; mientras que el grupo B se relaciona más con un ritmo acentual representado por los grupos II e IE. Los aprendientes C mantienen siempre un lugar intermedio. Por último, el grupo de docentes se ubica en dirección a un ritmo acentual, aunque son superados por los aprendientes B en la condición de 2 acentos.

La información presente en la Tabla 5.3 (sobre nativos) y la Tabla 5.7 (sobre no nativos) se puede mostrar gráficamente como lo hacen las Figuras 5.8 y 5.9 a continuación, en las que mostramos los valores de VarcoV para todos los grupos de informantes.

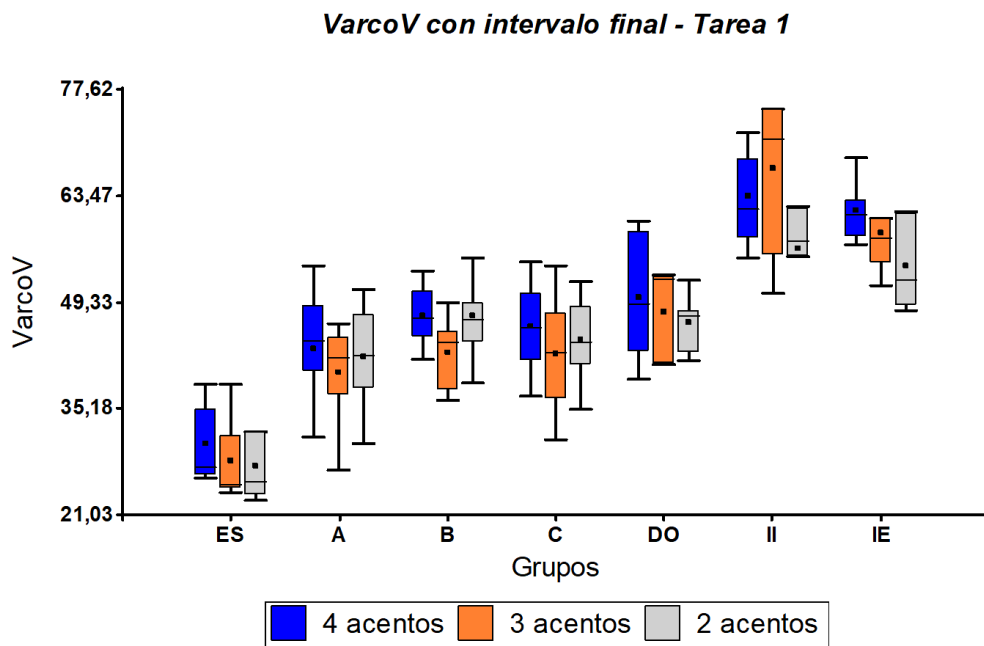


Figura 5.8. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (▪) representan los promedios.

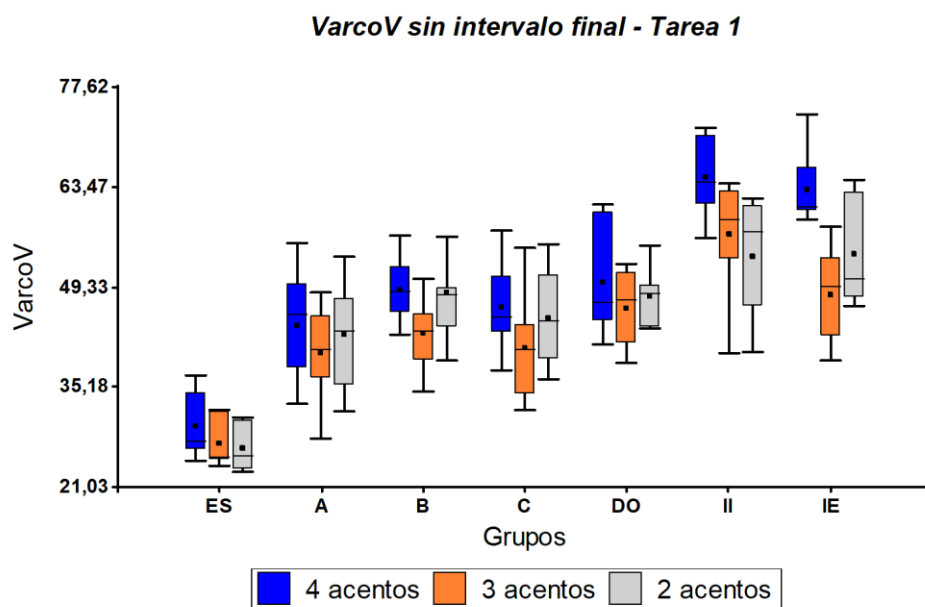


Figura 5.9. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (▪) representan los promedios.

Los valores de VarcoV con y sin cómputo del intervalo final indican que, según la Figura 5.8 y la Figura 5.9, el grupo de español difiere claramente de los demás grupos con valores más bajos. Luego, se hallan los grupos de hablantes no nativos (A, B, C y DO) que ocupan valores intermedios. Por último, los valores más altos corresponden a los informantes de las dos variedades del inglés.

A continuación mostramos las figuras que contienen los valores promedios de %V y VarcoV en conjunto. Los gráficos de las dos métricas permiten visualizar más claramente cómo se ubican los distintos grupos de hablantes no nativos. En la Figura 5.10 se muestran los valores con el intervalo final, mientras que en la Figura 5.11 se los muestra sin estos intervalos.

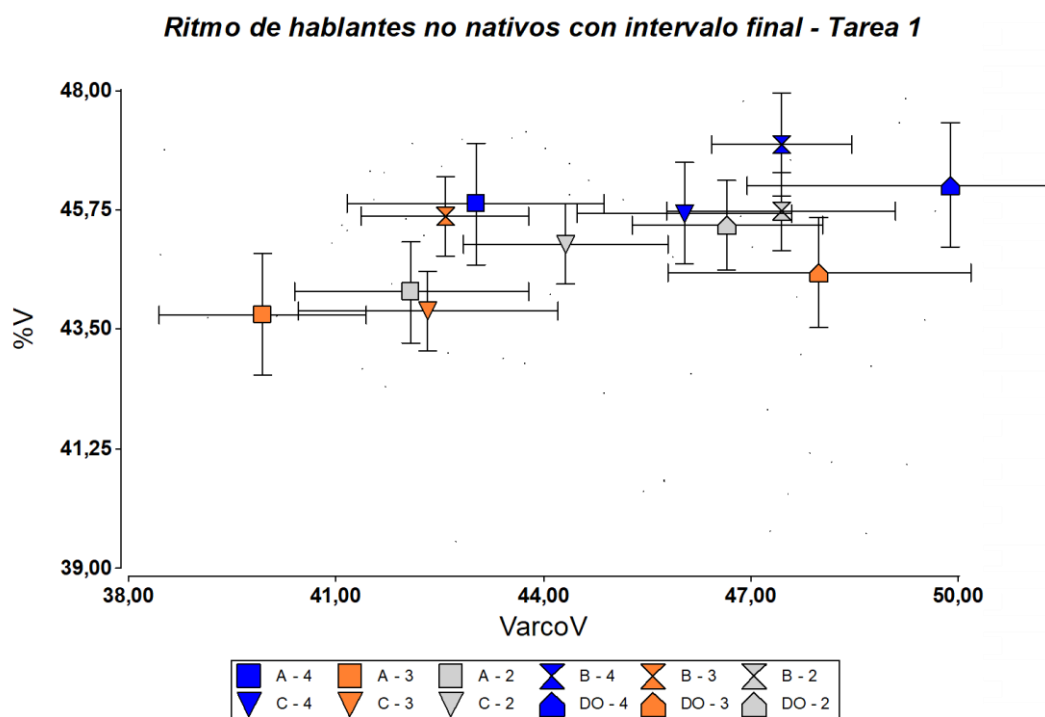


Figura 5.10. %V y VarcoV en el ritmo no nativo con intervalo final de la Tarea 1

Ritmo de hablantes no nativos sin intervalo final - Tarea 1

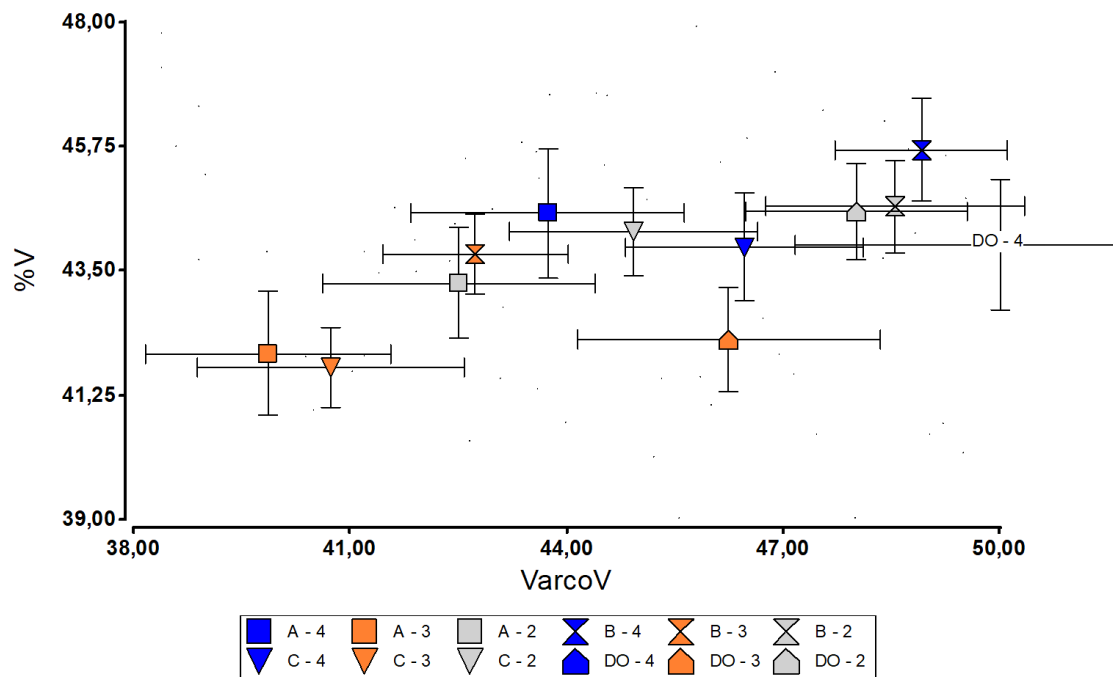


Figura 5.11. %V y VarcoV en el ritmo no nativo sin intervalo final de la Tarea 1

Recordemos que todos los grupos de no nativos presentaron valores intermedios en el *continuum* silábico-acental. De todos modos, tanto en la Figura 5.10 como en la Figura 5.11, podemos observar que en el ritmo no nativo existen posiciones algo distinguidas para los grupos de informantes. Los aprendientes A se ubican en el cuadrante izquierdo, producto de la cercanía con el ritmo silábico; mientras que los aprendientes B y los docentes se ubican en el cuadrante derecho, indicando su cercanía con un ritmo acental. Los aprendientes C ocupan posiciones más intermedias, como lo hemos señalado en el tratamiento estadístico inferencial y descriptivo de la presente sección.

5.3.3 *Análisis y discusión*

Sobre el efecto de la cantidad de acentos

En el ritmo no nativo, no se registró ningún efecto significativo de la cantidad de acentos principales en los enunciados según los datos de la métrica %V. En este sentido los grupos no nativos del inglés (aprendientes y docentes) se asemejan a los grupos nativos de español, porque la cantidad de prominencias no afecta el ritmo de habla. Por lo tanto, se mantiene una característica importante del español en los grupos no nativos. Recordemos que en los grupos

nativos de inglés sí se registró un efecto significativo de la cantidad de acentos en la métrica %V. Dentro de los niveles de poca significación, observamos que el grupo C fue el que más se acercó a una diferencia significativa, especialmente cuando no se computó el intervalo final ($F=2,57$; $p=,0896$).

Dentro del análisis descriptivo, pudimos observar, sin embargo, que los aprendientes presentan una diferenciación de las tres condiciones dentro de cada grupo (Figuras 5.5 y 5.6). Si bien son datos que no tienen significación estadística, en la condición de 3 acentos los valores son siempre más bajos (a diferencia del español), mientras que son más altos en las otras dos condiciones. Esta diferenciación intragrupo aumenta a medida que los hablantes no nativos adquieren un mayor nivel de competencia lingüística, asemejándose a los hablantes nativos de inglés. Atribuimos este aumento de diferenciación como reflejo de la reconfiguración de la interlengua hacia la lengua meta.

Por su parte, la métrica VarcoV no mostró un efecto significativo de cantidad de acentos para los grupos A, C y DO, pero sí lo hizo para el grupo B de aprendientes en los dos tratamientos del intervalo final. La prueba *post hoc* mostró los mismos resultados que los hablantes nativos de inglés: los valores de 4 y 2 acentos, por un lado, y los valores de 3 acentos, por el otro (cfr. Tabla 5.3 de nativos y Tabla 5.7 de no nativos). Esto nos permite concluir que los aprendientes B (intermedios) presentan una cercanía más estrecha con los hablantes nativos de inglés. Le sigue en cercanía el grupo C para los datos sin cómputo del intervalo final, aunque con menos nivel de significación.

Con respecto a los docentes y teniendo en cuenta el *continuum* silábico-acental, estos estuvieron más cerca de un ritmo acental en las condiciones de 4 y 3 acentos. Aunque los docentes no hayan demostrado una diferencia significativa de cantidad de acentos, su ubicación más acental se debe a que la métrica VarcoV también contiene más información del ritmo (no solo sobre los acentos). Sin embargo, el grupo de docentes fue superado por el grupo B en la condición de 2 acentos. Esto se puede deber a que cuando hay dos acentos en un enunciado, los hablantes deben aplicar más procesos de compresión y alargamiento, lo que resulta más difícil para un no nativo cuya primera lengua es el español. Debido a que el grupo B logró diferenciar significativamente la cantidad de acentos, esta diferenciación logra ubicar a este grupo más cerca al ritmo nativo, superando a los docentes en esta condición.

La ausencia de un efecto de la cantidad de acentos –como lo reportado principalmente en los grupos A, C y DO– demuestra que estos hablantes no nativos comparten la misma característica rítmica que los nativos de español. Es decir, el ritmo de habla no se ve afectado

al cambiar la cantidad de acentos principales en los enunciados, porque todas las sílabas son pronunciadas de manera más homogénea que los nativos de inglés, en el sentido de que la alternancia entre formas fuertes y débiles es menor, propia de un ritmo silábico. Ahora bien, nuestros datos indican que los únicos grupos que muestran un efecto de la cantidad de acento son los hablantes nativos de inglés y los aprendientes B. Una posible explicación de la cercanía de los aprendientes intermedios con los nativos de inglés puede estar relacionada con el momento de la carrera universitaria en el que este grupo se hallaba al momento de la entrevista. Como vimos en la descripción del caso argentino (§4.1.3 sobre la instrucción en fonología), el grupo de aprendientes intermedios se encuentra culminando la mitad de la carrera universitaria y cuenta con conocimientos recientes de fonética y fonología, especialmente con respecto a la consolidación de formas fuertes y débiles y a los procesos fonológicos vinculados al ritmo. Es posible que al momento de llevar a cabo una tarea de lectura bastante controlada, estos aprendientes aplicaran sus conocimientos de manera más o menos consciente y por ello el ritmo de habla se vea afectado por la mayor o menor cantidad de acentos principales en los enunciados. Teniendo en cuenta que los grupos C y DO ya no reflejan en sus producciones orales una correlación con la cantidad de acentos principales, suponemos que los conocimientos de ciertas propiedades fonético-fonológicas en contexto de instrucción sufren un proceso de desvanecimiento o retroceso con el paso del tiempo. Como vimos en §2.6 del Capítulo 2, fenómenos como estos fueron reportados ya desde White (1991), quien brinda evidencia de la pérdida del efecto de instrucción en francófonos que recibieron instrucción formal en ciertas construcciones sintácticas del inglés. Más recientemente, y con foco también en la fonología, Juan-Garau (2014) da cuenta de cómo los efectos de la instrucción formal en el inglés como L2 se desvanecen, incluso cuando los aprendientes pasan un tiempo en un país de habla inglesa en programas de intercambio para mejorar su L2. Este desvanecimiento, según los datos de esta autora, se da en el plano morfosintáctico y el léxico, los cuales repercuten en las habilidades orales. Contrastamos estos resultados con las demás tareas de elicitación en los próximos capítulos.

Sobre los aprendientes según nivel de competencia lingüística

A pesar de que la mayoría de los hablantes no nativos de inglés se asemejan más al español con respecto a los efectos de los acentos, es posible notar diferencias interesantes si se comparan todos los grupos de informantes. Al igual que en los resultados del ritmo nativo, la métrica %V mostró una sensibilidad débil a la hora de distinguir el ritmo no nativo ya que

la prueba *post hoc* reveló semejanzas incluso entre nativos de español con nativos de inglés, pero, como ya hemos discutido, esta métrica no refleja diferencias rítmicas de manera aislada (cfr. §5.2.3). Sin embargo, %V permitió observar la dispersión dentro de cada grupo de informantes, teniendo en cuenta los valores máximos y mínimos. Los hablantes nativos tanto del español como del inglés presentaron rangos más reducidos. Dentro de los hablantes no nativos, pudimos observar que el rango se amplía en dirección a los aprendientes A y se reduce en dirección a los aprendientes C y docentes. Interpretamos estos resultados como reflejo de la variabilidad que presentan las interlenguas (p. ej. Ortega, 2009; Selinker, 1972), especialmente en los primeros estadios de adquisición. Según nuestros datos parciales, esta variabilidad es cada vez menor a medida que los aprendientes avanzan en la adquisición de su L2. Otro aspecto informativo de nuestros resultados está dado por el hecho de que las grandes diferencias entre grupos se ven reflejadas en las condiciones de mayores acentos (4 y 3 acentos). Lo que demuestra que la cantidad de acentos no es indiferente a la hora de medir el ritmo de habla con las métricas empleadas.

Si bien no se observó una diferencia significativa entre aprendientes con distintos niveles de competencia lingüística, los resultados más reveladores para medir el efecto del tipo de grupo correspondieron a la métrica VarcoV. Recordemos que en el ritmo nativo del español e inglés, esta métrica distinguió los grupos de informantes –y por ende las lenguas– con un alto nivel de significación en las tres condiciones de la Tarea 1 ($p < .0001$; cfr. Tabla 5.5). En el ritmo no nativo, esta misma métrica logró diferenciar con un alto nivel de significación ($p < .0001$) tres tipos de ritmos distintos: el del grupo de español, el de los no nativos de inglés y el de nativos de inglés. Habiendo corroborado la utilidad de esta métrica en la distinción del ritmo nativo, los resultados del ritmo no nativo demostraron que los hablantes de inglés como L2 presentan valores intermedios (a diferencia del español y del inglés como L1), notándose una cercanía a la lengua meta en el siguiente orden (de mayor a menor cercanía al inglés nativo): docentes, aprendientes B, C y A.

Teniendo en cuenta los valores del estadístico *F*, las diferencias más significativas entre grupos de informantes se hallaron en las condiciones de 4 y 3 acentos en los cómputos con intervalo final y en la condición de 4 acentos sin este cómputo. Esta observación también se notó en los resultados del ritmo nativo (cfr. Tabla 5.5), en los que la condición de 4 acentos presentó una significación mucho más alta que las otras dos condiciones. Si a mayor cantidad de acentos, mayores son las diferencias entre grupos de informantes, podemos sostener, entonces, que las tres condiciones de la Tarea 1 han resultado relevadoras para medir el rol

que cumple el acento en la estructura rítmica. Específicamente, la condición de 4 acentos estimuló a los hablantes a producir efectos mayores de las prominencias según sus sistemas fonológicos, estableciéndose los 3 tipos de ritmos distintos ya mencionados: el del español, el de hablantes de inglés como L2 y el de hablantes de inglés como L1.

Dentro del ritmo del inglés no nativo, podemos observar que los aprendientes A se asemejan más al grupo de español, lo que entendemos como el alto grado de transferencia de la lengua madre en este grupo de aprendientes que se encuentran en su primer periodo en la instrucción universitaria. Por otro lado, observamos que los aprendientes B y C y los docentes se asemejan más a los hablantes nativos de inglés. Esta última observación nos permite concluir que el sistema fonológico ha sufrido un proceso de cambio, pero que no es igual al de un hablante de inglés nativo. Esto lo entendemos como una reconfiguración de la interlengua hacia la lengua meta debido al acceso a la GU, pero los hablantes de la L2 no logran obtener un sistema fonológico como el de un hablante nativo, tal como lo explica la propuesta de Schwartz & Sprouse (1994, 1996) sobre la Transferencia Completa/Acceso Completo.

5.4 Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)

Con el fin de observar la influencia de la EcA, en esta sección se comparan los resultados de los grupos de aprendientes que comenzaron el proceso de adquisición a una edad temprana (A1, B1 y C1, con EcA de 2 a 8 años) con los que lo hicieron a una edad tardía (A2, B2 y C2, con EcA de 16 a 25 años). Así, se observa cómo la cantidad de acentos influye en el ritmo de los distintos hablantes no nativos según la EcA. Primero mostramos los resultados según el efecto de la cantidad de acentos en los distintos grupos de aprendientes (separados por su EcA) y, luego, detallamos la influencia de la EcA dentro de cada grupo.

5.4.1 Efectos de la cantidad de acentos

Para analizar la EcA según los distintos niveles de competencia lingüística, a continuación mostramos los resultados de los grupos A1, B1 y C1, por un lado, y los grupos A2, B2 y C2, por el otro. En primer lugar, mostramos los resultados de los aprendientes con EcA temprana, según la métrica %V (Tabla 5.11) y la métrica VarcoV (Tabla 5.12). Estas tablas muestran los valores promedios, las desviaciones estándar y el análisis ANOVA para los valores de cada métrica.

Tabla 5.11
%V y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA temprana

Grupo	n	4 acentos	3 acentos	2 acentos	F	p-valor
		M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)		
con intervalo final						
A1	7	46,16 (5,41)	44,03 (4,93)	44,22 (4,05)	0,42	0,6653
B1	7	46,16 (3,36)	44,26 (2,19)	45,24 (1,74)	0,99	0,3917
C1	7	43,02 (2,12)	41,85 (1,58)	43,24 (2,03)	1,06	0,3679
sin intervalo final						
A1	7	44,75 (5,37)	43,48 (4,23)	43,48 (4,23)	0,45	0,6469
B1	7	44,67 (3,25)	42,58 (2,15)	44,19 (1,94)	1,33	0,2893
C1	7	41,36 (2,22)	39,97 (1,85)	42,41 (2,20)	2,40	0,1189

Tabla 5.12
VarcoV y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA temprana

Grupo	n	4 acentos	3 acentos	2 acentos	F	p-valor
		M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)		
con intervalo final						
A1	7	43,19 (8,59)	39,89 (6,40)	43,34 (6,98)	0,49	0,6212
B1	7	46,84 (3,97)	41,68 (3,65)	48,45 (7,81)	2,92	0,0800
C1	7	44,52 (3,33)	42,21 (6,55)	43,73 (6,37)	0,30	0,7415
sin intervalo final						
A1	7	44,42 (8,76)	41,18 (6,71)	43,52 (7,83)	0,32	0,7296
B1	7	48,23 (4,88)	41,96 (3,13)	49,70 (8,38)	3,42	0,0552
C1	7	44,88 (3,14)	41,61 (6,17)	45,15 (6,71)	0,88	0,4320

Como podemos observar en las Tablas 5.11 y 5.12, ninguno de los grupos de aprendientes con EcA temprana presentó un efecto significativo de la cantidad de acentos.

Las tablas a continuación muestran los resultados de los aprendientes con EcA tardía, según la métrica %V (Tabla 5.13) y la métrica VarcoV (Tabla 5.14).

Tabla 5.13
%V y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA tardía

Grupo	n	4 acentos	3 acentos	2 acentos	F	p-valor
		M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)		
con intervalo final						
A2	7	45,57 (3,16)	43,54 (3,89)	44,20 (3,35)	0,62	0,5496
B2	7	47,83 (3,92)	47,00 (2,79)	46,21 (3,56)	0,39	0,6854
C2	7	48,37 (2,54)	45,86 (2,29)	46,97 (2,30)	1,96	0,1701
sin intervalo final						
A2	7	44,33 (3,55)	41,69 (3,81)	43,08 (3,44)	0,94	0,4085
B2	7	46,71 (3,65)	45,03 (2,84)	45,14 (4,07)	0,49	0,6216
C2	7	46,51 (3,01)	43,51 (2,25)	45,99 (2,64)	2,55	0,1061

Tabla 5.14
VarcoV y el efecto de cantidad de acentos en la Tarea 1 de aprendientes con EcA tardía

Grupo	n	4 acentos	3 acentos	2 acentos	F	p-valor
		M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)		
con intervalo final						
A2	7	42,85 (5,56)	40,01 (5,20)	40,84 (5,88)	0,49	0,6231
B2	7	48,07 (3,87)	43,48 (5,38)	46,44 (4,43)	1,79	0,1962
C2	7	47,57 (7,54)	42,46 (8,01)	44,91 (4,98)	0,94	0,4085
sin intervalo final						
A2	7	43,06 (5,59)	38,55 (6,16)	41,50 (6,69)	0,97	0,3994
B2	7	49,61 (4,23)	43,52 (6,22)	47,42 (4,87)	2,49	0,1111
C2	7	48,04 (8,14)	39,86 (8,02)	44,72 (6,68)	2,03	0,1605

En los aprendientes con EcA tardía, según la información de las Tablas 5.13 y 5.14, tampoco se registró un efecto significativo de la cantidad de acentos.

Nuestros resultados han demostrado que cuando los aprendientes se subdividen según la EcA, no existe un efecto significativo de la cantidad de acentos en ninguna de las métricas rítmicas.

5.4.2 Efectos de la EcA

En esta sección mostramos los resultados del efecto de la EcA. Para tal fin, se corrió un ANOVA con las variables de *cantidad de acento* (4, 3 y 2) y de *nivel de competencia lingüística* (A, B y C) como factores y el *tipo de EcA* (1 y 2) como variable dependiente. Basándonos en los valores promedios y desviaciones estándar de las Tablas 5.11 y 5.13 (arriba), en la Tabla 5.15, a continuación, se muestra el análisis ANOVA de los valores de la métrica %V.

Tabla 5.15
%V y el efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística

Acentos	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
	con intervalo final					
4	0,06	0,8079	0,74	0,4076	18,38	0,0011*
3	0,04	0,8400	4,16	0,0639	14,58	0,0024*
2	9,8E-05	0,9923	0,41	0,5316	10,33	0,0074*
	sin intervalo final					
4	0,03	0,8684	1,21	0,2923	13,28	0,0034*
3	0,07	0,7927	3,30	0,0941	10,39	0,0073*
2	0,04	0,8474	0,31	0,5883	7,58	0,0175*

*Existe una diferencia significativa entre el tipo de EcA.

En la Tabla 5.15 observamos que los valores más bajos de significación se obtuvieron en los aprendientes A (desde $p=,7927$ a $p=,9923$) y luego le siguen los aprendientes B (desde $p=,5883$ a $p=,0639$), ambos grupos por debajo del valor crítico. Por su parte, la métrica %V solamente mostró una diferencia significativa del tipo de EcA en los aprendientes C en todas las condiciones de la Tarea 1 (desde $p=,0175$ a $p=,0011$). Por lo tanto, esta tabla muestra que el efecto de la EcA es menor en aprendientes con un nivel de competencia menor y este efecto aumenta en los aprendientes avanzados, es decir, existe una correlación directa entre EcA y nivel de competencia lingüística.

Teniendo en cuenta que los aprendientes cuentan con dos formas a imitar, una es el habla de los docentes a cargo de la instrucción formal y la otra es la de los hablantes nativos de inglés, resulta interesante observar cómo se relaciona el grupo C con los “grupos metas”. Si

comparamos los valores del grupo C con los de los docentes y hablantes nativos del inglés, se observa que los aprendientes C con EcA tardía se asemejan a los docentes y los que presentan una EcA temprana se asemejan más a los hablantes nativos. El análisis ANOVA y la prueba *post hoc* de esta observación se encuentran en la Tabla 5.16.⁸⁸

Tabla 5.16
%V y el efecto de tipo de grupo de informantes en aprendientes C1 y C2

Acentos	F	p-valor	Post hoc ^a				
			C1	C2	DO	II	IE
con intervalo final							
4	6,22	0,0009*	a	b	a,b	a	a
3	6,58	0,0006*	a,b	c	b,c	a,b	a
2	2,64	0,0529	a	a	a	a	a
sin intervalo final							
4	6,69	0,0006*	a	b	a,b	a	a
3	13,10	<0,0001**	a,b	c	b,c	a	a
2	3,04	0,0324	a	a	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre grupos de informantes.

**Existe una diferencia altamente significativa entre grupos de informantes.

La Tabla 5.16 muestra que en las condiciones de 4 y 3 acentos, los aprendientes C1 se asemejaron a los hablantes nativos de inglés (letra ‘a’ de la *post hoc*) de una manera significativa, mientras que los aprendientes C2 se acercaron más a los docentes (letras ‘b’ y ‘c’). No se registraron diferencias en la condición 2.

Ahora bien, con el objetivo de representar los datos brindados hasta el momento de una manera más gráfica, mostramos a continuación las Figuras 5.12 y 5.13 con todos los grupos de informantes, incluyendo los aprendientes según su EcA.

⁸⁸ En este análisis no nos proponemos observar la transferencia de la lengua materna, incluyendo el grupo de español, porque esta métrica no ha resultado muy productiva para diferenciar el ritmo nativo entre el español y el inglés y, por ende, podría afectar el análisis estadístico. Solamente incluimos los nativos de inglés y los docentes a modo de observar la cercanía que tienen los aprendientes avanzados con los grupos que poseen los posibles ritmos metas.

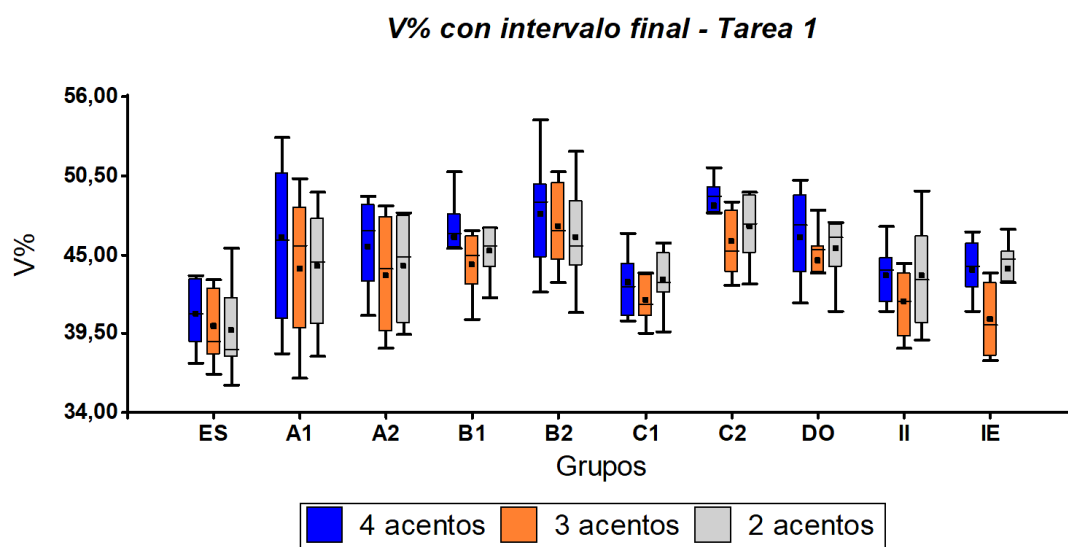


Figura 5.12. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

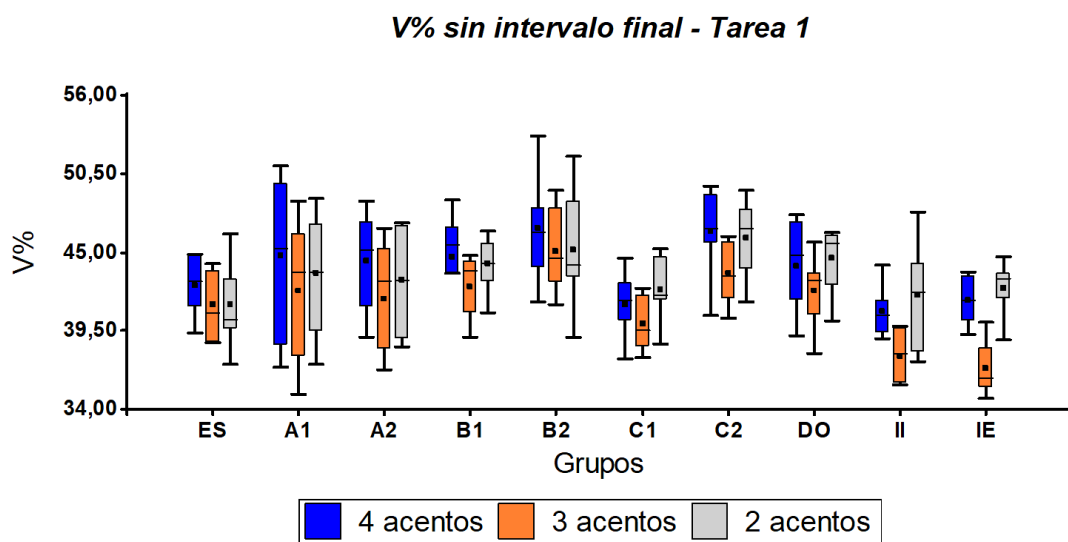


Figura 5.13. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

Mostramos, ahora, los resultados de la métrica VarcoV para observar el efecto de la EcA en los aprendientes. La Tabla 5.17 indica que esta métrica no presenta una diferencia significativa entre los aprendientes con EcA temprana y los que tienen EcA tardía en ninguno de los niveles de competencia lingüística.

Tabla 5.17
VarcoV y el efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística

Acentos	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
	con intervalo final					
4	0,01	0,9324	0,35	0,5678	0,96	0,3468
3	1,4E-03	0,9703	0,54	0,4755	3,9E-03	0,9514
2	0,53	0,4813	0,35	0,5651	0,15	0,7053
	sin intervalo final					
4	0,12	0,7353	0,32	0,5804	0,92	0,3573
3	0,58	0,4602	0,35	0,5642	0,21	0,6552
2	0,27	0,6141	0,39	0,5455	0,01	0,9056

A continuación, mostramos en la Tabla 5.18 los valores de VarcoV en el *continuum* silábico-acental con aprendientes divididos según su EcA.

Tabla 5.18
VarcoV y el ritmo de aprendientes en el continuum silábico-acental (Tarea 1)

Ritmo	4 acentos		3 acentos		2 acentos	
	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV
	con	sin	con	sin	con	sin
Acentual	B2	B2	B2	B2	B1	B1
↑	C2	B1	C2	B1	B2	B2
	B1	C2	C1	C1	C2	C1
	C1	C1	B1	A1	C1	C2
↓	A1	A1	A2	C2	A1	A1
Silábico	A2	A2	A1	A2	A2	A2

Como podemos observar en la Tabla 5.18, los aprendientes A con EcA temprana se encuentran en su gran mayoría más próximos a un ritmo acentual, con excepción de la condición de 3 acentos con cómputo del intervalo final. Respecto a los aprendientes B, los aprendientes con EcA tardía fueron los que más cercanos a un ritmo acentual se ubicaron en las condiciones de 4 y 3 acentos, superando incluso a los aprendientes C. En la condición de 2 acentos, los aprendientes B con EcA temprana ocuparon la máxima posición en cercanía a un ritmo acentual. Por último, los aprendientes C ocuparon posiciones intermedias. En la condición de 4 acentos, los que presentan una EcA tardía ocuparon una posición más acentual. En cambio, en las condiciones de 3 y 2 acentos, los que presentaron un ritmo más acentual fueron los aprendientes C con EcA tardía cuando se computó el intervalo final, mientras que cuando no se computó este intervalo, los aprendientes con EcA temprana fueron los que se ubicaron más próximos al ritmo acentual.

Mostramos a continuación los valores promedios y las dispersiones de todos los grupos en los siguientes diagramas de cajas. La Figura 5.14 representa los valores de VarcoV con intervalo final, mientras que la Figura 5.15 muestra los valores de esta métrica sin el intervalo final.

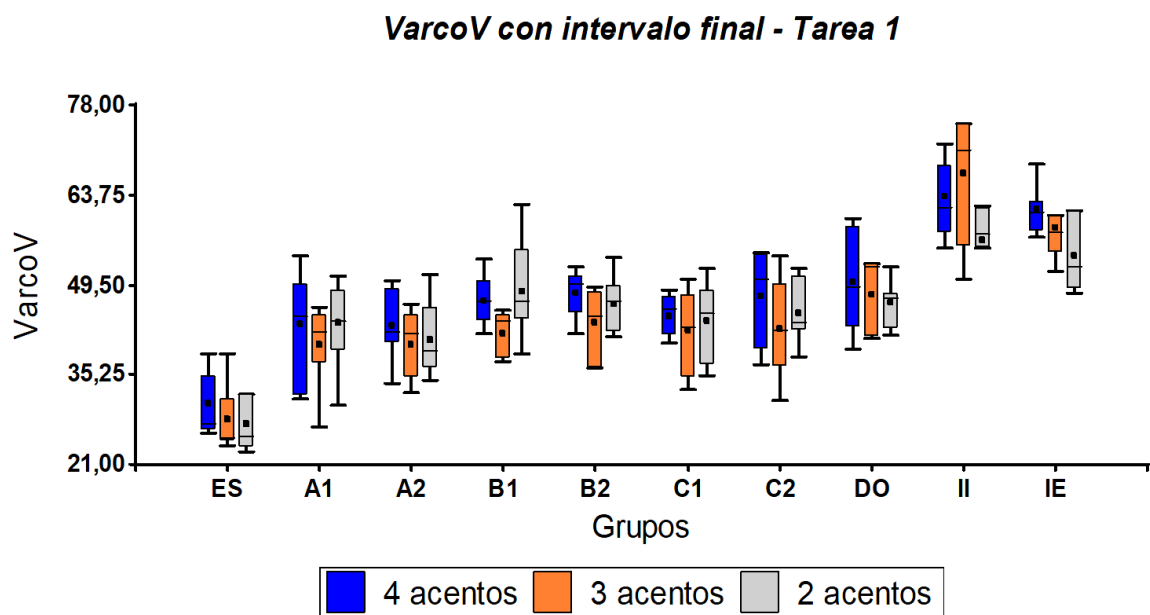


Figura 5.14. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1. Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

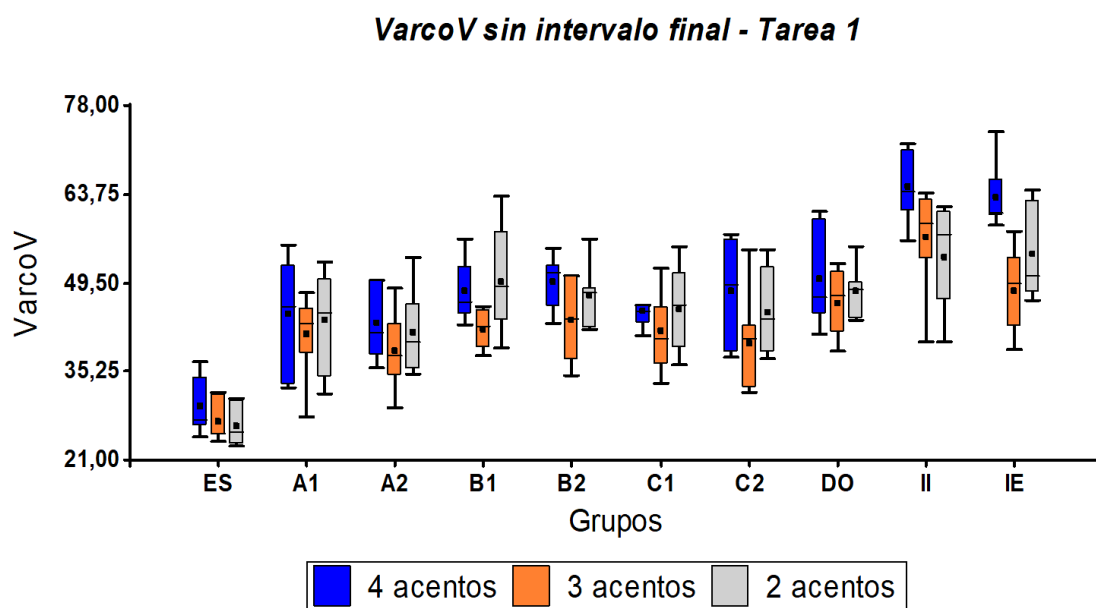


Figura 5.15. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 1. Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

Estas dos figuras nos permiten observar que el grupo de español ocupa la parte más baja, mientras que los hablantes nativos de inglés ocupan la posición más alta. Los no nativos, en cambio, se ubican en una posición intermedia. En estos niveles intermedios, si tenemos en cuenta los promedios de los aprendientes, podemos observar que el ritmo varía ligeramente según la EcA, tal como se mostró en el *continuum* silábico-acental de la Tabla 5.18.

5.4.3 Análisis y discusión

Sobre el efecto de la cantidad de acentos

En primer lugar, analizamos los aprendientes según su EcA por separado (es decir, primero los que tenían EcA temprana y luego los que presentaban EcA tardía) en los tres niveles de competencia lingüística. Este análisis indicó que ningún grupo de informantes reveló una diferencia significativa según la cantidad de acentos. A grandes rasgos, teniendo en cuenta el grado de significación (según el estadístico F y el p -valor), en la gran mayoría de los casos, aunque no estadísticamente significativa, el grado de diferenciación fue mayor en los aprendientes con EcA tardía tanto en los índices de %V como de VarcoV. Recuperando los resultados de los hablantes nativos del inglés, las dos métricas presentaron diferencias significativas según la cantidad de acentos, especialmente en los casos en los que no se

computó el intervalo final. Podemos observar la tendencia de que los aprendientes que comenzaron a adquirir el inglés después de la pubertad presentan efectos un tanto mayores de la cantidad de acentos principales en un enunciado.

El hecho de que los grupos con EcA tardía se acerquen más al nivel de significación a la hora de reflejar un efecto de la cantidad de acentos se podría interpretar como el rol que cumple el conocimiento metalingüístico en aquellos aprendientes que comenzaron a adquirir la lengua meta en edad más adulta. Es probable que al ser estimulados a leer oraciones aisladas, estos aprendientes confíen en sus conocimientos explícitos del sistema fonológico inglés a modo de cuidar su producción oral. Para comprobar este análisis es necesario, sin embargo, comparar el ritmo de habla en tareas más espontáneas, en las que el cuidado del habla sea más difícil de llevar a cabo (cfr. Capítulo 8).

Teniendo en cuenta que los hablantes nativos del inglés mostraron diferencias significativas con los mismos estímulos y la misma metodología, podemos concluir que el ritmo de habla de los aprendientes no se ve alterado significativamente por la cantidad de prominencias en la lectura de oraciones.

Sobre el efecto de la EcA

Con respecto a los valores de la métrica %V, los aprendientes con EcA temprana y con EcA tardía mostraron un incremento del grado de significación a medida que avanzan en su competencia lingüística. El grupo B mostró una significación mayor que el grupo A y el grupo C superó a los demás. Solamente hubo una diferencia significativa en este último grupo, es decir, los aprendientes avanzados. Dada esta diferencia en %V, la prueba *post hoc* reveló que los aprendientes C1 (EcA temprana) se asemejan a los hablantes nativos de inglés en la condición de 4 y 3 acentos, mientras que los aprendientes C2 (EcA tardía) se asemejan al grupo de docentes, quienes, como ya se señaló, son hablantes no nativos de inglés. Cabe recordar que el grupo de aprendientes avanzados no demostró un efecto de la cantidad de acentos, por lo que la diferencia según la EcA se da dentro de una distancia con respecto al ritmo nativo de inglés. Sin embargo, podemos explicar estas semejanzas (C1 con nativos de inglés; C2 con docentes) como una consecuencia del periodo sensible en la adquisición de la fonología. Los aprendientes que comenzaron su proceso de adquisición antes de la pubertad logran reconfigurar aún más sus interlenguas y asemejarse así a los hablantes nativos (Granena & Long, 2013; Long, 1990; Patkowski, 1990). Por su parte, los aprendientes que comenzaron después de la pubertad presentan un ritmo parecido al de los docentes

universitarios, probablemente porque sus gramáticas dependan más del conocimiento metalingüístico y se estructuran según el *input* no nativo que recibieron en el aula universitaria. Por último, con relación a la métrica VarcoV, si bien esta métrica no reflejó un efecto significativo de EcA en los aprendientes, vemos que en los aprendientes A las diferencias son menos significativas que en los aprendientes B y estos últimos presentaron un grado menor de diferenciación que los aprendientes C, especialmente en la condición de 4 acentos que, como hemos señalado, es la condición que más refleja diferencias entre grupos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados significativos de %V y las tendencias no significativas de VarcoV, nuestros datos indican que la EcA se correlaciona directamente con el nivel de competencia lingüística de los aprendientes, es decir, este efecto es menor en los primeros periodos de adquisición y mayor a medida que los aprendientes avanzan en su adquisición del inglés. Esta observación corrobora las afirmaciones de Ortega (2009) y Pfenninger (2017). Estas autoras señalan que, en los contextos de instrucción formal, los efectos de la EcA no son notorios en los primeros estadios en la adquisición de una L2, sino que estos efectos salen a luz con el paso del tiempo a medida que los aprendientes avanzan hacia un estadio final. Esto se debe a que, en los primeros estadios, los aprendientes con EcA temprana cuentan con una ventaja, porque tiene algún tipo de desarrollo lingüístico, pero los hablantes con una EcA tardía cuentan con ventajas cognitivas más desarrolladas que les permiten equipararse, a través del tiempo, con los que comenzaron a una edad temprana.

Dejando de lado el grado de diferenciación entre aprendientes con EcA temprana y con EcA tardía, la ubicación de estos grupos en el *continuum* silábico-acental de VarcoV nos permite observar la cercanía o lejanía con respecto a los valores del ritmo inglés nativo. En la gran mayoría de los casos, los aprendientes iniciales con EcA tardía se ubicaron más alejados del ritmo acental. Entendemos este posicionamiento como consecuencia de haber comenzado a adquirir la L2 después de la pubertad. En cambio, la mayoría de los aprendientes intermedios y avanzados con EcA tardía presentaron un ritmo más acental. Atribuimos esta cercanía al ritmo acental a la compensación que la instrucción formal provoca en los efectos de la EcA. Es decir, a medida que los aprendientes avanzan en el desarrollo de su interlengua, es posible contrarrestar la “desventaja” de haber comenzado a adquirir una L2 después de la pubertad.

5.5 Recapitulación

En el presente capítulo se planteó como objetivo mostrar el ritmo de habla según el rol del acento principal. Para ello se diseñó la Tarea 1, en la que se controló la cantidad de segmentos, de sílabas y de unidades tonales y, a grandes rasgos, el tipo de entonación, quedando como única variable la cantidad de acentos principales en los enunciados. Así, se obtuvieron tres condiciones: 4, 3 y 2 acentos.

Con respecto al ritmo nativo, nuestros resultados han demostrado que estamos en presencia de dos ritmos tipológicamente distintos. El español presenta un ritmo silábico y no existe un efecto de la cantidad de acentos. Mientras que las dos variedades del inglés representan un ritmo acentual y presentan un efecto significativo de la cantidad de acentos. El análisis descriptivo e inferencial del ritmo nativo nos ha permitido llegar a conclusiones que resultan relevantes para las cuestiones metodológicas sobre el empleo de métricas rítmicas. La métrica %V nos aportó datos más significativos sobre el efecto del acento y, como era de esperar, la métrica VarcoV resultó ser más productiva a la hora de discriminar el ritmo de los distintos grupos y, por ende, de las dos lenguas investigadas. Estas cuestiones metodológicas sientan las bases para el análisis del ritmo en aprendientes y docentes.

Con respecto al ritmo no nativo, hemos analizado la proximidad del ritmo de los aprendientes con el ritmo de los hablantes nativos de español; así, se pudo observar cómo se da la transferencia de la lengua materna con respecto al efecto de la cantidad de acentos, teniendo en cuenta los niveles de competencia lingüística y la EcA. Por otra parte, se comparó el ritmo de los aprendientes, para observar similitudes con el ritmo de los hablantes nativos de inglés, a modo de analizar la posible reconfiguración del rol que cumple el acento principal en la estructuración del ritmo (Dauer, 1983, 1987). Por último, la comparación con el grupo de docentes nos permitió observar cómo los aprendientes se asemejan o no al tipo de ritmo al que fueron expuestos en la instrucción formal.

El análisis estadístico de %V mostró que, a diferencia de los nativos de inglés, los aprendientes no presentaron un efecto significativo de la cantidad de acentos, asemejándose al grupo de español y diferenciándose de los grupos nativos de inglés. Con respecto a la métrica VarcoV, los cálculos de nuestros datos revelaron que solamente los aprendientes B presentan un efecto significativo de la cantidad de acentos. Si tener un ritmo acentual implica, entre otros aspectos, un efecto significativo de la cantidad de acentos (tal como lo demuestran

nuestros informantes nativos de inglés), nuestros datos indican que la gran mayoría de los aprendientes no presentan un ritmo acentual en este sentido.

Mostramos a continuación un repaso del capítulo, teniendo en cuenta las hipótesis de la tesis en las que los resultados son relevantes.⁸⁹

Hipótesis 1. Nuestros datos nos permiten rechazar la hipótesis nula ‘no hay diferencias entre el ritmo del español y de las dos variedades del inglés’, al menos en lo que respecta al acento. En este capítulo se pudo comprobar que existen diferencias altamente significativas entre las dos lenguas, en especial por los valores arrojados por la métrica VarcoV. Desde una mirada más descriptiva, el español mostró valores altos de %V en comparación con los valores bajos de VarcoV y, por otra parte, los grupos de las dos variedades de inglés nativo revelaron valores más bajos de %V en comparación con los valores altos de VarcoV.

Hipótesis 2. Si bien no se halló un efecto de la cantidad de acentos en la mayoría de los hablantes no nativos, al ubicar los valores⁹⁰ de los aprendientes en el *continuum* silábico-acentual, podemos observar un efecto del nivel de competencia lingüística de los aprendientes. Esto nos permite rechazar la hipótesis nula ‘el nivel de competencia lingüística no afecta el ritmo de los aprendientes’. No obstante, la predicción de que a mayor nivel de competencia lingüística los aprendientes alcanzan un ritmo más acentual no se confirmó. En realidad, este efecto se dio de la siguiente manera: los aprendientes A presentaron un ritmo más silábico debido a que sus valores están muy cerca del grupo de español, es decir, se alejaron en mayor medida de un ritmo acentual. Los aprendientes C le siguieron en lejanía a un ritmo acentual y los aprendientes B, en cambio, fueron los que más se acercaron al ritmo acentual (incluso superando a los docentes). Como se apuntó en §5.3.3, creemos que la cercanía del grupo B con los hablantes nativos de inglés se deba a que el grupo C y DO presenten una pérdida del efecto de la instrucción formal en fonología a largo plazo.

Hipótesis 3. Las dos métricas empleadas han demostrado que la EcA influye en la producción del ritmo, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula ‘la adquisición del ritmo no está afectada por la EcA de los aprendientes’. Con respecto a los resultados de %V, al

⁸⁹ Estos análisis son parciales en el sentido de que todavía resta analizar los otros fenómenos que componen al ritmo (la estructura silábica y la reducción vocálica) y falta contrastar los resultados con las tareas no controladas en términos lingüísticos. Recuperamos estos análisis parciales en el Capítulo 9 sobre las consideraciones finales de la tesis.

⁹⁰ Nos valemos de los valores de la métrica VarcoV, porque es la métrica que logró distinguir de manera altamente significativa ($p < ,0001$) los dos tipos de ritmo (cfr. Tabla 5.10).

analizar el efecto de la EcA en cada nivel de competencia lingüística, pudimos observar que el grupo de aprendientes avanzados (grupo C) es el único que demuestra una diferencia significativa (entre C1 y C2). Si bien aún por debajo del nivel de significación con respecto al efecto de la cantidad de acentos, el grupo C1 se asemeja a los nativos y el C2 a los docentes en los datos de %V. Podemos explicar esta asociación de grupos como un efecto del periodo sensible, que se manifiesta más notoriamente en un estadio avanzado de la interlengua. Con respecto a VarcoV, esta métrica no reportó diferencias significativas en aprendientes según la EcA, pero pudimos notar un incremento de la significación en los aprendientes B y C. Dada la diferenciación significativa de %V y la tendencia de la significación en VarcoV, concluimos que la EcA es más notoria a medida que los aprendientes avanzan en el desarrollo de su interlengua. Por último, en la ubicación en el *continuum* silábico-acental notamos que generalmente los aprendientes A con EcA tardía obtuvieron valores más silábicos, mientras que los aprendientes B y C con EcA tardía alcanzaron valores de un ritmo más acental.

En síntesis, hemos brindado evidencia del rol del acento en la estructuración del ritmo, tal como se ha señalado en las concepciones del ritmo como producto de diversas propiedades fonético-fonológicas (Bertinetto, 1981, 1989; Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). El efecto que el acento tiene en los enunciados nos ha permitido observar que el español y el inglés representan dos tipologías rítmicas claramente diferenciadas. Asimismo, este efecto ha facilitado observar el desarrollo de la interlengua del inglés, teniendo en cuenta las variables de nivel de competencia lingüística de los aprendientes y la EcA.

CAPÍTULO 6

LA ESTRUCTURA SILÁBICA

Este capítulo muestra los resultados en torno a los efectos que el predominio de un tipo de sílaba (abierta, cerrada o mixta) tiene sobre el ritmo de habla. Partimos de una de las principales diferencias fonológicas entre el español y el inglés: el español presenta una tendencia a las sílabas abiertas, mientras que el inglés la tiene con respecto a las sílabas cerradas. Asumimos que los distintos predominios silábicos afectan los índices métricos de las lenguas. Por un lado, en relación con el ritmo nativo, nos interesa analizar cómo se distinguen las lenguas en oraciones que tienen el mismo predominio silábico. Por otro lado, pretendemos observar cómo el ritmo no nativo se ve afectado ante oraciones que presentan una proporción mayor de un determinado tipo de sílaba. Debido a que el español tiende a tener más sílabas abiertas, esperamos hallar una mayor dificultad en los no nativos para producir oraciones con sílabas predominantemente cerradas.

La primera sección del capítulo explicita las cuestiones metodológicas específicas (tipos y cantidad de estímulos lingüísticos y grupos de informantes). Luego se procede a la comparación de los resultados entre los grupos de hablante nativos de español y de inglés a modo de caracterizar el ritmo nativo (§6.2). Posteriormente, se incluyen los resultados de los hablantes no nativos; se contrastan los valores de las métricas entre los aprendientes con distintos niveles de competencia lingüística (§6.3) y entre los que comenzaron a adquirir el inglés antes y después de la pubertad (§6.4). Finalmente, se hace un repaso de los resultados a la luz de las hipótesis relevantes para el capítulo (hipótesis 1, 2 y 3, del Capítulo 3).

6.1 Metodología específica

Para estudiar la influencia del predominio de un tipo de sílaba en la producción del ritmo diseñamos la Tarea 2, en la que se incluyen oraciones con sílabas predominantemente abiertas, cerradas y mixtas. Nos basamos en este tipo de variable por dos motivos principales. Por un lado, como ha sido señalado en Dauer (1983), tenemos en cuenta que el ritmo acentual tiene una composición silábica en la que prevalecen las sílabas cerradas (en inglés solo el 44% de las sílabas son abiertas) y que el ritmo silábico presenta una composición silábica con tendencia a las sílabas abiertas (en español el 70% de las sílabas son abiertas). Por el otro, se

ha demostrado que el control de la complejidad silábica se refleja en las métricas rítmicas (Arvaniti, 2009, 2012; Brown & Matene, 2014; Henriksen, 2016; p. ej. Prieto *et al.*, 2012; Renwick, 2012). Este reflejo ha permitido observar que tanto las lenguas con ritmo silábico como con ritmo acentual se ven afectadas cuando los estímulos lingüísticos presentan un predominio silábico abierto, cerrado o mixto. Es decir, cuando las sílabas son abiertas, las distintas lenguas se orientan a los valores de un ritmo silábico; cuando las sílabas son cerradas, las lenguas arrojan índices métricos en dirección a los valores acentuales; mientras que los valores son intermedios cuando las sílabas son predominantemente mixtas.

Las oraciones de la Tarea 2 fueron mínimamente adaptadas de Ramus *et al.* (1999) y Prieto *et al.* (2012), quienes las emplearon para clasificar primeras lenguas con tipologías rítmicas distintas. Algunas de estas oraciones también fueron empleadas por Renwick (2012)⁹¹ tanto en inglés como en español. Esta tarea presenta una variable con tres condiciones: oraciones con sílabas predominantemente abiertas, cerradas y mixtas. Es decir, se incluyen oraciones con una tendencia a un ritmo silábico (sílabas abiertas: (C)CV), a un ritmo acentual (sílabas cerradas: CVC(C)) y un grupo de oraciones con sílabas mixtas (misma cantidad de sílabas abiertas y cerradas). Cada condición presenta cinco oraciones, obteniéndose 15 oraciones para cada lengua. No se controla la cantidad de unidades tonales por cada oración, por lo que se pueden producir en dos o tres frases entonativas cada una.

Para el inglés, las 15 oraciones contienen un total de 236 sílabas, mientras que para el español la suma de sílabas es de 242. En la condición de sílabas predominantemente abiertas, las cinco oraciones en inglés corresponden a 55 o 52 sílabas abiertas (74,3% o 70,3%, según se trate de una pronunciación rótica⁹² o no, respectivamente) de un total de 74 sílabas.⁹³ Para las oraciones del español, las sílabas abiertas son 67 (88,2%) de un total de 76 sílabas. Para la condición de sílabas predominantemente cerradas, el inglés presenta 61 o 59 sílabas cerradas (79,2% o 76,6%, según se lleve a cabo una lectura rótica o no, respectivamente) de un total de

⁹¹ Nuestro estímulo tiene en común con Renwick (2012) una oración para el español y cinco oraciones para el inglés.

⁹² Una lectura rótica, típica de dialectos como el inglés estadounidense, corresponde a la pronunciación de /r/ en todos los contextos, es decir, antes de consonante (*doctor* *Frankenstein*), antes de vocal (*mother* *of*) y al final de frase. En cambio, una lectura no rótica está más asociada al dialecto británico, en el que /r/ solamente se pronuncia antes de vocal. (p. ej. en Yavas, 2011, p. 70)

⁹³ Basándonos en Prieto, Vanrell, Astruc, Payne, & Post (2012), para calcular la cantidad de sílabas por condición, sumamos la cantidad de sílabas abiertas o cerradas de cada oración. Por ejemplo, la oración *The mother of Susana is from Badalona* pertenece a la condición abierta, porque la mayoría de las sílabas son abiertas: Teniendo en cuenta que en *mother of* existe una pronunciación obligatoria de /r/ al final de *mother*, esta consonante resilabifica y pasa a formar parte del ataque siguiente (Gut, 2009, p. 83). Por lo tanto, en esta oración tenemos 13 sílabas, de las cuales 10 son abiertas y solamente 3 son cerradas.

77 sílabas. Las oraciones del español, por su parte, de un total de 81 sílabas cuentan con 59 (72,8%) sílabas cerradas. Por último, para las oraciones con una distribución mixta de tipos de sílabas, el inglés presenta un total de 85 sílabas, de las cuales 41 o 45 (48,2% o 52,3%, según sea una pronunciación rótica o no, respectivamente) son sílabas abiertas, mientras que el español, con también 85 sílabas en total, presenta 56 (65%) sílabas abiertas. En la Tabla 6.1 se ejemplifica esta tarea de elicitación con una oración para cada condición. (Véase el Apéndice B con el estímulo completo.)

Tabla 6.1
Ejemplos de oraciones de la Tarea 2

Sílabas predominantes	Lengua	Ejemplos
Abiertas (C)CV	inglés	The mo.ther of Su.sa.na is from Ba.da.lo.na.
	español	La ma.dre de Su.sa.na es de Ba.da.lo.na.
Cerradas CVC(C)	inglés	Those man.gos from Bra.zil and Can.cun are not good qua.li.ty.
	español	Los mang.os del Bra.sil y Can.cún son de ca.li.dad ex.tra.
Mixtas (C)CV y CVC(C)	inglés	A hu.rri.cane was a.nnounced this af.ter.noon on the T.V.
	español	Se en.te.ra.ron de la no.ti.cia en es.te dia.rio.

Nota: oraciones adaptadas de Ramus *et al.* (1999) y Prieto *et al.* (2012). Las oraciones se controlan según su composición silábica: sílabas abiertas, cerradas y mixtas.

Cabe aclarar que en el estímulo lingüístico de esta tarea la estructura silábica en español y en inglés es comparable. Es decir, no se incluyeron estructuras del inglés que no están en español. Por ejemplo, las sílabas CVCCC o CCVCCCC (como en *text* [tekst] y *prompts* [prɒmpts], respectivamente) no se contemplaron en las oraciones del inglés, porque no se puede contar con un equivalente en español.⁹⁴

En español, a diferencia de la Tarea 1 (cfr. Capítulo 5), esta vez no se controlaron los posibles casos de sinalefa o reducción de vocales idénticas entre palabras, ya que el foco en esta tarea es la estructura silábica. Es decir, si los hablantes dicen los enunciados con distintos números de sílabas por aplicar o no procesos de resilabificación, esta diferencia no altera significativamente la estructura silábica que se pretende observar con esta tarea. Por ejemplo,

⁹⁴ Las tipologías silábicas exclusivas del inglés, es decir, que no cuentan con un equivalente en español, se incluyeron en la Tarea 3. Además, en las Tareas 4 y 5 hubo casos de estas sílabas complejas por ser tareas de habla espontánea no controladas. Estas tareas se detallan en el Capítulo 8.

la frase de cinco sílabas *se enteraron* [se.en.te'ra.ron] podría pronunciarse con cuatro sílabas: [sen.te'ra.ron] al reducirse dos [e.e] a una [e], pero la proporción de sílabas abiertas y cerradas en el conjunto de oraciones se sigue manteniendo.

A continuación mostramos los resultados de la Tarea 2, que fue llevada a cabo por todos los grupos de informantes. Primero, presentamos los resultados de los hablantes nativos del inglés y español y, luego, de los no nativos del inglés.

6.2 Resultados de hablantes nativos

En esta sección mostramos los resultados de los hablantes de español y de inglés como L1 ($n=21$). La comparación de las métricas en estos grupos de informantes nos permitirá analizar los resultados en torno a la hipótesis 1 sobre las tipologías rítmicas diferentes de estas dos lenguas. En primer lugar, se presentan los resultados sobre el efecto de la estructura silábica (§6.2.1) y luego los resultados referidos al efecto del tipo de lengua (§6.2.2).

6.2.1 Efectos de la estructura silábica

La Tabla 6.2 muestra los resultados de la métrica %V en los hablantes nativos, incluyendo valores promedios, desviaciones estándar, análisis ANOVA y la prueba *post hoc* de Tukey. Para el ANOVA se estableció *grupo de informantes* (ES, II e IE) como factor y *tipo de sílaba* (abiertas, cerradas y mixtas)⁹⁵ como variable dependiente. En esta tabla observamos que los tres grupos de hablantes presentaron diferencias significativas en torno a las oraciones con distintos tipos de sílaba.

⁹⁵ A lo largo de este capítulo, *tipo de sílaba* hace referencia a las oraciones en las que predomina un tipo de sílaba. Es por tal motivo que empleamos *abiertas* (o *abi*), *cerradas* (o *cer*) o *mixtas* (o *mix*) para referirnos a cada tipo de oración.

Tabla 6.2
%V de la Tarea 2 y el efecto de estructura silábica en hablantes nativos

Grupo	Abiertas	Cerradas	Mixtas	F	p-valor	Post hoc ^a		
	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			abi	cer	mix
con intervalo final								
ES	50,63 (2,50)	39,50 (3,05)	44,86 (1,93)	33,73	<0,0001**	c	a	b
II	50,57 (2,82)	37,96 (2,12)	43,54 (4,08)	28,79	<0,0001**	c	a	b
IE	50,30 (2,20)	38,50 (1,75)	43,27 (1,14)	80,35	<0,0001**	c	a	b
sin intervalo final								
ES	46,38 (1,89)	41,95 (2,90)	43,82 (2,51)	5,69	0,0122*	b	a	a,b
II	44,32 (2,63)	38,39 (2,16)	42,41 (3,35)	8,43	0,0026*	b	a	b
IE	45,66 (1,01)	40,21 (2,30)	43,31 (1,25)	19,89	<0,0001**	c	a	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de sílabas.

Cuando se computó el intervalo final, la diferencia fue altamente significativa con un valor de $p<,0001$ y la prueba *post hoc* diferenció claramente las oraciones con los tres tipos de sílabas. En tanto que cuando no se computó este intervalo, el grupo ES presentó una significación de $p=,0122$, diferenciando las sílabas abiertas (letra ‘b’) de las cerradas (letra ‘a’) y mostrando valores compartidos para las sílabas mixtas (letras ‘a’ y ‘b’). El grupo II tuvo una significación de $p=,0026$ y diferenció las sílabas abiertas y mixtas (letra ‘b’), por un lado, y las sílabas cerradas (letra ‘a’), por el otro. Finalmente, el grupo IE presentó una significación de $p<,0001$, diferenciando claramente las tres condiciones.

Con respecto a los resultados del estadístico *F*, estos fueron menores en el grupo ES ($F=33,73$ con intervalo final y $F=5,69$ sin éste) y en el grupo II ($F=28,79$ y $F=8,43$ con y sin cómputo del intervalo final), mientras que el grupo IE presentó valores mayores ($F=80,35$ con intervalo final y $F=19,89$ sin éste). Recordemos que los valores altos del estadístico *F* se deben a una mayor significación, por lo tanto, el grupo que mayor distinción hizo entre las tres condiciones de la Tarea 2 fue el IE.

Mostramos a continuación los resultados de la métrica VarcoV.

Tabla 6.3
VarcoV de la Tarea 2 y el efecto de estructura silábica en hablantes nativos

Grupo	Abiertas	Cerradas	Mixtas	<i>Post hoc</i> ^a				
	<i>M VarcoV (DE)</i>	<i>M VarcoV (DE)</i>	<i>M VarcoV (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p-valor</i>	abi	cer	mix
con intervalo final								
ES	34,63 (5,06)	35,91 (5,31)	34,81 (2,17)	0,17	0,8440	a	a	a
II	59,11 (6,83)	51,53 (2,53)	57,96 (4,34)	4,88	0,0202*	b	a	a,b
IE	55,69 (5,29)	47,58 (6,02)	53,72 (5,39)	4,02	0,0360*	b	a	a,b
sin intervalo final								
ES	32,08 (5,57)	36,49 (4,93)	34,52 (2,21)	1,71	0,2098	a	a	a
II	52,87 (10,37)	48,80 (3,25)	51,43 (4,40)	0,65	0,5329	a	a	a
IE	49,80 (9,83)	47,22 (6,58)	51,45 (6,31)	0,53	0,5961	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de sílabas.

Según los datos de VarcoV, la Tabla 6.3 muestra que solamente los grupos de inglés II e IE demostraron una diferencia significativa de los tipos de sílabas con cómputo del intervalo final ($F=4,88$; $p=,0202$ y $F=4,02$; $p=,0360$, respectivamente). La prueba *post hoc* diferenció claramente las sílabas abiertas (letra ‘b’) de las sílabas cerradas (letra ‘a’) y arrojó valores compartidos para las sílabas mixtas (letras ‘a’ y ‘b’). Estos dos grupos no mostraron una distinción de las sílabas cuando no se incluyó el intervalo final ($F=0,65$; $p=,5329$ para II y $F=0,53$; $p=,5961$ para IE). El grupo ES no presentó una diferencia significativa en ninguno de los tratamientos del intervalo final ($F=0,17$; $p=,8440$ y $F=1,71$; $p=,2098$, con y sin cómputo de éste, respectivamente).

6.2.2 Efectos de tipo de lengua

En esta sección del capítulo, mostramos los resultados de los índices métricos analizando los efectos del tipo de lengua en hablantes nativos, es decir, discriminando las tipologías rítmicas del español y del inglés. Aclaramos que todas las tablas se basan en los valores promedios y desviaciones estándar mostrados en la sección anterior. Para el análisis ANOVA se estableció *tipo de sílaba* (abiertas, cerradas y mixtas) como factor y *grupo de informantes* (ES, II e IE) como variable dependiente.

La Tabla 6.4 a continuación muestra que la métrica %V solamente logró discriminar las tipologías rítmicas en la condición de sílabas cerradas cuando no se computó el intervalo final ($F=3,62$; $p=,0477$). La prueba *post hoc* diferenció el grupo ES (letra ‘b’) del grupo II (letra ‘a’), mientras que el grupo IE compartió valores con los demás grupos (letras ‘a’ y ‘b’).

Tabla 6.4
%V y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 2 de hablantes nativos

Sílabas	F	p-valor	Post hoc ^a		
			ES	II	IE
con intervalo final					
Abiertas	0,03	0,9661	a	a	a
Cerradas	0,76	0,4821	a	a	a
Mixtas	0,71	0,5069	a	a	a
sin intervalo final					
Abiertas	1,99	0,1653	a	a	a
Cerradas	3,62	0,0477*	b	a	a,b
Mixtas	0,55	0,5842	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de lenguas.

Tabla 6.5
VarcoV y el efecto de tipo de lengua en la Tarea 2 de hablantes nativos

Sílabas	F	p-valor	Post hoc ^a		
			ES	II	IE
con intervalo final					
Abiertas	36,82	<0,0001**	a	b	b
Cerradas	19,53	<0,0001**	a	b	b
Mixtas	60,60	<0,0001**	a	b	b
sin intervalo final					
Abiertas	11,25	0,0007**	a	b	b
Cerradas	12,04	0,0005**	a	b	b
Mixtas	31,29	<0,0001**	a	b	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de lenguas.

La métrica VarcoV, en tanto, logró nuevamente diferenciar el ritmo del español y el inglés de manera altamente significativa ($p < .001$). Como podemos apreciar en la Tabla 6.5, en todas las condiciones con y sin cómputo del intervalo final, la prueba *post hoc* distinguió al grupo de español (letra 'a') de los grupos de inglés de Inglaterra y Estados Unidos (letra 'b').

Mostramos a continuación las figuras que presentan las dos métricas en conjunto, como se ha sugerido en la literatura (p. ej. Fuchs, 2016a; White & Mattys, 2007). La Figura 6.1 corresponde a los resultados de las métricas con el intervalo final incluido, mientras que la Figura 6.2 contiene los valores que no incluyen estos intervalos.

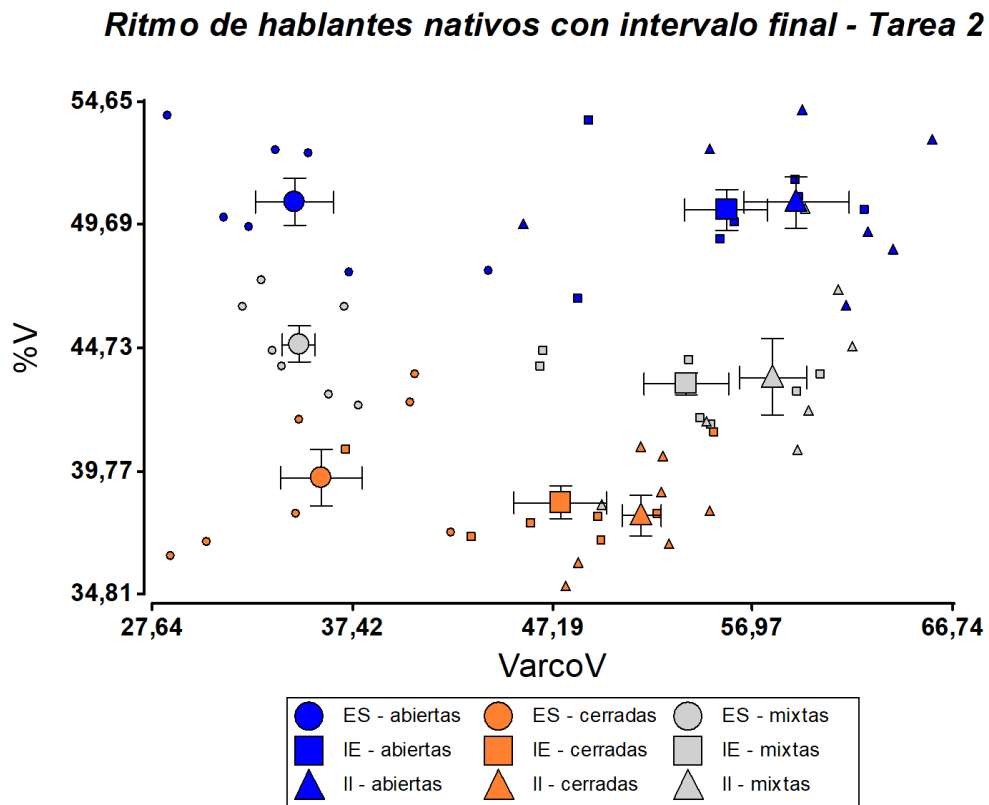


Figura 6.1. %V y VarcoV en los grupos nativos de español e inglés en la Tarea 2

Ritmo de hablantes nativos sin intervalo final - Tarea 2

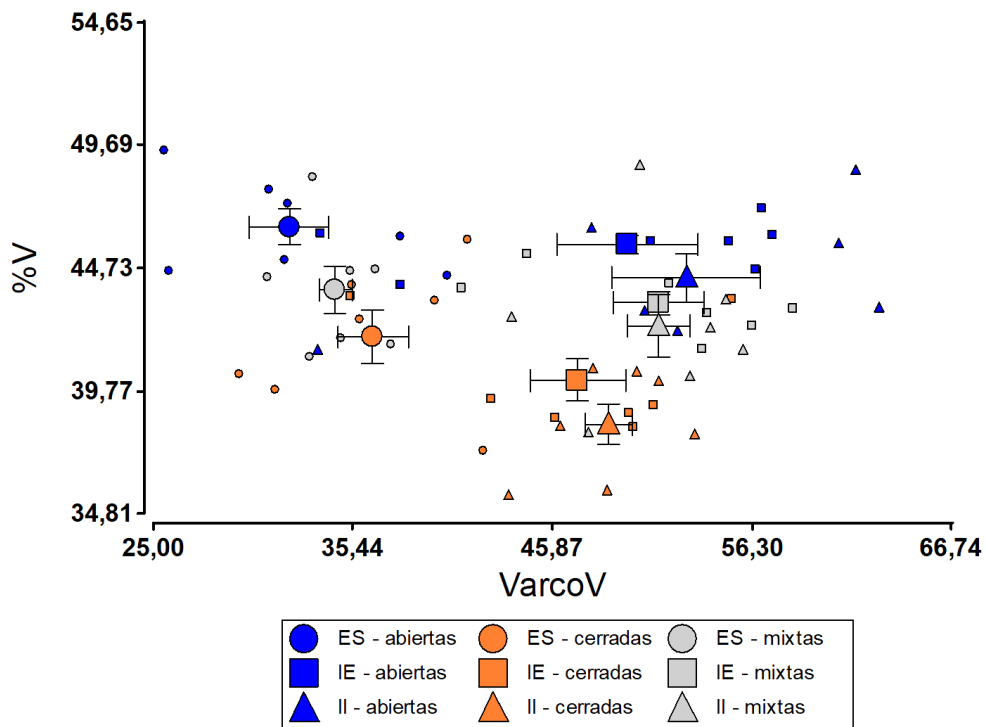


Figura 6.2. %V y VarcoV en los grupos nativos de español e inglés en la Tarea 2

Tanto la Figura 6.1 como la Figura 6.2 permiten observar posiciones discretas en un espacio bidimensional. El español ocupa la posición de la izquierda, mientras que las dos variedades del inglés ocupan la posición de la derecha. Asimismo, la posición superior contiene las oraciones con predominio de sílabas abiertas producidas por los tres grupos de informantes; en la posición intermedia se ubican las oraciones con sílabas mixtas y en la posición inferior las que presentan mayormente sílabas cerradas.

6.2.3 Análisis y discusión

Sobre el efecto de la estructura silábica

En el ritmo nativo, la estructura silábica juega un rol fundamental tanto para el español como para el inglés, reflejado en la diferencia significativa que el análisis estadístico arrojó ante las condiciones de oraciones con sílabas abiertas, cerradas y mixtas. La métrica más sensible a la hora de distinguir el efecto de cada condición resultó ser %V, con valores que alcanzaron un rango de $p < .0001$ y $p = .0026$. La alta sensibilidad de esta métrica se reflejó en las distinciones de la prueba *post hoc*. Con esta prueba se obtuvieron valores claramente

diferenciados para la condición de sílabas abiertas (letra ‘c’), cerradas (letra ‘a’) y mixtas (letra ‘b’), especialmente cuando se incluyó el intervalo final.

Por su parte, la métrica VarcoV resultó ser menos sensible a la hora de distinguir la influencia de la estructura silábica, ya que solamente se registraron diferencias significativas en algunos casos de las dos variedades del inglés. Solamente se registró un nivel alto de significación cuando se computó el intervalo final en los grupos II ($p=,0202$) e IE ($p=,0360$). Es decir, la métrica VarcoV logró diferenciar las condiciones silábicas generalmente cuando se incluyó el intervalo final y en los nativos de inglés. Entendemos este resultado como consecuencia de que en inglés las sílabas cerradas son más permitidas y, por lo tanto, los hablantes articulan en mayor medida las consonantes finales, lo que provoca un contraste con las sílabas abiertas. Por tal motivo, la prueba *post hoc* separó las sílabas abiertas (letra ‘a’) de las sílabas cerradas (letra ‘b’) y la condición de sílabas mixtas presentó valores superpuestos (letras ‘a’ y ‘b’). En cambio, en español, esta métrica no presentó una distinción en las tres condiciones de sílabas, porque posiblemente el contraste entre sílabas cerradas y abiertas no sea lo suficientemente alto como para ser reflejado por VarcoV, en el sentido de que las codas no se articulan con mucho contraste. Si bien esta métrica no ha demostrado efectos de tipos de sílabas en otros estudios (p. ej. Prieto *et al.*, 2012, p. 695), en nuestros datos, VarcoV ha sido un tanto sensible solamente en los hablantes de inglés cuando se incluyó el intervalo final.

Podemos concluir, por tanto, que la métrica %V ha demostrado ser más sensible a la hora de reflejar la influencia de la estructura silábica en las dos lenguas analizadas. Este hecho concuerda con la bibliografía consultada debido a que las métricas, como %V, se correlacionan con las cuestiones fonotácticas (Arvaniti, 2009, 2012; Prieto *et al.*, 2012; Renwick, 2012). Incluso Ramus *et al.* (1999), los precursores de esta métrica, sugieren que %V está directamente relacionada con la estructura de la sílaba.

El hecho de que la estructura silábica se vea reflejada dentro de una misma lengua, como lo demuestra la métrica %V, ha sido fuertemente criticado por autores como Arvaniti (2009, 2012). Según esta autora, el reflejo del tipo de sílaba en las métricas no permite discriminar categorías rítmicas discretas de manera universal, en el sentido de que solamente hace falta observar el tipo de sílaba de una lengua, sin necesidad de computar el habla por medio de una métrica. Sin embargo, concordando con Fuchs (2016a), creemos que esta observación es un punto muy a favor de las métricas para medir el ritmo de habla. Como nuestros datos indican, si %V logra diferenciar estímulos que han sido controlados según la estructura silábica, esto

quiere decir que esta métrica logra captar el ritmo de lenguas, en el sentido de que, por ejemplo, en español o en inglés no sería natural que los hablantes produzcan fragmentos de habla en los que solamente haya sílabas cerradas o sílabas abiertas. Por el contrario, una porción de habla natural (no experimental) debería reflejar las características de una lengua particular. Si el inglés se caracteriza por tener más sílabas cerradas y el español por tener más sílabas abiertas, estas características se deberían ver reflejadas en cualquier fragmento de habla que no tenga control de la estructura silábica y, así, representar las características fonético-fonológicas que componen el ritmo de cada lengua.

Nuestros datos muestran que tanto el español como el inglés presentan un ritmo afectado por el tipo de estructura silábica de manera significativa. Esto nos lleva a suponer que los hablantes de inglés como L2 deberían también mostrar una diferencia significativa según las tres condiciones de la Tarea 2. Si este es el caso, no sabremos a primera vista si esto se debe a una transferencia de la L1 (español) o a una reconfiguración según la lengua meta. Por lo tanto, el desarrollo de la interlengua de los aprendientes se deberá inferir de la comparación intergrupala dentro de cada condición de tipo de sílaba. Es decir, dentro de la misma condición, podemos observar si los aprendientes se acercan más al español o al inglés. También, podemos suponer que para los hablantes no nativos del inglés sea más difícil producir oraciones en las que predominen las sílabas cerradas, ya que, como vimos en la revisión de las propiedades del español (cfr. §1.3.2), la lengua materna de los aprendientes presenta un porcentaje más alto de sílabas abiertas y las codas se evitan en mayor medida. Esta dificultad se puede reflejar en las métricas por medio de una lejanía mayor con respecto al ritmo del inglés y por presentar mayores valores compartidos con el ritmo del español, especialmente por medio de los datos de VarcoV, porque es la métrica más sensible para distinguir grupos de informantes.

Esta preferencia por sílabas abiertas del español se encuentra de alguna manera reflejada en los valores de %V de nuestros datos. Si bien existen diferencias altamente significativas del tipo de sílabas, las diferencias son un tanto menos significativas si tenemos en cuenta los valores del estadístico F en comparación con los valores del inglés, en especial el inglés de Estados Unidos. El estadístico F resultó ser más bajo para el español ($F=33,73$ con cómputo del intervalo final y $F=5,69$ sin cómputo de éste), mientras que el grupo II presentó valores un tanto mayores ($F=28,79$ con inclusión del intervalo final y $F=8,43$ sin cómputo) y el grupo IE mucho más altos ($F=80,35$ con cómputo del intervalo final y $F=19,89$ sin cómputo). Podemos inferir que los hablantes de español pudieron haber pronunciado las codas de

manera más laxa y así las diferencias entre tipos de sílabas resultaron ser levemente menos significativas que en los grupos del inglés. Esta idea se ve plasmada en los aportes de O'Rourke (2008a) sobre el español de Perú. La autora sugiere que los hablantes de la variedad de Lima debilitan las codas y que este fenómeno se refleja en las métricas al no demostrar tanta variabilidad de tipo de sílabas.

Con respecto a la diferencia dialectal del inglés, los valores del estadístico F presentaron una cercanía entre el español y el inglés británico y no, como era de esperar, entre las dos variedades del inglés. Quizás las dos variedades del inglés no son tan semejantes en cuanto al ritmo de habla, en general, o a la influencia de la estructura silábica, en particular. Podríamos inferir que el inglés de Inglaterra presenta algún tipo de debilitamiento en las codas de la condición de sílabas cerradas que provoca una muy leve ausencia de variación ante distintos tipos de sílabas, algo semejante a lo que hace el español. Sin embargo, no olvidemos que esta observación es sobre el estadístico F y que en todos los grupos el efecto de la estructura silábica fue altamente significativo ($p < ,001$) para %V. También, es necesario llevar a cabo investigaciones más profundas sobre esta posible diferencia dialectal del inglés.

Sobre el efecto de tipo de lengua

Al controlar el predominio de un tipo de sílaba en las oraciones de la Tarea 2, hemos provocado que los nativos tuvieran que producir un ritmo igual o distinto al ritmo que naturalmente producen. Es decir, debido a que las sílabas cerradas son más comunes en un ritmo acentual como en inglés, cuando el grupo de español debió producir oraciones con sílabas predominantemente cerradas, tuvo que producir un ritmo más acentual y, por ende, distinto a lo que normalmente presenta el español. Del mismo modo, cuando los nativos de inglés tuvieron que pronunciar oraciones con sílabas abiertas, debieron producir un ritmo más silábico. Esta producción forzada hacia un ritmo acentual o silábico nos ha permitido observar cómo un predominio de tipo silábico afecta las lenguas y, también, cómo éstas se diferencian entre sí.

Tal como se mostró en el Capítulo 5 sobre el rol del acento, la métrica %V no resultó ser muy productiva para distinguir la tipología rítmica entre el español y el inglés, en cambio, la métrica VarcoV logró discriminar las lenguas de manera altamente significativa. La métrica %V solamente mostró una diferencia significativa entre las lenguas en la condición de sílabas cerradas y en los casos sin cómputo del intervalo final ($p = ,0477$). Según la prueba *post hoc*, el grupo ES y el II mantuvieron valores bien distinguidos, mientras que el grupo IE compartió

valores con los otros dos grupos. Por su parte, la métrica VarcoV demostró ser claramente sensible para diferenciar las dos lenguas. Las lenguas se diferenciaron con un alto grado de significación ($p < .001$) en los tres tipos de sílabas en los dos tratamientos del intervalo final. La prueba *post hoc* agrupó el español, por un lado, y las variedades del inglés, por el otro.

El hecho de que la métrica %V solamente haya diferenciado las lenguas en la condición de sílabas cerradas confirma lo observado en Renwick (2012), quien concluye que esta métrica no aporta más datos sobre el ritmo que no se puedan derivar de las características fonotácticas de las lenguas. Es evidente que las sílabas cerradas influyen de manera distinta en el ritmo del español y del inglés, tal como lo refleja %V. Sin embargo, con el objetivo de discriminar tipologías rítmicas es necesario el empleo de otras métricas como VarcoV, tal como lo han sugerido Fuchs (2016) y White & Mattys (2007). Del mismo modo, Prieto *et al.* (2012, p. 695) sostienen que las métricas normalizadas, como VarcoV, no reflejan el efecto de la estructura silábica, pero sí logran diferenciar claramente las lenguas. Esta independencia de la estructura silábica, según Prieto *et al.*, indica que existen otros factores que contribuyen a la estructuración del ritmo. En conclusión, si bien la estructura silábica juega un rol fundamental en el ritmo de las lenguas, tal como lo demostró %V, las lenguas siguen mostrando distintas tipologías rítmicas independientemente de la estructura silábica, tal como lo indicaron los resultados de VarcoV. Es decir, nuestros datos han demostrado una distinción categórica entre el español y el inglés.

Sobre el intervalo final

La inclusión o exclusión del intervalo final parece estar vinculado con el tipo de métrica y los propósitos de su aplicación, al menos en los resultados de la Tarea 2. Para reflejar la influencia de la estructura silábica, la métrica VarcoV resultó ser más sensible en los casos en los que se computó el intervalo final y, para distinguir tipos de lenguas, resultó altamente sensible en los dos tratamientos de este intervalo. En cambio, si bien la métrica %V resultó ser altamente sensible para distinguir el tipo de sílaba en los dos tratamientos del intervalo final, cuando no se computó este intervalo, la prueba *post hoc* no logró discriminar las tres condiciones por separado en los tres grupos, ya que solamente hubo una discriminación de las sílabas en el grupo IE (letras ‘a’, ‘b’ y ‘c’ de la *post hoc*), mientras que los grupos ES e II diferenciaron las sílabas abiertas y mixtas (letra ‘b’) de las cerradas (letra ‘a’). Con el fin de distinguir el tipo de lengua, la métrica %V resultó ser sensible al tipo de lengua solamente cuando no se incluyó el intervalo final (y en sílabas cerradas). Para llegar a una conclusión

más acabada con respecto a la productividad del intervalo final en los índices métricos sería necesario comparar más datos.

Habiendo mostrado los resultados con respecto al ritmo nativo, en las secciones a continuación mostramos los resultados de la Tarea 2 para el ritmo no nativo. En §6.3 nos enfocamos en los aprendientes según el nivel de competencia lingüística y en §6.4 nos concentramos en la EcA. Estas dos secciones nos permitirán discutir los resultados en torno a la hipótesis 2 (sobre el nivel de competencia) y la hipótesis 3 (sobre la EcA), detalladas en el Capítulo 3.

6.3 Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)

A continuación presentamos los resultados obtenidos de los aprendientes ($n=42$) en sus tres niveles de competencia lingüística por el paso en la universidad (inicial, intermedio y avanzado) y de los docentes ($n=7$) a cargo de la instrucción formal. En primera instancia, mostramos los efectos de la estructura silábica (§6.3.1) y, luego, los efectos de grupos de informantes (§6.3.2).

6.3.1 Efectos de la estructura silábica

Con respecto a la métrica %V, la Tabla 6.6 muestra los promedios y las desviaciones estándar de los no nativos según las tres condiciones de la Tarea 2. Para el análisis ANOVA se fijó *grupo de informantes* (A, B, C y DO) como factor y *tipo de sílaba* (abiertas, cerradas y mixtas) como variable dependiente. Los datos revelaron que todos los grupos presentaron diferencias significativas ($p<.05$) y altamente significativas ($p<.001$). La prueba *post hoc* de Tukey diferenció claramente las tres condiciones cuando se computó el intervalo final (letras ‘c’, ‘b’ y ‘b’, para las sílabas abiertas, cerradas y mixtas, respectivamente). Cuando no se computó el intervalo final, también hubo diferencias significativas entre las condiciones, pero la prueba *post hoc* agrupó las sílabas abiertas y mixtas (letra ‘b’), por un lado, y las cerradas (letra ‘a’), por el otro. Asimismo, los grupos B y DO mostraron valores compartidos en la condición de sílabas mixtas (letras ‘a’ y ‘b’).

Tabla 6.6
%V y el efecto de la estructura silábica en hablantes no nativos

Grupo	n	abiertas	cerradas	mixtas	F	p-valor	Post hoc ^a		
		M %VV (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			abi	cer	mix
con intervalo final									
A	14	51,98 (4,14)	40,48 (3,55)	45,95 (3,80)	31,45	<0,0001**	c	a	b
B	14	52,25 (2,91)	40,75 (4,14)	46,18 (2,67)	49,13	<0,0001**	c	a	b
C	14	51,70 (2,90)	39,49 (2,79)	45,47 (2,80)	65,15	<0,0001**	c	a	b
DO	7	52,53 (3,18)	40,06 (2,30)	45,33 (2,62)	37,05	<0,0001**	c	a	b
sin intervalo final									
A	14	48,30 (3,47)	43,00 (3,74)	47,71 (4,98)	6,97	0,0026*	b	a	b
B	14	47,41 (3,09)	43,29 (4,14)	46,29 (3,29)	5,09	0,0109*	b	a	a,b
C	14	46,54 (2,92)	41,46 (2,63)	45,69 (2,20)	15,30	<0,0001**	b	a	b
DO	7	48,21 (2,83)	41,38 (2,73)	44,99 (3,64)	8,54	0,0025*	b	a	a,b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de sílabas.

La métrica VarcoV, por su parte, distinguió los tipos de sílabas en menor medida. La Tabla 6.7 muestra que todos los grupos no nativos diferenciaron significativamente ($p<,05$) las condiciones de la Tarea 2 cuando se computó el intervalo final y agrupó las sílabas abiertas y mixtas dentro de la misma categoría (letra ‘b’ de Tukey). En cambio, cuando no se computó el intervalo final, el único grupo que mostró una diferencia significativa fue el de aprendientes A ($F=3,88$; $p=,0290$).

Tabla 6.7
VarcoV y el efecto de la estructura silábica en hablantes no nativos

Grupo	n	abiertas	cerradas	mixtas	<i>Post hoc</i> ^a				
		<i>M VarcoV (DE)</i>	<i>M VarcoV (DE)</i>	<i>M VarcoV (DE)</i>	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	abi	cer	mix
con intervalo final									
A	14	41,95 (6,76)	36,17 (7,45)	45,62 (7,58)	6,01	0,0053*	a,b	a	b
B	14	45,74 (5,67)	40,56 (4,96)	48,65 (5,25)	8,37	0,0009**	b	a	b
C	14	48,25 (4,28)	42,28 (6,38)	50,83 (6,00)	8,49	0,0009**	b	a	b
DO	7	53,38 (4,94)	45,64 (4,83)	54,98 (3,88)	8,34	0,0027*	b	a	b
sin intervalo final									
A	14	39,37 (6,80)	35,98 (7,46)	43,25 (6,45)	3,88	0,0290*	a,b	a	b
B	14	43,61 (5,66)	40,40 (4,89)	44,04 (5,20)	2,00	0,1490	a	a	a
C	14	42,49 (6,96)	41,24 (6,48)	45,72 (6,55)	1,69	0,1977	a	a	a
DO	7	51,50 (6,41)	44,35 (4,42)	48,83 (6,33)	2,72	0,0928	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de sílabas.

6.3.2 Efectos de grupos de informantes

Basándonos en los promedios y desviaciones estándar de la Tabla 6.2 de los hablantes nativos y la Tabla 6.6 de los no nativos, a continuación mostramos en la Tabla 6.8 el análisis ANOVA de %V (*tipo de sílaba* como factor y *grupo de informantes* como variable dependiente) y la prueba *post hoc* de Tukey, a modo de observar semejanzas y diferencias entre los distintos grupos de informantes.

En lo que concierne a %V con cómputo del intervalo final, la Tabla 6.8 muestra que no existe una diferencia significativa entre los grupos de informantes ($p>,05$). Cuando no se computó el intervalo final, se registró una diferencia significativa entre grupos en las condiciones de sílabas cerradas ($F=2,89$; $p=,0324$) y mixtas ($F=2,89$; $p=,0149$). Esta diferencia, sin embargo, no separó las lenguas de manera discreta en el sentido de que la mayoría de los grupos presentaron valores compartidos en la prueba *post hoc* (letras ‘a’ y ‘b’). En cambio, no hubo diferencias en las sílabas abiertas ($p>,05$).

Tabla 6.8
%V y el efecto de grupo de informantes en la Tarea 2

Sílabas	F	p-valor	Post hoc ^a						
			ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final									
Abiertas	0,68	0,6666	a	a	a	a	a	a	a
Cerradas	1,06	0,3947	a	a	a	a	a	a	a
Mixtas	1,30	0,2691	a	a	a	a	a	a	a
sin intervalo final									
Abiertas	2,15	0,0596	a	a	a	a	a	a	a
Cerradas	2,48	0,0324*	a,b	a,b	b	a,b	a,b	a	a,b
Mixtas	2,89	0,0149*	a,b	b	a,b	a,b	a,b	a	a,b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre grupos de informantes.

Con el propósito de mostrar los resultados de la métrica %V de manera visual, a continuación presentamos los resultados de todos los grupos de informantes con cómputo del intervalo final (Figura 6.3) y sin cómputo de éste (Figura 6.4). En estas dos figuras podemos ver, también, cómo se reflejan las diferencias del tipo de sílaba.

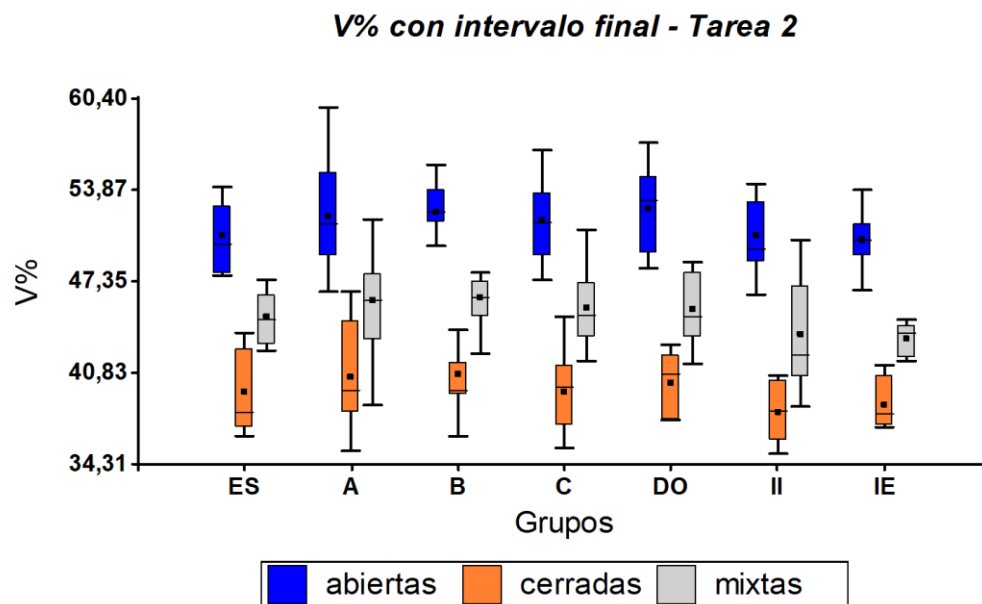


Figura 6.3. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2

Los bigotes indican el rango de los datos (valor mínimo y valor máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

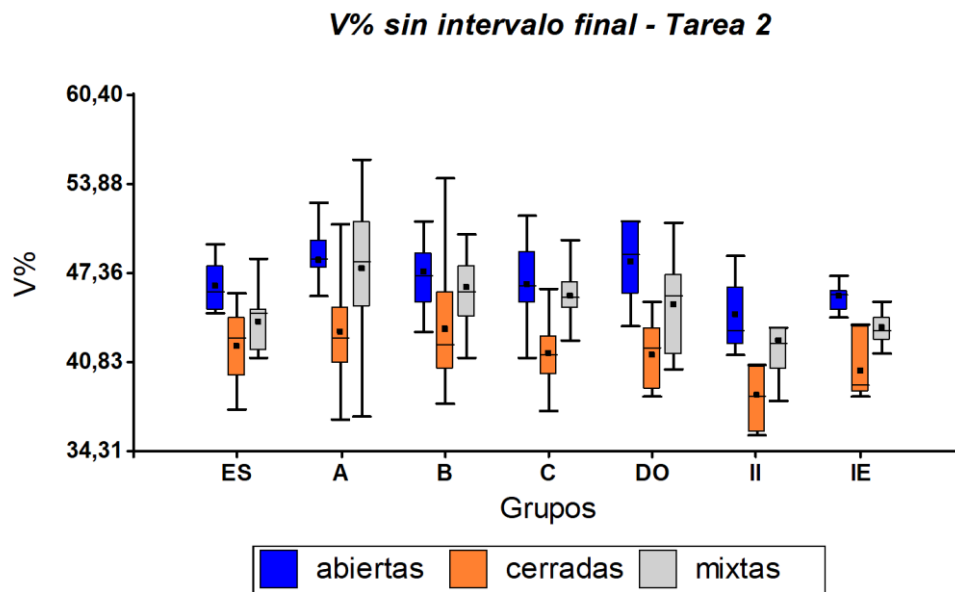


Figura 6.4. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2
Los bigotes indican el rango de los datos (valor mínimo y valor máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

En las Figuras 6.3 y 6.4, podemos ver cómo se reflejan las diferencias del tipo de sílaba en todos los grupos de informantes, que, como ya vimos, han demostrado ser altamente significativas ($p < ,01$), especialmente cuando se computó el intervalo final. Por otro lado, también podemos ver la variabilidad de los rangos indicada por los bigotes. Si prestamos atención a los aprendientes, el grupo A es el que tiene rangos más amplios, principalmente en las sílabas cerradas y mixtas. Los rangos son menores en el grupo B y, en los datos con cómputo final, los grupos C y DO presentan rangos más amplios que B y no superan al grupo B. En los datos sin cómputo final, los grupos C y DO muestran menor variabilidad que incluso los aprendientes B. Si bien la métrica %V no logra discriminar los grupos entre sí, permite diferenciar el tipo de sílaba dentro de cada grupo.

Ahora bien, la Tabla 6.9 a continuación muestra los resultados de la métrica VarcoV. Estos se basan en los valores promedios y desviaciones estándar mostrados en la Tabla 6.3 de hablantes nativos y la Tabla 6.7 de los no nativos.

Tabla 6.9
VarcoV y el efecto de grupo de informantes en la Tarea 2

Sílabas	F	p-valor	Post hoc ^a						
			ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final									
Abiertas	17,33	<0,0001**	a	a,b	b,c	b,c,d	c,d,e	e	d,e
Cerradas	8,41	<0,0001**	a	a	a,b	a,b	b,c	c	b,c
Mixtas	13,70	<0,0001**	a	b	b,c	b,c,d	c,d	d	c,d
sin intervalo final									
Abiertas	7,95	<0,0001**	a	a,b	b,c	a,b,c	d	d	b,c
Cerradas	6,17	<0,0001**	a	a	a,b	a,b	a,b	b	b
Mixtas	7,65	<0,0001**	a	b	b	b	b	b	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre grupos de informantes.

La métrica VarcoV muestra una diferencia entre grupos altamente significativa en las tres condiciones de la Tarea 2. A simple vista, según lo expuesto en la Tabla 6.9, el grupo de español (letra ‘a’ de Tukey) es el que más se diferencia de los demás grupos. Luego, los hablantes de inglés como L1 y L2 comparten algunos valores. Con respecto al cómputo del intervalo final, en la condición de sílabas abiertas se pueden observar 5 semejanzas en los grupos, en las que podemos destacar el grupo ES con el A (letra ‘a’), los grupos A, B y C (letra ‘b’) y los grupos DO, II e IE (letra ‘e’). En la condición de sílabas cerradas solamente hay 3 semejanzas: los grupos ES, A, B y C (letra ‘a’), los grupos B, C, DO e IE (letra ‘b’) y, por último, los grupos DO, II e IE (letra ‘c’). Para la condición de sílabas mixtas, se diferencian los grupos A, B y C (letra ‘b’) con los grupos B, C, DO e IE (letra ‘c’) y los grupos C, DO, II e IE (letra ‘d’).

La situación es algo similar para los resultados sin cómputo del intervalo final. En las sílabas abiertas, observamos diferencias entre los grupos ES, A y C (letra ‘a’), los grupos A, B, C e IE (letra ‘b’), los grupos B, C e IE (letra ‘c’) y los grupos DO e II (letra ‘d’). Para las condiciones de sílabas cerradas y mixtas, solamente se reconocen dos diferencias. En las cerradas los grupos ES, A, B, C y DO (letra ‘a’) se diferencian de los grupos B, C, DO, II e IE (letra ‘b’). En cambio, en las sílabas mixtas el grupo ES (letra ‘a’) se diferencia significativamente de todos los demás grupos (letra ‘b’).

Con respecto a los valores del grupo ES y los hablantes no nativos, la Tabla 6.9 muestra cómo los hablantes de español comparten valores con algunos de los aprendientes y docentes. Para facilitar la exposición, mostramos en la Tabla 6.10 una versión más clara de cómo la prueba *post hoc* arrojó valores compartidos, reflejados con la letra ‘a’, entre el grupo de español y los no nativos de inglés.

Tabla 6.10
Valores compartidos entre ES y no nativos según VarcoV

Sílabas	<i>Post hoc</i>						
	ES	A	B	C	DO	II	IE
	con intervalo final						
Abiertas	a	a					
Cerradas	a	a	a	a			
Mixtas	a						
	sin intervalo final						
Abiertas	a	a		a			
Cerradas	a	a	a	a	a		
Mixtas	a						

Como se puede observar en la Tabla 6.10, la sílabas mixtas no representan valores compartidos entre ES y ninguno de los grupos no nativos. Sin embargo, para las sílabas abiertas existe una semejanza entre el ES y los aprendientes A cuando se computó el intervalo final y, asimismo, entre el ES y los aprendientes A y C, sin cómputo de este intervalo. Con relación a las sílabas cerradas, las semejanzas fueron mayores. Con cómputo del intervalo final, el grupo ES compartió valores con los aprendientes A, B y C, y cuando no se computó el intervalo final, el grupo ES compartió valores con todos los aprendientes (A, B y C) y con el grupo de docentes (DO).

Debido a que la métrica VarcoV mostró diferencias significativas entre grupos, el análisis ANOVA llevado a cabo solamente en aprendientes demostró que los niveles de competencia lingüística solamente se diferenciaron cuando se computó el intervalo final en las condiciones de sílabas abiertas ($F=4,39$; $p=,0191$) y sílabas cerradas ($F=3,46$; $p=,0415$). La prueba *post hoc* reveló que las principales diferencias se hallaron entre los aprendientes A y C,

mientras que los aprendientes B mostraron valores compartidos con los otros grupos de aprendientes.

A continuación, hacemos un análisis descriptivo en el que mostramos de manera más visual el orden de todos los grupos de informantes según los valores promedios en el *continuum* silábico-acental.

Tabla 6.11
VarcoV y el continuum silábico-acental (Tarea 2)

Ritmo	Abiertas		Cerradas		Mixtas	
	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV
	con	sin	con	sin	con	sin
Acentual	II	II	II	II	II	IE
↑	IE	DO	IE	IE	DO	II
	DO	IE	DO	DO	IE	DO
	C	B	C	C	C	C
	B	C	B	B	B	B
↓	A	A	ES	A	A	A
Silábico	ES	ES	A	ES	ES	ES

La Tabla 6.11 demuestra que los hablantes no nativos (marcados en gris) se encuentran principalmente en una posición intermedia entre un ritmo acental (representados por los nativos de inglés) y un ritmo silábico (representado por los hablantes de español). Cabe resaltar que el grupo de aprendientes A está siempre más cercano al ritmo silábico, mientras que los aprendientes C están más próximos al ritmo acental. Los aprendientes B casi siempre ocupan una posición intermedia, por excepción de la condición de sílabas abiertas sin cómputo del intervalo final, en la cual la posición intermedia está ocupada por el grupo C. Recordemos que este orden solamente presentó diferencias significativas en los aprendientes en las condiciones de sílabas abiertas y cerradas (y no las mixtas). Por último, el grupo de docentes siempre ocupa una posición cercana a los grupos nativos de inglés y, por ende, a un ritmo más acental.

A continuación mostramos la información obtenida del análisis estadístico por medio de gráficos a modo de facilitar la observación de los resultados, teniendo en cuenta los

promedios y desviaciones estándar. La Figura 6.5 muestra los valores de VarcoV con intervalo final y la Figura 6.6 lo hace sin el cómputo de éste.

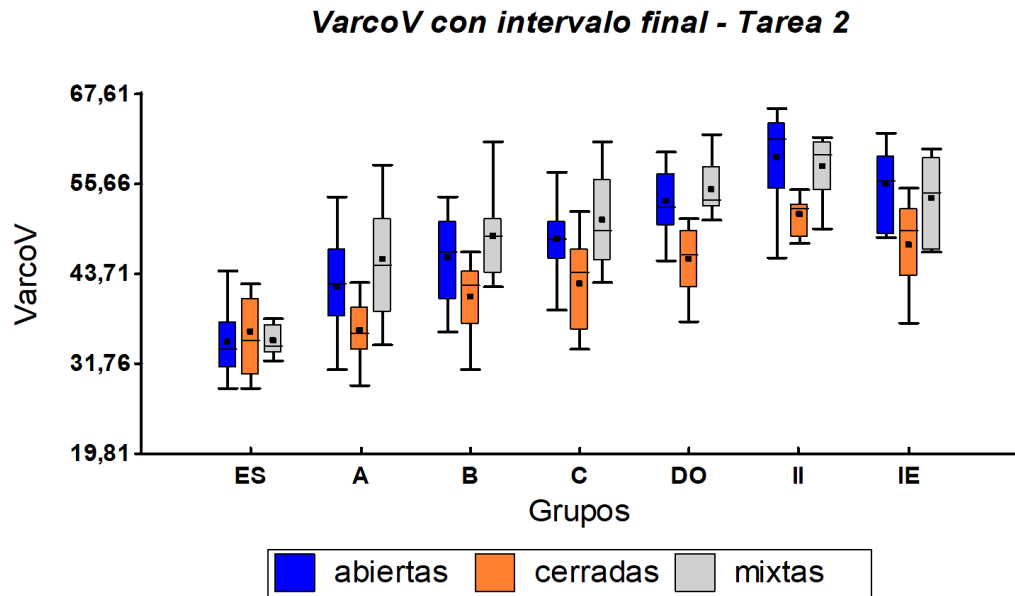


Figura 6.5. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2. Los bigotes indican el rango de los datos (valor mínimo y valor máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

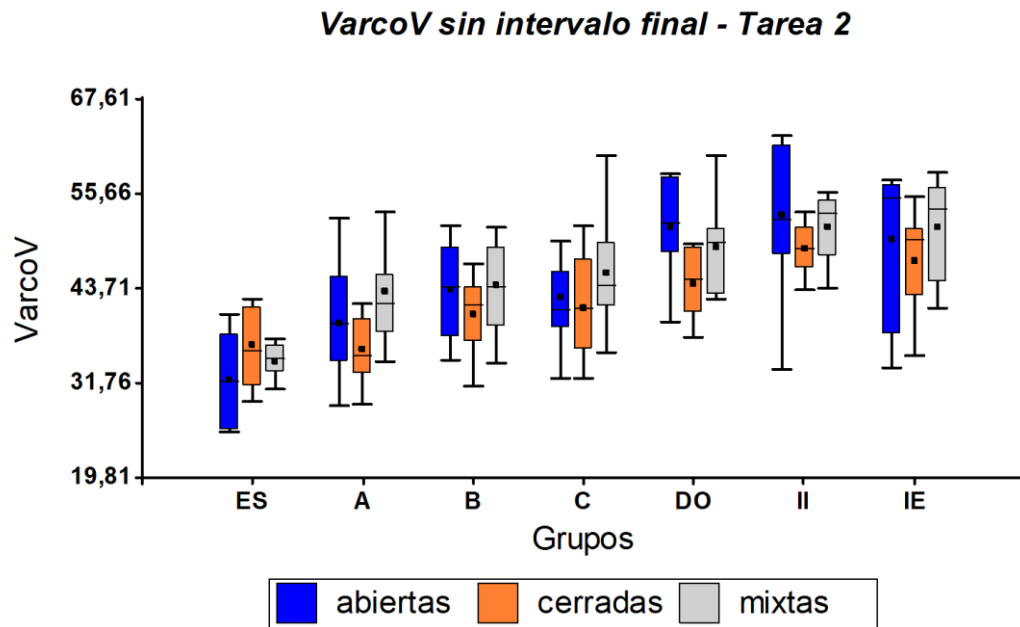


Figura 6.6. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2. Los bigotes indican el rango de los datos (valor mínimo y valor máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

Estas dos figuras muestran cómo se ubican los grupos de informantes en el *continuum* silábico-acentual, ya que los valores más bajos se ven en el grupo ES y los más altos en los grupos II e IE. Los grupos entre estos dos extremos corresponden a los hablantes de inglés como L2. Se puede observar un descenso en los aprendientes A y un ascenso progresivo a medida que los aprendientes aumentan su nivel de competencia lingüística hasta llegar a los docentes, quienes alcanzan valores muy parecidos a los hablantes nativos de inglés.

Habiendo mostrado los resultados de las métricas por separado, a continuación presentamos los valores de %V y VarcoV en conjunto para los hablantes no nativos. La Figura 6.7 contiene los valores con intervalo final, mientras que la Figura 6.8 muestra los datos sin este intervalo.

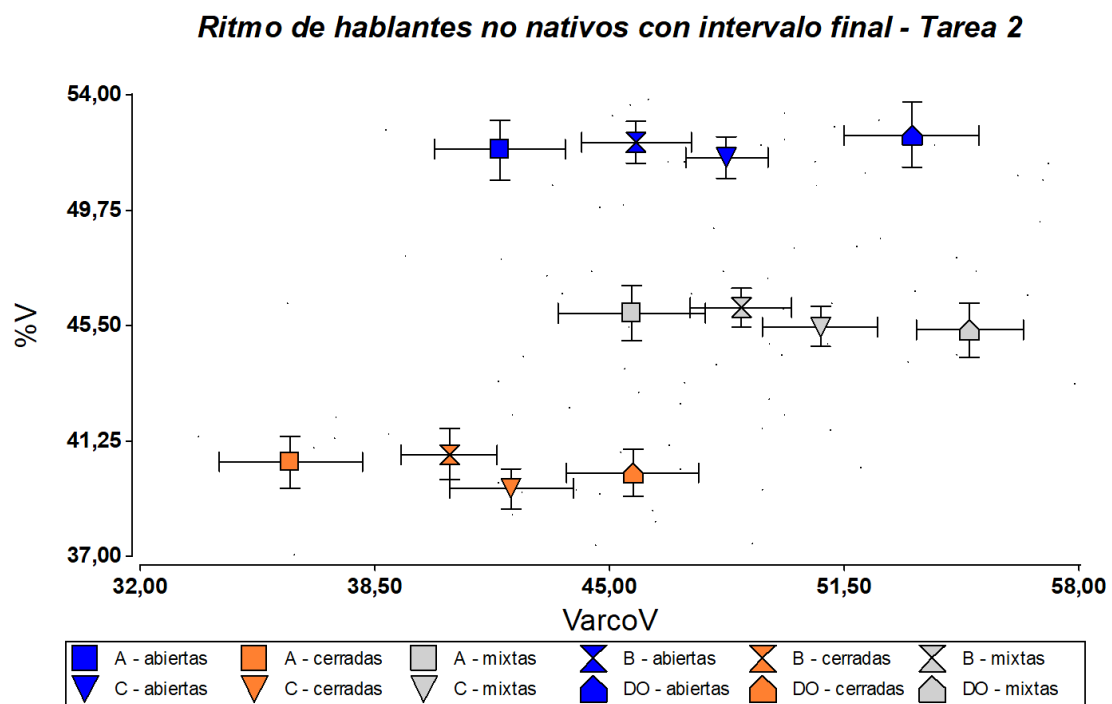


Figura 6.7. %V y VarcoV en el ritmo no nativo con intervalo final de la Tarea 2

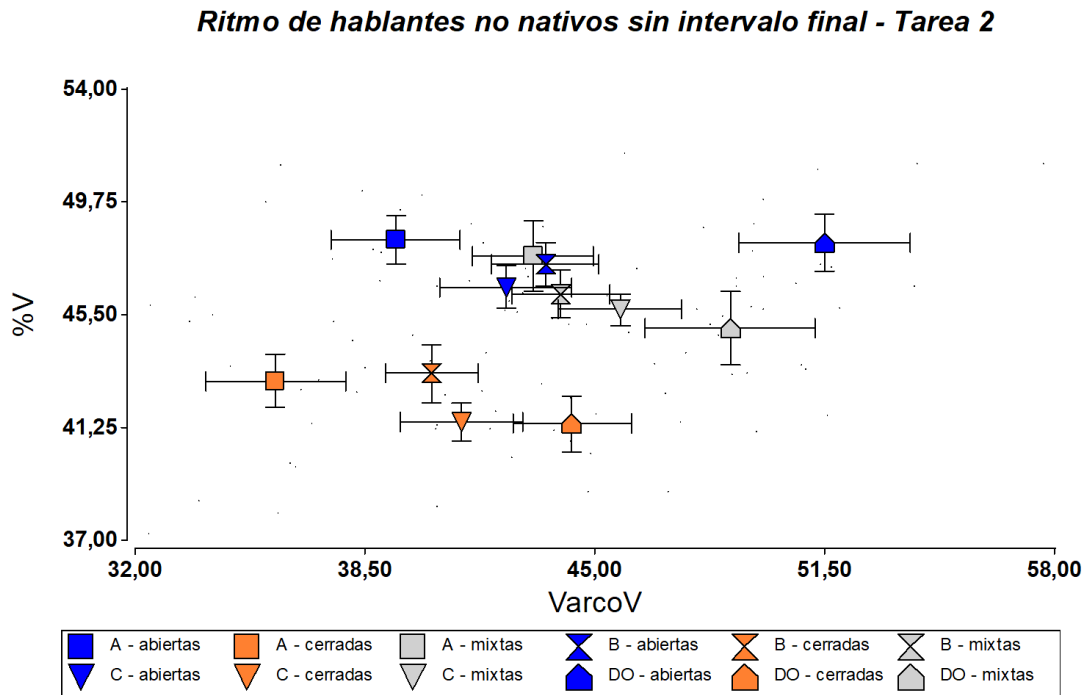


Figura 6.8. %V y VarcoV en el ritmo no nativo sin intervalo final de la Tarea 2

Teniendo en cuenta que todos los grupos de informantes no nativos arrojaron valores intermedios en el *continuum* silábico-acental, la Figura 6.7 y la Figura 6.8 permiten observar las diferencias entre los grupos no nativos y entre los tipos de sílabas. Los aprendientes A son los que ocupan la posición más hacia la izquierda, en dirección al ritmo silábico del español; le siguen los aprendientes B y C. En tanto que los docentes se ubican en el extremo derecho, es decir, más próximos al ritmo acental. Con respecto a los tipos de sílabas, en general las sílabas abiertas ocupan una ubicación superior y las sílabas cerradas se hallan en el extremo inferior. Las mixtas, en cambio, ocupan una posición intermedia. Por último, cabe aclarar que cuando se computa el intervalo final (Figura 6.7), se puede apreciar mejor la posición de todos los grupos y condiciones.

6.3.3 Análisis y discusión

Sobre la estructura silábica

Cuando se computó el intervalo final en los datos de %V, todos los no nativos demostraron una diferencia altamente significativa ($p < .001$) para el efecto de la estructura silábica. La prueba *post hoc* diferenció claramente las tres condiciones de oraciones (letras ‘a’, ‘b’ y ‘c’) sin ningún valor compartido para cada una de ellas. En cambio, cuando no se

incluyó el intervalo final, si bien hubo una diferenciación significativa ($p < .01$) del tipo de sílaba, la prueba *post hoc* agrupó, mayormente, las sílabas abiertas con las mixtas (letra ‘b’) y las diferenció de las sílabas cerradas (letra ‘a’). Los resultados para el ritmo nativo, recordemos, indicaron el mismo agrupamiento para los grupos ES e II, mientras que el grupo IE reflejó una clara distinción para cada tipo de sílaba (es decir, con letras ‘a’, ‘b’ y ‘c’). Como ya se adelantó, no podemos saber si esto se debe a la transferencia de la lengua materna o a la reconfiguración de la interlengua, ya que los grupos nativos (de español y de inglés) también mostraron un efecto significativo del tipo de estructura silábica.

La métrica VarcoV, en cambio, solamente demostró un efecto de tipo de sílaba mayormente en los casos en los que se incluyó el intervalo final, aunque no logró discriminar las tres condiciones; es decir, agrupó las sílabas abiertas y mixtas, diferenciándolas de las cerradas. Esta poca productividad de VarcoV para distinguir tipos de sílabas se dio también en el análisis de ritmo nativo y confirma, de este modo, la poca sensibilidad de esta métrica respecto a la composición silábica (Prieto *et al.*, 2012).

Sobre el nivel de competencia lingüística

Como era de esperar, la métrica %V no logró discriminar claramente los distintos grupos de informantes. Solamente hubo una diferenciación significativa en los casos de sílabas cerradas y mixtas con cómputo del intervalo final. La prueba *post hoc* para estos casos mostró valores compartidos para la mayoría de los grupos. En cambio, la métrica VarcoV reflejó mejor la posición de los grupos no nativos en el *continuum* silábico-acental (cfr. Tabla 6.11, Figura 6.5 y Figura 6.6). Nuestros datos de VarcoV han demostrado que si bien no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los distintos niveles de competencia lingüística, existe una aproximación a los niveles del ritmo nativo del inglés a medida que los aprendientes avanzan en su competencia lingüística.

Las semejanzas de los valores de VarcoV entre el grupo ES y los grupos no nativos de inglés nos permiten observar el grado de transferencia de la lengua materna. Pudimos revelar que cada condición de la estructura silábica representa una influencia diferente del español (cfr. Tabla 6.10). Las sílabas mixtas representaron la menor influencia en el sentido de que ningún grupo no nativo compartió valores con su lengua materna. Las sílabas abiertas correspondieron a una influencia mayor del español, porque algunos grupos de no nativos (A y C) reflejaron valores compartidos con este grupo. Por último, la condición de sílabas cerradas representó la mayor influencia del español (más que las abiertas), ya que afectó a

todos los aprendientes e incluso a los docentes cuando no se incluyó el intervalo final. Esta observación sobre las sílabas cerradas está vinculada con la gran predominancia de sílabas abiertas que presenta el español. Como lo presentamos en el Capítulo 1, para Dauer (1983) las sílabas abiertas corresponden al 70% de sílabas y, de modo similar, para Moreno *et al.* (2006) estas sílabas representan el 69%. Por lo tanto, producir fragmentos de habla en los que predominan las sílabas cerradas implica una dificultad mayor a la hora de adquirir un ritmo acentual como el del inglés. Nuestros datos indican que la condición de sílabas cerradas implica un desafío mayor en los hablantes no nativos de inglés y, por ende, una cercanía mayor a la lengua materna. Respaldamos esta tendencia en los gráficos en los que se muestran las métricas en conjunto (Figura 6.7 y Figura 6.8). Con el análisis de las métricas en este espacio bidimensional, corroboramos que los no nativos se alejan más de los valores acentuales en la condición de sílabas cerradas.

Lo llamativo de nuestros resultados es que las sílabas abiertas mostraron mayores valores compartidos con el español que las sílabas mixtas. Como señalamos, entendemos la mayor dificultad de pronunciar oraciones con predominio de sílabas cerradas debido a la poca frecuencia de esta estructura en español. Por la cantidad de sílabas cerradas, le sigue en un menor nivel de dificultad la condición de sílabas mixtas y, por último, las abiertas. Es decir, lo esperado hubiese sido el siguiente orden con respecto a los valores compartidos con el español: cerradas>mixtas>abiertas, porque las sílabas abiertas son más fáciles de pronunciar para los hispanohablantes y, por lo tanto, podrían asemejarse más a los valores de inglés nativo. Sin embargo, el orden fue el siguiente: cerradas>abiertas> mixtas. Para explicar este orden, podemos suponer que, debido a que las oraciones presentan una composición silábica abierta (típica de un ritmo silábico), los no nativos transfieren los valores del ritmo del español en el sentido de que dejan transferir los valores de un ritmo silábico, descuidando otras propiedades como la alternancia entre sílabas fuertes y débiles y los procesos de reducción vocálica. Esto se corrobora con los gráficos que contienen las métricas en conjunto (Figura 6.7 y Figura 6.8). En estos gráficos los aprendientes muestran un acercamiento a los niveles acentuales en la condición abierta de manera intermedia (menos que las mixtas y mayor que las cerradas), cuando lo esperado hubiese sido que alcanzaran niveles más acentuales al momento de pronunciar sílabas más comunes a su lengua madre.

Retomando los resultados del *continuum* silábico-accentual (Tabla 6.11), con respecto a las oraciones con predominio de sílabas cerradas, observamos que el grupo de aprendientes A está por debajo del grupo ES en los datos con cómputo del intervalo final. Como era de

esperar, el grupo de español se ubicó en dirección a los valores de un ritmo silábico, pero el grupo de aprendientes iniciales presentó un ritmo más silábico aún. Podemos explicar esta observación con dos posibles causas. Primero, los aprendientes iniciales trataron de pronunciar las sílabas cerradas cuidadosamente a modo de querer pronunciar correctamente el inglés, es decir, estos aprendientes produjeron una hiperarticulación de las consonantes finales, incrementando la duración de las sílabas cerradas. Segundo, podemos explicar este dato suponiendo que este grupo de no nativos no logró pronunciar las consonantes finales de manera plena, porque aplican procesos de omisión o debilitamiento consonántico en posición de coda.

Para constatar cuál de estas dos causas ubica a los aprendientes A por debajo del grupo de español en la condición de sílabas cerradas con cómputo del intervalo final, analizamos las sílabas cerradas (VC y VCC) que estuvieran al final de frase⁹⁶ y comparamos las duraciones de los aprendientes con la de los nativos de inglés. Los aprendientes A pronunciaron las consonantes finales con una duración promedio de 124 ms, mientras que los hablantes nativos de inglés mostraron una duración promedio de 213 ms. Esto es evidencia de que los aprendientes iniciales pronunciaron las sílabas cerradas del inglés con cierto debilitamiento que llevó a que los índices de VarcoV los ubicara por debajo de los valores del grupo ES. Los procesos de omisión o debilitamiento pueden ser más comunes en una segunda lengua que en la lengua materna⁹⁷ y por tal motivo el grupo A obtuvo valores más silábicos que el grupo ES.⁹⁸

Si bien la sensibilidad al tipo de sílaba se registró en todos los hablantes no nativos, comparando los valores del estadístico F en los valores de %V, podemos observar que esta sensibilidad es mayor a medida que los aprendientes avanzan en su competencia del inglés. Recordemos que cuando los valores son más altos para este estadístico, mayor es el nivel de significación. Para ejemplificar esta observación, tomemos los datos de las sílabas con intervalo final en los que todos los grupos presentaron un nivel alto de significación ($p < .001$). En estos casos el estadístico F para el grupo de español fue de 33,73, mientras que en los aprendientes fue de $F=31,45$, $F=49,13$ y $F=65,15$, para los grupos A, B y C, respectivamente.

⁹⁶ Solamente analizamos las codas al final de una frase entonativa mayor delimitada por pausas, porque los intervalos que están antes de una pausa son los que se incluyen cuando hablamos del cómputo del intervalo final. Tengamos en cuenta que esta ubicación de aprendientes A ha sucedido solamente cuando se computó este intervalo en las oraciones con predominio de sílabas cerradas.

⁹⁷ Recordemos que en esta condición las oraciones del español y el inglés eran comparables en cuanto a la composición silábica.

⁹⁸ Véase, sin embargo, la discusión de estos datos en el Capítulo 9 (§9.3).

El grupo de docentes, por su parte, presentó un valor F de 37,05. Si bien este último valor es menor que en los aprendientes más avanzados, sigue siendo más alto que el del grupo de español.⁹⁹

También vinculado con las semejanzas y diferencias entre los grupos (cfr. Tabla 6.9 y Tabla 6.10 con datos de VarcoV), otro dato interesante es la cercanía del grupo B con el ritmo nativo de inglés y su lejanía con el grupo de español (cfr. Tabla 6.11). La prueba *post hoc* separó el grupo ES (letra ‘a’), por un lado, mientras que agrupó los aprendientes B con los hablantes nativos de inglés (letra ‘b’) cuando no se computó el intervalo final. No fue así para el resto de hablantes no nativos, porque estos últimos compartieron valores con los informantes de español. Por lo tanto, esto quiere decir que los aprendientes intermedios han logrado acercarse a un ritmo acentual en mayor medida que los aprendientes avanzados. Entendemos que la menor transferencia de la L1 y mayor cercanía a la lengua meta en el grupo B se deben al efecto que tiene la instrucción formal en fonética y fonología en la universidad. Los aprendientes B se encuentran cursando o culminando los últimos cursos de esta área, es decir, cuentan con conocimientos avanzados muy recientes de la pronunciación inglesa (cfr. 4.1.3). En cambio, los aprendientes C son alumnos que completaron casi la totalidad de la instrucción en fonología y es muy probable que no hayan podido mantener esas habilidades fonético-fonológicas que habían adquirido cuando eran aprendientes intermedios. En otras palabras, estaríamos ante un desvanecimiento del efecto de instrucción a largo plazo, tal como lo han indicado White (1991) y Juan-Garau (2014) sobre la instrucción formal en inglés como L2 (compárese la discusión en §5.3.3).

Por último, teniendo en cuenta los valores de VarcoV, el grupo de docentes fue el grupo de no nativos que estuvo más cerca de los valores de los nativos de inglés en las tres condiciones de la Tarea 2. En la condición de sílabas abiertas (sin cómputo del intervalo final) y en la condición de sílabas mixtas (con cómputo del intervalo final), el grupo de docentes ocupó una posición más acentual que el grupo de nativos de Estados Unidos (cfr. Tabla 6.11 con el *continuum* silábico-accentual). Atribuimos estos resultados a la diferencia dialectal entre las dos variedades del inglés y a que el grupo de docentes ha estructurado su ritmo de modo más similar a los hablantes de Inglaterra.

⁹⁹ Los hablantes nativos de inglés presentaron los siguientes valores del estadístico F : 28,79 para II y 80,35 para IE. Si bien el grupo IE presentó los valores más altos, incluso más altos que los aprendientes avanzados, no logramos explicar el valor bajo para II. Es posible que esta diferencia se deba a una variación dialectal, pero dejamos este aspecto para una futura investigación.

6.4 Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)

En esta sección mostramos los resultados de la Tarea 2 en hablantes no nativos, teniendo en cuenta la EcA de los aprendientes. En primer lugar, mostramos los resultados según el efecto de la estructura silábica (§6.4.1) y, posteriormente, comparamos los datos entre aprendientes con EcA temprana y con EcA tardía (§6.4.2).

6.4.1 Efectos de la estructura silábica

En este subapartado mostramos los efectos de la estructura silábica en los aprendientes según su EcA y nivel de competencia lingüística. Con respecto a los aprendientes con EcA temprana, la Tabla 6.12 contiene los resultados de %V y la Tabla 6.13 los de VarcoV.

Tabla 6.12
%V y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA temprana

Grupo	n	Abiertas	Cerradas	Mixtas	F	p-valor	Post hoc		
		M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			abi	cer	mix
con intervalo final									
A1	7	51,72 (4,92)	40,43 (4,16)	45,35 (4,14)	11,46	0,0006*	b	a	a
B1	7	52,23 (1,76)	40,14 (2,19)	45,72 (1,15)	83,37	<0,0001**	c	a	b
C1	7	50,16 (1,87)	38,55 (2,35)	44,39 (2,17)	51,54	<0,0001**	c	a	b
sin intervalo final									
A1	7	47,57 (4,43)	42,75 (4,51)	46,83 (5,97)	1,88	0,1820	a	a	a
B1	7	47,23 (1,47)	41,99 (2,33)	45,17 (2,05)	12,36	0,0004*	b	a	b
C1	7	44,98 (1,41)	40,74 (2,91)	44,82 (1,63)	9,25	0,0017*	b	a	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de sílabas.

Tabla 6.13
VarcoV y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA temprana

Grupo	n	Abiertas	Cerradas	Mixtas	Post hoc				
		M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	F	p-valor	abi	cer	mix
con intervalo final									
A1	7	43,04 (7,45)	37,09 (10,27)	46,69 (8,64)	2,09	0,1522	a	a	a
B1	7	47,49 (3,60)	42,11 (3,95)	51,70 (4,92)	9,27	0,0017*	a,b	a	b
C1	7	45,50 (4,75)	40,37 (6,69)	49,91 (6,45)	4,75	0,0221*	a,b	a	b
sin intervalo final									
A1	7	40,28 (7,70)	37,00 (10,23)	43,87 (7,78)	1,11	0,3523	a	a	a
B1	7	46,19 (4,73)	41,99 (4,05)	45,79 (3,58)	2,18	0,1419	a	a	a
C1	7	40,92 (6,76)	39,28 (6,79)	45,04 (5,51)	1,51	0,2467	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

Como podemos observar en la Tabla 6.12, a grandes rasgos la métrica %V demostró un efecto de los distintos tipos de estructura silábica en los aprendientes con EcA temprana. Cuando se computó el intervalo final, los aprendientes en los tres niveles de competencia lingüística demostraron un efecto significativo ($p=,0006$ y $p<,0001$). Para los aprendientes A1, la prueba *post hoc* diferenció las sílabas abiertas (letra ‘b’), por un lado, y las sílabas cerradas y mixtas (letra ‘a’), por el otro. Para los aprendientes B1 y C1, la *post hoc* logró diferenciar cada uno de los tipos de sílabas (letra ‘c’ para abiertas, ‘a’ para cerradas y ‘b’ para mixtas). Cuando no se computó el intervalo final, los aprendientes B1 y C1 (y no los A1) demostraron un efecto significativo ($p=,0004$ y $p=,0017$). Según los resultados de la prueba *post hoc*, estos aprendientes, B1 y C1, diferenciaron las sílabas cerradas (letra ‘a’) de las mixtas y abiertas (letra ‘b’).

Por su parte, la métrica VarcoV en la Tabla 6.13 solamente mostró un efecto significativo del tipo de estructura silábica en los aprendientes B1 ($p=,0017$) y C1 ($p=,0221$) cuando se incluyó el intervalo final. La prueba *post hoc* distinguió las sílabas cerradas (letra ‘a’) de las mixtas (letra ‘b’), mientras que las sílabas abiertas presentaron valores compartidos (letras ‘a’ y ‘b’).

A continuación mostramos los resultados de %V (Tabla 6.14) y VarcoV (Tabla 6.15) en los aprendientes con EcA tardía.

Tabla 6.14
%V y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA tardía

Grupo	n	Abiertas	Cerradas	Mixtas	F	p-valor	Post hoc		
		M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			abi	cer	mix
con intervalo final									
A2	7	52,24 (3,57)	40,53 (3,14)	46,55 (3,65)	19,99	<0,0001**	c	a	b
B2	7	52,26 (3,90)	41,35 (4,67)	46,64 (3,70)	12,32	0,0004*	b	a	a
C2	7	53,24 (3,03)	40,43 (3,04)	46,54 (3,10)	30,73	<0,0001**	c	a	b
sin intervalo final									
A2	7	49,04 (2,29)	43,26 (3,14)	48,59 (4,03)	6,93	0,0059*	b	a	b
B2	7	47,60 (4,29)	44,59 (5,27)	47,40 (4,05)	0,95	0,4046	a	a	a
C2	7	48,11 (3,29)	42,18 (2,31)	46,55 (2,47)	8,90	0,0021*	b	a	b

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de sílabas.

Tabla 6.15
VarcoV y efecto de tipo de sílaba en aprendientes con EcA tardía

Grupo	n	Abiertas	Cerradas	Mixtas	F	p-valor	Post hoc		
		M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)			abi	cer	mix
con intervalo final									
A2	7	40,85 (6,38)	35,25 (3,59)	44,55 (6,87)	4,57	0,0248*	a,b	a	b
B2	7	43,69 (6,84)	39,01 (5,66)	45,60 (3,73)	2,60	0,1017	a	a	a
C2	7	48,99 (3,98)	44,20 (5,89)	51,74 (5,86)	3,60	0,0483*	a,b	a	b
sin intervalo final									
A2	7	38,47 (6,25)	34,95 (3,67)	42,64 (5,35)	3,83	0,0413*	a,b	a	b
B2	7	41,03 (5,62)	38,81 (5,43)	42,29 (6,21)	0,65	0,5315	a	a	a
C2	7	44,06 (7,31)	43,20 (6,00)	46,41 (7,83)	0,39	0,6857	a	a	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipos de sílabas.

La métrica %V, según los datos expuestos en la Tabla 6.14, mostró un efecto significativo en todos los aprendientes con EcA tardía ($p<,05$), con excepción de los aprendientes B2 sin cómputo del intervalo final ($p=,4046$). La prueba *post hoc* de Tukey agrupó, en la mayoría de

los casos, las sílabas abiertas y mixtas (letra ‘b’) y las diferenció de la sílabas cerradas (letra ‘a’). Solamente los aprendientes A2 y C2, con cómputo del intervalo final, demostraron una diferencia significativa para cada una de las condiciones de la Tarea 2: letra ‘c’ para sílabas abiertas, ‘a’ para cerradas y ‘b’ para mixtas.

La métrica VarcoV en la Tabla 6.15, en tanto, demostró un efecto menos significativo del tipo de sílaba: grupo A2 y C2 con cómputo del intervalo final ($p=,0248$ y $p=,0483$, respectivamente) y grupo A2 sin cómputo de este intervalo ($p=,0413$). En los casos de diferencia significativa, la *post hoc* diferenció las sílabas cerradas (letra ‘a’) de las mixtas (letra ‘b’), mientras que las sílabas abiertas presentaron valores compartidos (letras ‘a’ y ‘b’).

6.4.2 Efectos de la EcA

En esta sección comparamos los resultados de los aprendientes según la EcA. Basándonos en los valores promedios y desviaciones estándar de la Tabla 6.12 y la Tabla 6.14, se llevó a cabo el análisis ANOVA con las variables *tipo de sílaba* (abierta, cerrada y mixta) y *nivel de competencia lingüística* (A, B y C) como factores y *tipo de EcA* (1 y 2) como variable dependiente. Mostramos los resultados de la métrica %V en la Tabla 6.16 a continuación.

Tabla 6.16

%V y efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística (Tarea 2)

Sílabas	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
	con intervalo final					
Abiertas	0,05	0,8247	2,8E-04	0,9870	5,23	0,0412*
Cerradas	2,7E-03	0,9598	0,38	0,5486	1,69	0,2185
Mixtas	0,33	0,5760	0,40	0,5413	2,26	0,1589
	sin intervalo final					
Abiertas	0,61	0,4507	0,05	0,8356	5,35	0,0393*
Cerradas	0,06	0,8086	1,42	0,2568	1,05	0,3257
Mixtas	0,42	0,5304	1,68	0,2191	2,38	0,1486

*Existe una diferencia significativa entre tipos de EcA.

Según los datos de la Tabla 6.16, no se encuentran diferencias significativas en aprendientes iniciales (A1 vs A2) ni entre aprendientes intermedios (B1 vs B2). En los

aprendientes avanzados (C1 vs C2) se halló una diferencia en la condición de sílabas abiertas: $F=5,23$; $p=,0412$ con cómputo del intervalo final y $F=5,35$; $p=,0393$ sin cómputo de éste. Debido a que el único grupo de informantes que mostró una diferencia significativa entre una EcA temprana y una EcA tardía fue el grupo C, realizamos una comparación entre estos grupos de aprendientes y los dos grupos que representan los ritmos metas (docentes y hablantes nativos de inglés) en la condición de sílabas abiertas. Cuando se computó el intervalo final, el análisis descriptivo demostró que el grupo C1 está más cerca de los hablantes nativos de inglés, mientras que el grupo C2 se asemeja más al grupo de docentes, pero esta relación no es significativa ($F=1,99$; $p=,1219$). En el análisis sin cómputo del intervalo final, el grupo C1 se asemejó nuevamente a los grupos de nativos de inglés y el grupo C2 lo hizo con los docentes de manera significativa ($F=3,94$; $p=,0109$).

Los datos de la métrica %V se pueden visualizar como lo hacen las siguientes figuras. La Figura 6.9 muestra los resultados en los que no se computa el intervalo final, mientras que la Figura 6.10 lo hace sin el cómputo de este intervalo.

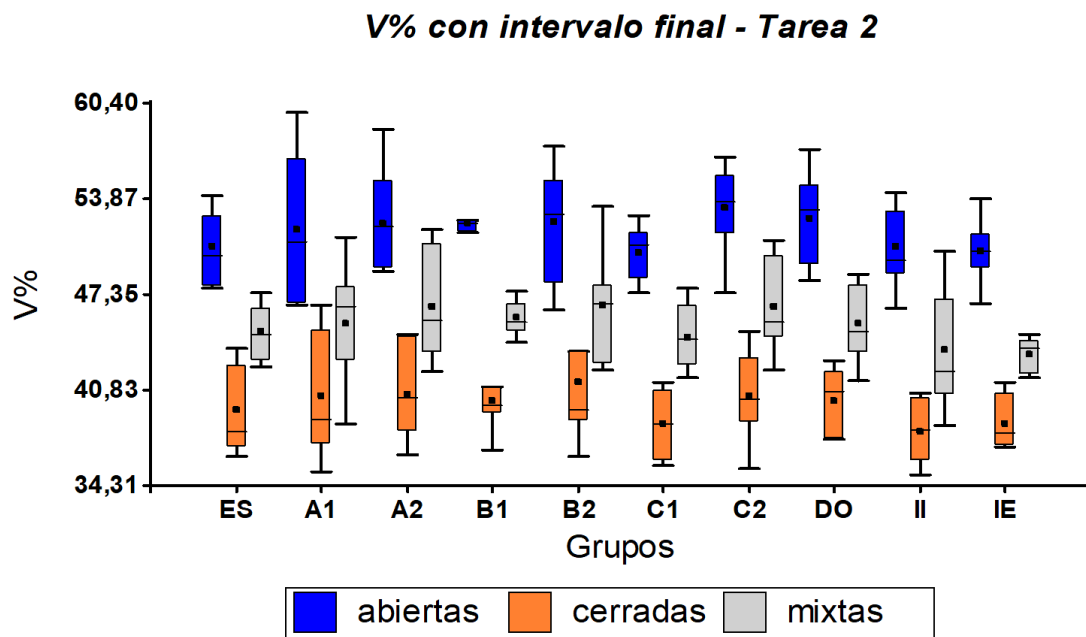


Figura 6.9. Valores de %V (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2. Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

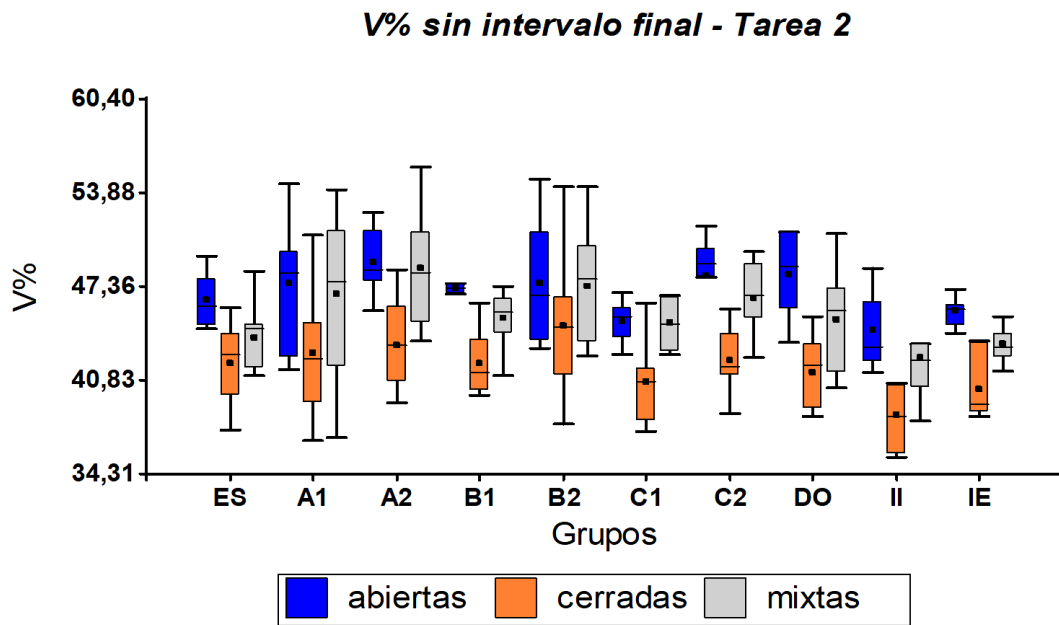


Figura 6.10. Valores de %V (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

Teniendo en cuenta que la métrica %V refleja la influencia del tipo de sílaba, es interesante ver en estas figuras (arriba) cómo se distingue cada condición de la Tarea 2 dentro de cada grupo de informantes. En todos los grupos la condición de sílabas abiertas alcanzó valores más altos, mientras que las oraciones con sílabas cerradas arrojaron los valores más bajos. La condición de sílabas mixtas, en cambio, obtuvo valores intermedios. De la inspección a simple vista de estas figuras, no se hallan diferencias relevantes entre los aprendientes con EcA temprana y con EcA tardía, aunque sí la distinción del tipo de sílaba se esparce más en la Figura 6.9 con el intervalo final incluido.

Mostramos ahora los resultados de la métrica VarcoV. Nos basamos en los valores promedios y desviaciones estándar de la Tabla 6.13 y la Tabla 6.15 para comparar la EcA de los aprendientes. La Tabla 6.17, a continuación, contiene esta comparación.

Tabla 6.17
VarcoV y efecto de la EcA en los aprendientes según nivel de competencia lingüística (Tarea 2)

Sílabas	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
			con intervalo final			
Abiertas	0,35	0,5657	1,97	0,1861	0,41	0,5358
Cerradas	0,20	0,6629	1,41	0,2582	1,30	0,2771
Mixtas	0,26	0,6170	6,82	0,0228*	0,31	0,5877
			sin intervalo final			
Abiertas	0,23	0,6379	3,46	0,0877	0,70	0,4200
Cerradas	0,25	0,6278	1,54	0,2376	1,31	0,2741
Mixtas	0,12	0,7354	1,67	0,2205	0,14	0,7110

*Existe una diferencia significativa entre tipos de EcA.

Podemos observar, según los datos de la Tabla 6.17, que el único grupo de aprendientes que presentó una diferencia significativa según el tipo de EcA fue el grupo B en la condición de sílabas mixtas con cómputo del intervalo final. Asimismo, todos los *p*-valores del grupo B presentaron un valor mayor de significación, en comparación con los *p*-valores de los grupos A y C. Si ubicamos los grupos B1 y B2 en el *continuum* silábico-acental, como lo muestra la

Tabla 6.18, a continuación, vemos que el grupo B1 presenta más semejanzas con un ritmo acental, mientras que el grupo B2 se ubica en dirección a un ritmo silábico.

Tabla 6.18
VarcoV y el ritmo de aprendientes en el *continuum* silábico-acental (Tarea 2)

Ritmo	Abiertas		Cerradas		Mixtas	
	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV
	con	sin	con	sin	con	sin
Acentual	C2	B1	C2	C2	C2	C2
↑	B1	C2	B1	B1	B1*	B1
	C1	B2	C1	C1	C1	C1
	B2	C1	B2	B2	A1	A1
↓	A1	A1	A1	A1	B2*	A2
Silábico	A2	A2	A2	A2	A2	B2

*Existe una diferencia significativa entre tipos de EcA.

Optamos por mostrar la ubicación en el *continuum* silábico-acental con la métrica VarcoV, porque, como vimos en los resultados de hablantes nativos (cfr. 6.2.2), es la que logra discriminar tipologías rítmicas más eficazmente. Si bien no todos los valores han demostrado una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de informantes, creemos que el análisis descriptivo de los valores de esta métrica son informativos a la hora de describir el ritmo en la interlengua del inglés. Con respecto a los aprendientes A, los informantes con EcA tardía (A2) presentan un ritmo más silábico que los aprendientes con EcA temprana (A1). En relación con el grupo B, en todas las condiciones los aprendientes con EcA tardía (B2) se encuentran más cerca de un ritmo silábico, en especial en las sílabas mixtas. En tanto que los aprendientes B con EcA temprana (B1) presentan un ritmo más acental. Por último, el grupo C muestra una tendencia opuesta, en el sentido de que los aprendientes con EcA temprana (C1) presentan un ritmo más silábico, mientras que los aprendientes C con EcA tardía (C2) se ubican más cerca de un ritmo acental.

Este comportamiento de los aprendientes según su EcA lo podemos apreciar de manera visual, a continuación, en las flechas superiores de la Figura 6.11 (con intervalo final) y la Figura 6.12 (sin este intervalo). Estas flechas muestran el ascenso o descenso de cada subgrupo de informantes, teniendo en cuenta los valores promedios reflejados en los puntos de las cajas. Recordemos que VarcoV es más productiva para diferenciar tipologías rítmicas como las del español e inglés nativo, por ende, la información gráfica de estas figuras nos permiten observar cómo se ubican los aprendientes en el *continuum* silábico-acental.

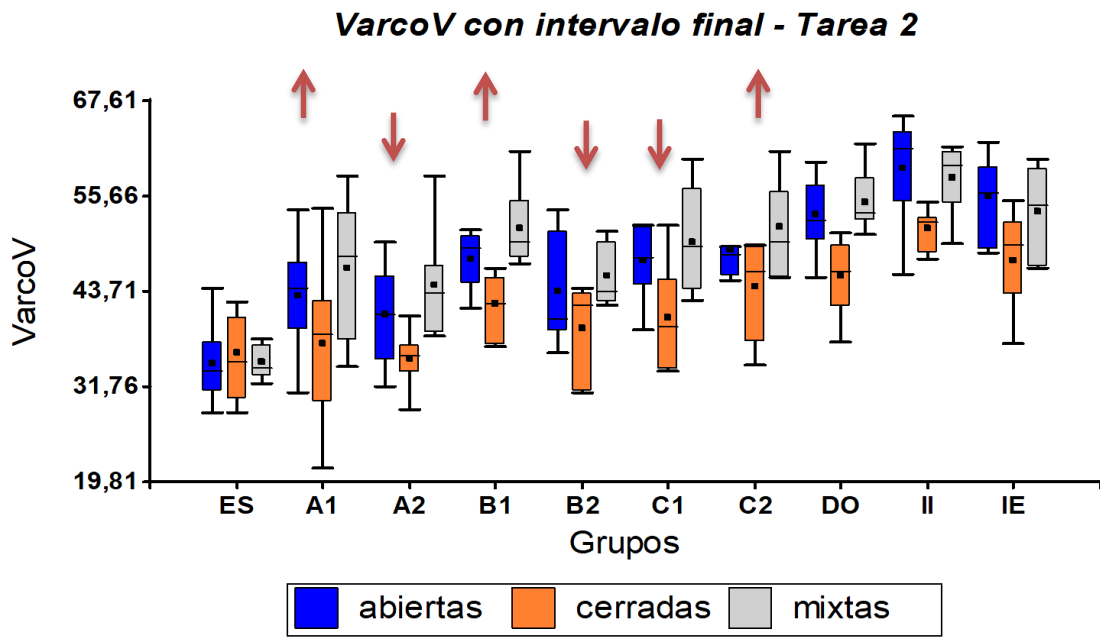


Figura 6.11. Valores de VarcoV (con intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

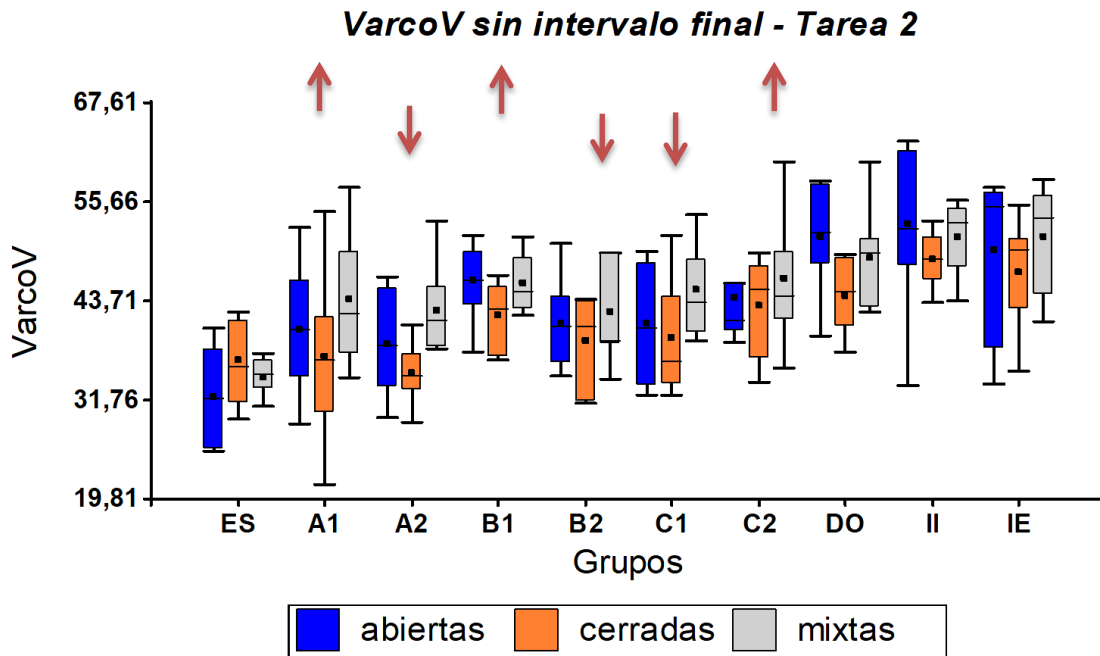


Figura 6.12. Valores de VarcoV (sin intervalo final) en todos los grupos de informantes en la Tarea 2
Los bigotes indican el rango de los datos (mínimo y máximo) y los puntos en las cajas (•) representan los promedios.

Tanto la Figura 6.11 como la Figura 6.12 permiten visualizar el comportamiento de los aprendientes según su EcA. Como lo indican las flechas, los aprendientes A y B tardíos presentan un descenso, mientras que los tempranos presentan un ascenso. En cambio, los aprendientes C presentan un descenso con EcA temprana y un ascenso con EcA tardía.

6.4.3 *Análisis y discusión*

Sobre la estructura silábica

Tal como quedó demostrado en el ritmo nativo (§6.2.1) y no nativo (§6.3.1), los efectos del tipo de estructura silábica se reflejan más claramente con la métrica %V cuando los aprendientes se analizan discriminando su EcA, no así con la métrica VarcoV. En la gran mayoría de los aprendientes, separados según la EcA, los resultados fueron similares a cuando se consideró únicamente su nivel de competencia lingüística. Solamente hubo dos diferencias cuando no se computó el intervalo final, ya que los grupos A1 y B2 no mostraron un efecto de tipo de sílaba. Creemos que esto se puede deber a la menor sensibilidad a la estructura silábica que tienen los aprendientes con menor nivel de competencia lingüística. Sin embargo, creemos también que los resultados de estos dos grupos no son tan informativos, porque, como vimos en el análisis del ritmo nativo, la métrica %V es más sensible cuando se computa el intervalo final.

En los casos en los que los aprendientes diferenciaron los tipos de oraciones de manera significativa, los datos de la prueba *post hoc* revelaron que las oraciones con sílabas abiertas y mixtas comparten valores y que ambas se diferencian de las oraciones con sílabas cerradas. Sin embargo, solamente algunos grupos lograron discriminar cada tipo de sílaba por separado. Este es el caso para los aprendientes tempranos B1 y C1 y tardíos A2 y C2, quienes diferenciaron discretamente los tres tipos de sílabas por separado cuando se computó el intervalo final (es decir, una letra distinta según la *post hoc*). Debido a que este tipo de discriminación también lo manifestaron los hablantes nativos de español y de inglés (cfr. Tabla 6.2), no podemos interpretar estos datos como transferencia de la L1 o como la reconfiguración de la interlengua hacia la lengua meta.

Sobre el efecto de la EcA

Los valores de %V no demostraron una diferencia significativa en los aprendientes A y B según el tipo de EcA. En cambio, los efectos de esta edad se reflejaron en los aprendientes

avanzados en las sílabas abiertas ($p=,0412$ y $p=,0393$ con y sin cómputo del intervalo final). Los aprendientes C1 y C2 lograron discriminar los tres tipos de sílabas (con intervalo final), al igual que los hablantes nativos de español y de inglés. Podemos observar que la EcA tiene efectos visibles a medida que los aprendientes avanzan en el desarrollo de la interlengua, tal como se discute en Ortega (2009) y Pfenninger (2017). Estas autoras señalan que los efectos de la EcA tienen repercusión en los últimos estadios de los aprendientes en contexto de instrucción formal.

A pesar de no haber diferencias significativas de EcA en los aprendientes con menor nivel de competencia lingüística, hemos observado una diferencia en cómo algunos aprendientes reflejan los distintos tipos de sílabas en la métrica %V. Este es el caso de los aprendientes iniciales, quienes presentaron un efecto de las tres condiciones de la Tarea 2 según su EcA. El grupo de aprendientes tempranos (A1) no demostró un efecto de estructura silábica cuando no se cómputo del intervalo final ($F=1,88$; $p=,1820$), mientras que los aprendientes A tardíos (A2) sí demostraron un efecto significativo del tipo de sílaba ($F=6,93$; $p=,0059$). Si bien, como ya se señaló, la métrica %V es más sensible cuando se computa el intervalo final, creemos que la distinción del tipo de sílaba que hacen los aprendientes tardíos puede tener una explicación. Podemos interpretar estos resultados como la tendencia que tienen los que comenzaron a aprender la L2 de adultos a modificar sus gramáticas para adquirirla según la instrucción que reciben en fonética y fonología. Es decir, estos aprendientes pudieron ser más cuidadosos al momento de distinguir sílabas cerradas de sílabas abiertas de manera más parecida al inglés. En cambio, los que comenzaron a adquirir el inglés desde temprano iniciaron sus estudios universitarios con una formación más sólida en lengua inglesa y quizás no así en las propiedades fonológicas de la L2, porque el foco en fonología fue nulo o muy poco según la información recopilada en los cuestionarios durante la selección de informantes. Podemos comparar este resultado con el aporte de Juan-Garau (2014) sobre el inglés como L2. Esta autora sostiene que los aprendientes con poca instrucción formal que comienzan una estadía en un país anglosajón logran desarrollar mejores habilidades lingüística durante la estadía. En cambio, los que comienzan a vivir en el extranjero con más instrucción formal no logran desarrollar su interlengua de manera más eficaz y, en algunos casos, presentan incluso un retroceso en las habilidades que manejan antes de la estadía afuera. Por lo tanto, nuestros aprendientes iniciales con EcA tardía logran reconfigurar algunas propiedades del ritmo de manera más rápida que aquellos que tienen una EcA temprana, porque posiblemente estos últimos comenzaron su instrucción universitaria con alguna

especie de fosilización que los llevaría a necesitar más tiempo para asemejarse a la lengua meta.

Dejando de lado los resultados de la métrica %V y su información sobre la estructura silábica, analizamos ahora los datos de VarcoV, la métrica con la que nos valemos para entender las semejanzas y diferencias entre los grupos de informantes. Con VarcoV, se observó una diferencia significativa del tipo de EcA en aprendientes B con cómputo del intervalo final en la condición de sílabas mixtas ($p=,0228$). Los aprendientes con EcA temprana (B1) obtuvieron valores más cercanos al ritmo acentual, mientras que el grupo con EcA tardía (B2) se inclinó por el ritmo silábico. Podríamos asociar esta diferencia al efecto de un periodo sensible, que no permite que los aprendientes tardíos logren reconfigurar su interlengua de manera más próxima a la lengua meta. Sin embargo, no podemos generalizar esta explicación, porque este dato solamente lo hemos obtenido en la condición de sílabas mixtas con cómputo del intervalo final.

De todos modos, teniendo en cuenta los resultados de la estadística descriptiva para VarcoV (

Tabla 6.18), los aprendientes iniciales¹⁰⁰ e intermedios con EcA temprana (A1 y B1) se ubican más cerca del ritmo acentual en todas las condiciones de sílabas, mientras que los que poseen una EcA tardía (A2 y B2) se encuentran en una posición más cercana al ritmo silábico. Podemos entender esta desventaja de los aprendientes tardíos, nuevamente, como un efecto de un periodo sensible. Es decir, los aprendientes tardíos no logran asemejarse a un ritmo acentual por haber comenzado su proceso de adquisición después de la pubertad. Por su parte, y siguiendo con el análisis descriptivo de la

Tabla 6.18, en la mayoría de las condiciones (menos en las sílabas abiertas sin cómputo del intervalo final), los aprendientes C2 fueron los aprendientes que más se acercaron al ritmo acentual. Esta observación está relacionada con lo que señala Pfenninger (2017, p. 22). Esta autora sostiene que, en los casos de instrucción formal, no necesariamente los aprendientes con EcA temprana tienen mejores resultados que los que presentan una EcA tardía. Ahora bien, recordemos que al principio de esta discusión se señaló que el efecto de la EcA era solo visible en los aprendientes avanzados, pero no se señaló cuáles lograron asemejarse al ritmo acentual: los aprendientes avanzados con EcA tardía han logrado reconfigurar sus gramáticas

¹⁰⁰ Nótese que %V mostró tendencias opuestas en los aprendientes iniciales, pero recordemos que lo más informativo para %V es la diferenciación de los tipos de sílabas. Con la métrica VarcoV, en cambio, nos enfocamos en la comparación de los grupos de informantes.

en mayor medida que los que comenzaron a adquirir la lengua meta a más temprana edad. En suma, si bien el efecto de la EcA es solo notorio en aprendientes C, el efecto del periodo sensible en los aprendientes tardíos es visible solamente hasta un nivel de competencia intermedio (afectando los grupos A y B). En el caso de un nivel avanzado, y gracias a la compensación de la instrucción formal (cfr. Fullana, 2006, 2006; Larson-Hall, 2008; Muñoz, 2008), los aprendientes C con EcA tardía logran superar a los aprendientes C con EcA temprana.

6.5 Recapitulación

El objetivo principal del Capítulo 6 ha sido medir el ritmo de habla según la influencia del tipo de sílaba. Para ello se diseñó la Tarea 2, en la que se controló la estructura silábica en tres condiciones distintas: oraciones con sílabas predominantemente abiertas, cerradas y mixtas. La motivación para esta tarea se basó principalmente en la dependencia de algunas métricas rítmicas en la composición silábica de los materiales de elicitación (Arvaniti, 2009, 2012; Brown & Matene, 2014; Prieto *et al.*, 2012; Renwick, 2012). Este reflejo de la estructura silábica en las métricas permite observar cómo las lenguas se siguen diferenciando cuando el predominio del tipo de sílaba es el mismo y, asimismo, permite analizar el ritmo en hablantes no nativos según las distintas composiciones silábicas de los estímulos lingüísticos.

En nuestros datos, los nativos y no nativos mostraron valores significativamente diferentes para cada condición de la Tarea 2, indicando que existe una fuerte correlación entre el tipo de estructura silábica de los estímulos lingüísticos y los valores de las métricas, tal como se ha registrado en la bibliografía consultada. Asimismo, cabe recordar que cuando los aprendientes se analizaron discriminando la EcA temprana y tardía, los efectos de la estructura silábica se vieron reflejados levemente en menor medida, ya que los aprendientes A con EcA temprana y los aprendientes B con EcA tardía demostraron un efecto significativo solamente en los casos sin cómputo del intervalo final. En rasgos generales, podemos concluir que: a) todos los grupos de informantes demostraron ser sensibles al tipo de sílaba y b) aun controlando la estructura silábica, se observaron diferentes tipologías rítmicas, especialmente entre los hablantes nativos de español y de inglés y entre el inglés nativo y el inglés no nativo.

Como se adelantó en el análisis del ritmo nativo (§6.2.3) y en los Capítulos 1 (§1.5) y 4 (§4.2), la fuerte dependencia o sensibilidad de las métricas con respecto a la estructura silábica (como lo han demostrado nuestros datos de %V) ha sido motivo para considerar las métricas como una herramienta ineficiente para dar cuenta del ritmo de habla. Esta postura, como la de Arvaniti (2009, 2012), se basa en la idea de que las métricas no logran captar diferencias de ritmos tipológicamente distintos en las lenguas, sino que los resultados estarían condicionados por el tipo de estímulo lingüístico que manipula la estructura silábica. Sin embargo, teniendo en cuenta la interpretación de Fuchs (2016a), esta sensibilidad de las métricas es un punto muy a favor, ya que, si la composición silábica es parte del ritmo, entonces las métricas logran reflejar propiedades particulares de las lenguas. Sería alarmante, según Fuchs, que las métricas no logran distinguir materiales manipulados con respecto al tipo de sílaba.

Por su parte, la métrica VarcoV logró discriminar dos tipologías rítmicas claramente diferenciadas en el ritmo nativo: un ritmo silábico, representado por el español, y un ritmo acentual, representado por las dos variedades del inglés. Del mismo modo, esta métrica permitió observar cómo se ubican los hablantes no nativos de inglés dentro del *continuum* silábico-accentual, destacándose la lejanía con el ritmo acentual en los no nativos con nivel de competencia bajo (especialmente el grupo A) y la cercanía en los no nativos con un nivel de competencia alto (especialmente los grupos C y DO). En lo que respecta a los docentes, estos informantes siempre obtuvieron valores más cercanos a los hablantes nativos de inglés y en ningún caso hubo equivalencia o superación por parte de los aprendientes.¹⁰¹

A continuación hacemos una síntesis del presente capítulo en torno a las tres hipótesis en las que los resultados tienen repercusión.

Hipótesis 1. Los resultados de la Tarea 2 nos permiten descartar la hipótesis nula “no hay diferencias entre el ritmo de habla del español y el inglés”. Teniendo en cuenta que la estructura silábica influye en el ritmo, nuestros datos han indicado que las lenguas presentan tipologías rítmicas distintas en las tres condiciones de composición silábica: %V arroja valores altos y VarcoV muestra valores bajos para el español, mientras que los valores son

¹⁰¹ Recordemos que esta situación fue distinta entre aprendientes y docentes en los datos sobre el rol del acento (cfr. Capítulo 5), ya que hubo casos en los que los aprendientes superaron a los docentes en el sentido de que se asemejaron más a los hablantes nativos de inglés. Retomamos este punto en las consideraciones finales de la tesis.

opuestos para las dos variedades del inglés. De manera individual, la métrica %V no logró discriminar las lenguas de manera significativa en todos los casos. Solamente lo hizo, de algún modo, en la condición de sílabas cerradas sin cómputo del intervalo final. En cambio, la métrica VarcoV logró discriminar de manera altamente significativa el español de las dos variedades del inglés.

Hipótesis 2. Nuestros datos nos llevan a rechazar la hipótesis nula “el nivel de competencia lingüística no afecta el ritmo en los aprendientes”. Hemos podido observar que el ritmo de los aprendientes muestra valores diferentes según el periodo de adquisición en el que se encuentran. Por lo general, a menor nivel de competencia lingüística, mayor es la proximidad con el ritmo de su lengua madre y, en consecuencia, a mayor nivel de competencia, el ritmo de los aprendientes se asemeja más al ritmo del inglés nativo. Asimismo, la cercanía a cada uno de estos tipos de ritmos se vio afectada por el tipo de sílaba. Los aprendientes mostraron valores más próximos al ritmo acentual en las sílabas mixtas, seguido de las sílabas abiertas y, en menor medida, las sílabas cerradas.

Hipótesis 3. Nuestros datos del presente capítulo nos permiten rechazar la hipótesis nula “la adquisición del ritmo no está afectada por la EcA de los aprendientes”. Pudimos comprobar que el efecto de la EcA está vinculado con el nivel de competencia lingüística de los aprendientes. Aunque en la mayoría de los casos no hubo diferencias estadísticamente significativas, la información del *continuum* silábico-accentual mostró que los aprendientes A y B con EcA tardía presentaron una lejanía con respecto al ritmo acentual, mientras que los aprendientes C con EcA tardía fueron los que se ubicaron más próximos al ritmo del inglés nativo.

En conclusión, nuestros datos han indicado que es posible dar cuenta del ritmo de habla en distintos hablantes, tanto nativos como no nativos, incluso cuando se controla el tipo de sílaba, en contra de Arvaniti (2009, 2012) y a favor de Fuchs (2016a) y Prieto *et al.* (2012). Podemos concluir que el ritmo se ve afectado por la composición silábica y que las lenguas se siguen diferenciando entre así. Concordando con Prieto *et al.* (2012), la métrica %V nos permite medir la influencia del tipo de sílaba, mientras que VarcoV nos permite distinguir tipologías rítmicas. Cabe recordar, nuevamente, la importancia de emplear más de una métrica rítmica, porque dos métricas que se grafican en conjunto reflejan mejor el ritmo de los distintos grupos de informantes.

CAPÍTULO 7

LA REDUCCIÓN VOCÁLICA

En este capítulo presentamos los resultados sobre la reducción vocálica del inglés. Entendemos este proceso de reducción como una de las propiedades fonético-fonológicas que dan forma al ritmo de habla (Bertinetto, 1981, 1989; Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). Tenemos en cuenta que en inglés los procesos de reducción son recurrentes y sistemáticos y el sistema vocálico cuenta con vocales que solamente pueden aparecer en sílabas inacentuada. En tanto que el español no presenta procesos de reducción vocálica y el mismo inventario de vocales aparece tanto en sílabas acentuadas como inacentuadas.

En la primera sección del capítulo, hacemos una breve revisión de las características acústicas de las vocales en general y de la reducción vocálica en particular (§7.1). Luego detallamos la metodología específica (§7.2) y los resultados en hablantes nativos (§7.3) y no nativos (§§7.4 y 7.5). Por último, presentamos una recapitulación (§7.6).

7.1 Los formantes de vocales y la reducción

Cuando se pronuncian las vocales, la posición de la lengua y los labios genera un espacio resonador que queda plasmado en los formantes vocálicos o frecuencias formánticas. Estas frecuencias corresponden a los principales correlatos acústicos de las vocales y su medición en hercios da cuenta de la configuración del tracto vocal. Los primeros tres formantes son suficiente para medir acústicamente las vocales del inglés, principalmente el formante 1 (F1) y el formante 2 (F2). El F1 representa información sobre la altura en el tracto vocal y los valores son inversamente proporcionales, es decir, las vocales altas presentan valores bajos, mientras que las vocales bajas muestran valores altos. Por otra parte, el F2 generalmente refleja información sobre el grado de posteriorización [*backness*], es decir, de cuán adelante o atrás del tracto vocal se pronuncie la vocal. Los valores del F2 presentan la siguiente relación: las vocales anteriores (pronunciadas adelante) arrojan valores altos, mientras que las vocales posteriores (pronunciadas atrás) muestran valores bajos. (Kent & Read, 1992; Ladefoged & Johnson, 2011; Yavas, 2011)

El F2 está afectado por la posteriorización y por el cierre de los labios. Para dejar de lado los efectos de los labios, se puede obtener la diferencia entre F2 y F1, es decir, sustraerle al

F2 los valores del F1. De este modo, se consigue información más pura del avance o retroceso de la lengua: a menor diferencia entre estos formantes, se pronuncia la vocal más atrás (posterior) y, por ende, a mayor diferencia, la vocal se pronuncia más adelante (Ladefoged & Johnson, 2011, p. 198).

En la Figura 7.1 mostramos un espectrograma en el que las líneas punteadas indican los primeros cuatro formantes vocálicos de la vocal resaltada.

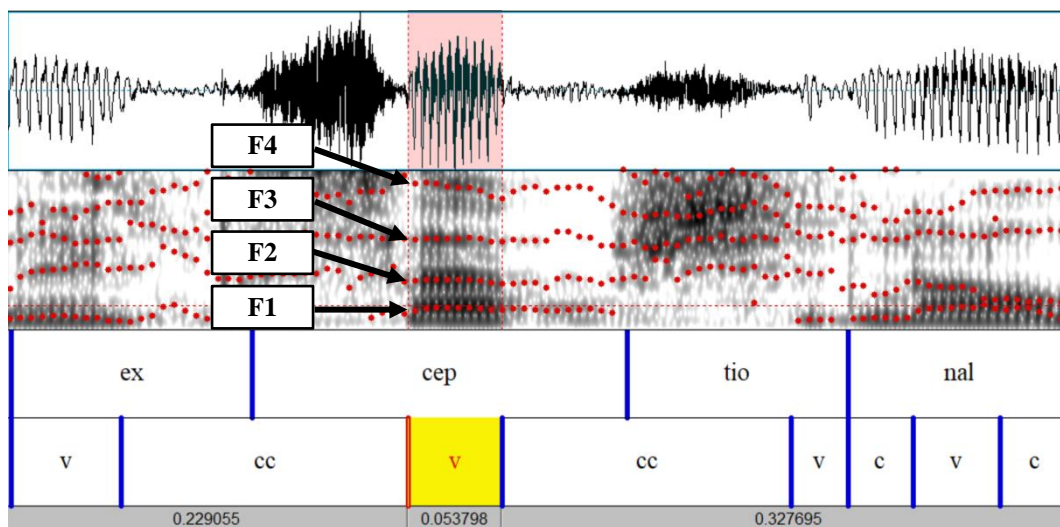


Figura 7.1. Ejemplificación de los formantes vocálicos en la vocal /e/ del inglés
Ejemplo propio obtenido de IE-01-2ce “exceptional”.

A continuación mostramos la representación de las vocales del inglés y el español en los diagramas que contienen los valores de F1 y F2, que son los valores que tradicionalmente se emplean para representar la ubicación de los sonidos en el espacio vocálico. En la Figura 7.2 mostramos los resultados de Flemming & Johnson (2007), quienes hicieron un trabajo experimental sobre el sistema vocálico del inglés estadounidense, enfocándose en la reducción vocálica.

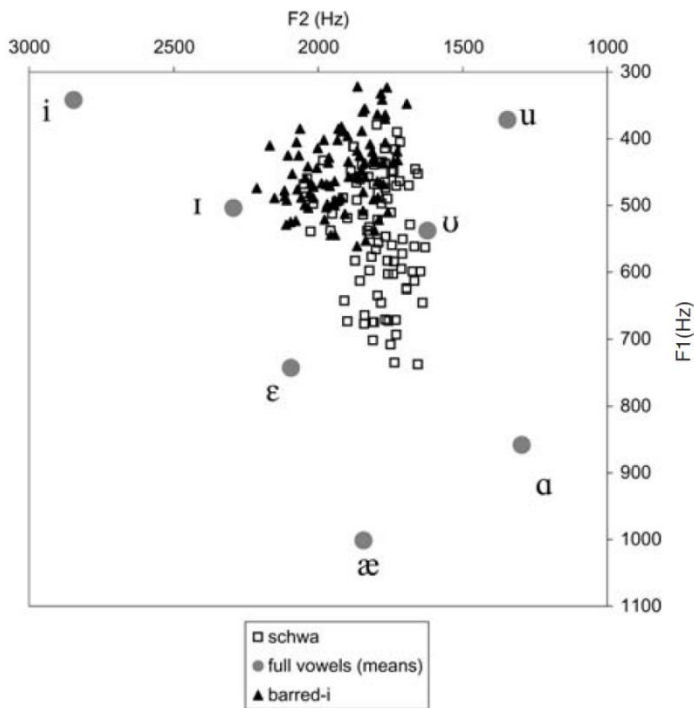


Figura 7.2. Representación de las vocales del inglés

Fuente: Flemming & Johnson (2007, p. 87). Los cuadrados (□) representan la vocal reducida /ə/ y los círculos (●) las vocales plenas. En el eje vertical se muestran los valores del F1 y en el horizontal los del F2.

En la Figura 7.3, a continuación, mostramos la representación de las vocales del español.

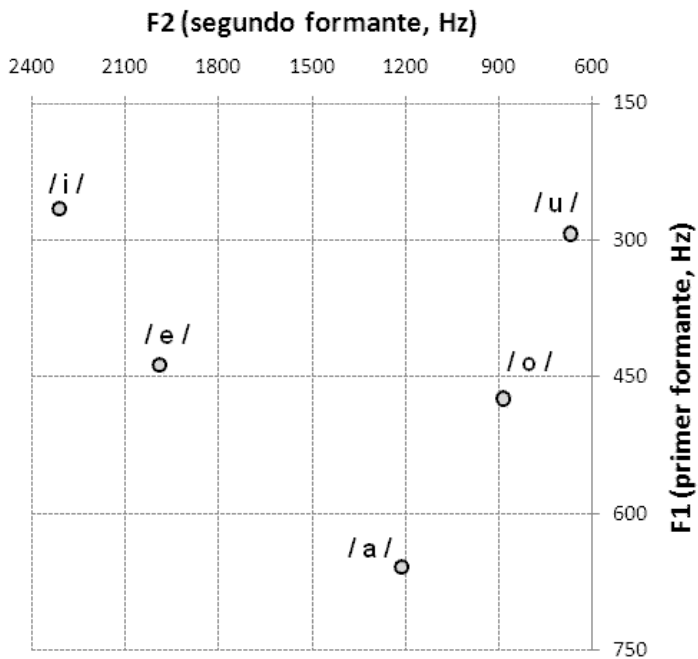


Figura 7.3. Representación de las vocales del español

Fuente: Quilis & Esgueva (1983). En el eje vertical se muestran los valores del F1 y en el horizontal los del F2.

Como podemos observar en los diagramas vocálicos, los sistemas de vocales del inglés y del español difieren en cantidad y ubicación de sonidos. Lo relevante para nuestra investigación es que el español carece de un sonido vocálico en posición central. Por lo tanto, los hablantes que adquieren el inglés como L2 deben, en los contextos pertinentes, aplicar procesos de reducción vocálica y los formantes deben centralizarse, tal como lo muestra la Figura 7.2 para el inglés.

La reducción vocálica en el inglés de Inglaterra y Estados Unidos se traduce en la pronunciación de una vocal central que generalmente es *schwa* /ə/ y aparece en sílabas inacentuadas (p. ej. Cruttenden, 2014; Fourakis, 1991; Lehiste, 1970). Esta centralización es el producto de la reducción de los formantes vocálicos, en el sentido de que en lugar de ocupar una posición periférica, sus valores se orientan a una posición central, tal como lo demostró Delattre (1969) en los primeros estudios experimentales sobre reducción (cfr. Capítulo 1, §1.4.3). Este movimiento de los formantes vocálicos hacia el centro del tracto vocal también ha recibido su formalización teórica por medio de los cambios de rasgos como [- alto, - bajo] y [- anterior, - posterior] (Chomsky & Halle, 1968). Desde un punto de vista articulatorio, el sonido /ə/ presenta una relajación de los labios y la lengua y ocupa una posición neutral (Gut, 2009, p. 36). Del mismo modo, para Browman & Goldstein (1992, p. 56), este sonido se puede predecir del resto del sistema vocálico, pero su ubicación corresponde a un valor promedio de todas las articulaciones de las vocales plenas.

Teniendo en cuenta que el español no presenta reducción vocálica (Figura 7.3) y que el inglés sí (Figura 7.2), nuestro objetivo es obtener datos acústicos de la reducción vocálica en el inglés nativo para después comparar, empleando la misma metodología, el grado de reducción que aplican los hablantes no nativos del inglés. A continuación, describimos brevemente dos estudios sobre la reducción vocálica en la interlengua del inglés por parte de hispanohablantes, que sirven de antecedentes para nuestro estudio.

El primer aporte es llevado a cabo por Rallo Fabra (2015), quien analiza la reducción vocálica en hispanohablantes que hablan inglés como L2 en un contexto natural en Estados Unidos. La autora se basa en tres medidas acústicas: la duración, la intensidad y los formantes 1 y 2, en dos grupos de inmigrantes distintos según la edad en la que llegaron al país de habla inglesa. Los hablantes tempranos comenzaron a estar expuestos al inglés casi a una edad promedio de 4 años, mientras que en los hablantes tardíos esta edad fue a los 21 años. Obteniendo datos de lectura de palabras y oraciones y teniendo en cuenta los formantes vocálicos, la autora muestra resultados que indican que los hablantes de inglés como L2

tempranos logran aplicar más procesos de reducción que los aprendientes tardíos. Estos procesos de reducción se reflejan en la posición central de los formantes en el espacio vocálico, mientras que los hablantes tardíos obtienen valores más periféricos y, por ende, menos centralizados.

Byers & Yavas (2017), por su parte, estudian también la reducción vocálica en hablantes del inglés cuya primera lengua es el español de varios países de habla hispana. Estos hablantes viven en Estados Unidos y se dividen en dos grandes grupos según la edad en la que comenzaron a estar expuestos. Los hablantes tempranos comenzaron a adquirir el inglés antes de los 8 años de edad, mientras que los hablantes tardíos lo hicieron después de los 15. A través de datos obtenidos por medio de lecturas controladas y midiendo formantes y duraciones de vocales, los autores concluyen que los hablantes tardíos presentan valores de formantes de *schwa* más estables y cercanos a los hablantes nativos, mientras que los hablantes tempranos presentan valores más heterogéneos en sus formantes vocálicos. En cambio, en lo que respecta a la duración, los resultados indican que los hablantes tempranos producen duraciones parecidas a los hablantes nativos, mientras que los tardíos producen vocales reducidas con una duración mayor.

Estos dos trabajos sobre la reducción vocálica del inglés como L2 se asemejan a nuestra investigación, porque estamos hablando de la misma interlengua: aprendientes de inglés cuya primera lengua es el español. De todos modos, nuestro estudio difiere de Rallo Fabra (2015) y Byers & Yavas (2017), porque todos nuestros informantes tienen una misma variedad del español no analizada en estos autores y porque nuestros aprendientes adquirieron el inglés en contexto de instrucción formal en un país de habla hispana.

7.2 Metodología específica

Con el objetivo de dar cuenta acústicamente de la reducción vocálica, nos vamos a basar en los valores de F1, F2 y F2-F1 para medir vocales en dos contextos claramente diferentes: un contexto está dado por la vocal plena /e/ en sílabas acentuadas en palabras de contenido y, por otra parte, un contexto proclive a la reducción vocálica en el que se manifiesta una /ə/ en la palabra funcional *the*. Optamos por la vocal plena /e/, porque es el equivalente fuerte de *schwa* para los hispanohablantes.

La decisión de valernos de los formantes vocálicos, a diferencia de las métricas rítmicas que hemos empleado en la mayor parte de la tesis, se debe a que nuestro objetivo es aislar la

reducción vocálica como componente del ritmo de habla. Ramus *et al.* (1999) sostienen que la reducción vocálica está incluida en la información de ΔV , pero esta métrica también da información sobre la duración vocálica contrastiva (como sucede en japonés) o alargamiento vocálico (como sucede en italiano). Por lo tanto, esta métrica no representa información directa y exclusiva sobre la reducción vocálica, aunque la incluye. Teniendo en cuenta que las métricas adoptadas en esta investigación se basan en la duración y que la reducción vocálica se manifiesta también por medio de la calidad vocálica, para dar cuenta de la reducción hemos optado por la medición de los formantes.¹⁰²

De todas las tareas de esta tesis, seleccionamos los intervalos vocálicos de las lecturas (Tareas 1 y 2) para elegir los contextos en los que existían vocales plenas y vocales reducidas. Para medir la reducción vocálica se midieron los contextos en los que se debía pronunciar la vocal *schwa* /ə/. Debido a que las consonantes que preceden o le siguen a esta vocal influyen en los valores de los formantes (Byers & Yavas, 2017; Flemming, 2009; Flemming & Johnson, 2007; Rallo Fabra, 2015), se prestó atención a la composición segmental que rodea a la vocal reducida. Se controló que las consonantes contiguas sean anteriores (p. ej. /d, ð, s, b/) y no posteriores (p. ej. /k, g, ŋ, h/), porque las consonantes posteriores provocan un descenso de los formantes. En nuestros datos, todas las consonantes precedentes a /ə/ corresponden a la interdental /ð/ de la palabra *the*. En cambio, las consonantes que le siguen a /ə/ son las siguientes: /m, b, p, s, l/.

Se evitaron especialmente las consonantes velares, porque éstas son las que más influyen en los formantes en el sentido de que F2 y F3 se acercan en los márgenes de la vocal (Ladefoged & Johnson, 2011, p. 199). Para la vocal plena /e/, si bien las consonantes posteriores, como /k/ y /g/ afectan los formantes, este efecto se da en la transición de la consonante y la vocal (es decir, en los márgenes), pero, debido a que /e/ se debe pronunciar como una vocal plena, los formantes deben llegar a los valores que identifican este sonido como tal. Si se miden los formantes en los puntos medios del intervalo vocálico, siempre se llega a los valores que son necesarios para lograr la identificación propia de la vocal. En cambio, una *schwa* es más proclive a los efectos de las consonantes contiguas por no tener una identidad tan independiente o propia (p. ej. Kondo, 2009). Es por ello que en nuestros

¹⁰² Un antecedente para esta metodología lo encontramos en Low *et al.* (2000), quienes emplean las métricas rítmicas para analizar el ritmo silábico del inglés de Singapur y, a la vez, hacen un análisis de los formantes vocálicos (F1 y F2) a modo de estudiar este fenómeno por separado.

datos tenemos algunos casos de vocal /e/ seguida de consonante velar (*legacy* y *extra*, cfr. Tabla 7.1).

Asimismo, a modo de obtener un contexto prosódico más homogéneo en todas las vocales, se controló que las vocales estuvieran en medio de una frase entonativa, descartando las que estaban al comienzo o al final de frase, porque el inicio y final de los dominios prosódicos presentan un realce de la articulación que se traduce en segmentos con correlatos acústicos más destacados (Fougeron & Keating, 1997; Keating, 2006). Especialmente, se evitaron las vocales reducidas al final de frase, porque los efectos de alargamiento final provocan menor reducción vocálica (Flemming, 2009, p. 92). En la Tabla 7.1, a continuación, mostramos los contextos que tuvimos en cuenta para analizar la vocal plena /e/ y la reducida /ə/.

Tabla 7.1
Contextos analizados para medir vocales plenas y reducidas

Contexto pleno /e/	Contexto reducible /ə/
	<i>the pupil</i>
	<i>the balcony</i>
<i>legacy</i>	<i>the brothers</i>
<i>umbrellas</i>	<i>the legacy</i>
<i>an extra</i>	<i>the puppies</i>
<i>very</i>	<i>the cinemas</i>
<i>professor</i>	<i>the mosquito</i>
<i>central</i>	<i>the subsidies</i>
<i>America</i>	<i>the solution</i>
<i>exceptional</i>	<i>the substitute</i>
<i>sentimental</i>	<i>the mother</i>
	<i>the banana</i>

Las vocales subrayadas en la Tabla 7.1 se segmentaron mediante Praat, siguiendo los criterios desarrollados en §4.2.5. Posteriormente, se empleó un *script* de Praat obtenido de Lennes (2011) para extraer los valores de F1, F2 y F3 en los puntos medios de los intervalos vocálicos.

Se excluyeron los casos en los que los hablantes redujeron los vocales de tal modo que no era posible visualizar los formantes en el espectrograma y tampoco se podían obtener valores acordes al rango esperado para cada vocal. Por ejemplo, en la Figura 7.4 la vocal reducida en *the* [ðə] no muestra formantes claros, porque el hablante redujo esta vocal de tal manera que su percepción no era posible. Además, los valores del F1 para este hablante masculino fue de un promedio de 1100 Hz, valor que no es esperado para una vocal como /ə/, porque el

promedio de valores para un hablante masculino no supera los 600 Hz en esta vocal (p. ej. Hillenbrand, Getty, Clark, & Wheeler, 1995).¹⁰³

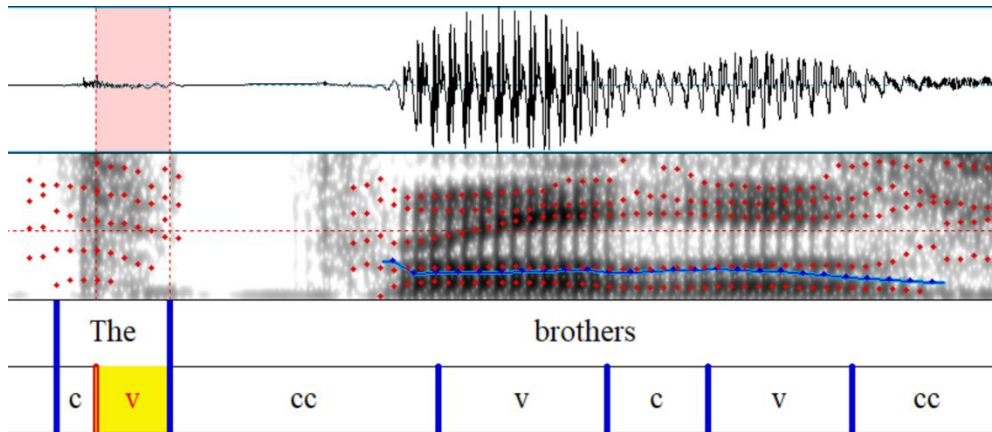


Figura 7.4. Ejemplo de vocal reducida no analizada
Obtenido del informante masculino II-02-1b3

Con respecto a las vocales plenas, solamente se computaron los datos de las vocales pronunciadas en sílabas acentuadas. Cuando los informantes cambiaron el acento principal de las palabras, se excluyeron del análisis esas vocales plenas. Este fue el caso en hablantes no nativos quienes, en lugar de pronunciar *professor* [prə'fesə] con acento principal en la anteúltima sílaba, pronunciaron ['prɒfesə], con el acento en la antepenúltima sílaba. Solamente se registraron tres casos en nuestro corpus.

Normalización

Los valores de los formantes dependen en gran medida de fisiología de los hablantes. Por ejemplo, Hillenbrand, Getty, Clark, & Wheeler (1995) llevan a cabo una comparación del sistema vocálico del inglés de Estados Unidos por medio de la medición de varios formantes. A través de la elicitación de las vocales en el contexto /h+/vocal+/d/, sus resultados para los dos sonidos analizados en este capítulo son los que mostramos en la Tabla 7.2.

¹⁰³ No fueron muchos los casos que no se incluyeron en nuestros datos por no obtener valores de formantes precisos. En los hablantes nativos se detectaron cinco casos y en los no nativos solamente dos casos en los aprendientes avanzados.

Tabla 7.2
Ejemplo de F1 y F2 en hombres, mujeres y niños de inglés

		/e/	/ə/
F1	Hombres	476	474
	Mujeres	536	523
	Niños	564	586
F2	Hombres	2089	1379
	Mujeres	2530	1588
	Niños	2267	1719

Fuente: Hillenbrand, Getty, Clark, & Wheeler (1995, p. 3103)

Los valores de los formantes se expresan en hercios.

Como se ejemplifica en la Tabla 7.2, es evidente cómo los formantes se ven alterados según el tipo de hablante. En los hombres siempre son más bajos y en los niños son más altos, en tanto que las mujeres presentan valores intermedios. Es por este motivo que es fundamental normalizar estos valores a modo de eliminar estas diferencias del tracto vocal cuando existe una población de informantes variada. Esta eliminación de información está vinculada con lo que hace el oído humano para identificar las mismas vocales en todas las personas de la misma lengua, sin importar el sexo o la edad (Labov, Ash, & Boberg, 2006, p. 39).

En nuestra investigación la normalización se llevó a cabo siguiendo la metodología empleada en estudios de segundas lenguas (p. ej. Guion, 2003; Rallo Fabra, 2015), en el que se computan datos de los primeros tres formantes: F1, F2 y F3¹⁰⁴. Este proceso para atenuar las diferencias fisiológicas de los hablantes consiste en tomar un hablante nativo al azar y promediar todos los valores de F3. Para los demás hablantes (nativos y no nativos) se obtiene el promedio de F3 también. Luego, se divide el promedio de F3 del hablante elegido al azar por el promedio de F3 del hablante a normalizar. Este cociente se multiplica por cada valor de F1 y F2 de cada hablante. Veamos un ejemplo con datos propios.

El hablante nativo II-01 arrojó un promedio de su F3 de 2605 Hz. Si queremos normalizar los valores de, por ejemplo, el hablante no nativo A1-03, obtenemos el promedio de F3 de

¹⁰⁴ Empleamos los valores de F3 solamente a los efectos de normalizar nuestros datos. Se tiene en cuenta que el F3 se ha considerado como el reflejo principal de las diferencias entre hombres y mujeres. Véase Guion (2003) y las citas allí.

este último hablante, que nos da un valor de 3125 Hz. A continuación, dividimos el promedio del primer hablante por el del segundo y llegamos al siguiente resultado: 0,8336. Este último cociente lo multiplicamos por todos los valores de F1 y F2 que queremos normalizar. Así, si el hablante no nativo obtuvo los valores de 523 para F1 y de 1559 para F2, cuando normalizamos estos datos, obtenemos los siguientes valores: 436 y 1300, para F1 y F2, respectivamente.

Todos los valores se normalizaron utilizando una planilla de cálculos. En esta planilla también se obtuvo el valor de F2-F1 a modo de dejar de lado la información de la posición de los labios. Posteriormente se tabularon los datos en Infostat (Di Rienzo *et al.*, 2008) para su análisis estadístico inferencial y descriptivo.

Para graficar los valores de las vocales se utilizó la plantilla ofrecida por Deterding (2006). Basándose en la propuesta de Zwicker & Terhardt (1980), esta plantilla convierte los hercios de F1 y F2 a la escala de Bark, que muestra valores psicoacústicos relevantes al oído y permite la comparación de vocales en forma visual.

7.3 Resultados de hablantes nativos

La Tabla 7.3 muestra los resultados de los hablantes nativos de inglés¹⁰⁵. Para observar si existe una diferencia significativa entre un contexto de vocal plena y otro de vocal reducida, la variable *grupo de informantes* (II e IE) se fijó como factor y el *tipo de vocal* (plena y reducida) como variable dependiente.

¹⁰⁵ Recordemos que en este capítulo no incluimos los hablantes de español, porque, como se señaló en las propiedades fonético-fonológicas del español (§1.3 del Capítulo 1), este fenómeno de reducción vocálica no sucede en esta lengua.

Tabla 7.3
Efecto de vocales plenas y reducidas en nativos de inglés

	Grupo	N	Contexto vocálico		F	p-valor
			Pleno	Reducible		
F1	II	162	688,40 (117,52)	433,27 (82,51)	263,50	<0,0001**
	IE	167	650,18 (90,02)	410,12 (88,80)	292,59	<0,0001**
F2	II	162	1707,60 (219,32)	1611,53 (210,07)	7,98	0,0053*
	IE	167	1586,10 (175,20)	1514,27 (186,83)	6,30	0,0130*
F2-F1	II	162	1019,20 (171,03)	1178,26 (201,46)	28,02	<0,0001**
	IE	167	935,92 (200,07)	1120,95 (208,00)	33,06	<0,0001**

*Existe una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas.

El análisis ANOVA de la Tabla 7.3 muestra que existe una diferencia estadísticamente significativa entre vocales plenas y reducidas en los tres valores de formantes en las dos variedades del inglés: F1 ($F=263,50$; $p<,0001$ y $F=292$; $p<,0001$, para II e IE, respectivamente), F2 ($F=7,98$; $p=,0053$ y $F=6,30$; $p=,0130$) y F2-F1 ($F=28,02$; $p<,0001$ y $F=33,06$; $p<,0001$).

En la Figura 7.5, a continuación, mostramos los valores que obtuvimos de F1 y F2 en un gráfico con la escala Bark. En esta figura se puede observar cómo los hablantes de las dos variedades del inglés ubican la vocal plena /e/ y la reducida /ə/ en dos puntos bien distinguidos del espacio vocálico.

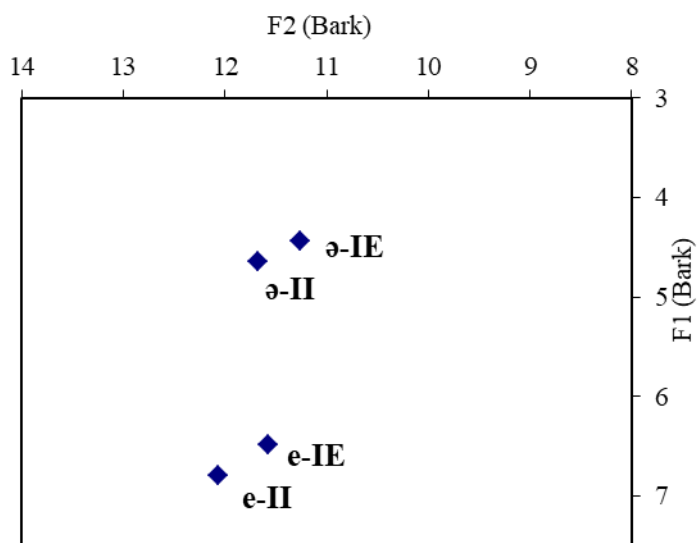


Figura 7.5. Representación de /e/ y /ə/ en inglés nativo

Teniendo en cuenta que el sistema vocálico del inglés presenta diferencias tanto entre dialectos principales como dentro de cada uno de ellos (Labov *et al.*, 2006), a simple vista podemos observar que en la Figura 7.5 los dos dialectos del inglés presentan posiciones distintas en el espacio vocálico. En nuestros datos, parte de esta diferencia está dada por algunas de las consonantes que le siguen al sonido /ə/. Este es el caso de la lateral /l/ (como en *the legacy*), que generalmente se pronuncia como un sonido alveolar en inglés británico [l], mientras que en inglés estadounidense esta lateral presenta una constricción en la zona velar, produciéndose así una lateral velarizada [ɫ].

El sonido [ɫ] en el inglés de Estados Unidos provoca un descenso del F2 de la vocal, lo que se traduce en una vocal más centralizada. La media de la vocal reducida seguida de /l/ fue de 1144,85 Hz para el grupo IE y de 1614,96 Hz para el grupo II. Si bien esta diferencia es significativa ($F=53,88$; $p <,0001$), hemos decidido incluir estos datos en nuestro análisis, porque no afecta los resultados en el sentido de que ambos dialectos del inglés siguen mostrando una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas en los dos formantes vocálicos. De este modo, sin importar el efecto que puede ocasionar una consonante en el F2 de la vocal, los hablantes no nativos de inglés, en caso de producirse la reducción vocálica, deberán mostrar un contraste entre vocales plenas y reducidas.

7.3.1 *Análisis y discusión*

Sobre la reducción vocálica y el ritmo

Así como consta en la literatura que el inglés, a diferencia del español, presenta un proceso de reducción vocálica (p. ej. Cruttenden, 2014; Delattre, 1969; Gut, 2009; Hualde, 2014b), hemos obtenido evidencia de ello con nuestros propios datos. En los resultados del Capítulo 5 (el rol del acento) y el Capítulo 6 (la estructura silábica), pudimos observar una diferencia significativa entre los valores de las métricas tanto entre el ritmo del inglés y el del español. Con los datos obtenidos en esta sección del presente capítulo, podemos vincular las diferencias obtenidas con los índices métricos con el proceso de reducción. Es decir, la reducción vocálica del inglés y la ausencia de reducción en el español contribuyeron a una marcada diferencia en el ritmo de habla, más allá del rol del acento y del tipo de estructura silábica. Con los datos de reducción vocálica en los nativos, sentamos las bases para poder comparar la reducción en los informantes no nativos.

Sobre el efecto coarticulatorio

Si bien controlamos que las consonantes contiguas a /ə/ sean anteriores, en los resultados de los hablantes nativos, observamos que los valores del F2 de la vocal reducida están influenciados por la consonante que le sigue; por ejemplo, en *the legacy*, el sonido /ə/ está seguido de [l] en los hablantes de Inglaterra (sonido anterior) y de [t] en los de Estados Unidos (sonido posterior). Como ya se señaló, esta influencia no afectó los resultados generales en el inglés nativo. Asimismo, entendemos esta diferencia del F2, y no en el F1, como lo observado por Kondo (1994). La autora lleva a cabo un análisis acústico de /ə/ en numerosos contextos articulatorios y brinda evidencia para sostener que el F1 de esta vocal presenta independencia del contexto articulatorio, mientras que los valores de F2 son más susceptibles a las consonantes contiguas.

7.4 Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)

En esta sección presentamos los resultados de todos los hablantes no nativos de inglés: aprendientes y docentes. En primer lugar, mostramos el tipo de contraste que hizo cada grupo entre las vocales plenas y vocales reducidas. En segunda instancia, se realiza una comparación entre los grupos no nativos y los hablantes nativos.

7.4.1 Efecto de tipo de vocal

Las diferencias que presentaron los hablantes no nativos entre vocales plenas y reducidas se muestran en la Tabla 7.4. En esta tabla se pueden observar los valores –en hercios– de los formantes vocálicos, incluyendo los promedios y la desviación estándar (entre paréntesis). Se corrió un análisis ANOVA, en el que *grupo de informantes* (A, B, C y DO) se fijó como factor y *tipo de vocal* (plena y reducida) como variable dependiente.

Tabla 7.4
Efecto de vocales plenas y reducidas en no nativos

	Grupo	N	Tipo de vocal		F	p-valor
			Plena	Reducida		
F1	A	333	560,67 (104,28)	437,18 (83,97)	142,85	<0,0001**
	B	336	631,18 (126,76)	458,94 (80,25)	231,92	<0,0001**
	C	333	610,56 (128,78)	459,41 (81,42)	171,62	<0,0001**
	DO	168	658,20 (117,94)	470,77 (78,34)	153,11	<0,0001**
F2	A	333	1757,52 (306,97)	1747,65 (238,59)	0,11	0,7418
	B	336	1716,01 (240,96)	1712,69 (173,76)	0,02	0,8834
	C	333	1798,59 (261,53)	1720,72 (211,47)	8,99	0,0029*
	DO	168	1772,43 (278,38)	1622,42 (232,66)	14,39	0,0002**
F2-F1	A	333	1196,85 (325,38)	1319,48 (244,54)	13,23	0,0003**
	B	336	1084,83 (248,44)	1253,75 (168,54)	55,12	<0,0001**
	C	333	1188,03 (258,69)	1261,31 (211,84)	8,04	0,0049*
	DO	168	1114,24 (288,16)	1151,65 (238,75)	0,84	0,3600

*Existe una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas.

Con respecto a F1, todos los hablantes mostraron una diferencia altamente significativa de tipo de vocal ($p < 0,0001$). Hubo diferencias en los valores del estadístico F : para el grupo A este valor fue de $F=142,85$, para el grupo B de $F=231,92$, para el grupo C de $F=171,62$ y, por último, el grupo DO alcanzó un valor de $F=153,11$. El F2, en tanto, mostró una diferencia significativa en los grupos C ($F=8,99$; $p=0,0029$) y DO ($F=14,39$; $p=0,0002$). Los informantes del grupo A ($F=0,11$; $p=0,7418$) y el grupo B ($F=0,02$; $p=0,8834$) no demostraron un contraste significativo entre las vocales plenas y las reducidas. Finalmente, los valores para F2-F1 presentaron una significación estadística para el grupo A ($F=13,23$; $p=0,0003$), el B ($F=55,12$; $p < 0,0001$) y el C ($F=8,04$; $p=0,0049$). El grupo DO ($F=0,84$; $p=0,3600$) no presentó una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

A continuación mostramos los gráficos que contienen la representación de la vocal plena /e/ y la vocal reducida /ə/. En la Figura 7.6 presentamos el gráfico para los aprendientes en comparación con los promedios de hablantes nativos.

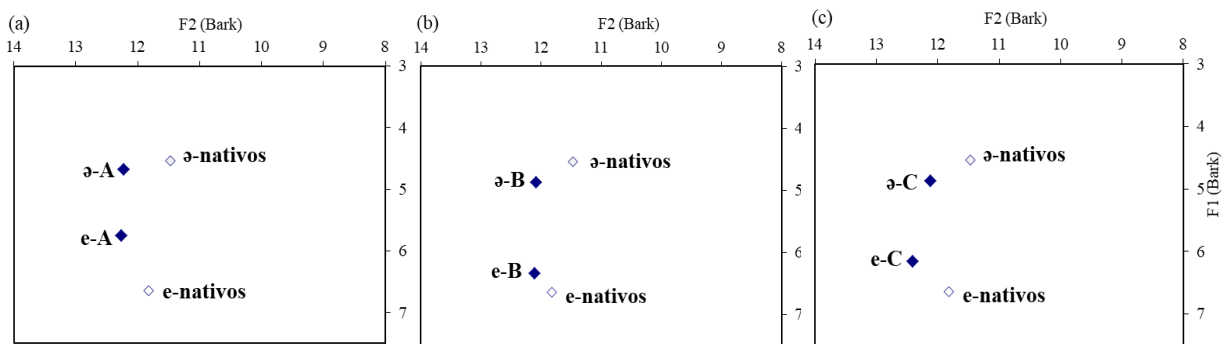


Figura 7.6. Representación de /e/ y /ə/ en aprendientes
Se indican con \diamond los valores promedios de los nativos.

En los tres grupos de aprendientes la distancia entre la vocal plena y la reducida es menor si se la compara con la distancia que presentan los hablantes nativos. Esta diferencia es menor en los aprendientes A, mayor en el grupo C e incluso mayor en el grupo B.

En la Figura 7.7, a continuación, mostramos la representación de las vocales en el grupo de docentes. En esta figura podemos observar que la diferencia en la posición de /e/ y /ə/ es mayor que los grupos de aprendientes, pero sigue siendo menor que el grupo de nativos.

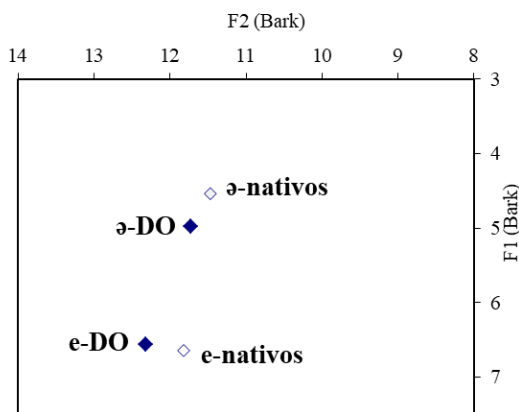


Figura 7.7. Representación de /e/ y /ə/ en docentes
Se indican con \diamond los valores promedios de los nativos.

7.4.2 Efectos de grupos de informantes

Presentamos a continuación las diferencias entre los grupos no nativos según cómo cada uno de ellos diferenció las vocales plenas de las débiles. En la Tabla 7.5 comparamos el grado de diferenciación que se mostraron, por separado, en la Tabla 7.4 de la sección anterior.

Tabla 7.5
Efecto de vocales según los grupos no nativos

	A		B		C		DO	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
F1	142,85	<0,0001**	231,92	<0,0001**	171,62	<0,0001**	153,11	<0,0001**
F2	0,11	0,7418	0,02	0,8834	8,99	0,0029*	14,39	0,0002**
F2-F1	13,23	0,0003**	55,12	<0,0001**	8,04	0,0049*	0,84	0,3600

*Existe una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas.

Teniendo en cuenta que cuando el estadístico *F* es mayor y cuando el *p*-valor es menor, mayor es el grado de significación, la Tabla 7.5 demuestra que para los valores de F1, los grupos de informantes tuvieron la siguiente escala de significación: B>C>DO>A, en la que el grupo B presentó la mayor diferencia entre vocales plenas y reducidas y el grupo A lo hizo con un menor grado de diferenciación. Con respecto al F2, la escala es la siguiente: DO>C>A>B, mientras que para los valores de F2-F1, la escala tuvo el siguiente orden: B>A>C>DO.

Procedemos ahora a comparar los resultados entre grupos de informantes, mostrando las vocales por separado. Basándonos en los valores promedios de la Tabla 7.3 (nativos) y la Tabla 7.4 (no nativos), se llevó a cabo un análisis ANOVA en el que *tipo de vocal* (plena y reducida) se fijó como factor y *grupo de informantes* (A, B, C, DO, II e IE) como variable dependiente y, asimismo, se implementó la prueba *post hoc* de Tukey para observar semejanzas y diferencias significativas entre grupos. La Tabla 7.6 contiene las comparaciones de las vocales plenas, mientras que la Tabla 7.7 corresponde a los resultados de las vocales reducidas.

Tabla 7.6
Efecto de grupos de informantes en vocales plenas

	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>Post hoc</i> ^a					
			A	B	C	DO	II	IE
F1	14,68	<0,0001**	a	b	b	b,c	c	b,c
F2	7,11	<0,0001**	b	b	b	b	b	a
F2-F1	13,43	<0,0001**	d	b,c	c,d	b,c,d	a,b	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre grupos de informantes.

Con respecto a los valores de F1 de las vocales plenas, la Tabla 7.6 muestra tres valores que difieren significativamente entre sí: el grupo A no compartió valores con ningún otro grupo (letra ‘a’ de la *post hoc*), los grupos B, C, DO e IE se agrupan entre sí (letra ‘b’) y los grupos DO, II e IE lo hacen por otro lado (letra ‘c’). En cambio, los valores de F2 solamente se diferenciaron en dos: el grupo IE (letra ‘a’), por un lado, y todos los demás grupos (letra ‘b’), por el otro. Por último, los valores de F2-F1 presentaron la mayor cantidad de diferencias entre los grupos. Un agrupamiento de valores (es decir, semejanzas entre sí) está dado por los grupos A, C y DO (letra ‘d’), otro por los grupos B, DO e II (letra ‘b’), un cuarto agrupamiento está dado por B, C y DO (letra ‘c’) y, por último, existe una semejanza entre II e IE (letra ‘a’).

Tabla 7.7
Efecto de grupos de informantes en vocales reducidas

	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>Post hoc</i> ^a					
			A	B	C	DO	II	IE
F1	8,33	<0,0001**	a,b	b,c	b,c	c	a,b	a
F2	22,11	<0,0001**	c	c	c	b	b	a
F2-F1	15,75	<0,0001**	c	b,c	c	a	a,b	a

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre grupos de informantes.

En cuanto a los valores de las vocales reducidas, la Tabla 7.7 indica que, con respecto a F1, la prueba *post hoc* agrupó los aprendientes A con los hablantes nativos II e IE (letra ‘a’). Otra semejanza entre grupos está dada por A, B, C e II (letra ‘b’) y una última semejanza la comparten los grupos B, C y DO (letra ‘c’). Para los valores de F2, la prueba *post hoc* no arrojó valores superpuestos y se observan tres semejanzas: grupos A, B y C (letra ‘c’), grupos DO e II (letra ‘b’) y grupo IE (letra ‘a’). Por último, los resultados de F2-F1 indicaron que los aprendientes A, B y C comparten los mismos valores (letra ‘c’). Otra semejanza de F2-F1 está dada por los grupos B e II (letra ‘b’) y los grupos DO, II e IE (letra ‘a’).

Habiendo mostrado los resultados del análisis estadístico inferencial, presentamos a continuación un análisis descriptivo que permite visualizar más claramente las semejanzas y diferencias entre grupos. La Tabla 7.8 contiene la ubicación de los grupos de informantes

según los valores obtenidos para las vocales plenas y reducidas. A modo de facilitar la observación de esta tabla, los valores de los hablantes nativos se encuentran siempre en el extremo inferior, a fin de destacar la cercanía o lejanía de los grupo no nativos. También se indica el valor más alto (+) o más bajo (-) en cada extremo.

Tabla 7.8
Comparación de todos los grupos de informantes en vocales plenas y reducidas

Vocal		Plenas			Reducidas		
Formantes	F1	F2	F2-F1	F1	F2	F2-F1	
	-	+	+	+	+	+	
	A	C	A	DO	A	A	
	C	DO	C	C	C	C	
Grupos	B	A	DO	B	B	B	
	IE	B	B	A	DO	II	
	DO	II	II	II	II	DO	
	II	IE	IE	IE	IE	IE	
	+	-	-	-	-	-	

En relación con los resultados de las vocales plenas, los valores del F1 en la Tabla 7.8 indican que los grupos no nativos más próximos a los valores de nativos son los grupos DO y B, el más alejado es el grupo de aprendientes A, mientras que el grupo C ocupa una posición intermedia. Con respecto al F2, el grupo más cercano a los nativos es el B, seguido por el A y DO; el más alejado de los nativos es el grupo C. Por último, para los valores de F2-F1, nuevamente el grupo que más se asemeja a los nativos es el grupo de aprendientes B, le siguen los grupos DO y C, mientras que el grupo A es el más alejado.

Ahora bien, con respecto a los valores de las vocales reducidas de la Tabla 7.8, la ubicación de los grupos resulta diferente, al menos para los valores del F1. Para este formante, el grupo que está más cerca de los hablantes nativos es el de aprendientes A, seguido por el B y el C; el grupo más separado de los nativos es el de docentes. En los valores del F2, en tanto, los grupos más cercanos a los nativos son el DO y el B, seguido por el grupo C y, en la posición más alejada, por el grupo A. Por último, para los valores de F2-F1, los grupos de no nativos más cercanos a los nativos son el DO y B, le siguen los grupos C y A.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal es observar cómo los no nativos reducen las vocales y considerando que el sonido /ə/ presenta efectos coarticulatorios con las consonantes contiguas, a continuación mostramos la comparación de todos los grupos de informantes según el tipo de consonante que acompaña a la vocal reducida. En la Tabla 7.9 presentamos las cercanías (o lejanías) entre los grupos. Es decir, hacemos una comparación más minuciosa de los resultados de las vocales reducidas ya expuestos en la Tabla 7.8.

Tabla 7.9
Comparación de grupos de informantes en vocales reducidas según contexto articulatorio

Vocal	F1					F2					F2-F1				
	/b	p	m	s	l/	/b	p	m	s	l ¹⁰⁶ /	/b	p	m	s	l/
Consonante siguiente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	DO	DO	DO	C	DO	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	B	C	B	B	C	A	C	B	C	C	B	C	C	C	C
	C	B	C	DO	B	C	B	C	B	II	C	B	B	II	II
Grupos	IE	A	A	A	II	DO	DO	DO	II	DO	DO	II	II	B	DO
	II	II	II	II	A	IE	II	II	DO	B	IE	IE	DO	DO	B
	A	IE	IE	IE	IE	II	IE	IE	IE	IE	II	DO	IE	IE	IE
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Como podemos ver en la Tabla 7.9, existen algunas diferencias en la ubicación de los distintos grupos de informantes, aunque existen tendencias en común para cada valor de las vocales reducidas. En los tres valores de formantes podemos observar que los hablantes nativos se encuentran en el extremo inferior de la tabla, indicando los valores más bajos de F1, F2 y F2-F1. Con respecto a F1, los valores de los nativos están en cercanía estrecha con el grupo de aprendientes A y los que más se alejan de los nativos son los docentes. Con respecto a los valores de F2 y F2-F1, la tendencia es la opuesta, porque los grupos nativos comparten valores con el grupo de docentes, mientras que el grupo más alejado de los nativos es el de aprendientes A, seguido por los grupos C y B. Si bien en esta tabla existen

¹⁰⁶ En el caso del sonido /l/, notamos la mayor diferencia entre los grupos ($F=7,39$; $p<,0001$) al comparar los valores del F2. La prueba *post hoc* diferenció el grupo de Estados Unidos de los demás grupos. Entendemos esta diferencia como producto de la velarización de este sonido, lo que provoca un descenso del F2. Los grupos no nativos que más se acercaron a los valores de IE fueron el B y DO; por lo tanto, estos grupos de no nativos produjeron más [ɫ] que [l].

diferencias de ubicación de grupos principalmente en los sonidos /s/ y /l/, la tendencia general del orden de grupos sigue siendo la misma que la presentada anteriormente en la Tabla 7.8.

7.4.3 *Análisis y discusión*

Sobre el nivel de competencia lingüística

Los valores de los formantes vocálicos nos permitieron observar distintas jerarquías de significación en los no nativos en cuanto a cómo diferenciaron las vocales plenas de las débiles. Sin embargo, nos vamos a guiar con los valores del F1 por tres motivos principales: (i) el F1 presentó el mayor grado de significación en los hablantes nativos ($F=263,50$; $p<,0001$ para II y $F=292,59$; $p<,0001$ para IE), (ii) la distribución en el espacio vocálico (en las figuras con la escala de Bark) reflejó una diferencia entre los distintos grupos no nativos en la que los aprendientes A son los que más alejados están de los nativos y, por último, (iii) los valores del F1 son más estables e independientes que los del F2 en vocales reducidas como la *schwa* (Kondo, 1994). De este modo, concluimos con el siguiente orden de mayor a menor contraste entre tipos de vocal: B>C>DO>A.¹⁰⁷

Teniendo en cuenta que el español no presenta procesos de reducción vocálica (p. ej. Delattre, 1969; Hualde, 2014b; Quilis, 1981) y que los hablantes del grupo A fueron los aprendientes que menos contraste mostraron entre las vocales plenas y reducidas, adjudicamos esta observación a una transferencia preponderante de la lengua materna en la interlengua. Esta transferencia resultó más evidente en el grupo A y menos notoria en el resto de informantes no nativos. Entendemos la transferencia como la falta de reducción al momento de querer pronunciar una *schwa* y su semejanza con la vocal plena /e/.

Los aprendientes más cercanos a los valores de los nativos del inglés fueron los del grupo B. Al igual que lo observado en los resultados sobre el acento (Capítulo 5) y la estructura silábica (Capítulo 6), los aprendientes intermedios fueron los que más se acercaron a los hablantes nativos. Entendemos esta cercanía como producto de los conocimientos recientes sobre la fonética y fonología del inglés, ya que estos aprendientes se encontraban cursando o culminando los últimos momentos en la instrucción formal de la pronunciación inglesa al momento de participar de las tareas de elicitación. En cambio, los aprendientes C y los

¹⁰⁷ Con respecto al efecto coarticulatorio de las consonantes contiguas, nuestros datos indicaron que a pesar de que existe un efecto del tipo de consonante que acompaña la vocal reducida, la cercanía o lejanía de los grupos de informantes con respecto a los nativos sigue siendo la misma en la gran mayoría de los casos.

docentes pudieron haber sufrido una pérdida a largo plazo del efecto de la instrucción formal (cfr. Juan-Garau, 2014; White, 1991).

Es interesante observar que los aprendientes B y C aplicaron un mayor contraste entre vocales plenas y reducidas que el grupo de docentes. Podemos explicar este dato como la habilidad de los aprendientes a reestructurar sus componentes fonológicos por mecanismos propios y no como imitación al *input* que recibieron en el aula (cfr. §2.2, sobre la GU en segundas lenguas).

Sobre la semejanza entre nativos y el grupo A en los valores del F1

Cuando analizamos los valores del F1 en las vocales reducidas (es decir, sin tener en cuenta el contraste entre vocal plena y reducida), nuestros datos indicaron que había cercanía significativa entre los aprendientes A y los hablantes nativos. Esta cercanía se vio reflejada en los siguientes valores del F1: IE (410), II (433), A (437), B (458), C (459) y DO (470), en los que la prueba *post hoc* agrupó con el mismo grado de significación los grupos IE, II y A. Los valores altos de F1 en no nativos (en comparación con nativos), como en el caso de los grupos B, C y DO de nuestros datos, también se registraron en Rallo Fabra (2015). La autora explica estos resultados por medio de los valores acústicos de la vocal español /a/, los cuales se transfieren cuando los no nativos tratan de pronunciar una *schwa*. Por lo tanto, teniendo en cuenta que el grupo de aprendientes A fue el que menos contraste marcó entre vocales plenas y reducidas, pensamos en que la cercanía con el grupo nativo se podría deber a la transferencia de los valores del F1 de la vocal española /e/. Para comprobar esta idea, seleccionamos 4 informantes de español de nuestro corpus, 2 hombres y 2 mujeres, de las tareas de elicitación 1 y 2. Obtuvimos 40 instancias de /e/ en sílabas acentuadas en palabras como *cartera*, *cosecha*, *momentos* y *América*. Una vez normalizados los valores de F1 y F2, obtuvimos los siguientes promedios: 529 Hz para F1 y 2139 Hz para F2. Si hubiese habido transferencia directa del F1, los aprendientes A hubiesen arrojado valores más altos, mientras que los grupos C y DO hubiesen tenido valores más bajos. Descartamos así la idea de una transferencia del F1 en la interlengua del inglés.

Podríamos explicar esta tendencia del F1 siguiendo la discusión de Byers & Yavas (2017). Los datos de estos autores indican que los aprendientes tardíos son más fieles a los valores de *schwa* tal como lo hacen los nativos de inglés. Los autores sugieren que estos aprendientes perciben la *schwa* como distinta a las demás vocales y que adquieren una representación mental de este sonido con valores de F1 y F2 uniformes en todos los contextos en los que se

podría pronunciar. Teniendo en cuenta que en la instrucción formal en fonología, nuestros aprendientes deben percibir y producir el sonido *schwa*, podríamos postular la idea de que los aprendientes iniciales adoptan valores relativamente fijos de F1 y F2 para lograr un vocal que se diferencie de todas las demás. Probablemente estos valores sean bajos para F1, asemejándose a los valores nativos. A medida que los no nativos avanzan en el desarrollo de su interlengua, logran flexibilizar esos valores de formantes más uniformes y consiguen un contraste mayor de vocales plenas y reducidas por medio de un proceso de centralización de F1 y F2, teniendo en cuenta los distintos contextos articulatorios y prosódicos. De todos modos, hace falta un estudio más exhaustivo de este tema para llegar a conclusiones más acabadas.

Concluimos que para observar la transferencia del español hay que considerar el contraste entre vocales plenas y reducidas y no tener en cuenta los valores de F1 y F2 por separado.

Sobre el ritmo

Tanto en los resultados sobre el rol del acento (Capítulo 5) como los de la estructura silábica (Capítulo 6), observamos una diferencia notoria entre el ritmo del inglés nativo con el ritmo del inglés no nativo. Pudimos observar que la cantidad de acentos y el tipo de sílaba tuvo efectos en los resultados de las métricas, pero que incluso cuando la cantidad de acentos y el tipo de sílabas eran semejantes, el ritmo de los no nativos se diferenció de los nativos. Con los resultados de esta sección del presente capítulo, podemos concluir que la mayor o menor reducción vocálica que mostraron los no nativos afectó al ritmo de habla también. Es decir, si una mayor reducción vocálica implica un realce de sílabas acentuadas e inacentuadas, cuando los no nativos no produjeron una reducción importante, la diferencia entre distintos niveles de acentuación fue menor y, por ende, se produjo una variación de los intervalos vocálicos y consonánticos distinta a la de, por ejemplo, los hablantes nativos, que se vio reflejada en las métricas %V y VarcoV.

7.5 Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)

En esta sección mostramos los resultados de la medición vocálica teniendo en cuenta los aprendientes con EcA temprana y con EcA tardía. En §7.5.1 se encuentran los resultados de cómo los aprendientes –separados por su EcA– diferenciaron las vocales plenas de las

vocales reducidas. La segunda sección (§7.5.2) contiene una comparación de la EcA en los valores vocálicos.

7.5.1 Efectos de tipo de vocal

Para obtener datos sobre el efecto del tipo de vocal en los aprendientes según su EcA, se corrió un análisis ANOVA en el que *grupo de informante* (A1, B1, C1 / A2, B2, C2) se fijó como factor y *tipo de vocal* (plena y reducida) se estableció como variable dependiente. En la Tabla 7.10 a continuación podemos observar los resultados de los aprendiente con EcA temprana.

Tabla 7.10
Efecto de vocales plenas y reducidas en aprendientes tempranos

	Grupo	N	Tipo de vocal		F	p-valor
			Plena	Reducida		
F1	A1	168	538,57 (103,92)	418,68 (76,86)	73,91	<0,0001**
	B1	168	666,41 (130,13)	443,06 (81,68)	186,24	<0,0001**
	C1	166	589,66 (152,30)	477,53 (72,37)	139,30	<0,0001**
F2	A1	168	1766,57 (306,26)	1723,73 (248,17)	1,00	0,3189
	B1	168	1707,75 (244,69)	1673,49 (152,30)	1,25	0,2657
	C1	166	1840,94 (285,36)	1714,67 (157,25)	1,87	0,1737
F2-F1	A1	168	1128,00 (304,96)	1305,05 (246,31)	3,27	0,0723
	B1	168	1041,34 (242,56)	1230,43 (147,50)	39,28	<0,0001**
	C1	166	1123,86 (233,29)	1237,13 (178,65)	12,54	0,0005*

*Existe una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas.

Todos los aprendientes tempranos de la Tabla 7.10 mostraron una diferencia significativa ($p < ,0001$) entre vocales plenas y reducidas con respecto a los valores del F1. De todos modos, el grupo que mayor significación demostró fue el de aprendientes B1 ($F=186,24$), seguido por el grupo C1 ($F=139,30$) y, con menos significación, el grupo A1 ($F=73,91$). En lo que respecta al F2, ningún grupo de aprendiente diferenció los tipos de vocales de manera significativa: A1 ($F=1,00$; $p=,3189$), B1 ($F=1,25$; $p=,2657$) y C1 ($F=1,87$; $p=,1737$). Por último, los valores de F2-F1 indican que los grupos B1 ($F=39,28$; $p < ,0001$) y C1 ($F=12,54$;

$p=,0005$) mostraron una diferencia significativa entre vocales, mientras que no fue el caso para el grupo A1 ($F=12,54$; $p=,0723$).

Mostramos ahora en la Tabla 7.11 los resultados de los aprendientes tardíos. Al igual que los datos de la tabla anterior, los aprendientes mostraron un contraste significativo del tipo de vocal en los valores de F1, pero a diferencia de esta tabla, en los valores de F2 y F2-F1 hubo resultados distintos.

Tabla 7.11
Efecto de vocales plenas y reducidas en aprendientes tardíos

	Grupo	N	Tipo de vocal		F	p-valor
			Plena	Reducida		
F1	A2	165	583,10 (100,50)	456,06 (87,07)	75,06	<0,0001**
	B2	168	595,95 (113,65)	474,83 (75,92)	68,57	<0,0001**
	C2	167	589,66 (152,30)	441,30 (86,18)	63,83	<0,0001**
F2	A2	165	1748,34 (309,67)	1772,08 (227,09)	0,32	0,5707
	B2	168	1724,27 (238,66)	1751,89 (185,47)	0,71	0,4001
	C2	167	1840,94 (285,36)	1726,77 (255,16)	7,37	0,0073*
F2-F1	A2	165	1165,25 (344,20)	1316,02 (243,88)	10,85	0,0012*
	B2	168	1128,32 (248,33)	1277,06 (185,07)	19,79	<0,0001**
	C2	167	1251,29 (268,38)	1285,48 (239,01)	0,75	0,3877

*Existe una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas.

Según los resultados de la Tabla 7.11, todos los aprendientes manifestaron una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas en los valores del F1: A2 ($F=75,06$; $p<,0001$), B2 ($F=68,57$; $p<,0001$) y C2 ($F=63,83$; $p<,0001$). Para los valores del F2, en cambio, los grupos A2 ($F=0,32$; $p=,5707$) y B2 ($F=0,71$; $p=,4001$) no diferenciaron significativamente los tipos de vocales, pero sí lo hizo el grupo C2 ($F=7,37$; $p=,0073$). Por último, los valores de F2-F1 indican que los grupos que diferenciaron de manera significativa las vocales plenas de las reducidas fueron A2 ($F=10,85$; $p=,0012$) y B2 ($F=19,79$; $p<,0001$), aunque no lo hizo el grupo C2 ($F=0,75$; $p=,3877$).

7.5.2 Efectos de la EcA

En esta sección comparamos los resultados entre aprendientes con EcA temprana y EcA tardía. Se llevó a cabo un análisis ANOVA con *tipo de vocal* (plena y reducida) y *nivel de competencia lingüística* (A, B y C) como factor y *EcA* (1 y 2) como variable dependiente. La Tabla 7.12 presenta los resultados de las diferencias de EcA para cada grupo de aprendientes.

Tabla 7.12
Efecto de la EcA en aprendientes con distintos niveles de competencia lingüística

	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
Vocales plenas						
F1	6,59	0,0113*	11,64	0,0008**	3,79	0,0536
F2	0,12	0,7278	0,16	0,6867	3,77	0,0542
F2-F1	1,30	0,2571	4,39	0,0379*	8,92	0,0034*
Vocales reducidas						
F1	10,06	0,0018*	7,95	0,0053*	10,06	0,0018*
F2	2,00	0,1587	10,46	0,0014*	0,16	0,6913
F2-F1	0,10	0,7555	3,81	0,0525	2,55	0,1122

*Existe una diferencia significativa entre tipos de EcA.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de EcA.

Según los datos de la Tabla 7.12, el efecto de la EcA en aprendientes A fue significativo en los valores de F1 tanto para vocales plenas ($F=6,59$; $p=,0113$) como para vocales reducidas ($F=10,06$; $p=,0018$). Para los valores de F2 y F2-F1 no hubo una diferencia significativa. Con respecto al grupo B, el efecto de la EcA se vio reflejado significativamente en los valores de F1 de vocales plenas ($F=11,64$; $p=,0008$) y reducidas ($F=7,95$; $p=,0053$). En tanto que para los valores de F2, el grupo B solamente mostró un contraste significativo de EcA en las vocales reducidas ($F=10,46$; $p=,0014$) y para los valores de F2-F1 el contraste de distintas EcA se dio en las vocales plenas ($F=4,39$; $p=,0379$). Por último, el grupo C reflejó una diferencia significativa de EcA en los valores de F1 de las vocales reducidas ($F=10,06$; $p=,0018$) y también lo hizo en los valores de F2-F1 de vocales plenas ($F=8,92$; $p=,0034$).

Si bien hemos mostrado efectos significativos de la EcA en algunos valores de vocales, creemos necesario analizar cómo se ubican los aprendientes afectados por la EcA con respecto a los valores de los hablantes nativos. Recordemos que tanto el grupo II como IE demostraron un contraste altamente significativo para todos los valores de formantes al momento de distinguir vocales plenas de vocales reducidas. A continuación, en la Tabla 7.13 mostramos una comparación de cómo cada grupo distinguió el tipo de vocal. Para determinar el menor o mayor grado de distinción entre vocales plenas y débiles, se tuvieron en cuenta los valores del estadístico *F* y el *p*-valor, siendo éstos mayores y menores, respectivamente, cuando existe una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 7.13
Efecto de tipo de vocal en aprendientes según la EcA

	No nativos				Nativos			
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
	A1		A2		II		IE	
F1	73,91	<0,0001**	75,06	<0,0001**				
F2	1,00	0,3189	0,32	0,5707				
F2-F1	3,27	0,0723	10,85	0,0012*				
	B1		B2					
F1	186,24	<0,0001**	68,57	<0,0001**	263,50	<0,0001**	292,59	<0,0001**
F2	1,25	0,2657	0,71	0,4001	7,98	0,0053*	6,30	0,0130*
F2-F1	39,28	<0,0001**	19,79	<0,0001**	28,02	<0,0001**	33,06	<0,0001**
	C1		C2					
F1	139,30	<0,0001**	63,83	<0,0001**				
F2	1,87	0,1737	7,37	0,0073*				
F2-F1	12,54	0,0005*	0,75	0,3877				

Nota: las celdas en gris indican los grupos que tuvieron un mayor contraste entre vocales plenas y reducidas.

*Existe una diferencia significativa entre vocales plenas y reducidas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre vocales plenas y reducidas.

Según los resultados de la Tabla 7.13, el efecto de la EcA es diferente en cada nivel de competencia lingüística. En el grupo A, los aprendientes con EcA tardía (A2) mostraron una diferencia levemente más significativa entre el tipo de vocales, asemejándose así a los hablantes nativos. En cambio, en los grupos B y C, el mayor contraste lo tuvieron los

aprendientes con EcA temprana (B1 y C1). Por lo tanto, estos dos últimos grupos están más cerca de los valores de los hablantes nativos.

7.5.3 *Análisis y discusión*

Los efectos de la EcA en los aprendientes están vinculados con el nivel de competencia lingüística. Para medir este efecto tuvimos en cuenta el grado de significación en el contraste de vocales plenas y reducidas. En los aprendientes iniciales, nuestros datos revelaron que los aprendientes tardíos (A2) superaron a los tempranos (A1). En cambio, en los aprendientes intermedios y avanzados, los aprendientes tempranos (B1 y C1) superaron a los tardíos (B2 y C2). Es decir, los grupos A2, B1 y C1 se acercaron a los valores arrojados por los hablantes nativos, lo que se traduce como una mayor reducción vocálica.

De modo similar a lo discutido sobre los efectos de la EcA en el rol del acento (Capítulo 5) y la estructura silábica (Capítulo 6), entendemos que los efectos de la EcA no son tan visibles en los primeros periodos de adquisición, pero sí lo son a medida que los aprendientes logran un desarrollo avanzado de su L2 en contexto de instrucción formal (Ortega, 2009; Pfenninger, 2017). Podemos explicar la cercanía de los aprendientes A tardíos con los nativos como producto de sus habilidades cognitivas desarrolladas al momento de comenzar a adquirir el inglés, lo que les permiten explotar el conocimiento metalingüístico en mayor medida. Sin embargo, la cercanía de los aprendientes B y C tempranos se puede entender como el efecto de un periodo sensible (p. ej. Granena & Long, 2013; Long, 1990; Patkowski, 1990, 1994), al menos para la reducción vocálica.

Los resultados de reducción vocálica en los aprendientes avanzados con EcA temprana y tardía fueron similares a los obtenidos con respecto al rol del acento, pero distintos a los vinculados con la estructura silábica. Creemos que esto se debe a la cercanía que existe entre los efectos del acento y la reducción vocálica, ya que si una de estas propiedades lingüísticas incrementa, la otra también lo hace (p. ej. Bertinetto, 1989; Dauer, 1983).

7.6 **Recapitulación**

En este capítulo hemos analizado la reducción vocálica, porque ha sido considerada como unas de las propiedades fonético-fonológicas que contribuyen a la diferenciación rítmica de las lenguas (Bertinetto, 1977, 1981, 1989; Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). Basándonos en el contraste entre vocales plenas como /e/ y vocales reducidas como /ə/,

analizamos casos en los que se debía pronunciar una vocal plena (p. ej. la /e/ en *sentimental*) y otros en los que se podía aplicar un proceso de reducción vocálica (p. ej. una /ə/ en *the banana*). Recurrimos a los valores de F1, F2 y F2-F1 para medir el posicionamiento de los sonidos en el espacio vocálico y así observar la reducción vocálica.

Como era de esperar, los grupos de hablantes nativos de inglés presentaron una diferencia significativa entre la vocal plena /e/ y la vocal reducida /ə/. La situación fue diferente en los hablantes no nativos. Si bien todos los no nativos presentaron algún tipo de diferencia significativa entre los dos contextos vocálicos, hubo datos vinculados con el desarrollo de la interlengua. Se pudo observar que a mayor nivel de competencia lingüística, mayor es el contraste entre una vocal plena y otra reducida.

Los datos de este capítulo tienen repercusión en dos de las hipótesis planteadas (cfr. §3.2). Es por ello que hacemos una síntesis de los resultados en torno a estas hipótesis.

Hipótesis 2. Los resultados sobre la reducción vocálica nos permiten rechazar la hipótesis nula “el nivel de competencia lingüística no afecta el ritmo en los aprendientes”. Si consideramos la reducción vocálica como un componente del ritmo de habla, los aprendientes reflejaron diferencias en el contraste entre vocales plenas y débiles. Nuestros datos nos han demostrado que a menor nivel de competencia lingüística, menor es la reducción vocálica. Por consiguiente, los aprendientes intermedios y avanzados logran asemejarse más a los hablantes nativos, porque pudieron aplicar procesos de reducción vocálica en mayor medida. De estos dos últimos grupos de aprendientes, el grupo de intermedios aplicó más procesos de reducción que los avanzados y los docentes.

Hipótesis 3. Nuestros datos del presente capítulo nos llevan a rechazar la hipótesis nula “la adquisición del ritmo no está afectada por la EcA de los aprendientes”. El análisis acústico de vocales plenas y reducidas nos permitió observar que existen efectos de la EcA en la reducción vocálica y que cada nivel de competencia lingüística presenta su propia tendencia. Los aprendientes A con EcA temprana presentaron menos reducción vocálica, mientras que los aprendientes B y C con EcA temprana lograron reducir las vocales en mayor medida, en dirección a como lo hacen los hablantes nativos.

En conclusión, la tendencia general es que los hablantes no nativos del inglés no reducen las vocales del mismo modo en el que lo hacen los hablantes nativos, tal como se reportó en otros estudios sobre el inglés como L2 (p. ej. Byers & Yavas, 2017; Rallo Fabra, 2015).

Comparando los grupos no nativos entre sí, nuestros datos nos permiten concluir que la reducción se incrementa a medida que los hablantes avanzan en el desarrollo de la interlengua, aunque puede haber un retroceso en los últimos periodos de adquisición bajo contexto de instrucción.

CAPÍTULO 8

LOS TIPOS DE TAREAS DE ELICITACIÓN

La motivación de este capítulo está dada por dos razones principales. En primer lugar, nos planteamos como objetivo principal observar el ritmo afectado por el tipo de tarea de elicitación: lectura, repetición y habla espontánea. Se incluye un análisis de cómo la carga cognitiva, la naturalidad y, posiblemente, el rol del conocimiento metalingüístico en las tareas podrían influir en los valores de las métricas rítmicas. De este modo, estaríamos ante datos provenientes de posibles conocimientos explícitos e implícitos, que son relevantes para las investigaciones en L2 (DeKeyser, 2013). En segundo lugar, pretendemos ampliar nuestro corpus a modo de corroborar cómo las métricas rítmicas logran dar cuenta de las tipologías rítmicas: entre hablantes nativos de español y de inglés, por un lado, y entre hablantes de inglés nativo y no nativo, por el otro.

En la primera sección del capítulo (§8.1), se muestra la metodología específica de las tareas de elicitación. Posteriormente, se contrastan los resultados de los grupos de hablantes nativos de español y de inglés (§8.2) y de los hablantes no nativos según el nivel de competencia lingüística (§8.3) y según la EcA (§8.4). Por último, en §8.5 se realiza una recapitulación.

8.1 Metodología específica

Para observar cómo el tipo de tarea de elicitación afecta la producción del ritmo de habla, se contrastan los índices métricos de tres modalidades principales de tareas: lectura, repetición y habla espontánea, tanto en hablantes nativos como en hablantes no nativos. Para la lectura, optamos por las oraciones de la Tarea 2 en la condición de oraciones mixtas (cfr. §6.1 del Capítulo 6).¹⁰⁸ Los datos para la repetición pertenecen a la Tarea 3 (mensaje de voz) y, por último, las Tareas 4 (relato de un cuento) y 5 (direcciones en un mapa) corresponden a los datos de habla más espontánea. Resumimos las tareas del presente capítulo en la Tabla 8.1

¹⁰⁸ Se dejaron de lado las versiones de oraciones abiertas y cerradas de la Tarea 2, porque no son oraciones que reflejen lo que sucede realmente en las lenguas en el sentido de que es muy poco probable que un hablante emita una serie de enunciados con sílabas predominantemente abiertas o cerradas. En cambio, las oraciones mixtas representan las lenguas de manera más natural. Por otra parte, se dejó de lado la Tarea 1 (sobre el acento), porque los enunciados obtenidos en esta tarea no son muy comparables con los demás en el sentido de que los hablantes tuvieron que leer las oraciones en una sola frase entonativa. Sin embargo, en las Tareas 2, 3, 4 y 5, los informantes podían segmentar el habla a su manera, por lo que consideramos que estos datos son más comparables debido a que la forma de segmentar el habla tiene consecuencias en la comprensión o prolongación de sílabas y podría provocar cambios significativos en los índices métricos.

y, posteriormente, mostramos los objetivos, el diseño y el procedimiento para las Tareas 3, 4 y 5.

Tabla 8.1
Resumen de tareas para observar el efecto de estilo de habla

	Estilo de habla	Detalles
Tarea 2	lectura	oraciones en la condición de sílabas predominantemente simples
Tarea 3	repetición	escucha y repetición de un mensaje de voz robotizado
Tarea 4	habla espontánea	relato de un cuento
Tarea 5	habla espontánea	direcciones en un mapa

Tarea 3. Mensaje de voz

En esta tarea los informantes escucharon un fragmento de habla sintetizado (estilo robot) y volvieron a decirlo de una manera más natural, es decir, debían “humanizar” lo que escuchaban. A diferencia de las Tareas 1 y 2, en la presente tarea de repetición se busca observar cómo se produce el ritmo de habla en un contexto sin control en términos de distribución acentual y estructura silábica. Se optó por la escucha de un estímulo para que los informantes pudieran filtrar lo que escuchaban y producirlo según sus representaciones fonológicas mentales (Gass & Mackey, 2012).

El fragmento de habla fue cuidadosamente elaborado teniendo en cuenta las opciones léxicas y controlando las ideas, obteniéndose así un estímulo semánticamente equivalente en español y en inglés. También se aseguró que hubiera una variedad de estructuras silábicas que reflejaran las características fonotácticas de cada lengua.¹⁰⁹ Los informantes recibieron la instrucción de que iban a escuchar un mensaje de voz que alguien le deja a un amigo en el teléfono. Primero, escucharon y leyeron el mensaje completo y respondieron algunas preguntas de comprensión respecto al propósito, la temática y los participantes del mensaje de voz. Con respecto a la complejidad, se aseguró que los participantes entendieran todos los ítems léxicos, especialmente los aprendientes A y B. Es por ello que, antes de la grabación,

¹⁰⁹ Como el objetivo es que el mensaje refleje la naturaleza de las lenguas, en la versión del inglés se incluyeron sílabas más complejas que no se encuentran en español o son muy poco frecuentes. Se incluyeron sílabas del tipo (C)CCVCC (p. ej. *strange, French*) y CCVCCC(C) (p. ej. *crafts, prompts*), que no han sido incluidas en las Tareas 1 y 2 por el hecho de no contar con un equivalente en español. Recordemos que en las Tareas 1 y 2 se buscó un paralelismo entre el español y el inglés con respecto a la cantidad y la tipología silábica para poder comparar los datos.

los informantes podían preguntar el significado de las palabras para entender a fondo el mensaje de voz.

Este tipo de tarea se ha implementado para investigar aspectos morfosintácticos y los participantes escuchan generalmente grabaciones realizadas por hablantes nativos. La idea subyacente en los estudios morfosintácticos es que los participantes pueden entender una estructura sintáctica, pero solo la producen si cuentan con ella en sus gramáticas (Gass & Mackey, 2012, p. 27).¹¹⁰ Para el propósito de nuestra investigación, en cambio, consideramos pertinente manipular la información prosódica del estímulo a ser escuchado por los informantes. Por lo tanto, se sintetizó el mensaje de forma tal de que no hubiera información sobre aspectos de prominencias, reducciones o de entonación y de que todas las sílabas y segmentos contaran con la misma duración. Para ello se obtuvo un audio de habla sintetizado por medio de Praat. Con respecto a la lengua y el tipo de voz, se optó por las versiones ofrecidas por Praat que sonaban más inteligibles. Para el inglés se eligió la opción ‘inglés’ y la variante de voz masculina ‘m7’, mientras que para el español se optó por ‘español de América Latina’ y la variante de voz ‘klatt2’. La velocidad de habla se fijó en 115 palabras por minuto, con una pausa de 0,03 segundos entre palabras y con una frecuencia de muestreo de 44100 Hz. Para el inglés se obtuvo un archivo de audio de 57 segundos, que luego se subdividió en 17 fragmentos con un total de 153 sílabas. Para el español el archivo de audio completo fue de 61 segundos y luego se lo subdividió en 13 fragmentos, sumando 209 sílabas en total.¹¹¹ Durante la inserción del texto al sintetizador de voz no se incluyó ningún tipo de puntuación con el fin de evitar algún alargamiento silábico o descenso de la altura tonal al final de frase. Se controló el mensaje sintetizado para que sea inteligible a pesar de su carácter artificial, poniéndolo a prueba con hablantes del español y el inglés que no participaron en las grabaciones para la obtención del corpus.

Al momento de la grabación, una vez que se trabajó con la comprensión del mensaje, los informantes contaban con una diapositiva que contenía el mensaje de voz representado por íconos y dividido en fragmentos que se podían pronunciar en una o dos frases entonativas. Se tuvo en cuenta que la longitud de cada fragmento fuera de entre 12 y 17 sílabas, que haya una

¹¹⁰ No tenemos registro de esta tarea de elicitación en trabajos sobre ritmo y por ello creemos necesario contrastar los resultados de esta tarea con los de las tareas de lectura y habla espontánea.

¹¹¹ La diferencia entre el número de sílabas en inglés (153 sílabas) y en español (209 sílabas) se debe a que se priorizó al paralelismo semántico entre lenguas. Asimismo, no se intentó controlar la cantidad de sílabas porque los informantes podían reducir la cantidad de sílabas tanto por cuestiones de reducción en inglés (p. ej. *I am*→*I'm*) o por procesos de omisión del español (p. ej. *que acabo*→*qu(e) acabo*)

complejidad morfosintáctica relativa y un tiempo suficiente entre enunciados para que los informantes puedan repetir (Gass & Mackey, 2012, pp. 77-78). Cada enunciado se representó en la pantalla a través de un ícono que los participantes debían presionar para poder escucharlo. Los íconos en la pantalla les permitían escuchar cada fragmento y repetirlo a su manera, pudiendo controlar las veces que necesitaban escucharlo y el pasaje al próximo. Por lo tanto, los informantes escuchaban el habla robotizada y, sin contar con el texto escrito, debían recuperar el significado y aplicar patrones de tiempo que fueran más naturales. En el Apéndice B se encuentra el mensaje de voz dividido en fragmentos para las dos lenguas y la diapositiva con la que contaban los participantes para escuchar el mensaje dividido.

Tarea 4. Relato de un cuento

Esta tarea se basa en una secuencia de imágenes¹¹² que invitan a los informantes a relatar un cuento breve. El objetivo es obtener datos sobre el ritmo a través de una tarea de elicitación con más carga cognitiva para los participantes. Creemos que esta tarea cuenta con una mayor carga cognitiva que la Tarea 2 (lectura) y la Tarea 3 (escucha y repetición), porque los informantes deben relatar el cuento de manera espontánea, sin tener guías sobre qué frases utilizar. Cada imagen contiene figuras simples que representan acciones fácilmente reconocibles por cualquier hablante de distintos contextos lingüísticos y culturales. (Véase Apéndice B con las imágenes del cuento.)

Al momento de la grabación, los informantes veían en pantalla la secuencia de las ocho imágenes que representaban el cuento. Se les pidió que miraran con atención toda la secuencia y que entendieran la introducción, el nudo y la resolución de la historia. Una vez que entendieron las ideas representadas en las imágenes, los participantes relataron un breve cuento.

Del relato de cada informante se seleccionaron entre 90 y 100 sílabas agrupadas entre 10 y 18 unidades tonales. La entonación de las unidades fue de un 20% con entonación descendente y 80% con entonación suspensiva y ascendente. Esta proporción se debe a que la mayoría de los informantes empleó muy poca entonación descendente. En los enunciados

¹¹² Esta secuencia de imágenes se extrajo de Hill (1960, pp. 28-29). Se agradece la colaboración del dibujante Juan Pablo Corol, quien re-dibujó cada cuadro para obtener una versión más nítida.

seleccionados se controló, sin embargo, que esta proporción sea aproximada en todos los grupos de informantes.¹¹³

Tarea 5. Direcciones de un mapa

El objetivo principal de esta tarea es contrastar los valores de las métricas rítmicas con habla más espontánea. Creemos que esta tarea representa una mayor carga cognitiva que las demás tareas, porque dar direcciones implica un mayor esfuerzo que leer o repetir enunciados, incluso en la vida cotidiana utilizando la lengua materna. Las indicaciones de izquierda, derecha, norte, sur, etc., generalmente, ocasionan un esfuerzo mental mayor (Bunch & Lloyd, 2006, sobre la carga cognitiva en la información espacial). Así, creemos que se podría lograr mitigar el conocimiento metalingüístico en los hablantes no nativos (Schwartz & Sprouse, 1994, p. 320) y los participantes se deben enfocar más en el contenido a transmitir que en su forma de hablar (Fuchs, 2016a, pp. 103-104). Para tal fin, se diseñó un mapa de una ciudad tipo con elementos icónicos de distintos edificios públicos: universidad, banco, hospital, catedral y supermercado (Gass & Mackey, 2012, pp. 118-119). Los informantes tenían preguntas sobre cómo llegar de un edificio a otro y, a su vez, debían responder preguntas más específicas al estilo verdadero o falso que funcionaban como distractores. De forma individual, los informantes le decían al entrevistador cómo llegar de un punto del mapa a otro, completando un total de 5 itinerarios. Véase el Apéndice B con el mapa y las preguntas.

De los fragmentos de habla obtenidos en la Tarea 5, por cada informante se seleccionaron entre 90 y 100 sílabas agrupadas en un rango de entre 10 y 17 frases entonativas. Al igual que la Tarea 4, las proporciones de entonación fueron de 20% para descendente y 80% para suspensiva y ascendente, asegurándose una proporción semejante en todos los grupos de informantes.

En suma, en este capítulo analizamos el ritmo de habla en tareas de elicitación que no han sido controladas según la cantidad de acentos ni según el tipo de sílaba. Comparamos los

¹¹³ Si bien no se ha constatado que la entonación juegue un rol en los índices métricos, en la Tarea 4 (y también en la Tarea 5), nos aseguramos de contar con frases entonativas que tuvieran una entonación descendente con el fin de asemejarse en mayor medida a los patrones entonativos de las Tareas 2 y 3. En estas últimas, la entonación descendente fue de 40% y de 30% para la Tarea 2 y 3, respectivamente. Es decir, teniendo en cuenta que la entonación predominante de las tareas de habla espontánea es la suspensiva o ascendente, se evitó comparar una tarea con 40% de entonación descendente y otra con entonación descendente casi nula.

datos provenientes de tareas que difieren en la carga cognitiva. Ordenadas de menor a mayor según la carga, la Tarea 2 invita a los informantes a leer oraciones, mientras que la Tarea 3 presenta fragmentos de habla que los participantes deben escuchar y repetir de una manera más natural. Las Tareas 4 y 5 son las más demandantes en el plano cognitivo, porque se debe improvisar en la emisión de los enunciados y se debe prestar más atención a los requisitos de las tareas. En estas dos últimas tareas se busca que los participantes se enfoquen en el contenido de la tarea y no tanto en la pronunciación (cfr. Fuchs, 2016a, p. 103). La Tarea 4 se consideró cognitivamente más liviana en el sentido de que relatar un cuento resulta ser una práctica discursiva más familiar para la mayoría de los hablantes, incluso en la adquisición de la lengua materna. En cambio, la Tarea 5 implica dar direcciones en el mapa de una ciudad, lo que supone que los informantes deben ser más meticulosos en cómo dar instrucciones precisas.

Para medir el ritmo en estas tareas, empleamos las métricas %V y VarcoV, tal como se han implementado en el estudio sobre el acento (Capítulo 5) y sobre la estructura silábica (Capítulo 6). La diferencia con estos dos capítulos es que en el presente capítulo se mide el ritmo como un todo, es decir, sin manipular los estímulos lingüísticos en torno a la cantidad de acentos o a la composición silábica.

8.2 Resultados de hablantes nativos

En esta sección exponemos los resultados de la métricas %V y VarcoV en los hablantes nativos, tanto del español como del inglés. La sección 8.2.1 contiene los resultados sobre los efectos del tipo de tarea y la sección 8.2.2 los efectos del tipo de lengua. En estas dos secciones, primero presentamos el análisis de la métrica %V y luego los de la métrica VarcoV.

8.2.1 Efectos de tipo de tarea

Para medir los efectos del tipo de tarea de elicitación, se fijó *grupo de informante* (ES, II e IE) como factor y *tipo de tarea* (Tareas 2, 3, 4 y 5) como variable dependiente. La Tabla 8.2 contiene los resultados de la métrica %V, el análisis ANOVA y la prueba *post hoc* en los hablantes nativos.

Tabla 8.2
%V y el efecto de tipo de tarea en hablantes nativos

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
ES	44,86 (1,93)	48,64 (3,45)	50,76 (1,33)	50,40 (2,17)	9,25	0,0003*	a	b	b	b
II	43,54 (4,08)	41,03 (2,49)	50,00 (1,67)	44,28 (3,23)	11,14	0,0001**	a	a	b	a
IE	43,27 (1,14)	41,91 (2,22)	49,61 (2,31)	45,66 (2,75)	16,65	<0,0001**	a,b	a	c	b
sin intervalo final										
ES	43,82 (2,51)	48,29 (2,75)	47,37 (2,37)	45,54 (2,31)	4,46	0,0126*	a	b	a,b	a,b
II	42,41 (3,35)	45,29 (2,38)	51,88 (1,75)	46,52 (4,25)	11,55	0,0001**	a	a	b	a
IE	43,31 (1,25)	46,76 (2,46)	52,67 (2,59)	49,45 (2,11)	23,59	<0,0001**	a	b	c	b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tareas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tareas.

En los tres grupos de informantes se registró un efecto significativo ($p<,05$) del tipo de tarea de elicitación. Según la Tabla 8.2, el grupo ES diferenció la Tarea 2 (letra ‘a’) de las demás tareas cuando se computó el intervalo final. En cambio, cuando no se tuvo en cuenta este intervalo, el grupo ES mostró valores superpuestos, distinguiendo dos agrupamientos de valores: Tareas 2, 4 y 5 (letra ‘a’), por un lado, y Tareas 3, 4 y 5 (letra ‘b’), por el otro. Con respecto a los resultados del grupo II, estos informantes no demostraron una diferencia entre los dos tratamientos del intervalo final. Tanto en los resultados con cómputo como sin cómputo de este intervalo, el grupo II diferenció las Tareas 2, 3 y 5 (letra ‘a’) de la Tarea 4 (letra ‘b’). Por último, en los datos con cómputo del intervalo final, el grupo IE diferenció las Tareas 2 y 3 (letra ‘a’), las Tareas 2 y 5 (letra ‘b’) y la Tarea 4 (letra ‘c’). Cuando no se computó el intervalo final, este grupo diferenció la Tarea 2 (letra ‘a’), las Tareas 3 y 5 (letra ‘b’) y la Tarea 4 (letra ‘c’).

Continuando con el efecto del tipo de tarea, la Tabla 8.3, a continuación, contiene el análisis ANOVA y la prueba *post hoc* de los datos de la métrica VarcoV.

Tabla 8.3
VarcoV y el efecto de tipo de tarea en hablantes nativos

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
ES	34,81 (2,17)	42,28 (7,01)	46,88 (10,35)	43,28 (7,12)	3,40	0,0342*	a	a,b	b	a,b
II	57,96 (4,34)	53,63 (7,44)	64,52 (10,53)	61,69 (12,41)	1,84	0,1675	a	a	a	a
IE	53,72 (5,39)	52,24 (4,96)	64,82 (7,35)	61,99 (8,39)	5,96	0,0035*	a	a	b	a,b
sin intervalo final										
ES	34,52 (2,21)	41,67 (5,73)	40,12 (6,82)	36,02 (6,32)	2,55	0,0796	a	a	a	a
II	51,43 (4,40)	52,82 (7,06)	61,36 (9,49)	58,43 (13,19)	1,84	0,1673	a	a	a	a
IE	51,45 (6,31)	52,04 (4,96)	61,23 (5,85)	59,55 (7,40)	4,65	0,0106*	a	a	b	a,b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tareas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tareas.

El efecto del tipo de tarea de elicitación no se vio reflejado en todos los grupos. Según los datos de la Tabla 8.3, el grupo ES mostró una diferencia significativa ($p<,05$) solamente cuando se computó el intervalo final y la prueba *post hoc* mostró dos agrupamientos significativos de tareas: Tarea 2, 3 y 5 (letra ‘a’), por un lado, y Tareas 3, 4 y 5 (letra ‘b’), por el otro. El grupo II no presentó una diferencia significativa en los casos con cómputo del intervalo final ($F=1,84$; $p=,1575$) ni en los casos sin cómputo ($F=1,84$; $p=,1673$). Por último, el grupo IE mostró un efecto significativo del tipo de tarea en los dos tratamientos del intervalo final. La prueba *post hoc* en los datos del grupo IE diferenció las Tareas 2, 3 y 5 (letra ‘a’), por un lado, y las Tareas 4 y 5 (letra ‘b’), por el otro.

8.2.2 Efectos de tipo de lengua

Basándonos en los valores promedios y desviaciones estándar de %V y VarcoV de la sección anterior (§8.2.1), a continuación presentamos los resultados sobre cómo se diferencian los distintos grupos de informantes y, por ende, las lenguas, en las distintas tareas de elicitación. Para medir el efecto del tipo de lengua se fijó *tipo de tarea* (Tareas 2, 3, 4 y 5) como factor y *grupo de informantes* (ES, II e IE) como variable dependiente.

La Tabla 8.4 presenta los resultados de la métrica %V. Esta métrica diferenció las lenguas solamente en algunas tareas. Cuando se computó el intervalo final, las lenguas se diferenciaron en la Tarea 3 ($F=15,82$; $p=,0001$) y en la Tarea 5 ($F=9,54$; $p=,0015$). En cambio, cuando el intervalo final se excluyó del análisis, la métrica %V solamente reflejó una diferencia de lenguas en la Tarea 4 ($F=11,19$; $p=,0007$). Siempre que las lenguas se diferenciaron significativamente, la prueba *post hoc* separó el grupo ES (letra ‘b’) de los grupos II e IE (letra ‘a’).

Tabla 8.4
%V y el efecto de tipo de lengua en distintas tareas

Tareas	F	p-valor	Post hoc ^a		
			ES	II	IE
con intervalo final					
2	5,11	0,5069	a	a	a
3	15,82	0,0001*	b	a	a
4	0,73	0,4937	a	a	a
5	9,54	0,0015*	b	a	a
sin intervalo final					
2	0,55	0,5842	a	a	a
3	2,45	0,1148	a	a	a
4	11,19	0,0007*	b	a	a
5	3,12	0,0687	a	a	a

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repeticón, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre lenguas

Con respecto a los resultados de la métrica VarcoV, la Tabla 8.5 muestra un efecto significativo del tipo de lengua en todas las tareas y en los dos tratamientos del intervalo final. Con respecto a la Tarea 2, la diferenciación de las lenguas fue altamente significativa tanto con cómputo del intervalo final ($F=60,60$; $p<,0001$) como sin éste ($F=31,29$; $p<,0001$). En la Tarea 3, la significación fue levemente menor ($F=6,24$; $p=,0087$ y $F=7,59$, $p=,0041$, con y sin inclusión del intervalo final, respectivamente). La Tarea 4, por su parte, diferenció las lenguas de manera significativa en los datos con cómputo del intervalo final ($F=8,14$;

$p=,0030$) y de manera altamente significativa cuando no se incluyó este intervalo ($F=18,37$; $p<,0001$). Por último, la Tarea 5 también discriminó las lenguas de manera significativa ($F=8,76$; $p=,0022$ y $F=13,77$; $p=,0002$, con y sin cómputo del intervalo final, respectivamente). En todos los casos, la prueba *post hoc* separó los informantes de español (letra ‘a’) de los informantes del inglés (letra ‘b’) y no hubo valores compartidos para cada lengua.

Tabla 8.5
VarcoV y el efecto de tipo de lengua en distintas tareas

Tareas	F	p-valor	Post hoc ^a		
			ES	II	IE
con intervalo final					
2	60,60	<0,0001**	a	b	b
3	6,24	0,0087*	a	b	b
4	8,14	0,0030*	a	b	b
5	8,76	0,0022*	a	b	b
sin intervalo final					
2	31,29	<0,0001**	a	b	b
3	7,59	0,0041*	a	b	b
4	18,37	<0,0001**	a	b	b
5	13,77	0,0002*	a	b	b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre lenguas.

**Existe una diferencia altamente significativa entre lenguas.

Habiendo mostrado los resultados de las métricas por separado, a continuación presentamos los gráficos en los que se computan %V y VarcoV en forma conjunta. En la Figura 8.1 graficamos las métricas con cómputo del intervalo final, mientras que en la Figura 8.2 lo hacemos sin el cómputo de este intervalo.

Ritmo de hablantes nativos con intervalo final - Tareas 2, 3, 4 & 5

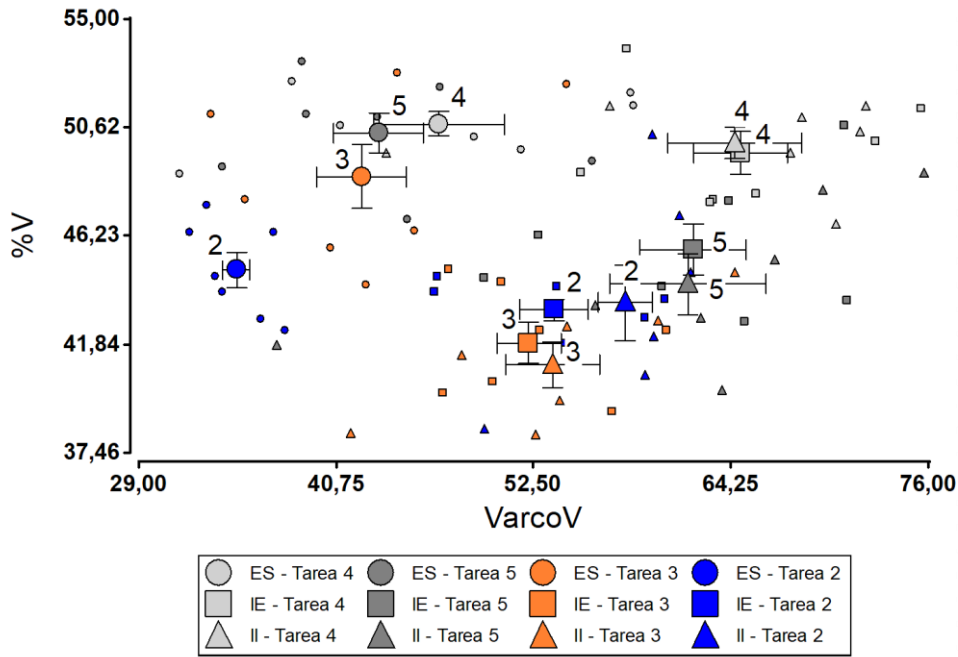


Figura 8.1. %V y VarcoV en el ritmo nativo con intervalo final de las Tareas 2, 3, 4 y 5

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

Ritmo de hablantes nativos sin intervalo final - Tareas 2, 3, 4 & 5

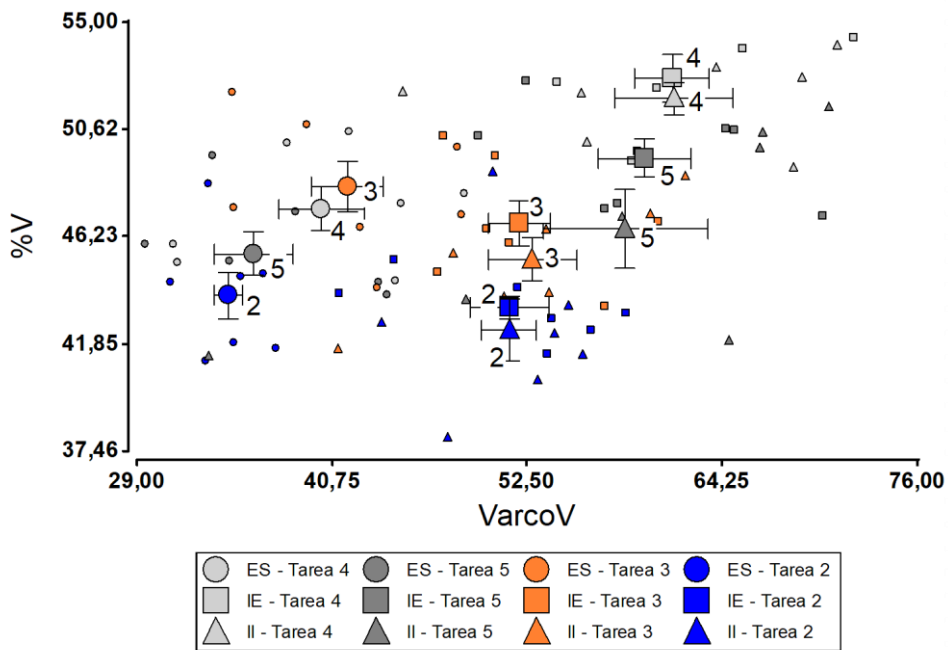


Figura 8.2. %V y VarcoV en el ritmo nativo sin intervalo final de las Tareas 2, 3, 4 y 5

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

Como podemos observar en la Figura 8.1 y la Figura 8.2, los datos del español se concentran en la zona izquierda de los gráficos, mientras que los dialectos del inglés se agrupan en la zona de la derecha. Asimismo, cuando se incluyó el intervalo final (Figura 8.1), todos los grupos de informantes agrupan los datos de las tareas más controladas (Tarea 2 y 3) en la zona inferior y las tareas de habla espontánea (Tareas 4 y 5) se ubican en la zona superior del gráfico. Esta misma distribución de tareas se halla en los grupos de inglés cuando no se computó el intervalo final (Figura 8.2). En tanto que el grupo de español muestra una dispersión en la zona izquierda que asciende con el siguiente orden: Tarea 2<5<4<3.

8.2.3 *Análisis y discusión*

Sobre el efecto de tipo de tarea

Nuestros datos indican que el tipo de tarea afecta el ritmo de habla nativo. La métrica %V refleja una diferencia altamente significativa ($p<.01$) de acuerdo al tipo de tarea. Entendemos este efecto como la sensibilidad que tiene la métrica %V para reflejar la velocidad del habla (Dellwo & Wagner, 2003; Loukina *et al.*, 2013, p. 362)¹¹⁴. Esto se explica porque los distintos estilos de habla presentan distintos tempos según las exigencias de cada tarea de elicitación. Si bien no hay consenso si la lectura es más rápida que el habla espontánea (cfr. Kendall, 2013, p. 29, y las referencias citadas allí), nuestros datos han indicado que la tendencia general es que los valores de la lectura no se agrupan con los de habla espontánea, tal como lo ha demostrado la prueba de Tukey.

La métrica VarcoV, en cambio, no demostró tanta sensibilidad para reflejar el efecto de las distintas tareas de elicitación. Esta falta de sensibilidad se tradujo en que hubo menos casos con diferencias significativas entre tareas y en estos casos el grado de significación es mucho menor en comparación con %V ($p<.05$). Entendemos esta falta de sensibilidad de VarcoV como producto de la normalización del habla que caracteriza esta métrica (p. ej. Fuchs, 2016a; White & Mattys, 2007).

Si prestamos atención a los gráficos de las métricas en conjunto (Figuras 8.1 y 8.2), observamos que la tendencia general en las dos lenguas es que se separan las tareas controladas (Tarea 2 y 3 en la zona inferior) de las tareas de habla espontánea (Tareas 4 y 5

¹¹⁴ Loukina *et al.* (2013) no presentan datos para el español, pero sí lo hacen para el francés, lengua que ha sido comparada rítmicamente con el español. Por su parte, Dellwo & Wagner (2003) sostienen que hay una correlación entre la velocidad de habla y la métrica %V, pero no de una manera muy significativa como es el caso para la métrica ΔC , sobre la desviación estándar de los intervalos consonánticos.

en la zona superior). Lo llamativo, sin embargo, es que cuando no se computó el intervalo final el español presentó la siguiente distribución de tareas: 2<5<4<3 (lectura, habla espontánea y repetición). Podemos pensar en dos posibles razones para explicar este orden. Un motivo puede ser que el español diferencia más los estilos por medio del alargamiento del intervalo final y que, cuando este intervalo no se computa, las métricas agrupan las distintas tareas por cuestiones rítmicas que quizás tengan que ver con el momento de la entrevista, es decir, los hablantes produjeron patrones rítmicos similares entre lecturas y direcciones en un mapa. De todos modos, creemos que esta sería un agrupamiento un tanto extraño, ya que perceptualmente las direcciones no se oyeron como lecturas. La segunda explicación está vinculada con cuestiones metodológicas. Podemos entender que para el español las métricas sin cómputo del intervalo final no son tan fieles para reflejar diferencias rítmicas que dependen de estilos de habla y, por lo tanto, hay que considerar el segmento final como parte importante de la estructuración rítmica, tal como se ha sugerido en los antecedentes consultados (p. ej. Grabe & Low, 2002; Kireva & Gabriel, 2015b; White & Mattys, 2007).

En líneas generales, podemos observar que %V es más sensible al tipo de tarea, mientras que VarcoV no lo es, pero esta última refleja, como es de esperar, mayores distinciones de tipos de lenguas. Por lo tanto, esto nos demuestra una vez más, la importancia de emplear al menos dos métricas para dar cuenta del ritmo de habla.

Sobre el efecto de tipo de lengua

Tal como se demostró en los capítulos anteriores en los que empleamos las métricas, %V resultó ser menos productiva para diferenciar las lenguas. No se registró una diferencia de lenguas para la Tarea 2, probablemente porque las lecturas no se diferenciaron lo suficiente entre las lenguas como para ser reflejadas en esta métrica. Cuando se computó el intervalo final, las lenguas mostraron una diferencia significativa en las Tareas 3 y 5. Atribuimos esta diferencia al rol que tiene el cómputo del intervalo final. Podemos suponer que en las tareas de repetición y de habla espontánea, las lenguas se diferencian más en cómo alargan o no el último intervalo. Cuando no se consideró el último intervalo, las lenguas se diferenciaron solamente en la Tarea 4. Atribuimos esta observación de la Tarea 4 a la particularidad que poseen los textos narrativos en el habla. Por lo general, las narraciones implican un habla más casual y los hablantes son menos conscientes de sí mismos (Kendall, 2013, pp. 199-200). Por lo tanto, entendemos que las lenguas presentan diferencias rítmicas en cómo narrar un cuento que son altamente contrastivas como para ser captadas por %V, pero no contrastan demasiado

en el intervalo final. La prueba *post hoc* siempre agrupó los datos del español, por un lado, y el inglés de Inglaterra y Estados Unidos, por el otro. Por otra parte, y como ya se adelantó, la métrica VarcoV mostró un efecto del tipo de lengua en todos los casos. Teniendo en cuenta la utilidad de emplear %V y VarcoV en conjunto, podemos concluir que el español y el inglés se diferencian significativamente sin importar el tipo de tarea de elicitación, lo que se traduce como el éxito que tienen las métricas para dar cuenta de distintas tipologías rítmicas.

Sobre el cómputo del intervalo final

La inclusión o no de este intervalo implicó resultados distintos en el ritmo nativo. Cuando se lo incluyó hubo un mayor grado de significación para distinguir las tareas y hubo más casos de discriminación. Para el español, al menos en los datos de VarcoV, las distintas tareas parecen tener un efecto en las métricas cuando se computa el intervalo final, pero no lo tienen cuando no se computa este intervalo. Esto quiere decir que la prolongación de los últimos intervalos provoca valores significativamente distintos en las tareas dentro del español. Con respecto a los grupos del inglés, %V mostró un efecto de tarea en los dos tratamientos del intervalo final, mientras que VarcoV mostró una diferencia según las tareas solamente para el inglés de Estados Unidos.

Creemos que esta diferencia (entre datos con y sin cómputo del intervalo final) se debe a la prolongación de los segmentos finales, especialmente en el habla más espontánea (Fuchs, 2016a). Más allá del alargamiento final propio de las lenguas, entendemos esta diferencia en nuestros datos como el efecto que tiene la prolongación del intervalo final en las distintas tareas. Es decir, un hablante nativo duda y piensa más cuando debe hablar espontáneamente y esto se refleja en el alargamiento de los segmentos finales. Es por ello que el español presentó una significación mayor en la distinción de tareas cuando se computó este intervalo con %V, pero cuando se excluyó este intervalo no se registraron diferencias con VarcoV. Lo mismo sucedió para el grupo IE cuando se computó el intervalo final en los datos de VarcoV.

Debido a que nuestros resultados nos permiten observar que existen diferencias cuando se incluye o no el intervalo final, podemos reforzar la idea de que los segmentos finales dan cuenta de las particularidades del ritmo, tal como se ha sugerido en la literatura (p. ej. Grabe & Low, 2002; Kireva & Gabriel, 2015b; White & Mattys, 2007). La información de los segmentos finales resulta más relevante para el empleo de la métrica %V, tanto para distinguir tipos de tareas como para distinguir las lenguas. La métrica VarcoV, en tanto, logra discriminar las lenguas de manera significativa con o sin la inclusión del intervalo final.

Con respecto a las variedades del inglés, pudimos notar que los efectos de tareas son diferentes para los dos dialectos, ya que la variedad de Estados Unidos resultó ser más sensible, mientras que la variedad británica mantuvo un ritmo más estable en todas las tareas. Una vez más nos encontramos con una diferencia dialectal. Al parecer, los dos dialectos del inglés no son idénticos en términos rítmicos, aunque siguen manteniendo una diferencia significativa con el español.

8.3 Resultados de no nativos (aprendientes según nivel de competencia y docentes)

En esta sección presentamos los resultados de los hablantes no nativos. En §8.3.1 mostramos los datos que refieren a los efectos del tipo de tarea, mientras que en §8.3.2 incluimos los resultados de los efectos de los grupos de informantes.

8.3.1 Efectos de tipo de tarea

Para medir el efecto del tipo de tarea se corrió un análisis ANOVA en el que *grupo de informantes* (A, B, C y DO) se fijó como factor y *tipo de tarea* (Tareas 2, 3, 4 y 5) se estableció como variable dependiente. En la Tabla 8.6 mostramos los resultados de la métrica %V y en la Tabla 8.7 los de VarcoV.

Los datos de %V en la Tabla 8.6 indican que todos los grupos no nativos demostraron un efecto significativo ($p < .05$) del tipo de tarea, especialmente cuando se computó el intervalo final ($p < .0001$). La prueba *post hoc* reveló que, con inclusión del intervalo final, el grupo A demostró una semejanza en las Tareas 2 y 3 (letra 'a'), Tareas 2 y 5 (letra 'b') y, de manera separada, la Tarea 4 (letra 'c'). Cuando se excluyó el intervalo final, el grupo A produjo dos asociaciones de valores: Tareas 2, 3 y 5 (letra 'a') y Tareas 4 y 5 (letra 'b'). Con respecto a los datos del grupo B, con la inclusión del intervalo final este grupo asoció las Tareas 2 y 5 (letra 'b'), Tareas 4 y 5 (letra 'c') y la Tarea 3 (letra 'a'), mientras que cuando no se computó el intervalo final, la asociación de valores agrupó las Tareas 2, 3 y 5 (letra 'a'), por un lado, y las Tareas 4 y 5 (letra 'b'), por el otro. El grupo C, por su parte, con la inclusión del intervalo final asoció los valores de las Tareas 2 y 5 (letra 'b'), la Tarea 3 (letra 'a') y la Tarea 4 (letra 'c'). En los casos en los que se excluyó este intervalo, el grupo C mostró una semejanza entre las Tarea 2 y 3 (letra 'a') y las otras dos tareas no mostraron valores compartidos: la Tarea 4 con letra 'c' y la Tarea 5 con letra 'b'. Por último, con la inclusión del intervalo final, el grupo de docentes mostró una semejanza entre las Tareas 2 y 3 (letra 'a'), Tareas 2 y 5 (letra

‘b’) y Tareas 4 y 5 (letra ‘c’). Mientras que cuando se excluyó este intervalo, el grupo DO solamente reveló dos semejanzas: Tareas 2 y 3 (letra ‘a’), por un lado, y Tareas 3, 4 y 5 (letra ‘b’), por el otro.

Tabla 8.6
%V y el efecto de tipo de tarea en hablantes no nativos

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
A	45,95 (3,80)	43,86 (2,47)	52,83 (3,57)	48,10 (3,42)	18,39	<0,0001**	a,b	a	c	b
B	46,18 (2,67)	42,27 (2,43)	50,78 (4,74)	49,57 (3,35)	17,49	<0,0001**	b	a	c	b,c
C	45,47 (2,80)	42,24 (1,63)	52,32 (2,87)	47,01 (3,53)	31,79	<0,0001**	b	a	c	b
DO	45,33 (2,62)	42,50 (1,25)	49,90 (2,67)	48,19 (1,45)	16,78	<0,0001**	a,b	a	c	b,c
sin intervalo final										
A	47,71 (4,98)	48,06 (2,85)	52,79 (2,79)	50,04 (2,53)	6,47	0,0008*	a	a	b	a,b
B	46,29 (3,29)	45,99 (2,48)	49,55 (4,89)	48,89 (3,62)	3,38	0,0250*	a	a	b	a,b
C	45,69 (2,20)	46,29 (1,95)	52,67 (3,74)	49,41 (1,75)	22,52	<0,0001**	a	a	c	b
DO	44,99 (3,64)	47,62 (2,14)	51,16 (2,30)	51,38 (2,92)	8,28	0,0006*	a	a,b	b	b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

En la Tabla 8.7 a continuación mostramos los datos de VarcoV. Según esta tabla, todos los grupos de aprendientes mostraron un efecto significativo ($p<,05$) de tipo de tarea, aunque este no fue el caso para el grupo de docentes ($F=0,94$; $p=,4375$ y $F=0,89$; $p=,4620$ con y sin cómputo del intervalo final). En los resultados de la prueba *post hoc*, los grupos de aprendientes A y C no mostraron diferencias entre los tratamientos del intervalo final, aunque sí lo hizo el grupo B. Los aprendientes del grupo A presentaron dos semejanzas de valores: por un lado, las Tareas 2 y 3 (letra ‘a’) y, por el otro, las Tareas 2, 4 y 5 (letra ‘b’). Los aprendientes del grupo B, por su parte, agruparon las Tareas 2 y 3 (letra ‘a’) y las Tareas 4 y 5 (letra ‘b’), en los casos con cómputo del intervalo final, mientras que cuando no se computó este intervalo, las asociaciones fueron: las Tareas 2, 3 y 5 (letra ‘a’) y la Tarea 4 (letra ‘b’).

Por último, el grupo C presentó una semejanza de valores en las Tareas 2, 3 y 5 (letra ‘a’) y en las Tareas 4 y 5 (letra ‘b’).

Tabla 8.7
VarcoV y el efecto de tipo de tarea en hablantes no nativos

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
A	45,62 (7,58)	39,56 (5,35)	52,57 (7,33)	49,88 (7,82)	8,96	0,0001**	a,b	a	b	b
B	48,65 (5,25)	47,26 (4,43)	60,69 (6,46)	56,82 (8,05)	15,01	<0,0001**	a	a	b	b
C	50,83 (6,00)	48,51 (5,52)	60,00 (6,94)	55,52 (9,70)	7,00	0,0005**	a	a	b	a,b
DO	54,98 (3,88)	51,67 (5,93)	56,09 (7,40)	56,14 (5,20)	0,94	0,4375	a	a	a	a
sin intervalo final										
A	43,25 (6,45)	38,03 (5,39)	47,82 (6,94)	44,63 (5,05)	6,46	0,0008*	a,b	a	b	b
B	44,04 (5,20)	46,07 (5,60)	52,28 (5,88)	46,12 (4,92)	6,09	0,0012*	a	a	b	a
C	45,72 (6,55)	46,78 (5,51)	55,53 (7,50)	50,71 (6,63)	6,38	0,0009**	a	a	b	a,b
DO	48,83 (6,33)	50,48 (6,12)	51,88 (5,84)	53,81 (5,43)	0,89	0,4620	a	a	a	a

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

8.3.2 Efectos de tipo de grupo

En esta sección presentamos los resultados sobre el efecto de grupos de informantes en las distintas tareas. Para ello se fijó *tipo de tarea* (Tareas 2, 3, 4 y 5) como factor y *grupo de informantes* (ES, A, B, C, DO, II e IE) como variable dependiente. La Tabla 8.8 corresponde a los datos de la métrica %V, basada en los valores promedios y desviaciones estándar de las secciones anteriores.

Tabla 8.8
 %V y el efecto de grupo de informantes en las distintas tareas

Tarea	F	p-valor	Post hoc ^a						
			ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final									
2	1,17	0,3314	a	a	a	a	a	a	a
3	8,85	<0,0001**	b	a	a	a	a	a	a
4	1,55	0,1769	a	a	a	a	a	a	a
5	3,82	0,0026*	c	a,b,c	b,c	a,b,c	a,b,c	a	a,b
sin intervalo final									
2	2,32	0,0261*	a,b	b	a,b	a,b	a,b	a	a,b
3	1,97	0,0828	a	a	a	a	a	a	a
4	3,27	0,0073*	a	b	a,b	b	a,b	a,b	b
5	3,80	0,0027*	a	b,c	a,b,c	a,b,c	c	a,b	a,b,c

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

Pasamos ahora a describir los resultados de la Tabla 8.8, teniendo en cuenta primero los datos con cómputo del intervalo final y luego los datos sin cómputo de este intervalo. La métrica %V solamente mostró una diferencia de los grupos en la Tarea 3 ($F=8,85$; $p<,0001$) y la Tarea 5 ($F=3,82$; $p=,0026$) en los casos en los que se computó el intervalo final. En la Tarea 3, la prueba *post hoc* separó el grupo de español (letra ‘b’) de los demás grupos (letra ‘a’). En cambio, en la Tarea 5, la *post hoc* mostró tres grandes agrupamientos: grupos ES, A, B, C y DO (letra ‘c’), grupos A, B, C, DO e IE (letra ‘b’) y, por último, grupos A, C, DO, II e IE (letra ‘a’).

En los casos en los que no se computó el intervalo final, la métrica %V mostró diferencias significativas de grupos en la Tarea 2 ($F=2,32$; $p=,0261$), Tarea 4 ($F=3,27$; $p=,0073$) y Tarea 5 ($F=3,80$; $p=,0027$). Los resultados de la prueba *post hoc* establecieron dos grandes separaciones de grupos de informantes en la Tarea 2: ES, B, C, DO, II e IE (letra ‘a’) y grupos ES, A, B, C, DO e IE (letra ‘b’). La Tarea 3 no mostró diferencias de grupos ($F=1,97$; $p=,0828$). En tanto que la Tarea 4 reflejó dos distinciones de valores: grupos ES, B, DO e II (letra ‘a’) y grupos A, B, C, DO, II e IE (letra ‘b’). Por último, la Tarea 5 mostró tres grandes

separaciones de valores: grupos ES, B, C, II e IE (letra ‘a’), grupos A, B, C, II e IE (letra ‘b’) y grupos A, B, C, DO e IE (letra ‘c’). Como podemos observar, muchos de los grupos de informantes presentan valores de %V compartidos entre sí, incluso los hablantes de español y nativos de inglés.

Presentamos a continuación los resultados del efecto de grupos de informantes según los datos de la métrica VarcoV en la Tabla 8.9.

Tabla 8.9
VarcoV y el efecto de grupo de informantes en las distintas tareas

Tarea	F	p-valor	<i>Post hoc</i> ^a						
			ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final									
2	13,70	<0,0001**	a	b	b,c	b,c,d	c,d	d	c,d
3	8,45	<0,0001**	a,b	a	a,b,c	b,c	c	c	c
4	5,69	0,0001**	a	a,b	b,c	b,c	a,b,c	c	c
5	4,58	0,0006**	a	a,b	b	a,b	b	b	b
sin intervalo final									
2	7,65	<0,0001**	a	b	b	b	b	b	b
3	8,96	<0,0001**	a,b	a	a,b,c	b,c	c	c	c
4	8,97	<0,0001**	a	a,b	b,c	b,c	b,c	c	c
5	11,06	<0,0001**	a	a,b	b	b,c	b,c	c	c

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

A simple vista, la Tabla 8.9 muestra un efecto altamente significativo ($p<,001$) de grupo de informantes en todas las tareas y en los dos tratamientos del intervalo final. Cuando este intervalo se computó, la Tarea 2 separó el grupo ES (letra ‘a’) de los grupos A, B y C (letra ‘b’), de los grupos B, C, DO e IE (letra ‘c’) y de los grupos C, DO, II e IE (letra ‘d’). La Tarea 3, por su parte, mostró los siguientes resultados de la *post hoc*: grupos ES, A y B (letra ‘a’), grupos ES, B y C (letra ‘b’) y grupos B, C, DO, II e IE (letra ‘c’). La Tarea 4, en tanto, mostró una separación entre los grupos ES, A y DO (letra ‘a’), los grupos A, B, C y DO (letra ‘c’) y los grupos B, C, DO, II e IE (letra ‘c’). Por último, la Tarea 5 solamente distinguió dos

conjuntos de valores: los grupos ES, A y C (letra ‘a’), por un lado, y los grupos A, B, C, DO, II e IE (letra ‘b’), por el otro.

En lo que respecta a los datos con cómputo del intervalo final, la Tabla 8.9 indica que la Tarea 3 separó el grupo ES (letra ‘a’) de todos los demás grupos de informantes (letra ‘b’). Por su parte, la Tarea 3 presentó tres conjuntos de valores distintos: grupos ES, A y B (letra ‘a’), grupos ES, B y C (letra ‘b’) y grupos B, C, DO, II e IE (letra ‘c’). La Tarea 4, en tanto, mostró los siguientes conjuntos de valores: grupos ES y A (letra ‘a’), grupos A, B, C y DO (letra ‘b’) y grupos B, C, DO, II e IE (letra ‘c’). Por último, la Tarea 5 discriminó entre los grupos ES y A (letra ‘a’), grupos A, B, C y DO (letra ‘b’) y grupos C, DO, II e IE (letra ‘c’).

Los resultados de la prueba *post hoc* nos permiten observar que la relación entre el grupo de español con los informantes no nativos varía según el tipo de tarea. Para facilitar la descripción, la Tabla 8.10, a continuación, muestra estos valores compartidos.

Tabla 8.10
Valores compartidos entre ES y no nativos según VarcoV

Tareas	<i>Post hoc</i>						
	ES	A	B	C	DO	II	IE
con intervalo final							
2	a						
3	a	a	a				
4	a	a			a		
5	a	a		a			
sin intervalo final							
2	a						
3	a	a	a				
4	a	a					
5	a	a					

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

Como podemos observar en la Tabla 8.10, el grupo ES no compartió valores con los demás grupos en la Tarea 2 en ninguno de los dos tratamientos del intervalo final. En la Tarea 3, en cambio, el grupo ES mantuvo una semejanza con los aprendientes A y B en los dos tipos de cómputos del intervalo final. Con respecto a la Tarea 4, cuando se incluyó el

intervalo final, el grupo ES compartió valores con el grupo de aprendientes A y los docentes, mientras que, cuando se excluyó el intervalo final, solamente hubo semejanza entre ES y A. Por último, la Tarea 5 reflejó valores compartidos entre los grupos ES y los aprendientes A y C, cuando se incluyó el intervalo final. En los casos en los que se excluyó el intervalo final, el grupo ES solamente compartió valores con los aprendientes A.

Teniendo en cuenta que VarcoV resulta ser más sensible para distinguir grupos de informantes, en la Tabla 8.11 mostramos los resultados de los distintos grupos ubicados en el *continuum* silábico-acental.

Tabla 8.11
VarcoV y el continuum silábico-acental (Tareas 2, 3, 4 y 5)

Ritmo	2		3		4		5	
	VarcoV con	VarcoV sin	VarcoV con	VarcoV sin	VarcoV con	VarcoV sin	VarcoV con	VarcoV sin
Acentual	II	IE	II	II	IE	II	IE	IE
↑	DO	II	IE	IE	II	IE	II	II
	IE	DO	DO	DO	B	C	B	DO
	C	C	C	C	C	B	DO	C
	B	B	B	B	DO	DO	C	B
↓	A	A	ES	ES	A	A	A	A
Silábico	ES	ES	A	A	ES	ES	ES	ES

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

Según los resultados de la Tabla 8.11, los hablantes de español están siempre en la parte inferior, mientras que los hablantes nativos de inglés están en la parte superior. En la Tarea 2, en los datos con y sin cómputo del intervalo final, los informantes que más se acercaron al grupo de español son los aprendientes A, seguidos por los aprendientes B y C. Los docentes se ubicaron entre los dos grupos nativos de inglés cuando se incluyó el intervalo final. Con respecto a la Tarea 3, esta tarea no presenta diferencias en los tratamientos de los intervalos finales. Los aprendientes A son los que ocupan el extremo silábico de este *continuum*, seguidos por el grupo de español y los aprendientes B. Los grupos que más se acercaron a los valores del ritmo de nativos de inglés son los docentes seguidos por los aprendientes C. En la Tarea 4, por su parte, en ambos cómputos del intervalo final la ubicación de los grupos

presenta el siguiente orden: ES<A<DO, siendo el grupo ES el que ocupa el extremo inferior del ritmo silábico. Pero la ubicación es distinta en dirección al ritmo acentual: cuando se computó el intervalo final, el orden es C<B<II<IE, mientras que cuando no se computó este intervalo el orden es el siguiente: B<C<IE<II. Por último, en los datos de la Tarea 5 el grupo ES sigue ocupando el valor más silábico del *continuum*. Cuando se computó el intervalo final, el grupo más cercano al ES es el de aprendientes A, seguido por los aprendientes C. En tanto que los más cercanos al ritmo acentual son los aprendientes B, seguidos por el grupo de docentes. Cuando no se incluyó el intervalo final, el orden de los grupos es el siguiente: A<B<C<DO.

Con el fin de ilustrar la distribución de los grupos de informantes, a continuación mostramos los gráficos con %V y VarcoV en conjunto. Para facilitar la exposición, presentamos los gráficos por tareas y también incluimos los hablantes nativos de español y de inglés para comparar la ubicación de los hablantes no nativos. Se presentan los datos obtenidos con cómputo del intervalo final (a la izquierda) y sin cómputo de éste (a la derecha).

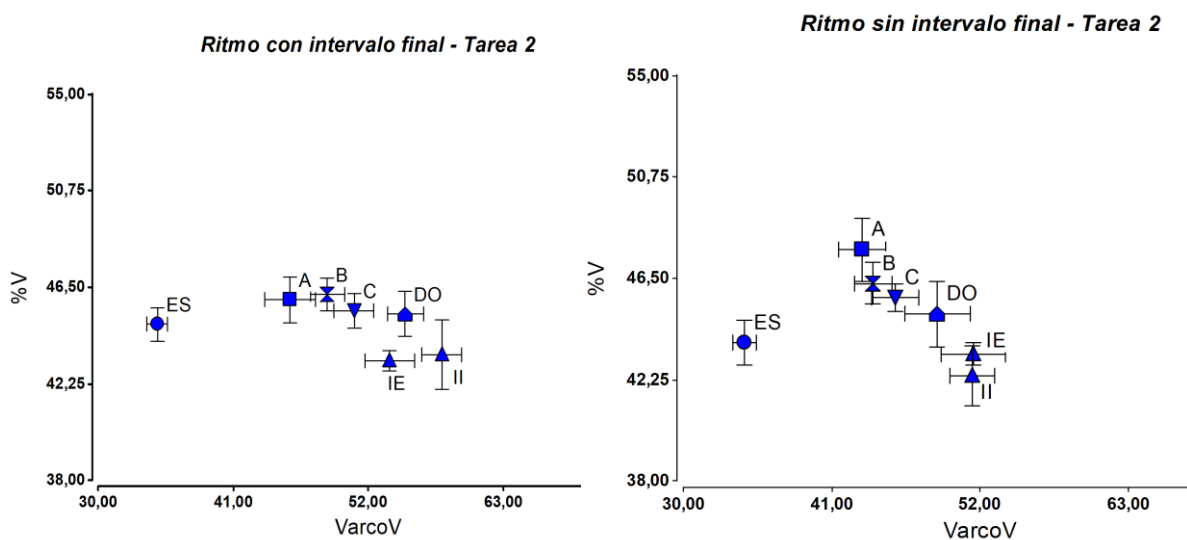


Figura 8.3. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 2

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

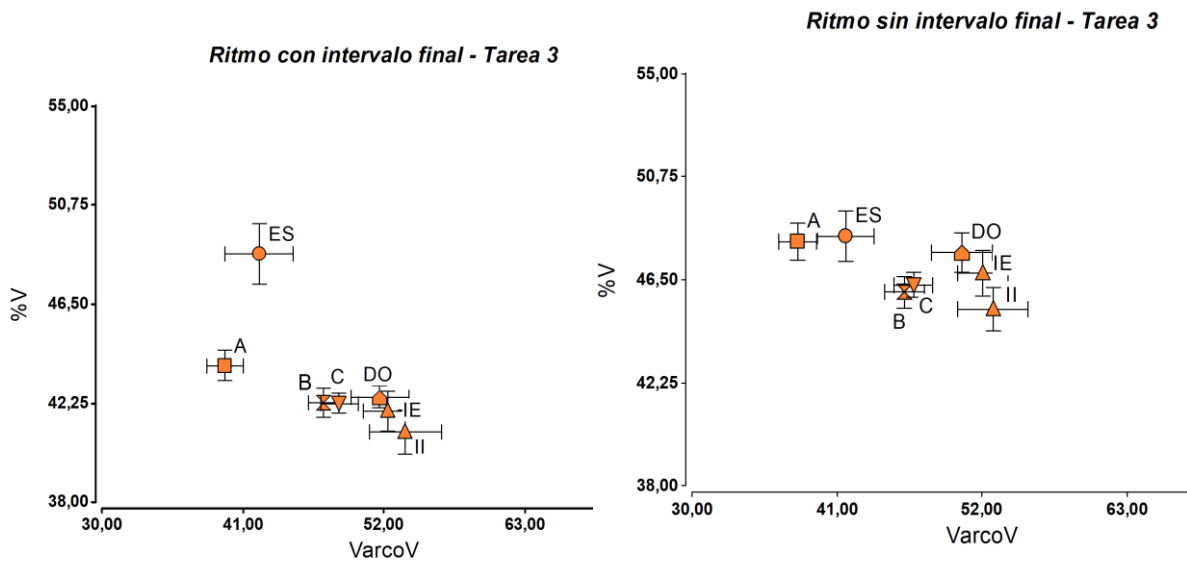


Figura 8.4. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 3

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

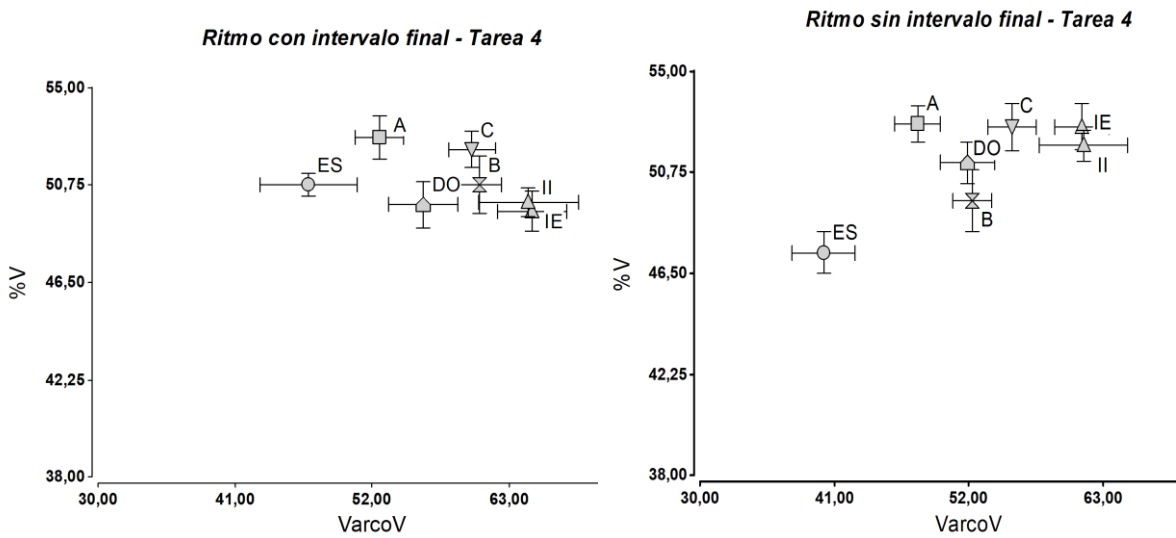


Figura 8.5. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 4

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

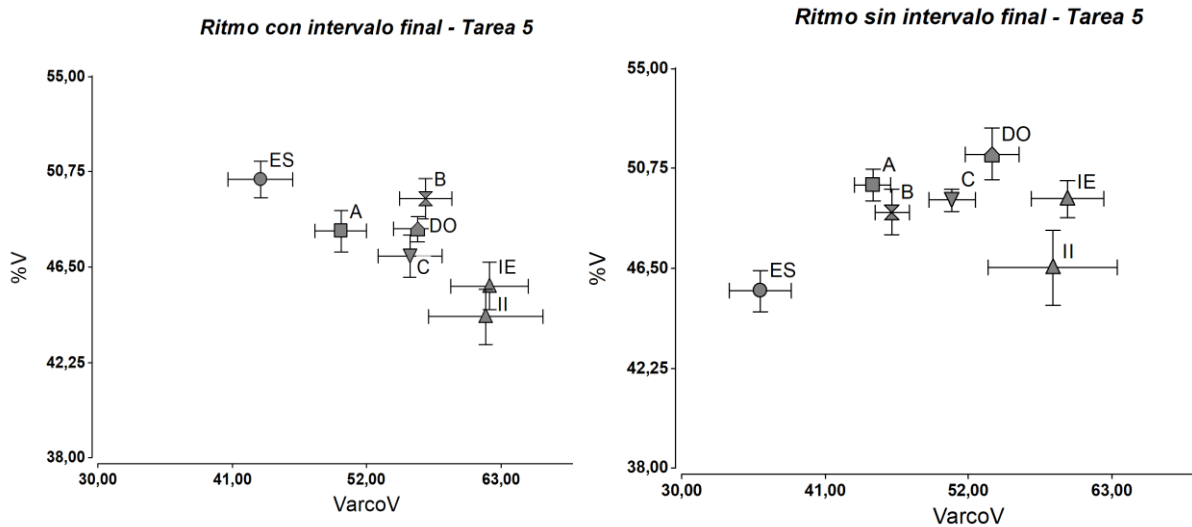


Figura 8.6. %V y VarcoV en el ritmo de la Tarea 5

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

En las Figuras 8.3, 8.4, 8.5 y 8.6, podemos observar que los grupos presentan distribuciones distintas en el espacio bidimensional tanto en las distintas tareas como en la inclusión o no del intervalo final. En casi todos los casos, los hablantes de español ocupan el extremo izquierdo, mientras que los hablantes nativos del inglés se ubican en el extremo derecho. Los no nativos se hallan en una zona intermedia, con excepción de los aprendientes A en la Tarea 3, quienes se encuentran por fuera de la zona marcada por los hablantes nativos.

8.3.3 Análisis y discusión

Sobre el efecto de tipo de tarea

La métrica %V ha indicado una diferenciación de tareas en todos los grupos no nativos. Según los datos de la prueba *post hoc*, pudimos observar que, a grandes rasgos, existe una tendencia a separar las Tareas 2 y 3 de las Tareas 4 y 5, lo que entendemos como la sensibilidad de esta métrica para distinguir entre un ritmo de habla más cuidado, como el de las tareas controladas como la lectura o la repetición, y un ritmo afectado por el habla espontánea, como en el relato de un cuento o en las direcciones en un mapa.

Otra observación de los datos de la métrica %V tiene que ver con la mayor significación que hubo en los casos con cómputo del intervalo final. Esta mayor significación está dada por valores mayores del estadístico *F* y valores menores del *p*-valor. Entendemos este punto como la relevancia que tiene la prolongación de los intervalos finales para diferenciar tareas.

Por ejemplo, en la lectura de oraciones existen menos prolongaciones del intervalo final, porque el hablante está en control de lo que va a decir. En cambio, en los casos de habla espontánea, el hablante alarga los finales de los enunciados como consecuencia de pensar en el contenido y tratar de recuperar el lenguaje a emplear (p. ej. Collard, 2009; Schnadt & Corley, 2006) para continuar con la consigna de la tarea de elicitación.

Siguiendo con los resultados de %V, la Tarea 4 (relato de un cuento) presentó valores más independientes en el ritmo de informantes no nativos. Esta independencia está dada en el sentido de que los resultados de la prueba *post hoc* no revelaron valores compartidos con las otras tareas. Interpretamos esta independencia como una mayor diferenciación rítmica que provoca el relato de un cuento en los hablantes no nativos, tal como se observó en los hablantes nativos de inglés. Podemos atribuir esta diferenciación rítmica en el relato a través de las diferencias de habla narrativa y no narrativa como lo hace Kendall (2013). Este autor describe la oralidad de los textos narrativos con una menor vacilación en el sentido de que los hablantes están menos conscientes del lenguaje y se enfocan en las acciones a narrar. En cambio, en textos no narrativos, como en las entrevistas (o en nuestro caso las instrucciones de un mapa), los hablantes tienden a presentar más vascilaciones o están más indecisos del lenguaje que emplean para transmitir el mensaje. Es posible que nuestros informantes se hayan identificado con alguna historia que ya conocían y, por ende, la producción oral al momento de narrar un cuento se dio de manera más fluida. De este modo, los hablantes de inglés nativo y no nativo, presentaron un ritmo de habla distinto al de las demás tareas, en las que pudieron enfocarse en cómo pronunciar (lectura y repetición) o presentaron más vascilaciones en el habla (instrucciones en el mapa).

VarcoV no es tan sensible al tipo de tarea, porque esta métrica está normalizada para atenuar las diferencias de la velocidad del habla. En nuestros datos de no nativos pudimos observar esta característica en que esta métrica no demostró un efecto en los docentes (y sí lo hizo %V) y en que en los aprendientes las diferenciaciones resultaron menores si comparamos los valores de la *post hoc* en la métrica %V. Es decir, la métrica VarcoV arrojó solamente dos semejanzas en las tareas (letras ‘a’ y ‘b’), mientras que la métrica %V reveló tres (letras ‘a’, ‘b’ y ‘c’), lo que entendemos como la menor diferenciación con VarcoV y mayor diferenciación con %V. Podemos interpretar el hecho de que VarcoV no haya reflejado diferencias en el ritmo de los docentes como la tendencia de este grupo de informantes a presentar un ritmo más estable, sin importar el tipo de tarea. Si bien los nativos de inglés, especialmente los de Estados Unidos, cambiaron su ritmo de habla según la tarea,

los docentes mantuvieron una independencia del ritmo para VarcoV, tal como lo demostró el grupo de inglés británico.

Teniendo en cuenta las dos métricas en conjunto (Figuras 8.3, 8.4, 8.5 y 8.6), los datos de las distintas tareas han indicado que los no nativos logran obtener valores de un ritmo más acentual en las tareas controladas (Tareas 2 y 3), pero los valores son menos acentuales cuando se trata de tareas de habla espontánea (Tareas 4 y 5). Podemos explicar esta observación por medio de la facilidad que una tarea controlada implica para un aprendiente que recibió instrucción formal y, por otra parte, la dificultad que una tarea de habla espontánea conlleva para los no nativos, por tener que improvisar el lenguaje a utilizar y por no poder monitorear la forma de pronunciar de la misma manera. Es decir, en las tareas controladas como en la lectura y la repetición, los participantes solamente debían entender y decir lo que leían o escuchaban, sin tener que recuperar opciones léxicas o estructurales. Por lo tanto, en estas tareas ellos podían prestar más atención a la forma de habla, cuidando la manera en que pronunciaban los sonidos individuales, la aplicación de procesos fonológicos de la cadena hablada, acentuación y entonación, dependiendo del momento en la carrera universitaria y los contenidos vistos en fonética y fonología inglesa. Por otra parte, las tareas de habla espontánea implicaban que los participantes debían entender la situación comunicativa (las acciones del cuento y la información espacial en el mapa) y, a la vez, buscar opciones léxicas y estructurales para transmitir un significado acorde a los requerimientos de las tareas. Es por tal motivo que en estas tareas existían menos probabilidades de prestar atención a la forma de hablar y, por lo tanto, los no nativos produjeron un ritmo menos acentual y más similar al ritmo del español.

Esta separación entre tareas controladas y de habla espontánea se reflejó también en la transferencia del español. En la tarea de lectura (Tarea 2), la transferencia se observó principalmente en el grupo de aprendientes iniciales, mientras que la tarea de repetición (Tarea 3) afectó también al grupo de aprendientes intermedios. Las tareas de habla espontánea (Tareas 4 y 5) presentaron una transferencia en más grupos de no nativos: A, C y DO, con excepción del grupo B. Podemos concluir que en las tareas más espontáneas la transferencia del español es más notoria. De todos modos, el hecho de que las tareas de habla espontánea hayan implicado un alejamiento del ritmo acentual no significa que en el resto de tareas lo no nativos hayan reestructurado de manera más “artificial” (por el monitoreo de su conocimiento metalingüístico). Por el contrario, en el habla espontánea sigue habiendo una

reestructuración de la gramática si se la compara con los valores de la lengua madre o con el ritmo de los aprendientes iniciales.

Sobre el nivel de competencia lingüística

El nivel de competencia lingüística mostró distintos comportamientos rítmicos según el tipo de tarea lingüística. En las tareas más controladas, de lectura (Tarea 2) y repetición (Tarea 3), los datos de VarcoV en los dos tratamientos del cómputo final indicaron que los niveles de competencia lingüística tuvieron el siguiente orden: $A < B < C$, en dirección hacia un ritmo acentual. Este orden es el que se espera para una interlengua que está en desarrollo y que se debe ajustar a los valores de la lengua meta. Sin embargo, en las tareas de habla espontánea (Tarea 4 y 5) este mismo orden se observó cuando no se computó el intervalo final, pero cuando se incluyó este intervalo, el orden fue el siguiente: $A < C < B$. Interpretamos esto como la cercanía al ritmo acentual que logran los aprendientes B con la prolongación del último intervalo. Es decir, los segmentos finales en los aprendientes B poseen un efecto de alargamiento más parecido al de los hablantes nativos de inglés. El mayor grado de éxito de los aprendientes intermedios también lo pudimos observar en el grado de transferencia del español, entendida como la semejanza de valores que arrojó la prueba *post hoc* (p. ej. en la Tabla 8.11). El grupo B no compartió valores con el grupo de español en las tareas de habla espontánea, pero si lo hizo el grupo de aprendiente C y el grupo de docentes.

Una vez más, el grupo de aprendientes intermedios demuestra más cercanía al ritmo acentual que los demás grupos no nativos. Entendemos esta cercanía como producto de la instrucción formal en fonología. Debido a que este grupo posee instrucción reciente en fonética y fonología inglesa, los informantes logran aplicar esos conocimientos en las tareas de elicitación. Mientras que los grupos C y los docentes presentan una especie de desvanecimiento de este conocimiento, especialmente en las tareas de habla espontánea.

Por otra parte, en la Tarea 3, el grupo de aprendientes A presentó valores más silábicos que incluso el grupo de español. Esto lo pudimos observar en los valores de VarcoV en la Tabla 8.11 y en los gráficos de la Figura 8.4. Recordemos que en esta tarea los informantes debían escuchar fragmentos de habla sintetizada en los que la duración de los segmentos era la misma. El hecho de que los aprendientes iniciales hayan arrojado valores que los ubicó por debajo del grupo ES en el *continuum* silábico-acentual se puede explicar como el poco éxito que tuvieron estos aprendientes en “mejorar” lo que escuchaban. En otras palabras, el grupo de nativos de español modificó las duraciones de segmentos a modo de ajustarse al ritmo

silábico propio del español, mientras que los aprendientes A no ajustaron su ritmo de la misma manera que en su lengua materna. Estos aprendientes tampoco produjeron un ritmo en dirección al ritmo acentual del inglés, sino que lo hicieron imitando en mayor medida el estilo robot. Es decir, los aprendientes A no lograron filtrar lo que escuchaban con una gramática parecida a su lengua materna ni parecida a su lengua meta, sino que produjeron un ritmo en el que las duraciones de intervalos vocálicos y consonánticos no presentaron mucha alternancia, asemejándose al habla sintetizada. Podemos comparar los resultados de los aprendientes A con la evidencia que muestran Ordin & Polyanskaya (2015) sobre la adquisición del ritmo inglés por parte aprendientes que presentan una L1 con el mismo tipo de ritmo, como el alemán. Los autores muestran que cuando estos aprendientes comienzan a adquirir el ritmo del inglés exhiben valores más silábicos (es decir, sin transferencia de los valores acentuales de la L1), porque recurren a formas rítmicas más universales que son menos marcadas. De manera análoga, podemos suponer que nuestros aprendientes iniciales no cuentan con un ritmo del inglés bien consolidado y, por lo tanto, recurren a patrones rítmicos más simples que el español, en los que no existe una fuerte alternancia de sílabas acentuadas e inacentuadas. Creemos que los resultados de esta tarea resultan muy informativos a la hora de observar el nivel de competencia lingüística de los aprendientes, ya que desconocemos datos provenientes de una tarea de escucha y repetición como la nuestra en la literatura sobre ritmo de habla.

Docentes

En el *continuum* silábico-accentual, en los datos de la Tarea 2 con intervalo final los docentes se ubicaron en el medio de los grupo de hablantes nativos: IE<DO<II, ordenados de menor a mayor ritmo acentual. Es decir, el ritmo de los docentes resultó ser más acentual que el de los nativos de Estados Unidos. La superación de los hablantes de Estados Unidos por parte de docentes quizás se deba a la diferencia dialectal de las variedades del inglés, es decir, el inglés estadounidense quizás sea levemente menos acentual que el inglés británico. Los docentes, al leer oraciones aisladas y aplicar procesos que se consideran propios del inglés (como la alternancia entre sílabas fuertes y débiles), imitan más a los hablantes de Inglaterra que a los de Estados Unidos.

Otra semejanza entre los docentes y los hablantes de inglés británico está dada por los valores de VarcoV. Como ya se señaló, ambos grupos no reflejaron diferencias en las distintas tareas de elicitación, lo que entendemos como una tendencia a preservar cuestiones

rítmicas sin importar el tipo de tarea. En otras palabras, VarcoV para estos grupos no se ve afectada por las distintas maneras de hablar, en cambio, los aprendientes y los nativos de Estados Unidos estructuran el ritmo dependiendo del tipo de tarea.

Sobre el fraseo

Podemos entender los resultados que arrojaron las métricas, también, por medio del análisis de la cantidad de frases entonativas que produjeron los informantes de inglés nativos y no nativos. La tendencia general es que a menor nivel de competencia lingüística, mayores son las cantidades de frases entonativas y menor la cantidad de sílabas por frase. Resumimos la cantidad de frases por grupo de informantes de inglés en la Tabla 8.12. Para los aprendientes se incluye un promedio de los que presentaban EcA tardía y temprana y, en los nativos, un promedio de los dos dialectos.

Tabla 8.12
Cantidad de frases entonativas en los grupos de inglés (Tareas 2, 3, 4 y 5)

Tarea	A	B	C	DO	Nativos
2	235	188	192	150	137
3	234	193	189	155	137
4	107	120	105	91	84
5	104	105	97	86	94

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

Las grandes diferencias se observan en las Tareas 2 y 3, en las que los informantes podían frasear a su manera un mismo material lingüístico. Los que menos cantidad de frases presentaron fueron los nativos (137 en estas dos tareas) y los docentes (150 y 155), mientras que los que más frases produjeron fueron los aprendientes iniciales (235 y 234). Los aprendientes B y C, en cambio, presentaron valores similares entre sí que resultaron intermedios entre los demás grupos. Explicamos esta diferenciación en la cantidad de frases entonativas por el nivel de consolidación de la lengua. Cuando las habilidades lingüísticas no están muy desarrolladas, como en los aprendientes iniciales, la tendencia es producir más frases y con menos sílabas cada una. Por lo tanto, este tipo de fraseo se reflejó, de algún modo, en las métricas mostrando un ritmo más silábico a menor nivel de competencia lingüística y más acentual cuando el nivel de competencia era mayor.

Con respecto a las Tareas 4 y 5, las diferencias en la cantidad de frases entre los distintos grupos son menores. Nuevamente los nativos (84 y 94 en las Tareas 4 y 5, respectivamente) y los docentes (91 y 86) presentaron la menor cantidad y los aprendientes cantidades mayores (promedios de 110 y 102). Sin embargo, cabe recordar que para la selección del material a analizar se fijó una cantidad determinada de frases por hablante (entre 10 y 17 aproximadamente) hasta lograr la misma cantidad de sílabas por informantes (100 sílabas aproximadamente). Esto quiere decir que los datos de estas dos tareas son menos informativos que las Tarea 2 y 3. De todos modos, debido a que los aprendientes produjeron frases más cortas, para obtener una cantidad de sílabas uniforme por grupo de informante, los no nativos contaron con más frases a analizar que los nativos y docentes.

Entendemos que el distinto fraseo que presentaron los grupos de informantes tuvo algún tipo de repercusión en el ritmo, pero no podemos atribuir que la cantidad de frases entonativas haya sido el único determinante en los valores arrojados por las métricas. Prueba de ello son los resultados de la Tarea 1, en la que todos los aprendientes tuvieron que producir la misma cantidad de frases. Por ejemplo, incluso controlando la cantidad de frases, los aprendientes A obtuvieron valores más silábicos que los demás grupos y la misma tendencia se reflejó en las tareas en las que estos aprendientes podían frasear el material lingüístico a su manera. Esto es evidencia de que las métricas computan varias propiedades fonético-fonológicas que, entre todas, estructuran el ritmo de habla.

8.4 Resultados de no nativos (aprendientes según la EcA)

En esta sección mostramos los resultados de los aprendientes teniendo en cuenta la EcA. En § 8.4.1 presentamos los efectos del tipo de tarea y en §8.4.2 los efectos de la EcA en cada nivel de competencia lingüística.

8.4.1 Efectos de tipo de tareas

En primera instancia, exponemos los efectos del tipo de tarea en los aprendientes que comenzaron antes de la pubertad (A1, B1 y C1), tanto por medio de %V como de VarcoV. Luego, presentamos los resultados de los que comenzaron a adquirir el inglés después de la pubertad (A2, B2 y C2).

Tabla 8.13
%V y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA temprana

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
A1	45,35 (4,14)	43,10 (2,17)	53,94 (3,84)	49,01 (3,56)	12,74	<0,0001**	a,b	a	c	b,c
B1	45,72 (1,15)	41,89 (1,71)	49,37 (3,41)	48,67 (3,72)	10,92	0,0001**	a,b	a	b	b
C1	44,39 (2,17)	41,81 (1,53)	50,91 (1,75)	46,51 (2,18)	27,93	<0,0001**	a,b	a	c	b
sin intervalo final										
A1	46,83 (5,97)	47,04 (2,47)	53,56 (3,75)	50,47 (2,55)	4,59	0,0113*	a	a	b	a,b
B1	45,17 (2,05)	45,73 (2,07)	47,59 (2,46)	47,48 (2,24)	2,16	0,1192	a	a	a	a
C1	44,82 (1,63)	46,13 (1,93)	50,31 (1,30)	49,26 (1,58)	17,64	<0,0001**	a	a	b	b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

Los datos de la Tabla 8.13 indican que la mayoría de los grupos presentaron una diferencia significativa de tipo de tarea. El único grupo que no reflejó un efecto de tareas fue el B1 sin cómputo del intervalo final. Con respecto a los resultados de la prueba *post hoc*, cuando se incluyó el intervalo final, las tareas que mayormente se diferenciaron fueron las Tareas 3 y 4, mientras que la Tarea 2 presentó valores compartidos (letras ‘a’ y ‘b’), al igual que la Tarea 5 en el grupo A1 (letras ‘b’ y ‘c’). Cuando no se computó el intervalo final, los grupos A1 y C1 separaron, a grandes rasgos, las Tareas 2 y 3 (letra ‘a’) de las Tareas 4 y 5 (letra ‘b’).

La Tabla 8.14, a continuación, contiene los valores de VarcoV para los aprendientes con EcA temprana. Según esta tabla, cuando se incluyó el intervalo final, todos los grupos de aprendientes reflejaron un efecto significativo del tipo de tarea. La prueba *post hoc* reveló que las Tareas 3 (letra ‘a’) y 4 (letra ‘b’) presentaron valores diferentes a las demás tareas y no presentaron valores compartidos. En cambio en las demás tareas, la tendencia fue mostrar valores superpuestos (letras ‘a’ y ‘b’). En los casos en los que no se incluyó el intervalo final, el único grupo que mostró un efecto de tarea fue el C1, reflejando una semejanza entre las Tareas 2, 3 y 5 (letra ‘a’) y las Tareas 4 y 5 (letra ‘b’).

Tabla 8.14
VarcoV y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA temprana

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	<i>Post hoc</i> ^a					
	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>M VarcoV</i> (<i>DE</i>)	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	2	3	4	5
con intervalo final										
A1	46,69 (8,64)	42,15 (5,30)	55,72 (6,95)	50,22 (8,79)	4,03	0,0187*	a,b	a	b	a,b
B1	51,70 (4,92)	47,99 (4,60)	61,01 (8,36)	57,60 (8,53)	5,08	0,0073*	a,b	a	b	a,b
C1	49,91 (6,45)	48,38 (6,79)	58,63 (8,11)	57,55 (8,31)	3,43	0,0329*	a	a	b	a,b
sin intervalo final										
A1	43,87 (7,78)	40,44 (6,10)	50,12 (5,74)	45,88 (6,74)	2,60	0,0757	a	a	a	a
B1	45,79 (3,58)	47,33 (5,80)	52,70 (6,23)	46,96 (6,02)	2,18	0,1166	a	a	a	a
C1	45,04 (5,51)	46,70 (6,65)	54,79 (8,62)	53,46 (5,73)	3,62	0,0276*	a	a	b	a,b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

A continuación, exponemos los resultados de los aprendiente con EcA tardía. En la Tabla 8.15 se presentan los valores de %V, mientras que en Tabla 8.16 los de la métrica VarcoV.

En la Tabla 8.15, todos los grupos de aprendientes tardíos mostraron un efecto significativo del tipo de tarea cuando se computó el intervalo final. A grandes rasgos, la prueba *post hoc* diferenció las Tareas 2 y 3 (letra ‘a’) de las Tareas 4 y 5 (letra ‘b’). Cuando no se computó el intervalo final, solamente el grupo C2 mostró una diferencia significativa de tareas, agrupando las Tareas 2, 3 y 5 (letra ‘a’), por un lado, y la Tarea 4 (letra ‘b’), por el otro.

Tabla 8.15
%V y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA tardía

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)	M %V (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
A2	46,55 (3,65)	44,62 (2,66)	51,72 (3,17)	47,19 (3,28)	6,15	0,0030*	a	a	b	a,b
B2	46,64 (3,70)	42,65 (3,09)	52,19 (5,69)	50,48 (2,92)	7,88	0,0008*	a,b	a	b	b
C2	46,54 (3,10)	42,67 (1,73)	53,74 (3,18)	47,51 (4,65)	13,27	<0,0001**	a	a	b	a
sin intervalo final										
A2	48,59 (4,03)	49,08 (3,01)	52,02 (1,22)	49,61 (2,62)	1,93	0,1519	a	a	a	a
B2	47,40 (4,05)	46,26 (2,97)	51,51 (6,06)	50,30 (4,34)	2,08	0,1291	a	a	a	a
C2	46,55 (2,47)	46,46 (2,10)	55,03 (3,96)	49,57 (2,02)	14,93	<0,0001**	a	a	b	a

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

Tabla 8.16
VarcoV y el efecto de tipo de tarea en aprendientes con EcA tardía

Grupo	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	F	p-valor	Post hoc ^a			
	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)	M VarcoV (DE)			2	3	4	5
con intervalo final										
A2	44,55 (6,87)	36,98 (4,29)	49,42 (6,71)	49,53 (7,41)	5,90	0,0036	a,b	a	b	b
B2	45,60 (3,73)	46,54 (4,48)	60,17 (4,48)	56,03 (8,13)	11,93	0,0001**	a	a	b	b
C2	51,74 (5,86)	48,64 (4,46)	61,37 (5,86)	53,49 (11,19)	3,85	0,0221*	a,b	a	b	a,b
sin intervalo final										
A2	42,64 (5,35)	35,62 (3,49)	45,53 (7,68)	43,37 (2,47)	4,87	0,0088*	a,b	a	b	b
B2	42,29 (6,21)	44,81 (5,54)	51,86 (5,97)	45,29 (3,82)	3,91	0,0210*	a	a,b	b	a,b
C2	46,41 (7,83)	46,87 (4,66)	56,26 (6,79)	47,95 (6,67)	3,47	0,0319*	a	a,b	b	a,b

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

^aLas letras en común no son significativamente diferentes ($\alpha=0,05$).

*Existe una diferencia significativa entre tipo de tarea.

**Existe una diferencia altamente significativa entre tipos de tarea.

La Tabla 8.16 contiene los resultados de VarcoV en aprendientes tardíos. Como se puede observar, todos estos grupos de informantes mostraron un efecto significativo del tipo de tarea. La prueba *post hoc* reveló que existen dos grandes semejanzas de valores (letras ‘a’ y ‘b’). Cuando se computó el intervalo final, todos los grupos mostraron valores independientes para la Tarea 3 (letra ‘a’) y para la Tarea 4 (letra ‘b’), es decir, sin valores compartidos. Mientras que en la mayoría de los demás casos se observaron valores superpuestos (letras ‘a’ y ‘b’ a la vez), especialmente en los grupos A2 y C2. Cuando no se incluyó el intervalo final, la Tarea 4 (letra ‘b’) no mostró valores compartidos. Otros casos de valores no compartidos se observaron en el grupo A2 y las Tareas 3 (letra ‘a’) y 5 (letra ‘b’) y en los grupos B2 y C2 en la Tarea 2 (letra ‘a’).

8.4.2 Efectos de la EcA

En esta sección presentamos las diferencias de EcA dentro de cada nivel de competencia lingüística. La Tabla 8.17 contiene los datos de %V, mientras que la Tabla 8.18 los de VarcoV.

Tabla 8.17
%V y el efecto de la EcA en aprendientes (Tareas 2, 3, 4 y 5)

Tareas	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
	con intervalo final					
2	0,33	0,5760	0,40	0,5413	2,26	0,1589
3	1,36	0,2654	0,32	0,5808	0,97	0,3434
4	1,38	0,2621	1,27	0,2826	4,24	0,0617 ^(*)
5	1,00	0,3375	1,02	0,3320	0,26	0,6167
	sin intervalo final					
2	0,42	0,5304	1,68	0,2191	2,38	0,1486
3	1,93	0,1905	0,15	0,7057	0,09	0,7648
4	1,07	0,3213	2,51	0,1391	8,95	0,0112 [*]
5	0,39	0,5441	2,34	0,1520	0,10	0,7559

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

*Existe una diferencia significativa entre tipos de EcA.

^(*)Existe un acercamiento al nivel de significación.

Como podemos observar en la Tabla 8.17, los aprendientes A y B no muestran una diferencia significativa entre los aprendientes tempranos y tardíos en ninguna de las tareas. Los aprendientes C, en cambio, mostraron una diferencia significativa en la Tarea 4. Cuando no se computó el intervalo final, hubo un efecto de la EcA entre los grupos C1 y C2 ($F=8,95$; $p=,0112$), mientras que cuando se incluyó el intervalo final no hubo un efecto significativo, pero el p -valor se acercó al valor crítico ($F=4,24$; $p=,0617$).

Tabla 8.18
VarcoV y el efecto de la EcA en aprendientes (Tareas 2, 3, 4 y 5)

Tareas	A1 vs A2		B1 vs B2		C1 vs C2	
	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor	<i>F</i>	<i>p</i> -valor
	con intervalo final					
2	0,26	0,6170	6,82	0,0228*	0,31	0,5877
3	4,03	0,0676	0,36	0,5612	0,01	0,9340
4	2,98	0,1101	0,06	0,8184	0,52	0,4839
5	0,03	0,8763	0,12	0,7307	0,59	0,4558
	sin intervalo final					
2	0,12	0,7354	1,67	0,2205	0,14	0,7110
3	3,30	0,0943	0,69	0,4225	3,0E-03	0,9571
4	1,61	0,2291	0,07	0,8014	0,13	0,7288
5	0,86	0,3730	0,38	0,5486	2,74	0,1236

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

*Existe una diferencia significativa entre tipos de EcA

La Tabla 8.18 indica que no hubo un efecto significativo de EcA en los aprendientes A y C en ninguna de las cuatro tareas. El grupo B, en cambio, demostró una diferencia significativa entre B1 y B2 ($F=6,82$; $p=,0228$) en la Tarea 2 cuando se computó el intervalo final.

Para visualizar mejor el efecto de la EcA en los aprendientes, recurrimos a los valores estadísticos descriptivos. Para ello mostramos en la Tabla 8.19, a continuación, la ubicación de los aprendientes según su EcA en el *continuum* silábico-acental.

Tabla 8.19
VarcoV y el continuum silábico-acental en aprendientes (Tareas 2, 3, 4 y 5)

Ritmo	2		3		4		5	
	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV	VarcoV
	con	sin	con	sin	con	sin	con	sin
Acentual	C2	C2	C2	B1	C2	C2	B1	C1
↑	B1	B1	C1	C2	B1	C1	C1	C2
	C1	C1	B1	C1	B2	B1	B2	B1
	A1	A1	B2	B2	C1	B2	C2	A1
↓	B2	A2	A1	A1	A1	A1	A1	B2
Silábico	A2	B2	A2	A2	A2	A2	A2	A2

Nota: Tarea 2=lectura, Tarea 3=repetición, Tarea 4= espontánea (cuento), Tarea 5= espontánea (mapa)

En las Tareas 2, 3 y 4, de los datos de la Tabla 8.19 con y sin cómputo del intervalo final, los aprendientes A y B con EcA tardía (A2 y B2) ocupan un lugar más silábico, mientras que los que tienen una EcA temprana (A1 y B1) se ubican más cerca de un ritmo acental. En cambio, la tendencia es la opuesta en los aprendientes C: los que presentan EcA temprana (C1) se ubican en dirección a un ritmo silábico, mientras que los que tienen una EcA tardía (C2) son los que están más cerca del ritmo acental. La situación es un tanto distinta para la Tarea 5. En esta tarea, y también en los dos tratamientos del intervalo final, todos los aprendientes con EcA tardía (A2, B2 y C2) ocupan una posición más silábica, mientras que los aprendientes con EcA temprana (A1, B1 y C1) se hallan en una posición más acental.

8.4.3 *Análisis y discusión*

Sobre la EcA

Para comenzar con esta sección, cabe destacar que los datos de EcA en distintas tareas de elicitación contribuyen a entender cómo la EcA podría estar vinculada con los distintos tipos de conocimientos que pueden manejar los aprendientes (DeKeyser, 2013, p. 60). Es decir, en tareas orientadas a un conocimiento explícito (como la lectura), la EcA podría tener resultados diferentes a los observados en tareas orientadas a un conocimiento más implícito (como relatar un cuento o dar direcciones). Es por ello que los datos obtenidos por medio de distintas tareas de elicitación complementan el conocimiento sobre cómo se desarrolla una interlengua en contexto de instrucción.

En nuestros datos observamos una diferencia significativa de EcA en los aprendientes C en la Tarea 4, según los datos de %V. Asimismo, hubo una diferencia en los aprendientes B en la Tarea 2 con los datos de VarcoV. Teniendo en cuenta el análisis estadístico inferencial, al igual que en los capítulos sobre el acento, estructura silábica y reducción vocálica, los efectos de la EcA no son notorios en los primeros periodos de adquisición de una L2 cuando hay instrucción formal de por medio (Ortega, 2009; Pfenninger, 2017).

Ahora bien, si tenemos en cuenta los datos estadísticos descriptivos, podemos observar el grado de acercamiento al ritmo acentual de los aprendientes según las distintas tareas. Teniendo en cuenta los datos del *continuum* silábico-acentual, los efectos de la EcA dependen del tipo de tarea. En las Tareas 2, 3 y 4, los aprendientes A y B con EcA tardía ocupan posiciones más silábicas, mientras que los aprendientes A y B con EcA temprana se posicionan más cerca del ritmo acentual. En cambio, la situación es opuesta en los aprendientes C. Los aprendientes avanzados con EcA temprana (C1) presentan un ritmo más silábico, mientras que los que tienen una EcA tardía (C2) se ubican más cerca del ritmo acentual. Entendemos la desventaja de los aprendientes tardíos en el periodo inicial e intermedio como producto de un periodo sensible, pero que a largo plazo es contrarrestado gracias a la instrucción formal. Es por ello que los aprendientes avanzados tardíos (C2) presentan un ritmo más acentual. Sin embargo, la situación es distinta en la Tarea 5. Esta tarea, recordemos, es la más demandante cognitivamente hablando, porque los informantes debían prestar atención a un mapa y ser precisos a la hora de dar indicaciones de cómo llegar a un lugar. En la Tarea 5, todos los aprendientes tardíos presentan un ritmo más silábico, mientras que los aprendientes tempranos un ritmo acentual. Atribuimos esta ubicación de los aprendientes como el efecto de un periodo sensible que siempre estuvo presente, pero que es más visible (al incluir los aprendientes avanzados) cuando se accede a un conocimiento más implícito, como lo entiende Ellis (2015), en el que se contrarresta el conocimiento metalingüístico. De todos modos, son necesarios más datos, tanto del plano fonológico como morfosintáctico, para poder respaldar esta idea. También cabe resaltar que la medición de un solo aspecto fonológico (como el ritmo) en dos tareas de producción espontánea no es garantía de la obtención de conocimiento implícito, porque “los aprendientes pueden recurrir a diferentes conocimientos el mismo tiempo” (Whong *et al.*, 2014, p. 556).

8.5 Recapitulación

En este capítulo nos propusimos medir el ritmo de habla en distintas tareas de elicitación. Para ello computamos los datos de cuatro tareas: una tarea de lectura de oraciones (Tarea 2), otra de escucha y repetición de un mensaje de voz (Tarea 3), otra de un relato de un cuento (Tarea 4) y, por último, una tarea en la que se debían dar direcciones en un mapa (Tarea 5). Más allá de cómo los tipos de tareas afectaron el ritmo de habla, este capítulo resulta informativo para los estudios sobre ritmo ya que se analizó un corpus robusto conformado por numerosos informantes, fragmentos de habla y estilos de habla. Las Tareas 3, 4 y 5, no analizadas en los capítulos anteriores, aportan más datos sobre cómo el ritmo nativo del español y el ritmo del inglés difieren significativamente y cómo los hablantes no nativos ocupan distintas posiciones intermedias en el *continuum* silábico-acental.¹¹⁵

Nuestros resultados indican que el tipo de tarea afecta el ritmo nativo, especialmente en los datos de la métrica %V, porque los informantes tanto del español como del inglés presentaron distintas velocidades de habla. El efecto fue menor para la métrica VarcoV, porque esta métrica normaliza la velocidad del habla. Si bien las tareas afectaron el ritmo nativo, las métricas siguieron diferenciando significativamente un ritmo silábico, representado por el español, y un ritmo acental, representado por las dos variedades del inglés.

Con respecto al ritmo de los hablantes no nativos, nuestros datos resultan pertinentes para la hipótesis 5 de esta tesis. Los resultados del presente capítulo nos permiten rechazar la hipótesis nula “la producción del ritmo no está afectada por el tipo de tarea de elicitación”. Hemos demostrado que el tipo de tarea afecta tanto a los aprendientes en distintos niveles de competencia lingüística y con distintas EcAs como a los docentes. Los no nativos se acercan más a un ritmo acental cuando las tareas son controladas, mientras que en habla espontánea se acercan en menor medida. Asimismo, en los aprendientes tardíos iniciales e intermedios, parece haber un periodo sensible en las tareas controladas (Tarea 2 y 3) y en la tarea del relato de cuento (Tarea 4). En cambio, en la tarea sobre las direcciones del mapa (Tarea 5) el periodo sensible afectó a todos los niveles de competencia lingüística, ya que los aprendientes con EcA temprana alcanzaron valores más acentuales que los aprendientes con EcA tardía.

¹¹⁵ Los resultados de este capítulo también son informativos para la hipótesis 1 (diferencias entre el español y el inglés), la hipótesis 2 (el ritmo según los niveles de competencia lingüística) y la hipótesis 3 (los efectos de la EcA). Desarrollamos estas tres hipótesis en el resumen general de los resultados del Capítulo 9 (§9.1).

Para la hipótesis 5 habíamos establecido las siguientes dos predicciones:

Predicción 1: los aprendientes que tengan un mayor nivel de competencia lingüística presentarán menores diferencias rítmicas entre las tareas controladas y las tareas espontáneas.

Predicción 2: los aprendientes que tengan un menor nivel de competencia lingüística presentarán mayores diferencias rítmicas entre las tareas controladas y las tareas espontáneas.

Nuestros datos nos llevan a sostener que estas predicciones no se cumplen, porque todos los aprendientes presentaron un efecto de las distintas tareas con un grado de significación semejante. Sin embargo, las tareas implicaron un menor o mayor acercamiento con respecto al ritmo acentual. Los aprendientes iniciales fueron los que menos alteraron su ubicación y siempre presentaron una mayor lejanía con respecto al ritmo acentual, mientras que en los aprendientes B y C (e incluso los docentes) la situación dependió del tipo de tarea. En las tareas más controladas (Tareas 2 y 3) los aprendientes se acercaron al ritmo acentual del siguiente modo $B < C$, presentando los aprendientes avanzados un ritmo más acentual. En cambio, en las tareas de habla espontánea y con cómputo del intervalo final, el orden fue $C < B$, es decir, al revés que en las tareas más controladas. Los docentes, por su parte, tuvieron un ritmo más acentual en las tareas controladas y más silábico en las tareas de habla espontánea. Por lo tanto, concluimos que los tipos de tareas afectan el ritmo en mayor medida cuando los hablantes no nativos desarrollan un nivel de competencia lingüística más avanzado.

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN GENERAL Y CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta tesis, hemos analizado diferentes aspectos que conforman el ritmo de la interlengua desarrollada por hablantes de español que aprenden inglés en un contexto de instrucción formal. Consideramos que esta investigación contribuye con los estudios lingüísticos desde diferentes niveles. Por un lado, queremos destacar que el material lingüístico recopilado para el análisis acústico del ritmo, tanto en hablantes nativos como no nativos, representa un aporte de datos nuevos en estudios sobre ritmo y en adquisición de segundas lenguas. Es decir, contribuimos con información empírica que puede continuarse discutiendo y analizando en futuras investigaciones. Por otro lado, nuestra investigación nos ha permitido discutir aspectos metodológicos y teóricos. Con respecto a lo metodológico, el análisis de ritmo se llevó a cabo principalmente a través de dos métricas rítmicas. Mediante el empleo de %V, pudimos obtener información referida al efecto del acento, la composición silábica y los distintos estilos de habla. Asimismo, nos guiamos con la métrica VarcoV para observar semejanzas y diferencias rítmicas entre los grupos de informantes. Con respecto a las discusiones teóricas, hemos considerado la transferencia de la lengua materna, el rol de la GU y los efectos de la EcA en contexto de instrucción. Finalmente, si bien no era un objetivo principal de la tesis, nuestros datos representan un aporte para continuar los estudios sobre una variedad del español poco descrita hasta el momento, como lo es el español patagónico.

Este último capítulo, en el que recuperamos los resultados y discusiones más relevantes, está organizado en tres secciones: 1) un resumen de los resultados a la luz de las hipótesis planteadas, 2) las implicancias metodológicas para estudios sobre ritmo y 3) una discusión general sobre los principales temas abordados. Terminamos el capítulo con una breve conclusión.

9.1 Resumen general de los resultados

Presentamos a continuación un resumen de los resultados teniendo en cuenta las hipótesis planteadas y las predicciones que derivan de ellas.

HIPÓTESIS 1: *basándonos en las mediciones acústicas del ritmo de habla (p. ej. Ramus et al., 1999; White & Mattys, 2007), el ritmo del español patagónico difiere rítmicamente del ritmo del inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos.*

Hipótesis nula: *no hay diferencias entre el ritmo de habla del español patagónico y del inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos.*

Predicción 1: *para el español patagónico, los resultados de las métricas presentarán valores altos para %V y bajos para VarcoV, lo que se interpreta como un reflejo del ritmo silábico.*

Predicción 2: *para el inglés estándar de Inglaterra y Estados Unidos, los resultados de las métricas presentarán valores bajos para %V y altos para VarcoV, reflejo de un ritmo acentual.*

Nuestra investigación nos ha permitido rechazar la hipótesis nula, porque hemos obtenido datos que demuestran una diferencia altamente significativa entre el ritmo del español y el del inglés. A continuación sintetizamos los resultados, organizados según los propósitos de las distintas tareas de elicitación lingüística, que nos han llevado a confirmar nuestra primera hipótesis.

A través de la Tarea 1 (cfr. Capítulo 5), nos propusimos analizar el ritmo de habla según el efecto que la cantidad de acentos presenta en los enunciados. Para ello se diseñó un estímulo lingüístico en el que los enunciados tenían tres condiciones: 4, 3 y 2 acentos principales. Nuestros datos indicaron que el español no presenta un efecto de la cantidad de acentos, mientras que las dos variedades del inglés lo hacen de manera significativa, especialmente con los índices arrojados por %V. Es decir, con esta métrica pudimos observar cómo es el efecto del acento en las dos lenguas. Por otra parte, teniendo en cuenta los resultados de la métrica VarcoV, corroboramos que existe una diferencia altamente significativa ($p < .001$) entre las dos lenguas en las tres condiciones de esta tarea.

Por medio de la Tarea 2 (cfr. Capítulo 6), se observó cómo el predominio de un tipo de sílaba en las oraciones afectaba el ritmo de habla. Se diseñaron tres condiciones: oraciones con predominio de sílabas abiertas, cerradas y mixtas. Las dos lenguas presentaron una diferencia significativa en las tres condiciones, especialmente en los cálculos de la métrica

%V. Lo relevante de estos resultados fue que, incluso cuando se trató de una misma condición silábica, el español y el inglés presentaron un ritmo discretamente distinto ($p < .001$) según los índices de VarcoV.

Mediante las Tareas 3, 4 y 5 (cfr. Capítulo 8), y también de la condición mixta de la Tarea 2, pudimos comparar cómo las distintas tareas de lectura (Tarea 2), repetición (Tarea 3) y de habla espontánea (Tareas 4 y 5) tuvieron un efecto en el ritmo de los nativos. En todas las tareas los ritmos del español y el inglés se diferenciaron marcadamente ($p < .001$) por medio de VarcoV. Asimismo, observamos que las dos lenguas diferenciaron significativamente las distintas tareas, en especial en los índices de la métrica %V que no normaliza la velocidad del habla.

Habiendo mostrado los resultados de las métricas por separado, resumimos ahora las tendencias de las métricas en conjunto que confirman las predicciones de esta hipótesis. En todas las tareas de elicitación, el español presentó un incremento de los valores de la métrica %V, mientras que los valores de VarcoV resultaron más bajos que %V (predicción 1). El inglés, en tanto, mostró una tendencia claramente opuesta: valores bajos para %V y altos para VarcoV (predicción 2). Los datos de las métricas en conjunto nos permiten confirmar la hipótesis 1, concluyendo que el español patagónico difiere rítmicamente de las dos variedades del inglés. De esta manera, cobra un sentido particular estudiar la interlengua del inglés como L2, ya que nuestros aprendientes deben adquirir valores rítmicos que difieren radicalmente de su lengua materna.

HIPÓTESIS 2: *asumiendo que la lengua materna afecta la adquisición de una L2 (p. ej. Gass & Selinker, 2008; Major, 2008), el nivel de competencia lingüística afecta el ritmo en los aprendientes.*

Hipótesis nula: *el nivel de competencia lingüística no afecta el ritmo en los aprendientes.*

Predicción 1: *debido a que el español presenta un ritmo silábico y el inglés un ritmo acentual (p. ej. Ramus et al., 1999; White & Mattys, 2007), los aprendientes en las primeras etapas en la adquisición del inglés como L2 presentarán un ritmo silábico debido a la transferencia de los patrones rítmicos de la lengua materna.*

Predicción 2: *debido a que el español presenta un ritmo silábico y el inglés un ritmo acentual (p. ej. Ramus et al., 1999; White & Mattys, 2007), los aprendientes que se encuentran en el estadio final de adquisición del inglés presentarán un ritmo acentual, producto de una reconfiguración del ritmo de habla.*

Mediante los datos obtenidos sobre el acento (cfr. Capítulo 5), la estructura silábica (cfr. Capítulo 6), la reducción vocálica (cfr. Capítulo 7) y la comparación de estilos de habla (cfr. Capítulo 8), pudimos rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna: el ritmo de los aprendientes se ve afectado por el nivel de competencia lingüística.

Con respecto a los resultados sobre el acento (Tarea 1), la gran mayoría de los hablantes no nativos no mostró una diferencia significativa ($p > .05$) entre las tres condiciones de esta tarea (oraciones con 4, 3 y 2 acentos). El único grupo que diferenció la cantidad de acentos fue el de aprendientes intermedios (grupo B), lo que ubicó a este grupo como el más cercano a los valores del ritmo inglés nativo. Dicho esto y teniendo en cuenta el *continuum* silábico-acentual de VarcoV, corroboramos así la predicción 1, pero no podemos confirmar totalmente la predicción 2. Nuestros datos han indicado que los aprendientes iniciales son los que más se acercan a un ritmo silábico en las tres condiciones de la Tarea 1, en otras palabras, son los que presentan una mayor transferencia de su lengua madre (a favor de la predicción 1); sin embargo, los aprendientes avanzados (grupo C) no presentaron un ritmo más acentual, sino que fueron los aprendientes B los que estuvieron más cerca de los nativos de inglés (en contra de la predicción 2).

En relación con los datos sobre el efecto de la estructura silábica (Tarea 2), todos los grupos de no nativos diferenciaron significativamente las tres condiciones de esta tarea, tal como lo hicieron los informantes nativos de español y de inglés. Asimismo, notamos que el nivel de competencia lingüística afectó el ritmo de los aprendientes en los tres tipos de composición silábica del estímulo lingüístico, especialmente con los datos de la métrica %V. Con respecto a las predicciones que se derivan de la hipótesis 2 y teniendo en cuenta el *continuum* silábico-acentual de VarcoV, pudimos confirmar la predicción 1, porque los aprendientes A estuvieron siempre más cerca del ritmo silábico. En tanto que la predicción 2 se cumple de modo parcial: se confirmó en la condición de oraciones con sílabas predominantemente cerradas y mixtas, porque los aprendientes avanzados fueron los que obtuvieron los valores más cercanos al ritmo acentual; pero, a grandes rasgos, no se cumplió

ante el predominio de sílabas abiertas, porque los aprendientes B se posicionaron más cerca de los nativos de inglés que los demás aprendientes.

Teniendo en cuenta que la reducción vocálica es una característica propia del ritmo acentual, nuestro análisis sobre este proceso de reducción (cfr. Capítulo 7) nos permitió observar que la competencia lingüística afectó el grado de reducción vocálica. Si bien todos los grupos de no nativos presentaron de un modo u otro una diferenciación significativa entre una vocal plena y otra reducida, los que más grado de significación demostraron fueron los aprendientes B, acercándose más a los valores arrojados por los hablantes nativos. Le siguen en el grado de contraste el grupo C y, por último, el grupo A. Con respecto a las predicciones, confirmamos la predicción 1, porque los aprendientes iniciales fueron los que demostraron menos reducción vocálica. En cambio, la predicción 2 no se cumple, porque los aprendientes avanzados no lograron reducir las vocales de manera más parecida a los nativos, sino que fueron los aprendientes intermedios.

Con el análisis de distintas tareas de elicitación (cfr. Capítulo 8), también obtuvimos evidencia para rechazar la hipótesis nula, pero las predicciones se cumplen según el tipo de tarea. En las tareas de lectura (Tarea 2) y de repetición (Tarea 3), las dos predicciones se cumplen, porque los aprendientes iniciales presentaron valores rítmicos cercanos a su lengua madre, mientras que los aprendientes avanzados se acercaron al ritmo de los nativos de inglés. En las tareas de habla espontánea (Tareas 4 y 5), en cambio, solamente se cumple la predicción 1 (grupo A con ritmo más silábico), mientras que la predicción 2 se cumple parcialmente, porque hubo casos en los que los aprendientes intermedios lograron posicionarse más cerca de un ritmo acentual.

HIPÓTESIS 3: *teniendo en cuenta la hipótesis de un periodo crítico o sensible (Birdsong, 2009; Herschensohn, 2007, 2013; Ioup, 2008; Lenneberg, 1967; Long, 1990), la adquisición del ritmo en L2 está influenciada por la Edad de Comienzo de Adquisición (EcA).*

Hipótesis nula: *la adquisición del ritmo no está afectada por la EcA de los aprendientes.*

Predicción 1: *los aprendientes que comenzaron a adquirir la L2 a una edad más temprana lograrán asemejarse más a un ritmo acentual.*

Predicción 2: *los aprendientes que comenzaron a adquirir la L2 a una edad más tardía mantendrán un ritmo más silábico.*

A través de los datos obtenidos de la Tarea 1 sobre el acento (cfr. Capítulo 5), del efecto de la estructura silábica en la Tarea 2 (cfr. Capítulo 6), de la reducción vocálica de las Tareas 1 y 2 (cfr. Capítulo 7) y de las tareas de repetición y habla espontánea (cfr. Capítulo 8), hemos podido rechazar la hipótesis nula y confirmar la hipótesis alterna: la adquisición del ritmo está influenciada por la EcA. Para mostrar el resumen de los resultados, primero vamos a tener en cuenta la métrica %V y la información sobre el ritmo afectado por la cantidad de acentos, la composición silábica y las distintas tareas de elicitación. La tendencia general fue que hubo una diferencia significativa ($p < .05$) en los aprendientes avanzados, es decir, entre los grupos C1 y C2. Esto se observó en todas las condiciones de la Tarea 1, la condición mixta de la Tarea 2 y en la Tarea 4. Por otra parte, el formante más estable (F1) para medir las vocales reducidas mostró una diferencia significativa de EcA en los tres niveles de competencia lingüística. Ahora bien, hasta ahora hemos visto el efecto de la EcA en algunos aprendientes y mediciones, pero no hemos obtenido información sobre si ese efecto ubica a los aprendientes en dirección a un ritmo silábico o a un ritmo acentual. Para ello, nos basamos en los datos estadísticos descriptivos y hacemos a continuación un resumen de la ubicación de los aprendientes en el *continuum* silábico-acentual por medio de VarcoV.

Con respecto a los resultados de la Tarea 1, en este *continuum* notamos a grandes rasgos que los aprendientes A con EcA temprana alcanzaron valores más acentuales (a favor de las predicciones), mientras que los aprendientes B y C con EcA tardía lograron acercarse al ritmo de los nativos de inglés en la mayoría de los casos (en contra de las predicciones). A través de la Tarea 2, observamos que los aprendientes A y B con EcA temprana lograron un ritmo más acentual, mientras que los que tenían una EcA tardía se ubicaron más cerca de un ritmo silábico (a favor de las predicciones). En cambio, los aprendientes C mostraron una tendencia opuesta: los que presentaban una EcA temprana obtuvieron un ritmo más silábico, mientras que cuando la EcA era tardía estos aprendientes lograron ubicarse en una posición más acentual (en contra de las predicciones).

Por su parte, para los resultados de EcA en la reducción vocálica, teniendo en cuenta el grado de contraste entre vocales plenas y vocales reducidas, los aprendientes A con EcA tardía produjeron un mayor contraste, asemejándose a lo esperado para un ritmo acentual (en contra de las predicciones). En los aprendientes B y C, en cambio, los que lograron una

mayor reducción vocálica fueron los que tenían una EcA temprana (confirmando las predicciones).

Mediante la comparación de distintas tareas sin el control de alguna propiedad fonético-fonológica (cfr. Capítulo 8), notamos que el efecto de la EcA también dependió del nivel de competencia lingüística. En las Tareas 3, 4 y 5, los aprendientes A y B con EcA tardía obtuvieron valores más silábicos, mientras que los que presentaban una EcA temprana se ubicaron más cerca de un ritmo acentual. En cambio, los aprendientes avanzados mostraron una tendencia distinta, dependiendo del tipo de tarea. En las Tareas 3 y 4, el grupo C con EcA temprana se ubicó más cerca de un ritmo silábico y los que tenían una EcA tardía ocuparon los valores más acentuales. Por último en la Tarea 5, el grupo C con EcA temprana alcanzó valores más acentuales que los aprendientes avanzados con EcA tardía.

Resumimos lo expuesto en la Tabla 9.1 en la que podemos observar las tendencias de los aprendientes divididos según su EcA. Estas tendencias se reflejan en su cercanía (+) o lejanía (-) al ritmo acentual.

Tabla 9.1
Tendencias más acentuales (+) o menos acentuales (-) en aprendientes según la EcA

Tareas	EcA temprana			EcA tardía		
	A	B	C	A	B	C
1 ^a (control de acentos/lectura)	+	-	-	-	+	+
2 (control de sílabas/lectura)	+	+	-	-	-	+
3 (sin control/repetición)	+	+	-	-	-	+
4 (sin control/habla espontánea)	+	+	-	-	-	+
5 (sin control/habla espontánea)	+	+	+	-	-	-
Reducción	-	+	+	+	-	-

^aLos datos de la Tarea 1 corresponden a la mayoría de casos en las distintas condiciones.

En síntesis, en las distintas tareas y mediciones pudimos observar que la EcA afecta el ritmo en los aprendientes y que las predicciones se cumplen de manera parcial, dependiendo del nivel de competencia lingüística y del tipo de tarea. La tendencia general que podemos observar es que la EcA temprana favorece a los aprendientes A y B, mientras que para los aprendientes C la EcA tardía resultó ser más favorable.

HIPÓTESIS 4: *considerando que en la adquisición de diversas propiedades lingüísticas puede existir un efecto de agrupamiento vinculado a un mismo parámetro abstracto (Rothman & Iverson, 2007; White, 1990) y que este agrupamiento se puede transferir de la L1 a la gramática de los aprendientes (Gass & Selinker, 2008), las propiedades específicas del ritmo de habla (efecto del acento, estructura silábica y reducción vocálica) se adquieren de forma simultánea en la L2.*

Predicción: las propiedades específicas del ritmo presentarán un desarrollo paralelo en la adquisición del ritmo no nativo del inglés en los distintos niveles de competencia lingüística.

Las tres propiedades fonético-fonológicas que tuvimos en cuenta para la medición del ritmo (acento, estructura silábica y reducción vocálica) nos permitieron observar que cada una de ellas presenta su propio desarrollo en el ritmo de los no nativos. Es decir, no pudimos observar un desarrollo simultáneo de las propiedades específicas que conforman el ritmo.¹¹⁶ Para observar si hubo simultaneidad, nos valemos del posicionamiento de los aprendientes en el *continuum* silábico-acentual, en los resultados sobre el rol del acento (cfr. Capítulo 5), estructura silábica (cfr. Capítulo 6) y reducción vocálica (cfr. Capítulo 7). En los datos sobre el ritmo afectado por la cantidad de acentos y sobre la reducción vocálica, notamos que el orden de aprendientes fue $A < C < B$, en el que los aprendientes iniciales están más cerca de un ritmo silábico y los aprendientes intermedios ocupan una posición más acentual. En cambio, en los resultados sobre el ritmo afectado por la composición silábica, la tendencia general fue $A < B < C$, en la que la diferencia está en el grupo C ocupando una posición más cercana al ritmo acentual. Si estas tres propiedades influyeran en el ritmo de manera simultánea, la ubicación de los aprendientes en el *continuum* silábico-acentual debería haber sido la misma. Sin embargo, valiéndonos de los resultados de los efectos del acento y tipo de sílaba en el ritmo y del grado de reducción vocálica, el desarrollo de ritmo afectado por estas tres propiedades no se dio de forma simultánea (en contra de nuestra predicción).

¹¹⁶ Como lo adelantamos en el Capítulo 3 (con las hipótesis y predicciones), no llevamos a cabo el análisis de los datos a la luz de la hipótesis 4 en los capítulos de resultados, porque creímos más oportuno abordar esta hipótesis en el capítulo de consideraciones finales. Desarrollamos la discusión particular de la hipótesis 4 en la sección de la discusión general (§9.3).

HIPÓTESIS 5: *teniendo en cuenta que en la adquisición de una L2 en contexto de instrucción formal se desarrolla una habilidad metalingüística y que las diversas tareas de elicitación pueden acceder a un conocimiento del lenguaje implícito o explícito (Ellis, 2015), el tipo de tarea de elicitación afecta la producción del ritmo no nativo del inglés.*

Hipótesis nula: *la producción del ritmo no está afectada por el tipo de tarea de elicitación.*

Predicción 1: *los aprendientes que tengan un mayor nivel de competencia lingüística presentarán menores diferencias rítmicas entre las tareas controladas y las tareas espontáneas.*

Predicción 2: *los aprendientes que tengan un menor nivel de competencia lingüística presentarán mayores diferencias rítmicas entre las tareas controladas y las tareas espontáneas.*

A través de la comparación de una tarea de lectura de oraciones (Tarea 2, condición mixta), una de repetición (Tarea 3) y dos de habla espontánea (Tareas 4 y 5, relato de un cuento y direcciones en un mapa, respectivamente), pudimos notar que el ritmo de habla se ve afectado por el tipo de tarea de elicitación.

De esta hipótesis formulamos dos predicciones sobre las diferencias rítmicas en los distintos niveles de competencia lingüística. Para estas predicciones tuvimos en cuenta las diferencias entre tareas, sin predecir si algún tipo de estilo de habla implicaría un ritmo más acentual o más silábico. Para su formulación, asumimos que cuando los no nativos cuentan con un mayor nivel de competencia lingüística muestran un ritmo más consolidado y, por ende, no presentarían tanta variación rítmica según los distintos estilos de habla detrás de cada tarea. Por otra parte, debido a que los aprendientes con menor nivel de competencia presentan un ritmo inglés menos desarrollado esperamos encontrar mayores diferencias entre las distintas tareas.

Por un lado, teniendo en cuenta las dos métricas en conjunto (como se graficó en las figuras del Capítulo 8, §8.3.2), los grupos no nativos que mostraron cierta cercanía con el ritmo nativo en las tareas de lectura y repetición (Grupos B y C) se distanciaron más de los nativos en las tareas de habla espontánea. Por otro lado, la ubicación de estos grupos en el *continuum* silábico-accentual se vio alterada en los aprendientes B y C. Por ejemplo, en las tareas de lectura y repetición hubo casos en los que el orden (de menos a más acentual) fue

A<B<C, mientras que en las tareas de habla espontánea fue A<C<B. La lejanía que presentaron los aprendientes B y C en las tareas espontáneas y la reubicación en los valores del ritmo de lo aprendientes nos permiten concluir que las dos predicciones no se cumplen, porque los aprendientes iniciales fueron los que menos alteraron su ritmo (siempre más próximos al español), mientras que los aprendientes intermedios y avanzados fueron los más afectados.

9.2 Consideraciones metodológicas

Habiendo presentado el resumen de nuestros resultados según las hipótesis planteadas, en esta sección hacemos una revisión de cuestiones metodológicas que atañen a la medición del ritmo con el empleo de las métricas rítmicas. Como sistematizamos en esta sección, el análisis acústico del ritmo que hemos llevado a cabo tiene implicancias metodológicas que consideramos relevantes para estudios sobre primeras y segundas lenguas.

Sobre %V y VarcoV

Así como los discutimos en §1.5 del Capítulo 1, la idea subyacente al empleo de las métricas es que la organización fonológica que distingue las diferentes tipologías rítmicas, como las representadas por el español y el inglés, se pueden reflejar en distintas pistas fonético-acústicas (Nespor, Shukla, & Mehler, 2011, p. 10) como lo es la duración en %V y VarcoV. Estas métricas de duración reflejan distintas propiedades de las lenguas que contribuyen a la estructuración del ritmo (Prieto *et al.*, 2012). Como lo detallamos en §4.2.5 del Capítulo 4, decidimos emplear dos métricas según la sugerencia de numerosos aportes metodológicos (p. ej. Fuchs, 2016a; White & Mattys, 2007, entre muchos otros). Estas dos métricas logran reflejar el ritmo en un plano bidimensional; sin embargo, cada métrica por separado es sensible a distintas características del ritmo.

La métrica %V nos ha demostrado que refleja información referida a tres aspectos principales. En primer lugar, %V resultó ser más sensible a la hora de distinguir las tres condiciones de la Tarea 1, porque mostró un grado de significación mayor en el análisis estadístico inferencial. No sabemos de un antecedente sobre estudios rítmicos que haya controlado los estímulos lingüísticos en función de la cantidad de acentos principales en los enunciados, por lo que nuestros datos resultan informativos en este sentido (cfr. Capítulo 5). En segundo lugar, como vimos en el Capítulo 6, la métrica %V ha sido sensible al tipo de estructura silábica, tal como se ha comprobado en la bibliografía consultada (Arvaniti, 2009,

2012; Prieto *et al.*, 2012; Ramus *et al.*, 1999; Renwick, 2012). En tercer lugar, la métrica %V refleja la velocidad del habla, como lo han discutido Dellwo & Wagner (2003) y Barry *et al.* (2003). En nuestros datos pudimos notar este reflejo en la comparación de distintas tareas de elicitación con informantes nativos y no nativos (cfr. Capítulo 8). Estos tres aspectos no se hubiesen reflejado claramente, empleando solamente la métrica VarcoV.

Como vimos en §1.5 del Capítulo 1, las métricas normalizadas como VarcoV dan cuenta de propiedades rítmicas en las que se minimiza la influencia de la velocidad del habla, que depende del estilo de cada individuo, de la situación comunicativa en particular y de la tarea de elicitación. Nuestros datos son informativos en este aspecto. La métrica VarcoV ha logrado diferenciar dos tipos de ritmos claramente distinguidos: el ritmo de una variedad del español de Argentina y el ritmo de dos dialectos principales del inglés. Asimismo, esta métrica nos permitió observar cómo los distintos grupos de no nativos se ubican en el *continuum* silábico-acental, lo que no sería posible al emplear únicamente %V.

En síntesis, queremos resaltar que con los índices obtenidos por medio de la métrica VarcoV es posible reflejar diferencias y similitudes entre los distintos grupos de informantes y, así, dar cuenta del ritmo en primeras y segundas lenguas. Además, nuestra investigación muestra que con la métrica %V se puede agregar más información a los índices métricos correspondiente a la influencia del acento, la composición silábica y el estilo de habla. Por lo tanto, al considerar las métricas en conjunto, podemos dar cuenta del ritmo de un modo gráfico como lo hemos hecho a través de las distintas figuras a lo largo de la tesis.

El intervalo final

Teniendo en cuenta que las pausas pueden causar prolongación o acortamiento de la duración de los segmentos finales como una forma de reforzamiento (p. ej. Fougeron & Keating, 1997), en nuestra investigación decidimos mostrar los resultados de las métricas con y sin cómputo del intervalo final, a modo de observar la productividad de ambos tratamientos. A grandes rasgos, en los índices de las métricas con el cómputo del intervalo final se observaron diferencias más significativas (teniendo en cuenta valores mayores para el estadístico F y menores para el p -valor). Estas diferencias más significativas se dieron en los efectos de la cantidad de acentos, la composición silábica, los tipos de tareas (controladas y de habla espontánea) y, en algunos casos, también para diferenciar distintos tipos de grupos. En este sentido, el intervalo final permitiría un mejor reflejo de las distintas variables que modifican el ritmo.

Con respecto a la exclusión del intervalo final, queremos mencionar dos casos en los que la exclusión de este intervalo fue relevante en los valores de la métrica VarcoV. Para interpretar los dos casos a continuación, tenemos en cuenta que en inglés existe un alargamiento al final de frase mayor que en español (Ortega-Llebaria & Prieto, 2007; Prieto *et al.*, 2012; Wightman, Shattuck-Hufnagel, Ostendorf, & Price, 1992). Un caso tuvo que ver con los resultados del efecto de la composición silábica (Tarea 2). Cuando se incluyó el intervalo final, los grupos C y DO mostraron una lejanía con el grupo de español (según los datos de la prueba *post hoc*), acercándose más al inglés. En cambio, cuando se excluyó el intervalo final, estos grupos de no nativos compartieron valores con el grupo de español. Entendemos esto como un alargamiento final parecido al de los nativos de inglés que logran manejar los grupos C y DO, pero el ritmo de estos no nativos sigue compartiendo valores con su lengua madre en los fragmentos de habla que no incluyen el intervalo final.

El otro caso se registró en las tareas de habla espontánea también con los grupos C y DO. Cuando se incluyó el intervalo final estos grupos mostraron valores compartidos con el grupo de español, mientras que, cuando se excluyó, se alejaron de este grupo. Es decir, la tendencia fue opuesta a lo sucedido en los datos de la Tarea 2. Podemos explicar esta tendencia al suponer que estos grupos no nativos mostraron un alargamiento final en el habla espontánea distinto a como lo hacen los nativos de inglés y por tal motivo mostraron mayores similitudes con el español, cuando se computó el intervalo final.

En suma, creemos necesario resaltar que la comparación entre resultados con y sin cómputo del intervalo final resulta informativa, según nuestros datos, para observar aspectos referidos al alargamiento final. Si el objetivo no es analizar este alargamiento, recomendamos el empleo de las métricas con el cómputo del intervalo final, porque la inclusión de este intervalo permite reflejar diferencias de diversas variables de manera más significativa. Así, respaldamos las afirmaciones y sugerencias de otros estudios sobre ritmo que han incluido este intervalo, porque el alargamiento que se da en estos segmentos es parte de las características propias de cada tipología rítmica (Grabe & Low, 2002; Kireva & Gabriel, 2015b; White & Mattys, 2007).

9.3 Discusión general

En esta sección hacemos un relevamiento de los principales aspectos que discutimos en los capítulos de resultados. Recuperamos los resultados generales teniendo en cuenta los temas abordados a lo largo de la tesis en cuanto al ritmo de habla y a la adquisición de segundas lenguas. Asimismo, hacemos mención a posibles líneas de investigación futura, que complementarían las discusiones planteadas.

9.3.1 Sobre el ritmo

La naturaleza del ritmo

Cuando abordamos los distintos enfoques y antecedentes sobre el ritmo (cfr. Capítulo 1), vimos que una gran discusión sobre la concepción del ritmo de habla es considerarlo como una propiedad categórica e inherente de las lenguas (Abercrombie, 1967; Pike, 1945) o entenderlo como un fenómeno gradual, producto de la suma de distintas propiedades fonético-fonológicas (p. ej. Bertinetto, 1989; Dasher & Bolinger, 1982; Dauer, 1983, 1987). Como hemos dejado en claro, en nuestra investigación asumimos un abordaje fonológico, tal como lo hacen quienes optan por dar cuenta del ritmo a través de las métricas.

Los datos registrados en esta tesis resultan informativos para resaltar el carácter explicativo que un *continuum* silábico-accentual tiene a la hora de describir y tratar de explicar el desarrollo gradual de una interlengua. Debido a que no sería posible hablar de un pasaje abrupto en un determinado momento en el proceso de la adquisición de la interlengua, la forma gradual de concebir el ritmo nos ha permitido observar procesos y etapas en el pasaje de un ritmo silábico (adoptando la terminología tradicional) a uno accentual en nuestros aprendientes. Al considerar el ritmo como la suma de distintas propiedades fonético-fonológicas, podemos dar cuenta de la naturaleza de la interlengua a medida que los aprendientes van reconfigurando estas características lingüísticas.

De todos modos, con el objetivo de observar si estas tres características se desarrollan en los hablantes no nativos de la misma manera, decidimos analizar el ritmo teniendo en cuenta los índices métricos afectados por la cantidad de acentos y el predominio de un tipo de sílaba, por un lado, y la reducción vocálica, por el otro. En este sentido, la hipótesis 4 (sobre el desarrollo simultáneo de las propiedades del ritmo) estaba motivada para entender aún más la naturaleza del ritmo.

Un desarrollo simultáneo implicaría que estas propiedades estructuran el ritmo con el mismo grado de influencia y darían como producto un ritmo como el del español o el del inglés. Es decir, el cambio de una de estas propiedades resultaría necesariamente en el cambio de las otras, porque la característica de un ritmo o de otro es consecuencia de las tres propiedades en forma articulada. Por lo tanto, siguiendo a Gass & Selinker (2008), la transferencia de las propiedades del español se deberían reflejar en la interlengua de forma simultánea. Sin embargo, nuestros datos demostraron que la ubicación de los aprendientes en el *continuum* silábico-acental se vio alterada cuando la producción del ritmo se vio afectada por la cantidad de acentos y por la composición silábica y cuando se midió el grado de reducción vocálica. Como ya lo detallamos y, a modo de ejemplo, en cuanto el efecto del acento y el grado de reducción vocálica, los aprendientes B mostraron un ritmo más acental. En cambio, con respecto al efecto de la estructura silábica, el grupo C se acercó más a los nativos de inglés. Si tenemos en cuenta el ritmo como un todo, el ritmo más acental del grupo B se puede atribuir a que este grupo de informantes logra desarrollar dos de las propiedades que estructuran el ritmo: el acento y la reducción vocálica. El grupo C, en tanto, solamente demuestra una reestructuración rítmica más acental en cuanto el efecto de la estructura silábica. Podemos concluir que cada propiedad fonética o fonológica influye en el ritmo de manera un tanto independiente, al menos en nuestros datos sobre ritmo no nativo.

Por otra parte, haciendo un análisis general en la búsqueda por esta posible simultaneidad, notamos que los resultados sobre el ritmo afectado por el acento y sobre la reducción vocálica mantienen una cercanía mayor que los datos obtenidos con el ritmo afectado por la composición silábica. Esta cercanía se manifiesta en el hecho de que la disposición de los grupos no nativos en el *continuum* silábico-acental resultó ser similar en tanto el acento y la reducción vocálica (los aprendientes B con un ritmo más acental) y distinta en cuanto a la composición silábica (los aprendientes C con un ritmo más acental). Entendemos esta observación como consecuencia de la relación estrecha entre el rol del acento y la reducción vocálica ante la estructuración del ritmo acental. La reducción vocálica es “otra manera con la que se maximiza la diferencia entre una sílaba acentuada y una sílaba inacentuada” (Dauer, 1983, p. 57). Es decir, para lograr mayores efectos de compresión se recurre a la reducción vocálica (Brakel, 1985; Wenk & Wioland, 1982).

Sobre los hablantes nativos de inglés

En estudios de segundas lenguas, la inclusión de grupos nativos ha sido criticada en el sentido de que el habla no nativa no debe considerarse defectuosa por no alcanzar valores nativos. Como lo sostienen, por ejemplo, Bley-Vroman (1983, *apud* Unsworth, 2009) y Vanhove (2013), la gramática de los aprendientes debe estudiarse de manera aislada, porque esta gramática presenta su propia lógica. Sin embargo, en nuestra investigación creímos necesario incluir hablantes nativos de inglés, porque nos permite obtener índices de referencias para observar, de manera más precisa, cómo se va dando la adquisición del ritmo en hablantes no nativos. El análisis del ritmo en todas las tareas nos ha permitido estudiar, y explicar en lo posible, la lejanía o cercanía de los no nativos con respecto al ritmo del inglés nativo.

Para la selección de nuestros informantes nativos de inglés tuvimos en cuenta los antecedentes que han estudiado las diferencias rítmicas entre distintos dialectos o variedades de una misma lengua. Por ejemplo, Low *et al.* (2000) analizan el ritmo del inglés británico y el singapurense. Estos autores dan cuenta de que el inglés de Singapur presenta menos reducción vocálica que el inglés británico y, por tal motivo, el inglés de Singapur es generalmente considerado con ritmo silábico. En esta tesis, controlamos que los nativos de inglés correspondieran a dialectos con las mismas características rítmicas. Es decir, nuestros informantes nativos corresponden a la variedad estándar del sur de Inglaterra y del noreste de Estados Unidos, las cuales pertenecen a dos dialectos del Círculo Interno en términos de Kachru (1985) y presentan una misma tipología rítmica (Fuchs, 2016a). Como lo detallamos en la metodología general de la tesis (cfr. Capítulo 4), estos dos dialectos del inglés representan el *input* nativo al que nuestros aprendientes generalmente tienen acceso por medio de videos o audios en el aula o a través de la radio y la televisión afuera del aula. Todos nuestros resultados nos permitieron observar que el español se diferencia significativamente de las dos variedades del inglés. No obstante, si bien con poco grado de significación, hubo algunos casos en los que las dos variedades del inglés presentaron diferencias. La tendencia general que notamos en las Tareas 1, 2 y 3 fue que el grupo de Inglaterra presentó valores más acentuales en el *continuum* silábico-acental de VarcoV, con excepción de algunos casos cuando no se computó el intervalo final, como lo fue la condición de 2 acentos en la Tarea 1 y la condición de sílabas mixtas en la Tarea 2. En las tareas de habla espontánea (Tareas 4 y 5), el grupo de Estados Unidos presentó valores más acentuales en la mayoría de los casos. Con respecto a las vocales, si bien los dos dialectos contrastan las

vocales plenas y reducidas de la misma manera, la ubicación en el espacio vocálico difiere tanto en altura como en posteriorización.¹¹⁷ Más allá de cuán acentuales hayan sido los resultados de estos dos grupos de inglés, lo llamativo es que cuando las dos métricas se mostraron conjuntamente en los gráficos, los dos grupos nunca ocuparon posiciones exactas en el espacio bidimensional del ritmo, es decir, siempre hubo una leve separación entre ambos. Parece ser que los dos dialectos del inglés difieren, aunque de manera insignificante, en el ritmo de habla. Para descartar que esta diferencia se deba a la variación rítmica que podría haber presentado nuestra selección de informantes, es necesario comparar datos con más hablantes de cada uno de estos dialectos.

Sobre el español patagónico

Como vimos en el Capítulo 4 (§4.2.2.1), nuestros informantes del español son todos nacidos o criados en el norte de la Patagonia y sus padres (también hispanohablantes) nacieron o vivieron en la zona mínimamente durante 30 años. Si bien el objetivo principal de esta tesis ha sido estudiar la adquisición del ritmo del inglés en hispanohablantes, nuestra investigación también implica un aporte a la descripción de las variedades del español. La inclusión de nuestros informantes de español es relevante, porque nos permite dar cuenta de la variedad del español patagónico, que no presenta un análisis rítmico.¹¹⁸ Para el español de la Argentina, de acuerdo a nuestra revisión bibliográfica, solamente contamos con dos antecedentes principales sobre el español hablado en Buenos Aires. Toledo *et al.* (2009) brindan datos obtenidos de la lectura de oraciones por medio de la métrica %V, alcanzando un índice de 45,5. Por su parte, Gabriel & Kireva (2014), con datos de lectura de oraciones, demuestran que el español de Buenos Aires alcanza un valor de 44,34 (%V) y de 54,83 (VarcoV). Para datos de habla espontánea, Kireva & Gabriel (2015b) muestran un índice de 43,31 (%V) y de 54,83 (VarcoV). Nuestros resultados para las tareas de lectura de oraciones alcanzaron un promedio de 42,5 (%V) y de 31,93 (VarcoV), mientras tanto que para las

¹¹⁷ Cabe resaltar que las diferencias entre la altura y la posteriorización de las vocales no deberían tener repercusión en el ritmo de habla. En realidad, lo importante es observar cómo las dos variedades del inglés reducen las vocales, porque la presencia o ausencia de reducción vocálica genera tipologías rítmicas distintas.

¹¹⁸ Recordemos que el español patagónico está caracterizado por la influencia de lenguas indígenas como el mapudungun (Fernández, 2005) y, por lo tanto, constituye una variedad diferente a la del español rioplatense (Fontanella de Weinberg, 2000).

tareas de habla espontánea nuestros datos indicaron un índice de 50,58 (%V) y de 45,08 (VarcoV).¹¹⁹ Esquematizamos estos datos en la Tabla 9.2 a continuación.

Tabla 9.2
Resumen de %V y VarcoV en el ritmo de Argentina con cómputo del intervalo final

Estilo	%V	VarcoV	Referencias	Variedad
Lectura	45,5	---	(Toledo <i>et al.</i> , 2009)	Buenos Aires
	46,94	49,68	(Gabriel & Kireva, 2014)	Buenos Aires
	42,5	31,93	Nuestra investigación (Tareas 1 y 2)	Patagonia Norte
Habla espontánea	43,31	54,83	(Kireva & Gabriel, 2015b)	Buenos Aires
	50,58	45,08	Nuestra investigación (Tareas 4 y 5)	Patagonia Norte

Según la Tabla 9.2, en los datos provenientes de lecturas, para la métrica %V el español patagónico presenta un índice levemente más bajo que el español de Buenos Aires, mientras que en el habla espontánea, el español patagónico muestra un índice de %V un tanto más alto. Recordemos que esta métrica es sensible a la velocidad del habla. Por lo tanto, la comparación entre distintos estudios no es muy confiable, porque existen datos con diversas tareas de elicitación que podrían haber afectado el tempo en el habla de los informantes. La métrica normalizada VarcoV, por su parte, nos permite comparar estudios de manera más precisa. Con esta última métrica se reflejan las principales diferencias entre el español patagónico y el español de Buenos Aires: nuestra variedad presenta valores mucho más bajos (lectura=31,93; habla espontánea=45,08) que el español bonaerense (lectura=49,68; habla espontánea=54,83), especialmente en los datos de lecturas. Gabriel & Kireva (2014) y Kireva & Gabriel (2015b) observan una cercanía entre los índices métricos del español de Buenos Aires y el italiano, a diferencia del español peninsular. Estos autores concluyen que esta variedad del español de Argentina tiene influencia de rasgos rítmicos del italiano, debido a la gran inmigración proveniente de este país europeo. Dado que este tipo de inmigración no se dio de la misma manera en la Patagonia, consideramos relevante desarrollar una

¹¹⁹ Los valores que mostramos de nuestros datos corresponden a los obtenidos con cómputo del intervalo final, ya que así los explicitan Gabriel & Kireva (2014) y Kireva & Gabriel (2015b), pero no lo aclaran Toledo, Trípodí, Gurlekian, & Yanagida (2009).

investigación sobre el ritmo de habla que tenga como foco las variedades dialectales de la Argentina.

9.3.2 *Sobre adquisición*

La transferencia de la lengua materna

Entendemos que la lengua materna está presente en la adquisición de una segunda lengua, especialmente en los primeros periodos de adquisición. Debido a que todo aprendiente de una L2 ya posee una gramática correspondiente a la lengua materna, tenemos en cuenta que la primera dificultad es no poder acomodar el *input* de la lengua meta según la gramática de la L1, especialmente cuando las lenguas presentan propiedades lingüísticas distintas. Es decir, el aprendiente no logra percibir las características segmentales y prosódicas de la lengua meta y, por lo tanto, se ve imposibilitado para producirlas correctamente (cfr. Broselow & Kang, 2013; Flege, 1995). A continuación, abordamos los casos en los que las propiedades específicas del ritmo no nativo presentan una cercanía con el español. Como lo hicimos a lo largo de los capítulos de resultados, estos casos podrían interpretarse como una transferencia de la lengua madre, tal como lo han considerado los principales antecedentes consultados sobre el ritmo en segundas lenguas.

Mediante el análisis del efecto de la cantidad de acentos de la Tarea 1 (cfr. Capítulo 5), notamos que la gran mayoría de los hablantes no nativos mantienen una característica de su lengua madre. Nuestros datos indicaron que el inglés diferencia significativamente los enunciados con distintas cantidades de acentos, mientras que el español no lo hace. Por lo tanto, entendemos que la propiedad del español de no reflejar este efecto del acento en el ritmo se transfiere en la interlengua de los no nativos. El único grupo de aprendientes que mostró un efecto de la cantidad de acentos fue el grupo intermedio y que, como veremos, lo atribuimos a la instrucción en fonología que acababan de completar al momento de la entrevista.

En nuestra investigación observamos la transferencia de la lengua materna en la producción del ritmo afectada por oraciones en las que la composición silábica era principalmente cerrada. En la Tarea 2 (cfr. Capítulo 6), pudimos notar que en la condición de sílabas cerradas, todos los grupos de aprendientes compartieron valores con el grupo de español, mientras que en las condiciones de sílabas abiertas y mixtas, menos aprendientes

compartieron valores con su lengua madre. Teniendo en cuenta que en el español las sílabas cerradas no son muy frecuentes y que las codas reciben procesos de debilitamiento u omisión (cfr. §1.3.2), los hablantes no nativos transfieren esta tendencia de su lengua madre en el ritmo del inglés como L2. Por tal motivo, los índices métricos muestran valores compartidos entre los hablantes de español y los aprendientes, especialmente cuando la composición silábica es predominantemente cerrada.

Con respecto a la reducción vocálica (cfr. Capítulo 7), notamos la transferencia del español en el poco grado de contraste entre vocales plenas y reducidas que mostraron los aprendientes iniciales. Teniendo en cuenta que en esta lengua no existe la reducción vocálica (cfr. §1.3.3), en los primeros periodos de adquisición es posible notar esa transferencia en una reducción mucho menor que en los casos de aprendientes con un mayor nivel de competencia lingüística. Un punto llamativo sobre la reducción vocálica resultó ser que el tipo de transferencia que se da está vinculado con el grado de contraste entre vocales plenas y débiles y no directamente con los formantes vocálicos de las vocales. Es decir, los aprendientes no transfieren los valores de formantes de la vocal plena que sustituiría la vocal reducida (en nuestro caso el equivalente fuerte de la vocal débil /ə/ fue la vocal /e/), porque, a pesar de que existe una cercanía entre los aprendientes iniciales y los nativos de inglés con respecto al F1, los aprendientes no presentan mucha reducción vocálica. Al parecer, cuando los hablantes no nativos comienza a pronunciar vocales reducidas, lo hacen con formantes vocálicos fijos a modo de producir una vocal que suene diferente al resto de sonidos vocálicos, pero esto no implica una reducción en el mismo sentido que los nativos (Byers & Yavas, 2017). Creemos que sería informativo analizar otros contextos de reducción vocálica, como es el caso de /ə/ en palabras débiles como *of* [əv] y *from* [frəm], en las que el equivalente al sonido *schwa* es la vocal plena inglesa /ɒ/ o española /o/. Así, se observaría si los aprendientes, especialmente los iniciales, mantienen valores fijos de *schwa* o si transfieren los formantes de la vocal española /o/.

En definitiva, pudimos observar instancias de transferencia del español en la interlengua del inglés en las tres propiedades fonético-fonológicas que analizamos: el rol del acento, la estructura silábica y la reducción vocálica. En todos los casos esta transferencia implicó una lejanía con la lengua meta, lo que nos permite entender, en parte, la naturaleza de una fonología no nativa. Asimismo, las métricas rítmicas demuestran que, generalmente, la cercanía con la lengua materna es menor a medida que los no nativos avanzan en su

desarrollo de la L2. Sin embargo, estos datos de cercanía entre el español y la interlengua podrían entenderse como un tipo de acceso a la GU, aspecto que discutimos a continuación.

La GU en segundas lenguas

En la sección sobre la GU y la adquisición de una L2 (§2.2), vimos que existen diversas propuestas para explicar las interlenguas con respecto al rol de la GU. Asumimos que la GU regula la adquisición de segundas lenguas, porque toda interlengua se desarrolla conforme a los principios de las lenguas naturales. Mencionamos dos grupos principales de propuestas en las que se asume la GU. Uno de ellos sostiene que la GU está totalmente activa desde el inicio de la adquisición de una L2, porque existen mecanismos de desarrollo que son independientes de la lengua materna (p. ej. Epstein *et al.*, 1996; Flynn, 1987b). Otro grupo de antecedentes sostiene que la GU está activa a través de la lengua materna y que luego la interacción con el *input* de la lengua meta genera una reconfiguración en la gramática de los aprendientes (White, 1985b, 1989) o que existe una transferencia total de la lengua materna y que luego el *input* reconfigura la interlengua gracias a un acceso total a la GU (p. ej. Schwartz & Sprouse, 2000, 1996, 2013).

Con los datos obtenidos mediante las cinco tareas de elicitación, hemos podido observar que la interlengua de los aprendientes se va reconfigurando a medida que avanzan en sus niveles de competencia lingüística. En la gran mayoría de los casos, los aprendientes iniciales son los que están más próximos a los hablantes de español. A pesar de que en los capítulos de resultados y en la sección anterior fuimos atribuyendo esta cercanía a la transferencia del español, no es posible cerrar esta discusión porque se ha registrado evidencia de que los hablantes de una L2 comienzan con un ritmo más silábico incluso cuando su L1 corresponde a un ritmo acentual (p. ej. Ordín & Polyanskaya, 2015).¹²⁰

Si bien en la mayoría de nuestros resultados los aprendientes iniciales están más próximos a los valores rítmicos del español, en algunos casos pudimos observar cierta independencia de la transferencia de la L1, que interpretamos como indicios del acceso a la GU. Los aprendientes iniciales mostraron valores incluso más silábicos que el español en dos instancias. Una fue en la lectura de oraciones con predominio de sílabas cerradas (cfr. Capítulo 6) y la otra en la tarea de escucha y repetición (cfr. Capítulo 8). En estos casos, este

¹²⁰ Asimismo, diversos estudios han mostrado que en lenguas con ritmo acentual la adquisición infantil de la L1 presenta valores silábicos (cfr. Payne, Post, Astruc, Prieto, & Vanrell, 2012, entre otros).

grupo de aprendientes no se acercó a los valores de su lengua madre y tampoco lo hizo con respecto al ritmo acentual del inglés, obteniendo el siguiente orden en el *continuum* silábico-accentual: aprendientes A > español > inglés nativo. Es decir, sus índices rítmicos alcanzaron valores más básicos o universalmente menos marcados, reflejado en la manera de filtrar el habla sintetizada en la tarea de escucha y repetición y en la dificultad de pronunciar sílabas cerradas. Estos resultados son comparables con la evidencia de Ordin & Polyanskaya (2015), sobre la adquisición del ritmo inglés por parte de alemanes. Estos autores demuestran que cuando un hablante alemán aprende inglés como L2 (ambas lenguas con ritmo acentual), el ritmo de estos aprendientes resulta ser más silábico en los primeros periodos de adquisición, porque estos no nativos recurren a principios más universales y menos marcados como la ausencia de reducción vocálica. A lo largo del desarrollo de la interlengua, estos aprendientes reconfiguran su ritmo hasta lograr valores más acentuales. Este ritmo más silábico en los aprendientes iniciales no puede ser atribuido a la transferencia de la lengua materna, porque el ritmo del alemán es acentual. Del mismo modo, si bien la adquisición del ritmo inglés por hispanohablantes implica la adquisición de un ritmo distinto, no podemos explicar el hecho de que nuestros aprendientes iniciales hayan reflejado un ritmo más silábico que el español (al menos en los casos de repetición y de sílabas cerradas) como producto de la influencia del español. Por lo tanto, entendemos que existe algún tipo de acceso a la GU, porque el ritmo de nuestros aprendientes iniciales mostró casos que no se explican ni mediante la lengua materna ni mediante la lengua meta, sino a partir de propiedades más universales o menos marcadas.

Dejando de lado el ritmo como un todo, las características particulares del ritmo podrían también entenderse como una tendencia de los aprendientes a desarrollar su interlengua con valores inicialmente más básicos y universales. Es decir, la falta de efecto de la cantidad de acentos, la tendencia a producir sílabas simples y la falta de reducción vocálica pueden interpretarse como las formas menos marcadas de estas propiedades. Así, los aprendientes comenzarían produciendo estas propiedades más simples, independientemente de su origen lingüístico. Nuestra investigación brindaría evidencia de la cercanía entre el español y la interlengua del inglés, especialmente en los casos de los aprendientes iniciales. Sin embargo, no resulta sencillo distinguir si esta cercanía se debe a la transferencia directa de la lengua madre o a valores menos marcados y universales.

Teniendo en cuenta las discusiones planteadas en esta sección, consideramos pertinente realizar investigaciones que permitan distinguir qué propiedades se podrían atribuir a la

transferencia y cuáles al acceso a la GU. Una posible línea de investigación es estudiar la adquisición del ritmo en aprendientes anglosajones que adquieren el español. En caso de que en los primeros periodos de adquisición, estos aprendientes demostraran un ritmo más acentual, obtendríamos evidencia de la transferencia de la L1. Por otra parte, si estos aprendientes mostraran valores más silábicos, estaríamos ante la presencia de un acceso a la GU, porque los aprendientes iniciales estarían recurriendo a valores menos marcados que no se encuentran en su L1.

Por otra parte, en la mayoría de casos, los aprendientes avanzados se hallan más próximos a los valores del ritmo nativo de inglés, lo que entendemos como una reestructuración gracias a la interacción con el *input* de la lengua meta y el acceso a la GU, asumiendo los postulados desarrollados en nuestro marco teórico (cfr. §2.2 del Capítulo 2). De todos modos, cabe resaltar que los aprendientes estuvieron *próximos* a los hablantes nativos y nunca estuvieron exactamente iguales. Esta observación no podría ser explicada por las propuestas que sostienen un acceso directo de la GU (p. ej. Epstein *et al.*, 1996; Flynn, 1987b), porque los aprendientes avanzados (y docentes también) deberían igualarse a los nativos. En cambio, podemos explicar esta aproximación con las propuestas que defienden un acceso indirecto a la GU. Esta observación está contemplada dentro de las propuestas generativistas, tal como lo sostiene la Hipótesis de la Transferencia Completa/ Acceso Completo de Schwartz & Sprouse (2000, 1996, 2013). Como vimos en §2.2 del Capítulo 2, para estos autores “el estadio final de la adquisición de una L2 no se iguala sistemáticamente al estadio final de la adquisición de una L1, porque existen restricciones constantes de la GU y de principios de aprendizaje” (1996, p. 42). Parte de las razones por las cuales los hablantes de una L2 no logran una gramática idéntica a la de un hablante nativo es porque las características de la lengua madre o de los distintos momentos en el desarrollo de la interlengua no permiten que los aprendientes procesen el *input* de la L2 como lo hacen los hablantes nativos.

La Edad de Comienzo de Adquisición

Como planteamos en §2.5 del Capítulo 2, la edad es uno de los aspectos más estudiados y más controversiales en la adquisición de segundas lenguas. Vimos que es necesario hacer una distinción entre la adquisición de una L2 que se da en contexto natural y la que se da en contexto de instrucción formal, porque cuando los aprendientes reciben instrucción, su nivel de éxito es distinto con relación a su lengua en general (p. ej. DeKeyser, 2013; Muñoz, 2008; Pfenninger, 2017) y a la fonología en particular (p. ej. Bongaerts, 1999; Bongaerts *et al.*,

2000, 1995; Wode, 2009). Por su parte, Ortega (2009) sostiene que los efectos de la edad en L2 son muy diversos y que es necesario delimitar el contexto particular de cada caso para observar si una EcA temprana verdaderamente implica una reestructuración mayor en la interlengua a modo de asemejarse más a la lengua meta. Del mismo modo, teniendo en cuenta que cada módulo del lenguaje parece estar afectado por la EcA de manera distinta (p. ej. Huang, 2014; Pfenninger, 2017), nuestra investigación logra delimitar un contexto de adquisición en segundas lenguas, con datos informativos para un aspecto del lenguaje en particular.

Por un lado, en el análisis de nuestro corpus observamos que el efecto de la EcA, es decir, la diferencia entre aprendientes con EcA temprana y con EcA tardía, es más notoria a medida que avanzan en el desarrollo de su interlengua. Esto concuerda con autores como Pfenninger (2017), quien afirma que los efectos de la EcA se hacen más visibles a medida que los aprendientes alcanzan un nivel de competencia más avanzado, producto de la maduración cognitiva. Parte de la evidencia de esta tendencia tiene que ver con la maduración cognitiva al momento de comenzar a adquirir una L2 en contexto de instrucción. Los niños más grandes, adolescentes y adultos comenzarían con el beneficio de aprender lo que se ve en la clase de manera más rápida, lo que implicaría un beneficio a corto plazo. En cambio, a largo plazo los aprendientes que comenzaron a una edad temprana logran acercarse más a la lengua meta (cfr. Larson-Hall, 2008, sobre la EcA en fonología con instrucción). Sin embargo, si tenemos en cuenta si el efecto de la EcA beneficia o no a los aprendientes, nuestros resultados fueron un tanto llamativos.

Para observar si el efecto de la EcA implicó un ritmo más silábico o más acentual, es decir, si implicó una mayor o menor reconfiguración de la interlengua, tuvimos en cuenta la ubicación en el *continuum* silábico-acental de los aprendientes divididos según su EcA. Este análisis del *continuum* silábico-acental no deriva de resultados estadísticamente significativos, pero creemos que la tendencia observada debe ser discutida. Para presentar este último análisis, repetimos la Tabla 9.1 en la Tabla 9.3 a continuación.

Tabla 9.3
Tendencias más acentuales (+) o menos acentuales (-) en aprendientes según la EcA

Tareas	EcA temprana			EcA tardía		
	A	B	C	A	B	C
1 ^a (control de acentos/lectura)	+	-	-	-	+	+
2 (control de sílabas/lectura)	+	+	-	-	-	+
3 (sin control/repetición)	+	+	-	-	-	+
4 (sin control/habla espontánea)	+	+	-	-	-	+
5 (sin control/habla espontánea)	+	+	+	-	-	-
Reducción	-	+	+	+	-	-

^aLos datos de la Tarea 1 corresponden a la mayoría de casos en las distintas condiciones.

Como podemos observar en la Tabla 9.3, los aprendientes A con EcA tardía presentaron un valor más silábico en la gran mayoría de los casos en las cinco tareas de elicitación, lo que entendemos como la consecuencia de haber comenzado a adquirir el inglés después de la pubertad. La única excepción fue la condición de 3 acentos de la Tarea 1 en la que los aprendientes iniciales con EcA tardía superaron, aunque de manera no significativa, a los que presentaban EcA temprana. Por otra parte, los aprendientes A con EcA tardía reflejaron un mayor grado de reducción vocálica que los aprendientes tempranos. Sin embargo, si tenemos en cuenta que los índices métricos contienen información de distintas propiedades fonético-fonológicas que hacen al ritmo, nuestros datos indican que esta mayor reducción en los aprendientes tardíos no se manifestó en los valores métricos, porque estos informantes mostraron valores más silábicos.

Con respecto a los aprendientes B, los que presentaban una EcA temprana alcanzaron valores más acentuales en todos los casos de las Tareas 2, 3, 4 y 5 y lograron una mayor reducción vocálica. Interpretamos esta observación, al igual que en los aprendientes iniciales, como la ventaja de haber comenzado a adquirir la lengua meta antes de la pubertad. En la Tarea 1, pudimos notar una tendencia opuesta en las condiciones de 4 y 3 acentos. En estos casos, los aprendientes B con EcA tardía superaron a los que presentaban una EcA temprana. Atribuimos esta superación al efecto que comienza a tener la instrucción formal en fonología. Este efecto contrarresta la desventaja inicial de tener una EcA tardía y se manifiesta en el ritmo de oraciones con 4 y 3 acentos, pero no en la condición de 2 acentos, probablemente porque cuando hay más acentos en los enunciados existen más procesos de compresión que los aprendientes B tardíos logran manipular mejor (cfr. Capítulo 5).

Los aprendientes avanzados con EcA tardía (C2), por su parte, lograron ubicarse más cerca de los valores de un ritmo acentual. Teniendo en cuenta que estos aprendientes tuvieron menos años de exposición, por haber empezado a adquirir el inglés después de la pubertad, entendemos que su éxito se debe al efecto que ocasionó la instrucción formal en fonología. En la mayoría de los casos de la Tarea 1 y en todos los casos de las Tareas 2, 3 y 4, los aprendientes C2 obtuvieron valores más acentuales que los C1. Recordemos que el grupo de aprendientes avanzados con EcA temprana comenzó a adquirir el inglés a una edad promedio de 6,7 (*DE* 1,6, máx.=8, mín.=4), mientras que el grupo con EcA tardía lo hizo a los 19,1 (*DE* 1,8, máx.=23, mín.=18). Teniendo en cuenta que una vez que estos grupos comenzaron a adquirir su L2 no dejaron de tener clases de inglés y considerando la edad al momento de la entrevista, el grupo C1 contó con 17 años de instrucción general de inglés y el C2 con 9 años (sumando los años antes de ingresar a la universidad y los años de instrucción universitaria). Por otro lado, estos grupos tuvieron la misma cantidad de instrucción formal en fonética y fonología (3 años y algunos meses). Por lo tanto, podemos inferir que el mayor cambio en el ritmo de estos aprendientes fue producto de la instrucción en fonología y no de la totalidad de años expuestos al inglés de modo general. Es decir, estos aprendientes (C2) lograron procesar la instrucción de tal manera que les permitió contrarrestar su “desventaja” de haber comenzado a adquirir el inglés a una edad más tardía (Abello-Contesse *et al.*, 2006, p. 13; Fullana, 2006; Larson-Hall, 2008; Muñoz, 2006, 2008). Debido a que los aprendientes tempranos (C1) también tuvieron instrucción formal, podríamos sugerir que su menor éxito a largo plazo se deba a que estos aprendientes comenzaron la universidad con habilidades lingüísticas ya desarrolladas, pero en las que no tenían una fonología cuidada al estilo del entrenamiento universitario que se caracteriza, además, por una reflexión metalingüística. Por lo tanto, podemos pensar que “desaprender” ciertas formas descuidadas y volver a aprenderlas según la instrucción formal universitaria es más difícil que aprenderlas por primera vez de manera más acorde con la lengua meta. De todos modos, son necesarias más investigaciones al respecto, para alcanzar una explicación sobre este aspecto.

A simple vista, no podemos atribuir el hecho de que los grupos A y B con EcA tardía presenten un ritmo menos acentual a la consecuencia de un periodo sensible, porque es necesario tener en cuenta la cantidad de exposición y, por ende, la interacción con el *input* que tuvieron ambos grupos (DeKeyser, 2013). Los aprendientes con EcA temprana comenzaron sus estudios universitarios con habilidades lingüísticas de la L2 algo desarrolladas (aunque quizás no tanto en el plano fonológico). Por lo tanto, es entendible que,

en los primeros periodos de adquisición, estos aprendientes (A1 y B1) superen a los que comenzaron con una EcA tardía (A2 y B2). Aun así, lo relevante de nuestros datos es que en los aprendientes avanzados, los efectos de la EcA son opuestos en la mayoría de las tareas (cfr. Tabla 9.3). Como señalamos, los aprendientes avanzados con EcA tardía superaron a los que presentaban una EcA temprana, lo que entendemos como la neutralización que provoca la instrucción formal. Esto se ha explicado en la literatura como producto de la maduración cognitiva que poseen los aprendientes adultos, lo que los habilita a desarrollar sus interlengua de mejor manera (§2.5). Sin embargo, dado que todos nuestros aprendientes (con EcA temprana y tardía) comenzaron la universidad a una misma edad, entendemos que no hay diferencia de maduración cognitiva entre distintas EcA al momento de procesar la instrucción universitaria. Por lo tanto, el mayor éxito de los aprendientes avanzados con EcA tardía debería explicarse desde otra perspectiva.

Los aprendientes con EcA temprana comenzaron la universidad con una interlengua, producto de docentes no nativos y de una instrucción en la que la fonología fue nula o mínima, por lo que podemos decir que sus habilidades orales podrían haber sido un tanto “descuidadas”.¹²¹ Como ya adelantamos, para los aprendientes con EcA temprana pudo haber resultado más difícil volver a reestructurar la interlengua según la instrucción universitaria. En cambio, los aprendientes C con EcA tardía alcanzaron valores más acentuales en la mayoría de nuestros resultados, quizás porque desde un principio habrían logrado configurar sus interlenguas de manera más acorde a la lengua meta. Es decir, más acorde a la instrucción formal en fonología sin tener que desaprender formas ya incorporadas.

Ahora bien, nuestros datos muestran algo interesante con respecto a la EcA en la Tarea 5, tarea más demandante cognitivamente hablando (cfr. Capítulo 8). Los aprendientes avanzados con EcA temprana superaron a los que presentaban una EcA tardía al momento de dar instrucciones en un mapa. Teniendo en cuenta que ambos grupos de aprendientes avanzados tuvieron el mismo tiempo de instrucción universitaria, podemos atribuir la lejanía del grupo con EcA tardía como efecto del desvanecimiento de la reflexión metalingüística. Entonces, podríamos suponer que lo que prima es un periodo sensible en fonología. Este efecto del periodo sensible saldría a luz en una tarea en la que los informantes descuidan su pronunciación (desde el punto de vista metalingüístico), por el hecho de tener que concentrarse en la ubicación espacial del mapa y seleccionar el lenguaje a utilizar para lograr

¹²¹ Véase en el Capítulo 4 la metodología general y la descripción de los aprendientes (§4.2.2.2).

dar instrucciones claras y productivas. Sin embargo, para lograr explicaciones más acabadas para estos datos, es necesario continuar con las investigaciones de los efectos de la EcA en segundas lenguas en contexto de instrucción.

La instrucción formal

En el Capítulo 2 (§2.6), planteamos la distinción entre un conocimiento consciente e implícito, generalmente proveniente de la instrucción explícita, y un conocimiento inconsciente o implícito, propio de la instrucción implícita (Krashen, 1981, 1982). También vimos que la instrucción explícita puede derivar en un conocimiento implícito, porque depende de cómo el aprendiente procese esa instrucción (Andringa & Rebuschat, 2015; Schmidt, 1994). Desde una mirada generativa, se ha sostenido que el aula brinda los datos lingüísticos que el aprendiente necesita para adquirir su L2 y que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito y, por ende, adquirido (Whong *et al.*, 2014; Whong, Marsden, *et al.*, 2013). Dejando de lado la relación entre la instrucción formal y la EcA de los aprendientes discutida en la sección anterior, a continuación abordamos la instrucción formal según los niveles de competencia lingüística.

En nuestros datos pudimos notar que en muchos casos los aprendientes intermedios logran valores más acentuales que los avanzados. Observamos esta tendencia en la Tarea 1 (sobre el acento), en los resultados sobre reducción vocálica y en algunos casos de las Tareas 4 y 5. Como vimos en la descripción del caso argentino (cfr. Capítulo 4), el momento de la carrera universitaria en el que se seleccionaron los aprendientes intermedios equivale a una consolidación de propiedades fonético-fonológicas que llevan a una estructuración de un ritmo más acentual. De todos los contenidos que este grupo de aprendientes acababa de adquirir, destacamos los relacionados con los procesos fonológicos de la cadena hablada y con el sistema de acentuación de palabras. Por ejemplo, estos aprendientes recibieron práctica guiada para percibir y producir procesos como la reducción vocálica, asimilaciones, coalescencia, entre otros, que les permite realizar un mayor contraste entre sílabas acentuadas e inacentuadas. Asimismo, recibieron instrucción de cómo acentuar palabras compuestas y palabras derivadas del agregado de afijos. El trabajo áulico de estos aspectos fonológicos abarcó ejercicios de reconocimiento de procesos y acentos, tanto en el habla de los docentes como en materiales que consisten en grabaciones con hablantes nativos. Los aprendientes, además, contaron con numerosas sesiones de práctica guiada, de producción libre y de evaluación, en las que debían cuidar la pronunciación del inglés según los contenidos

trabajados. Por esta razón, explicamos el éxito mayor del grupo B como efecto de tener conocimientos recientes de la instrucción formal, ya que todos se encontraban culminando o acababan de terminar sus materias enfocadas en fonética y fonología inglesa. En cambio, los aprendientes avanzados podrían haber tenido una leve pérdida a largo plazo de sus conocimientos lingüísticos que habían adquirido cuando eran aprendientes intermedios, tal como se ha consignado y discutido en algunos antecedentes (Juan-Garau, 2014; Norris & Ortega, 2000; VanPatten & Fernández, 2004; White, 1991). Como vimos en §2.6 del Capítulo 2, la pérdida del efecto de instrucción a largo plazo se ha registrado en trabajos experimentales. Al medir la adquisición de aspectos morfosintácticos (como la posición de adverbios y de clíticos) en grupos con y sin instrucción a corto, mediano y largo plazo, se ha podido constatar que los aprendientes que recibieron instrucción en ciertas construcciones presentaron un retroceso a largo plazo, pero siguen manteniendo una modificación de la interlengua en comparación con los primeros periodos de adquisición (cfr. VanPatten & Fernández, 2004; White, 1991). La manera de comprobar esta idea en la adquisición del ritmo es a través de un estudio longitudinal de los aprendientes B. Es decir, llevar a cabo un análisis del ritmo de los aprendientes B de nuestro corpus una vez que se conviertan en aprendientes avanzados en la carrera universitaria. Así, se podrá corroborar si sus ritmos se tornan más silábicos con el paso del tiempo.

Con el fin de observar cómo el tipo de tarea influye en el ritmo y de tener un indicio del tipo de conocimiento que nuestros hablantes no nativos poseen en sus interlenguas, decidimos comparar el ritmo de habla en distintas tareas de elicitación: lectura, repetición y habla espontánea. En nuestros datos según las distintas tareas, obtuvimos tres diferencias principales con respecto a la inclusión de habla espontánea. Primero, en general, los no nativos que habían mostrado una cercanía en las tareas más controladas se alejaron más de los nativos en las tareas de habla espontánea. Segundo, la ubicación del *continuum* silábico-acentual de los aprendientes según el nivel de competencia lingüística no fue siempre la misma, porque hubo casos en los que los aprendientes intermedios alcanzaron valores más acentuales, en lugar de los avanzados. Tercero, como lo mencionamos en la discusión sobre el efecto de la EcA, en la Tarea 5 los aprendientes C1 (tempranos) alcanzaron un ritmo más silábico que los C2 (tardíos), diferente a la tendencia en las demás tareas. Para entender estos datos podemos recuperar lo que sostiene Ellis (2015): teniendo en cuenta que las distintas tareas de elicitación apuntan a medir diferentes conocimientos, las tareas con restricciones de tiempo como las de habla espontánea apuntan a un conocimiento más implícito. Atribuimos

estas diferencias de resultados en las tareas de habla espontánea a que se accedió a un conocimiento más implícito del ritmo de habla, porque los no nativos no lograron monitorear su producción del mismo modo que lo hicieron en las tareas más controladas. Es decir, es probable que los no nativos recurran de algún modo a su conocimiento metalingüístico y que, cuando deben realizar una tarea más demandante cognitivamente, muestren una especie de retroceso. De todos modos, más allá de esta lejanía en algunos aprendientes con respecto a la lengua meta, cabe resaltar que la interlengua sigue mostrando una reconfiguración sistemática y, por lo tanto, podemos seguir hablando de adquisición.

Los docentes y el *input* universitario

La inclusión de los docentes universitarios en nuestra investigación tuvo como objetivo analizar el *input* al que los aprendientes estuvieron expuestos durante la instrucción universitaria, porque, teniendo en cuenta que nuestros docentes son hablantes no nativos de inglés, el *input* del aula puede servir para medir el desarrollo de la pronunciación de los aprendientes con instrucción formal (Muñoz & Singleton, 2011, p. 26). A medida que fuimos presentando los resultados, incluimos el grupo de docente a modo de observar su cercanía (o no) con los demás informantes. Hubo casos en los que los docentes alcanzaron los niveles de ritmo acentual más altos dentro de los grupos no nativos, superando a los aprendientes. Sin embargo, hubo otros casos, que resumimos a continuación, en los que algunos grupos de aprendientes estuvieron más próximos a los nativos, superando a los docentes.

Teniendo en cuenta el *continuum* silábico-acental, los casos en los que los docentes mostraron valores rítmicos menos acentuales que los aprendientes correspondieron a los siguientes: la condición de 2 acentos de la Tarea 1 (superados por el grupo B), Tarea 4 (superados por los grupos B y C), Tarea 5 con cómputo del intervalo final (superados por el grupo B) y en el análisis de la reducción vocálica (superados por los aprendientes B y C). Para explicar esta observación podemos inferir que, al igual que el posible desvanecimiento de la instrucción formal de los aprendientes avanzados, los docentes también sufrieron un proceso similar a largo plazo. Es decir, al momento de dar clases, los docentes principalmente hablan inglés produciendo textos expositivos. Quizás por este motivo, su pronunciación ya no presente las propiedades de un ritmo acentual en algunas oraciones controladas, en textos narrativos o en las direcciones de un mapa. De todos modos, lo llamativo de este dato es que hay grupos de aprendientes que reflejaron un ritmo más acentual que los docentes y esto puede ser un indicio de que los aprendientes siguen mecanismos independientes que van más

allá del *input* con el que interactúan en el aula. Es decir, mediante el trabajo consciente durante la instrucción formal en fonología (en la que hay fragmentos de habla nativa a imitar) y mediante la puesta en práctica y uso de la lengua meta en contextos en los que no hay instrucción, los aprendientes logran internalizar las propiedades típicas de un ritmo acentual que luego se convierte en competencia y, por tal motivo, la producción del ritmo resultó más acentual que el ritmo de la instrucción en el aula.

Por otra parte, el análisis del ritmo de los docentes también cumple con algunas de las sugerencias recientes en los estudios generativos. Por ejemplo, para Rankin & Unsworth (2016) es necesario analizar el *input* que reciben los hablantes no nativos. Después de un análisis del rol que ha tenido el *input* en los estudios generativos, estos autores discuten que en la adquisición de primeras lenguas, los generativistas asumen que éste proviene de un grupo reducido de personas (padres, familia cercana o niñeras). Se tiene en cuenta la lengua ideal de la comunidad lingüística en la que se encuentra el niño, sin necesidad de analizar acabadamente el lenguaje de ese grupo reducido. De todos modos, en la adquisición infantil se ha estudiado el habla dirigida a los niños y se han encontrado relaciones entre, por ejemplo, la frecuencia de ciertas propiedades en el *input* de los adultos y el orden y tiempo de aparición de ciertas propiedades en los niños. Teniendo en cuenta que el tipo de *input* puede repercutir en el desarrollo de las interlenguas, los autores proponen un “abordaje empírico” al *input* en la adquisición de segundas lenguas en un marco generativo. Creemos que nuestros datos son iluminadores al respecto. Asumiendo que el análisis de los docentes refleja el *input* que recibieron los aprendientes, hemos podido observar que en la mayoría de los datos los aprendientes obtuvieron valores rítmicos muy cercanos a los docentes, aunque estos últimos mostraron valores más acentuales. En otros, a pesar de que el ritmo de ese *input* fue más silábico, los aprendientes superaron a los docentes y lograron un ritmo más acorde a los nativos de inglés, es decir, los aprendientes demostraron cierta independencia del tipo de ritmo recibido en el aula, revelando nuestra capacidad creadora del lenguaje a pesar de un estímulo “empobrecido”.

9.4 Conclusión

En esta investigación nos propusimos como objetivo principal analizar el ritmo de habla en aprendientes que adquirieron su inglés en contexto de instrucción formal años después de haber adquirido el español como lengua materna. Para ello hicimos un relevamiento de las características del caso argentino como el contexto pedagógico en el que nuestros

aprendientes adquirieron su segunda lengua. Este contexto de adquisición resultó relevante para observar el tipo de instrucción que recibieron y para conocer, de algún modo, el tipo de *input* al que fueron expuestos.

Mediante las mediciones acústicas por medio de las métrica %V y VarcoV, obtuvimos datos sobre la naturaleza del ritmo, tanto en primeras como en segundas lenguas, y pudimos determinar distintas características sobre el proceso de adquisición de nuestros aprendientes. En cuanto a la naturaleza del ritmo, analizamos tres aspectos lingüísticos: el acento, la composición silábica y la reducción vocálica. Todos ellos influyeron en la estructuración del ritmo de manera un tanto independiente. Asimismo, observamos las alteraciones rítmicas provocadas por los estilos de habla en diversas tareas de elicitación. De este modo, en nuestros datos vimos reflejadas tres tipologías rítmicas: un ritmo silábico por parte de nativos de español, un ritmo acentual por parte de los nativos de inglés y un ritmo con valores intermedios representado por la interlengua de los grupos no nativos de inglés.

Con respecto a la adquisición del ritmo, el análisis de la interlengua nos permitió observar el desarrollo del ritmo en hablantes no nativos de inglés. A través de un estudio transversal, analizamos la configuración de la interlengua en distintos niveles de competencia lingüística en dirección a la lengua meta y, además, notamos una menor cercanía con el español a medida que los aprendientes avanzan en su adquisición. En lo que concierne a los efectos de la Edad de Comienzo de Adquisición, pudimos observar diferencias en los distintos niveles de competencia lingüística, aunque de manera no significativa. A grandes rasgos, la instrucción formal en fonología puede haber permitido que los aprendientes avanzados que comenzaron a adquirir el inglés después de la pubertad lograran un ritmo más acentual. Asimismo, cabe subrayar que las métricas permiten reflejar una interlengua en desarrollo y que hemos aportado datos sobre una interlengua que se ha modificado a lo largo de la instrucción universitaria, sin que ésta alcance un desarrollo rítmico exacto al de los hablantes nativos. Este cambio en los aprendientes no es azaroso, sino que está mediado por la influencia de la L1 (o por acceso a la GU) y por la reestructuración producida por el *input* de la lengua meta.

Si bien con el correr de los años se obtendrán más y mejores explicaciones, esperamos haber contribuido a los estudios fonético-fonológicos a partir de nuestra recopilación de datos y haber iluminado, de alguna manera, los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas en contexto de instrucción formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello-Contesse, C., Chacón-Beltrán, R., & López-Jiménez, M. D. (Eds.). (2006). *Age in L2 Acquisition and Teaching* (1 edition). Bern ; New York: Peter Lang AG.
- Abercrombie, D. (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh University Press.
- Abrahamsson, N. (2003). Development and recoverability of L2 codas. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(03), 313–349.
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 296-320.
- Allen, G. D. (1975). Speech rhythms: Its relation to performance universals and articulatory timing. *Journal of Phonetics*, 3(2), 75-86.
- Andringa, S., & Rebuschat, P. (2015). New directions in the study of implicit and explicit learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(02), 185-196. <https://doi.org/10.1017/S027226311500008X>
- Archibald, J. (1993a). *Language Learnability and L2 Phonology: The Acquisition of Metrical Parameters*. Dordrecht: Kluwer.
- Archibald, J. (1993b). The learnability of English metrical parameters by adult Spanish speakers. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31(2), 263-289.
- Archibald, J. (2005). Second Language Phonology as Redeployment of L1 Phonological Knowledge. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique*, 50(1), 285–314. <https://doi.org/10.1353/cjl.2007.0000>
- Archibald, J. (2009a). Phonological feature re-assembly and the importance of phonetic cues. *Second Language Research*, 25(2), 231–233. <https://doi.org/10.1177/0267658308100284>
- Archibald, J. (2009b). Second language phonology. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The New Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 237-258). Bingley: Emerald Press.
- Archila-Suerte, P., Zevin, J., & Hernandez, A. E. (2015). The effect of age of acquisition, socioeducational status, and proficiency on the neural processing of second language

- speech sounds. *Brain and Language*, 141, 35-49.
<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2014.11.005>
- Arvaniti, A. (2009). Rhythm, Timing and the Timing of Rhythm. *Phonetica*, 66(1-2), 46-63.
<https://doi.org/10.1159/000208930>
- Arvaniti, A. (2012). The usefulness of metrics in the quantification of speech rhythm. *Journal of Phonetics*, 40(3), 351-373. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2012.02.003>
- Arvaniti, A., Ross, T., & Ferjan, N. (2008). On the reliability of rhythm metrics. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 124(4), 2495.
- Barry, W. J., Andreeva, B., Russo, M., Dimitrova, S., & Kostadinova, T. (2003). Do rhythm measures tell us anything about language type. En *Proceedings of the 15th ICPHS* (pp. 2693–2696). Barcelona.
- Beckman, M. E., & Pierrehumbert, J. B. (1986). Intonational structure in Japanese and English. *Phonology*, 3, 255–309.
- Benton, M., & Dockendorf, L. (2008). A Comparison of Two Acoustic Measurement Approaches to the Rhythm Continuum of Natural Chinese and English Speech. En *Ninth Annual Conference of the International Speech Communication Association* (pp. 772-775). Brisbane, Australia.
- Bertinetto, P. M. (1977). «Syllabic Blood» ovvero l'italiano come lingua ad isocronismo sillabico. *Studi di Grammatica Italiana*, 6, 69–96.
- Bertinetto, P. M. (1981). *Strutture prosodiche dell'italiano: accento, quantità, sillaba, giuntura, fondamenti metrici*. Firenze: Presso l'Accad. della Crusca.
- Bertinetto, P. M. (1989). Reflections on the Dichotomy 'Stress' vs. 'Syllable-timing'. *Revue de Phonétique Appliquée*, 91-93, 99-130.
- Bertinetto, P. M., & Bertini, C. (2008). On modeling the rhythm of natural languages. *Proceedings of the 4th International Conference on Speech Prosody, SP 2008*, (Cc), 427–430.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin & New York: Springer.
- Birdsong, D. (1990). Universal Grammar and second language acquisition theory: A review of a research framework and two exemplary books. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 331–340.

- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. En J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 109-127). New York: Oxford University Press.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(SUPPL. 1), 9-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Birdsong, D. (2009). Age and the end state of second language acquisition. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 401-424). UK: Emerald.
- Birdsong, D., & Vanhove, J. (2016). Age of second language acquisition: Critical periods and social concerns. En E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 163-182). Berlin/Washington, DC: De Gruyter Mouton/American Psychological Association.
- Blevins, J. (1995). The syllable in phonological theory. En J. Goldsmith (Ed.), *The handbook of phonological theory* (pp. 206-244). Blackwell.
- Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1-17.
- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20(1), 3-49. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.644>
- Boberg, C. (2015). North American English. En M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (1.^a ed., pp. 229-250). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2015). Praat: doing phonetics by computer (Version 4.5.)[Computer program]. *Version 5.4.08*, <http://www.praat.org/>.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. En D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133-159). Mahwah, N.J-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bongaerts, T., Mennen, S., & Slik, F. van der. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54(2), 298-308.
- Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1995). Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. En D. Singleton & Z.

- Lengyl (Eds.), *The age factor in second language acquisition* (pp. 30–50). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Borzone de Manrique, A. M., & Signorini, A. (1983). Segmental durations and the rhythm in Spanish. *Journal of Phonetics*, *11*, 117-128.
- Brakel, A. (1985). Towards a morphophonological approach to the study of linguistic rhythm. *Chicago Linguistic Society*, *21*, 15–25.
- Broselow, E. (2004). Unmarked structures and emergent rankings in second language phonology. *International Journal of Bilingualism*, *8*(1), 51–65. <https://doi.org/10.1177/13670069040080010401>
- Broselow, E., & Kang, Y. (2013). Second language phonology and speech. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 529-553). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1992). Targetless schwa: an articulatory analysis. En G. Docherty & D. R. Ladd (Eds.), *Papers in laboratory phonology II: Gesture, segment, prosody* (pp. 26-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, C. A. (1998). The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. *Second Language Research*, *14*(2), 136–193.
- Brown, C. A. (2000). The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. En J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (Vol. 1, pp. 4–63). Malden, MA: Blackwell.
- Brown, J., & Matene, E. (2014). Is speech rhythm an intrinsic property of language? En *Fifteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association* (pp. 1693-1697). Singapore.
- Bunch, R. L., & Lloyd, R. E. (2006). The cognitive load of geographic information. *The Professional Geographer*, *58*(2), 209–220.
- Byers, E., & Yavas, M. (2017). Vowel reduction in word-final position by early and late Spanish-English bilinguals. *PloS one*, *12*(4), e0175226. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175226>
- Candland, D. K. (1993). *Feral children and clever animals: reflections on human nature*. New York: Oxford University Press.
- Cardoso, W. (2008). The Development of sC Onset Clusters in Interlanguage: Markedness vs. Frequency Effects. En R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky, & E. Gavruseva (Eds.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language*

- Acquisition Conference (GASLA 2007)* (pp. 15–29). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Carroll, S. E. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Carter, P. M. (2005). Quantifying rhythmic differences between Spanish, English, and Hispanic English. En R. S. Gess & E. J. Rubin (Eds.), *Theoretical and Experimental Approaches to Romance Linguistics* (pp. 63–75). John Benjamins.
- Carter, P. M., & Wolford, T. (2016). Cross-generational prosodic convergence in South Texas Spanish. *Spanish in Context*, 13(1), 29-52. <http://dx.doi.org/10.1075/sic.13.1.02car>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26–58.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1986). The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners: A Study of the Acquisition of German Word Order. *Second Language Research*, 2, 93–119.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1989). The UG Paradox in L2 Acquisition. *Second Language Research*, 5(1), 1–29. <https://doi.org/10.1177/026765838900500101>
- Classe, A. (1939). *The rhythm of English prose*. Oxford: Basil Blackwell.
- Collard, P. (2009). *Disfluency and listeners' attention: An investigation of the immediate and lasting effects of hesitations in speech* (Doctoral inédita). The University of Edinburgh.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. Trad. de Instituto Cervantes*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Cornips, L., & Hulk, A. (2008). Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24(3), 267–295.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English* (8.^a ed.). Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, R. E. (2011). The language- specific interdependence of tonal and durational cues in perceived rhythmicity. *Phonetica*, 68(1-2), 1-25. <https://doi.org/10.1159/000327223>
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day «Wild Child»* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Dasher, R., & Bolinger, D. (1982). On pre-accentual lengthening. *Journal of the International Phonetic Association*, 12, 58-69.
- Dauer, R. M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11(1), 51-62.
- Dauer, R. M. (1987). Phonetic and phonological components of language rhythm. En *11th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 447-450). Tallinn.
- De Pinho, J. R. D. (2013). Considerações sobre o ritmo da fala no espanhol do Chile e da Espanha a partir do Índice de Variabilidade Pareada e de Coeficientes de Variação. *Revista Leitura*, 2(52), 95-116.
- DeKeyser, R. M. (2012). Age effect in second language learning. En S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 442-460). London: Routledge.
- DeKeyser, R. M. (2013). Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*, 63(s1), 52-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x>

- DeKeyser, R. M., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 88-108). New York: Oxford University Press.
- Delattre, P. (1966). A comparison of syllable length conditioning among languages. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4(3), 183-198.
- Delattre, P. (1969). An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7(4), 295-325.
- Dellwo, V. (2006). Rhythm and Speech Rate: A Variation Coefficient for deltaC. En P. Karnowski & I. Szigeti (Eds.), *Language and language-processing* (pp. 231 – 241). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dellwo, V., & Fourcin, A. (2013). Rhythmic characteristics of voice between and within languages. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 59(1), 87–107.
- Dellwo, V., Gutiérrez Díez, F., & Gavaldà, N. (2009). The development of measurable speech rhythm in Spanish speakers of English. En *XI Simposio Internacional de Comunicación Social* (pp. 594-597). Santiago de Cuba.
- Dellwo, V., & Wagner, P. (2003). Relations between language rhythm and speech rate. En M. J. Solé, D. Recasens i Vives, & J. Romero (Eds.), *Proceedings of International Congress of Phonetic Science* (pp. 471-474). Barcelona: Casual Productions.
- Deterding, D. (2001). The measurement of rhythm: A comparison of Singapore and British English. *Journal of Phonetics*, 29, 217-230. <https://doi.org/10.006/jpho.2001.0138>
- Deterding, D. (2006). Measuring and plotting vowels. Recuperado 9 de agosto de 2017, a partir de <http://videoweb.nie.edu.sg/phonetic/vowels/measurements.html>
- Di Rienzo, J. A., Casanoves, F., Balzarini, M. G., González, L., Tablada, M., & Robledo, C. W. (2008). InfoStat (Versión 2008). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina: Grupo InfoStat, FCA.
- Domahs, U., Plag, I., & Carroll, R. (2014). Word stress assignment in German, English and Dutch: quantity-sensitivity and extrametricality revisited. *The Journal of Comparative Germanic Linguistics*, 17, 59–96. <https://doi.org/10.1007/s10828-014-9063-9>
- Dresher, B. E., & Kaye, J. D. (1990). A computational learning model for metrical phonology. *Cognition*, 34(2), 137-195. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90042-I](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90042-I)
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37-53.
- DuPlessis, J., Solin, D., Travis, L., & White, L. (1987). UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research*, 3(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/026765838700300105>
- Eckman, F. R. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 23-41.
- Eckman, F. R. (2004). From phonemic differences to constraint rankings: Research on Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 513–549. <https://doi.org/10.1017/S027226310404001X>
- Eckman, F. R. (2008). Typological markedness and second language phonology. En J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 95–116). Studies in Bilingualism. John Benjamins.
- Eckman, F. R. (2012). Second language phonology. En S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 91–105). London-New York: Routledge.
- Eguren, L., Soriano, O. F., & Mendikoetxea, A. (Eds.). (2016). *Rethinking Parameters*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. En P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 417-441). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.17ell>
- Epstein, S. D., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(04), 677–758.
- Equipo de Audacity. (2015). Audacity (R): Free Audio Editor and Recorder (Versión 2.1.1). Recuperado a partir de <http://old.audacityteam.org/>
- Ernestus, M., & Neijt, A. (2008). Word length and the location of primary word stress in Dutch, German, and English. *Linguistics*, 46(3), 507–540.
- Espinosa, G. E. (2015). La producción del acento léxico del inglés como L2: un análisis del aprendizaje en hispanoparlantes. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 2013, 43-61.

- Eubank, L. (1993). On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition*, 3(3), 183–208.
- Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. En T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops* (pp. 369–388). Philadelphia: John Benjamins.
- Eubank, L., & Gregg, K. R. (1999). Critical periods and (second) language acquisition: Divide et impera. En D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 65–99). Mahwah, N.J-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, C. A. (2005). *Hablar paisano: estudios sobre el español de la Patagonia*. Buenos Aires: Secretaría Parlamentaria, Dirección Publicaciones.
- Ferragne, E., & Pellegrino, F. (2008). Le rythme dans les dialectes de l'anglais: une affaire d'intensité? En *Journées d'Etude de la Parole*. Avignon.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). Baltimore: York Press.
- Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (1989). An instrumental study of vowel reduction and stress placement in Spanish-accented English. *Studies in second language acquisition*, 11(01), 35–62.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78–104.
- Flemming, E. (2009). The phonetics of schwa vowels. En D. Minkova (Ed.), *Phonological weakness in English* (pp. 78–98). London: Palgrave Macmillan.
- Flemming, E., & Johnson, S. (2007). Rosa's roses: Reduced vowels in American English. *Journal of the International Phonetic Association*, 37, 83–96.
- Fletcher, J. (2010). The Prosody of Speech: Timing and Rhythm. En J. William, W. J. Hardcastle, J. Laver, & F. E. Gibbon (Eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences: Second Edition* (2.^a ed., pp. 521-602). West Sussex, UK: Blackwell.
- Flynn, S. (1985). Principled theories of adult second language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 99-107.
- Flynn, S. (1987a). *A parameter-setting model of L2 acquisition: Experimental studies in anaphora*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co.

- Flynn, S. (1987b). Contrast and Construction in a Parameter-Setting Model of L2 Acquisition. *Language Learning*, 37(1), 19-62.
- Flynn, S., Martohardjono, G., & O'Neil, W. (Eds.). (1998). *The Generative Study of Second Language Acquisition* (1 edition). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foley, C., & Flynn, S. (2013). The role of the native language. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 97–113). Cambridge University Press.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (2000). El español de la Patagonia. En M. B. Fontanella de Weinberg (Ed.), *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 209–220). Buenos Aires: Edicial.
- Fougeron, C., & Keating, P. A. (1997). Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *The journal of the acoustical society of America*, 101(6), 3728–3740.
- Fourakis, M. (1991). Tempo, stress, and vowel reduction in American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 90(4), 1816–1827.
- Fragozo, C. S. (2017). *Aquisição de Regras Fonológicas do Inglês por Falantes de Português Brasileiro* (Doctoral inédita). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Fry, D. B. (1955). Duration and intensity as physical correlates of linguistic stress. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 27(4), 765–768.
- Fuchs, R. (2014). Towards a perceptual model of speech rhythm: Integrating the influence of f0 on perceived duration. En H. Li, H. Meng, B. Ma, C. E. S, & L. Xie (Eds.), *Interspeech 2014* (pp. 1949-1953). Singapore.
- Fuchs, R. (2016a). *Speech rhythm in varieties of English: Evidence from educated Indian English and British English*. Singapore: Springer.
- Fuchs, R. (2016b). The acoustic correlates of stress and accent in English content and function words. En *Speech Prosody 2016* (pp. 435–439). <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-89>
- Fuchs, R., & Wunder, E. M. (2015). A sonority-based account of speech rhythm in Chinese learners of English. En U. Gut, R. Fuch, & E. M. Wunder (Eds.), *Universal or Diverse Paths to English Phonology* (pp. 165-184). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fudge, E. C. (1969). Syllables. *Journal of Linguistics*, 5, 253–287.

- Fullana, N. (2006). The development of English (FL) perception and production skills: Starting age and exposure effects. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 41-64). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gabriel, C., & Kireva, E. (2014). Prosodic Transfer in Learner and Contact Varieties. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(02), 257–281. <https://doi.org/doi:10.1017/S0272263113000740>
- Galves, A., Garcia, J., Duarte, D., & Galves, C. (2002). Sonority as a basis for rhythmic class discrimination. En *Speech Prosody* (pp. 323-326).
- García Mayo, M. del P., Gutierrez Mangado, M. J., & Martínez Adrián, M. (Eds.). (2013). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2012). *Data elicitation for second and foreign language research*. Routledge.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd edition). New York/London: Routledge.
- Goad, H., & White, L. (2006). Ultimate attainment in interlanguage grammars: A prosodic approach. *Second Language Research*, 22(3), 243–268.
- Goad, H., & White, L. (2008). Prosodic structure and the representation of L2 functional morphology: A nativist approach. *Lingua*, 118(4), 577–594. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2007.01.008>
- Grabe, E., & Low, E. L. (2002). Durational Variability in Speech and the Rhythm Class Hypothesis. En N. Warner & C. Gussenhoven (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology 7* (pp. 515–546). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Granena, G., & Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311-343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Guerra, R. (1983). Recuento estadístico de la sílaba en español. En M. Esqueva & M. Cantarero (Eds.), *Estudios de Fonética* (1.^a ed., pp. 9–112). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Guion, S. G. (2003). The vowel systems of Quichua-Spanish bilinguals. *Phonetica*, 60(2), 98–128.
- Gussenhoven, C. (2004). *The phonology of tone and intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gut, U. (2005). Nigerian English prosody. *English World-Wide*, 26(2), 153–177.
- Gut, U. (2009). *Introduction to English phonetics and phonology*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gut, U. (2012). Rhythm in L2 speech. *Speech and language technology*, 14-15, 83–94.
- Hancin-Bhatt, B. (2008). Second language phonology in Optimality Theory. En M. Zampini & J. Hansen (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 117–146). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Harris, J. W. (1983). *Syllable structure and stress in Spanish*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Harris, J. W. (1992). Spanish stress: The extrametricality issue. Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- Harris, J. W. (1995). Projection and edge marking in the computation of stress in Spanish. En J. A. Goldsmith (Ed.), *The handbook of Phonological Theory* (pp. 867–887). Oxford: Blackwell.
- Harris, M. J., & Gries, S. T. (2011). Measures of speech rhythm and the role of corpus-based word frequency: a multifactorial comparison of Spanish(-English) speakers. *International Journal of English Studies*, 11(2).
- Hayes, B. (1982). Extrametricality and English stress. *Linguistic inquiry*, 13(2), 227–276.
- Hayes, B. (1989). Compensatory Lengthening in Moraic Phonology. *Linguistic Inquiry*, 20(2), 253–306.
- Hayes, B. (1995). *Metrical stress theory: principles and case studies*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- He, L. (2012). Syllabic Intensity Variations as Quantification of Speech Rhythm : Evidence from Both L1 and L2. En *Proceedings of the 6th International Conference on Speech Prosody (SP2012)* (pp. 466-469).
- Henriksen, N. (2016). Convergence effects in Spanish-English bilingual rhythm. En *Speech Prosody 2016* (pp. 721–725). <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-148>
- Herschensohn, J. (2000). *The second time round: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge University Press.

- Herschensohn, J. (2013). Age-related effects. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317–337). Cambridge University Press.
- Herschensohn, J., & Young-Scholten, M. (Eds.). (2013). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hill, L. A. (1960). *Composition Picture Book*. London: Longman Group.
- Hillenbrand, J., Getty, L. A., Clark, M. J., & Wheeler, K. (1995). Acoustic characteristics of American English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3099-3111. <https://doi.org/10.1121/1.411872>
- Hualde, J. I. (2010). Secondary stress and stress clash in Spanish. En *Selected proceedings of the 4th Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 11–19). Somerville (MA, USA): Cascadilla Proceedings Project.
- Hualde, J. I. (2012). Stress and rhythm. En J. I. Hualde, A. Olarrea, & E. O'Rourke (Eds.), *The handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 153–171). Malden, Ma & Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hualde, J. I. (2014a). La silabificación en español. En R. A. Nuñez Cedeño, S. Colina, & T. G. Bradley (Eds.), *Fonología generativa contemporánea de la lengua española* (2.^a ed., pp. 195–215). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hualde, J. I. (2014b). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hualde, J. I. (2014c). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, B. H. (2014). The effects of age on second language grammar and speech production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(4), 397–420. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9261-7>
- Huang, B. H. (2015). A synthesis of empirical research on the linguistic outcomes of early foreign language instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1066792>
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 539–588). London: Blackwell.
- Ioup, G. (2008). Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. En J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 41–62). Studies in Bilingualism. John Benjamins.

- Itard, J. M. G. (1962). *The wild boy of Aveyron*. (G. Humphrey & M. Humphrey, Trans.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Itô, J. (1986). *Syllable theory in prosodic phonology* (Doctoral). University of Massachusetts, Amherst.
- Juan-Garau, M. (2014). Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad. Onset level, contact factors and long-term effects. En C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 87-109). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keating, P. A. (2006). Phonetic encoding of prosodic structure. En J. Harrington & M. Tabain (Eds.), *Speech Production: Models, Phonetic Processes, and Techniques* (pp. 167-186). New York: Psychology Press.
- Kendall, T. (2013). *Speech rate, pause and sociolinguistic variation: Studies in corpus sociophonetics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kent, R. D., & Read, C. (1992). *The acoustic analysis of speech* (Vol. 58). San Diego: Singular Publishing Group.
- Kijak, A. M. (2009). *How stressful is L2 stress? A cross-linguistic study of L2 perception and production of metrical systems*. The Netherlands: Lot. Recuperado a partir de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/34050>
- Kireva, E., & Gabriel, C. (2015a). Rhythm properties of a contact variety: Comparing read and semi-spontaneous speech in Argentinean Porteño Spanish. En E. Delais-Roussarie, M. Avanzi, & S. Herment (Eds.), *Prosody and Language in Contact: L2 Acquisition, Attrition and Languages in Multilingual Situations* (pp. 149–168). Berlin: Springer.
- Kireva, E., & Gabriel, C. (2015b). Rhythm properties of a contact variety: Comparing read and semi-spontaneous speech in Argentinean Porteño Spanish. En E. Delais-Roussarie, M. Avanzi, & S. Herment (Eds.), *Prosody and Language in Contact: L2 Acquisition, Attrition and Languages in Multilingual Situations* (pp. 149-168). Berlin: Springer.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of cognitive neuroscience*, *16*, 1412–1425. <https://doi.org/10.1162/0898929042304796>

- Kolly, M.-J., & Dellwo, V. (2014). Cues to linguistic origin: The contribution of speech temporal information to foreign accent recognition. *Journal of Phonetics*, 42, 12–23.
- Kondo, M. (2009). Is Acquisition of L2 Phonemes Difficult? Production of English Stress by Japanese Speakers. En M. Bowles (Ed.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (pp. 105–112). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Kondo, Y. (1994). Targetless schwa: is that how we get the impression of stress timing in English. En *Proceedings of the Edinburgh Linguistics Department Conference* (pp. 63–76).
- Kral, A., & Sharma, A. (2012). Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *Trends in neurosciences*, 35(2), 111–122.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00554.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W., Ash, S., & Boberg, C. (2006). *The atlas of North American English: Phonetics, Phonology and Sound Change*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Ladefoged, P. (1975). *A course in phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ladefoged, P., & Johnson, K. (2011). *A course in phonetics* (6.^a ed.). Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Langus, A., Mehler, J., & Nespors, M. (2017). Rhythm in language acquisition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 81, 158-166. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.012>
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35-63.
- Lehiste, I. (1970). *Suprasegmentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lehiste, I. (1973). Rhythmic units and syntactic units in production and perception. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 54, 1228–1234.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lenes, M. (2011). SpeCT - Speech Corpus Toolkit for Praat. First release on GitHub (Versión v1.0.0). Recuperado a partir de <https://lennes.github.io/spect/>

- Levine, D., Strother-Garcia, K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). Language Development in the First Year of Life: What Deaf Children Might Be Missing Before Cochlear Implantation. *Otology & Neurotology*, 37(2), e56-e62.
- Li, A., & Post, B. (2014). L2 Acquisition of Prosodic Properties of Speech Rhythm. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(02). <https://doi.org/10.1017/S0272263113000752>
- Liberman, M., & Prince, A. (1977). On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, 8(2), 249–336.
- Liceras, J. M. (1985). The value of clitics in non-native Spanish. *Second Language Research*, 1, 4–36. <https://doi.org/10.1177/026765838500100203>
- Liceras, J. M. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition: The Spanish non-native grammar of English speakers*. Tübingen: Günter Narr.
- Liceras, J. M. (2010). Second Language Acquisition and Syntactic Theory in the 21st Century. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(613), 248-269. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000097>
- Liceras, J. M., & Pato, E. (2007). Enseñanza de lenguas: ¿Qué sucede cuando la gramática ya ‘te ha crecido’? *TINKUY: Boletín de investigación y debate*, 4, 49-60.
- Lin, H., & Wang, Q. (2007). Mandarin rhythm: An acoustic study. *Journal of chinese language and computing*, 17(3), 127–140.
- Lin, Y.-H. (2001). Syllable simplification strategies: A stylistic perspective. *Language Learning*, 51(4), 681–718.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Visor, Lingüística y Conocimiento.
- Lloyd James, A. (1940). *Speech signals in telephony*. London: Pitman & Sons.
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Loukina, A., Kochanski, G., Rosner, B., Keane, E., & Shih, C. (2011). Rhythm measures and dimensions of durational variation in speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 129(5), 3258–3270. <https://doi.org/10.1121/1.3559709>
- Loukina, A., Kochanski, G., Rosner, B., Keane, E., & Shih, C. (2013). What determines duration-based rhythm measures: text or speaker? *Laboratory Phonology*, 4(2), 339–382.

- Loukina, A., Kochanski, G., Shih, C., Keane, E., & Watson, I. (2009). Rhythm measures with language-independent segmentation. En *Proceedings of Interspeech 2009* (pp. 1931-1934).
- Low, E. L., & Grabe, E. (1995). Prosodic patterns in Singapore English. En *Proceedings of the Intonational Congress of Phonetic Sciences*, 3 (pp. 636-639). Stockholm.
- Low, E. L., Grabe, E., & Nolan, F. (2000). Quantitative Characterizations of Speech Rhythm: Syllable-Timing in Singapore English. *Language and Speech*, 43(4), 377-401. <https://doi.org/10.1177/00238309000430040301>
- Lu, J., Jones, A., & Morgan, G. (2016). The impact of input quality on early sign development in native and non-native language learners. *Journal of Child Language*, 43(3), 537–552. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000835>
- Machač, P., & Skarnitzl, R. (2009). *Principles of Phonetic Segmentation*. Prague: Epocha.
- Mack, M. (2003). The phonetic systems of bilinguals. En M. Banich & M. Mack (Eds.), *Mind, brain, and language* (pp. 309–349). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mairano, P. (2011). *Rhythm typology: acoustic and perceptive studies* (Doctoral). University of Turin.
- Mairano, P., & Romano, A. (2010). Un confronto tra diverse metriche ritmiche usando Correlatore. En S. Schmid, M. Schwarzenbach, & D. Studer (Eds.), *La dimensione temporale del parlato (Proc. of the V National AISV Congress, University of Zurich, Collegiengebaude)* (pp. 79–100).
- Mairano, P., & Romano, A. (2011). Rhythm metrics for 21 languages. En *ICPhS XVII* (pp. 1318-1321). Hong Kong.
- Major, R. C. (2008). Transfer in Second language Phonology - A review. En J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 63–94). Studies in Bilingualism. John Benjamins.
- Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537-549. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070294>
- Mehler, J., Dupoux, E., Nazzi, T., & Dehaene-Lambertz, G. (1996). Coping with linguistic diversity: the infant's viewpoint. En J. L. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition* (pp. 101–116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second language Research*, 13, 227–263. <https://doi.org/10.1191/026765897666180760>
- Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences*. Cambridge University Press.
- Miller, B., Myler, N., & Vaux, B. (2017). Phonology in Universal Grammar. En I. Roberts (Ed.), *The Oxford Handbook of Universal Grammar* (pp. 153-182). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Mok, P. P. K., & Dellwo, V. (2008). Comparing native and non-native speech rhythm using acoustic rhythmic measures: Cantonese, Beijing Mandarin and English. En *Proceedings of Speech Prosody 2008* (pp. 423–426). Campinas, Brasil.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Morales-Front, A. (2014). El acento. En R. A. Núñez Cedeño, S. Colina, & T. G. Bradley (Eds.), *Fonología generativa contemporánea de la lengua española* (2.^a ed., p. 235-265). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Moreno, A., Torre, D., Curto, N., & De la Torre, R. (2006). Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito. En *Actas de las IV Jornadas de Tecnologías del Habla* (pp. 77–81). Zaragoza.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in second language acquisition*, 21(01), 81–108.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent, and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. (C. Muñoz, Ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596. <https://doi.org/10.1093/applin/amm056>
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(01), 1–35. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000327>
- Navarro Tomás, T. (1946). *Estudios de fonología española*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.
- Nespor, M., Shukla, M., & Mehler, J. (2011). Stress-timed vs. syllable timed languages. En M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume, & K. Rice (Eds.), *The Blackwell Companion to Phonology* (pp. 1147-1159). Oxford: Blackwell.
- Nespor, M., & Vogel, I. (1986). *Prosodic Phonology*. Foris: Dordrecht.
- Nespor, M., & Vogel, I. (1989). On clashes and lapses. *Phonology*, 6, 69–116.
- Nolan, F., & Jeon, H.-S. (2014). Speech rhythm: a metaphor? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1658). <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0396>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- O'Connor, J. D. (1965). The perception of time intervals. En *Progress Report* (Vol. 2). Phonetics Laboratory, University College London.
- Ordin, M., & Polyanskaya, L. (2014). Development of timing patterns in first and second languages. *System*, 42(1), 244–257. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.004>
- Ordin, M., & Polyanskaya, L. (2015). Acquisition of speech rhythm in a second language by learners with rhythmically different native languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 138(2), 533–544. <https://doi.org/10.1121/1.4923359>
- O'Rourke, E. (2008a). Correlating speech rhythm in Spanish: evidence from two Peruvian dialects. En J. Bruhn de Garavito & E. Valenzuela (Eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 276–287). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- O'Rourke, E. (2008b). Speech rhythm variation in dialects of Spanish: applying the pairwise variability index and variation coefficients to Peruvian Spanish. En *Proc. Fourth Conf. on Speech Prosody* (pp. 431-434). Campinas, Brasil. Recuperado a partir de <http://isle.illinois.edu/sprosig/sp2008/papers/id173.pdf>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London-New York: Routledge.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63(s1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x>

- Ortega-Llebaria, M. (2006). Phonetic cues to stress and accent in Spanish. En M. Diaz-Campos (Ed.), *Selected proceedings of the 2nd conference on laboratory approaches to spanish phonetics and phonology* (pp. 104–118). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Ortega-Llebaria, M., & Prieto, P. (2007). Stress and focus in Spanish and Catalan: patterns of duration and vowel quality. En P. Prieto, J. Mascaró, & M. J. Solé (Eds.), *Segmental and Prosodic Issues in Romance Phonology* (pp. 155-175). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ortega-Llebaria, M., & Prieto, P. (2010). Acoustic correlates of stress in Central Catalan and Castilian Spanish. *Language and Speech*, 54, 73-97.
- Oyama, S. C. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-283.
- Pamies Bertrán, A. (1999). Prosodic typology: on the dichotomy between stress-timed and syllable-timed languages. *Language Design*, 2, 103-130.
- Parodi, T. (2012). Universal Grammar and Second Language Acquisition. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 5970–5979). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1235>
- Parrondo Rodriguez, A. E. (1999). *The L2 acquisition of syllable structure and stress in Spanish* (Doctoral). Durham University.
- Pater, J. V. (1997). Metrical parameter missetting in second language acquisition. En S. J. Hannahs & M. Young-Scholten (Eds.), *Focus on Phonological Acquisition* (pp. 235–261). Amsterdam: John Benjamins.
- Patkowski, M. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- Patkowski, M. (1994). The critical period hypothesis and interlanguage phonology. En M. Yavas (Ed.), *First and Second Language Phonology* (pp. 205–221). San Diego: Singular.
- Payne, E., Post, B., Astruc, L., Prieto, P., & Vanrell, M. D. M. (2012). Measuring child rhythm. *Language and Speech*, 55(2), 203–229. <https://doi.org/10.1177/0023830911417687>
- Pellegrino, E., He, L., & Dellwo, V. (2017). Computation of L2 speech rhythm based on duration and fundamental frequency. En J. Trouvain, I. Steiner, & B. Möbius (Eds.), *Elektronische Sprachsignalverarbeitung 2017* (pp. 246-253). Dresden: University of Zurich.

- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pensado, C. (2000). Sobre la historia del ensordecimiento final. *Estudis Romànics*, 22, 29–57.
- Peterson, G. E., & Lehiste, I. (1960). Duration of syllable nuclei in English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 32(6), 693–703.
- Pfenninger, S. E. (2017). Not so individual after all: An ecological approach to age as an individual difference variable in a classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 19–46. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.2>
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Bristol ; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Plag, I., Kunter, G., & Schramm, M. (2011). Acoustic correlates of primary and secondary stress in North American English. *Journal of Phonetics*, 39(3), 362–374.
- Prieto, P., Vanrell, M. D. M., Astruc, L., Payne, E., & Post, B. (2012). Phonotactic and phrasal properties of speech rhythm. Evidence from Catalan, English, and Spanish. *Speech Communication*, 54(6), 681–702. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2011.12.001>
- Prince, A. S. (1983). Relating to the grid. *Linguistic inquiry*, 19–100.
- Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.
- Quilis, A., & Esgueva, M. (1983). Realización de los fonemas vocálicos españoles en posición fonética normal. En M. Esgueva & M. Cantarero (Eds.), *Estudios de fonética* (Vol. 1, pp. 159–252). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rallo Fabra, L. (2015). Can Nonnative Speakers Reduce English Vowels in a Native-Like Fashion? Evidence from L1-Spanish L2-English Bilinguals. *Phonetica*, 72(2-3), 162–181.
- Ramus, F., Dupoux, E., & Mehler, J. (2003). The psychological reality of rhythm classes: Perceptual studies. En *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 337-342). Barcelona, Spain: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramus, F., Nespors, M., & Mehler, J. (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 73, 265-292. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00058-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00058-X)

- Rankin, T., & Unsworth, S. (2016). Beyond poverty: Engaging with input in generative SLA. *Second Language Research*, 34, 563–572.
- Reed, M., & Levis, J. (2015). *The Handbook of English Pronunciation* (1 edition). Chichester, UK ; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Reid-Collins, O. (2015). The interphonology of Indian English and American English: Measuring rhythm in interactional speech. En *Phonologie de l'anglais contemporain (PAC) 15*. Toulouse, France. Recuperado a partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01498953>
- Renwick, M. E. (2012). What does % V actually measure? *Cornell Working Pap. Phon. Phonol*, 3, 1–20.
- Roach, P. (1982). On the distincion between «Stress-timed» and «Syllable-timed» Languages. En D. Crystal (Ed.), *Linguistic controversies* (pp. 73-79). London: Edward Arnold.
- Roach, P. (1983). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge University Press.
- Romano, A., & Mairano, P. (2010). Speech rhythm measuring and modelling: pointing out multi-layer and multi-parameter assessments. En M. Russo (Ed.), *Prosodic Universals: Comparative Studies in Rhythmic Modeling and Rhythm Typology* (pp. 79-116). Roma: Aracne.
- Rothman, J., & Iverson, M. (2007). On parameter clustering and resetting the null-subject parameter in L2 Spanish: Implications and observations. *Hispania*, 90(2), 328–341.
- Rothman, J., & VanPatten, B. (2013). On multiplicity and mutual exclusivity: The case for different theories. En M. P. García Mayo, M. J. Gutierrez-Mangado, & M. Martínez Adrián (Eds.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (pp. 243-256). Amsterdam: John Benjamins.
- Ruben, R. J. (1997). A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta Otolaryngologica*, 117, 202-205.
- Sajavaara, K., & Dufva, H. (2001). Finnish-English phonetics and phonology. *International Journal of English Studies*, 1(1), 241–256.
- Sarmah, P., Gogoi, D. V., & Wiltshire, C. R. (2009). Thai English: rhythm and vowels. *English World-Wide*, 30(2), 196–217. <https://doi.org/10.1075/eww.30.2.05sar>
- Schachter, J. (1988). Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9(3), 219–235. <https://doi.org/10.1093/applin/9.3.219>

- Schmidt, M. (1980). Coordinate Structures and Language Universals in Interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 397-416.
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Association Internationale de Linguistique Appliquée Annual Review*, 11(Thematic issue: Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching), 11-26.
- Schnadt, M. J., & Corley, M. (2006). The influence of lexical, conceptual and planning based factors on disfluency production. En *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (Vol. 28, pp. 750-755). Vancouver, Canada.
- Schwartz, B. D. (1986). The Epistemological Status of Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 2, 120-159.
- Schwartz, B. D. (1990). Un-motivating the motivation for the Fundamental Difference Hypothesis. En H. Burmeister & P. Rounds (Eds.), *Variability in second language acquisition* (pp. 667–684). Eugene, OR: University of Oregon.
- Schwartz, B. D. (1998). On two hypotheses of ‘transfer’ in L2A: Minimal trees and absolute L1 influence. En S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O’Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 35–59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. (2000). When syntactic theories evolve: Consequences for L2 acquisition research. En J. Archibald (Ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 156–186). Oxford: Blackwell.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. En T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops* (pp. 317–368). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72. <https://doi.org/10.1177/026765839601200103>
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (2013). Generative approaches and the poverty of the stimulus. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 137–158). Cambridge University Press.

- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (2017). The Role of Universal Grammar in Nonnative Language Acquisition. En I. Roberts (Ed.), *The Oxford Handbook of Universal Grammar* (pp. 289-304). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selkirk, E. O. (1982). The syllable. En H. van der Hulst & N. Smith (Eds.), *The structure of phonological representations (part II)* (pp. 337-383). Dordrecht: Foris.
- Selkirk, E. O. (1984). *Phonology and Syntax. The relation between Sound and Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shen, Y., & Peterson, G. G. (1962). Isochronism in English. *Occasional Papers, University of Buffalo Studies in Linguistics*, 9, 1-36.
- Singleton, D. (2007). The Critical Period Hypothesis: some problems. *Interlingüística*, 17, 48-56.
- Slabakova, R., Leal, T. L., & Liskin-Gasparro, J. (2014). We have moved on: Current concepts and positions in generative SLA. *Applied Linguistics*, 35(5), 601-606.
- Sluijter, A. M. C., & van Heuven, V. J. (1996). Acoustic correlates of linguistic stress and accent in Dutch and American English. En *Proceedings of the Fourth International Conference on Spoken Language Processing* (Vol. 2, pp. 630-634). Philadelphia.
- Sprouse, R. A. (2011). The interface hypothesis and full transfer/full access/full parse: A brief comparison. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1, 97-100.
- Svirsky, M., Chin, S. B., & Jester, A. (2007). The effects of age at implantation on speech intelligibility in pediatric cochlear implant users: clinical outcomes and sensitive periods. *Audiological Medicine*, 5, 293-306.
- Thomas, E. R., & Carter, P. M. (2006). Prosodic rhythm and African American english. *English World-Wide*, 27(3), 331-355. <https://doi.org/10.1075/eww.27.3.06tho>
- Tilsen, S., & Arvaniti, A. (2013). Speech rhythm analysis with decomposition of the amplitude envelope: characterizing rhythmic patterns within and across languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(1), 628-639.
- Toledo, G. A. (1998). Prominencia melódica y temporal: la colisión acentual en español. *Estudios de fonética experimental*, 9, 201-219.

- Toledo, G. A. (2010a). Métricas rítmicas en discursos peninsulares. *Boletín de Lingüística*, 22(33), 88-113.
- Toledo, G. A. (2010b). Métricas rítmicas en microdiscursos. *Onomázein*, 1(21), 71–95.
- Toledo, G. A. (2010c). Métricas rítmicas en tres dialectos Amper-España. *Estudios filológicos*, 93–110.
- Toledo, G. A. (2010d). Métricas rítmicas en un dialecto andaluz. *Revista de Filología*, 28, 239–257.
- Toledo, G. A., & Gurlekian, J. (2011). Choque de acentos tonales frente al fraseo. *Revista Philologica Romanica*, 11, 43–66.
- Toledo, G. A., Trípodí, M., Gurlekian, J., & Yanagida, R. (2009). Amper-Argentina: métricas rítmicas en dos corpus con diferencias socioeducativas. Presentado en V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística: Lenguaje y Comunicación, Realidades y Desafíos, Entre Ríos, Argentina.
- Torgersen, E. N., & Szakay, A. (2012). An investigation of speech rhythm in London English. *Lingua*, 122(7), 822–840.
- Tortel, A. (2009). *Qualitative evaluation of prosody of French learners: Contribution to prosodic characterisation*. Université de Provence - Aix-Marseille I. Recuperado a partir de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00455248>
- Tortel, A., & Hirst, D. (2010). Rhythm metrics and the production of English L1/L2. En M. Hasegawa-Johnson (Ed.), *Proceedings of Speech Prosody 2010*. Chicago.
- Trubetzkoy, N. S. (1939). *Grundzüge der Phonologie [Principios de fonología, trad. 1973]*. Madrid: Cincel.
- Trudgill, P., & Hannah, J. (2008). *International English: A guide to varieties of Standard English* (5.^a ed.). London-New York: Routledge.
- Tsoi, W. (2016). *Acquisition of English speech rhythm by Hong Kong Cantonese learners* (tesis de maestría). Universidad de Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR.
- Turk, A., & Shattuck-Hufnagel, S. (2013). What is speech rhythm? A commentary on Arvaniti and Rodriquez, Krivokapi, and Goswami and Leong. *Laboratory Phonology*, 4(1), 93–118.
- Umeda, N. (1978). Occurrence of glottal stops in fluent speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 64, 88–94.

- Unsworth, S. (2009). First and second language development from a UG perspective. En K. de Bot & R. W. Schrauf (Eds.), *Language development over the lifespan* (pp. 19–39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Unsworth, S., & Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. En *Experimental methods in language acquisition research* (Vol. 27, pp. 201–222). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Upton, C. (2015). British English. En M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (1.^a ed., pp. 251–268). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X-bar theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. En T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops* (pp. 265–316). Philadelphia: John Benjamins.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second language research*, 12, 7–39.
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLOS ONE*, 8(7), e69172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>
- VanPatten, B., & Fernández, C. (2004). The long-term effects of processing instruction. En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 273–289). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., & Rothman, J. (2014). Against «rules». En A. Benati, C. Laval, & M. J. Arche (Eds.), *The grammar dimension in instructed second language acquisition* (pp. 15–35). London: Bloomsbury.
- VanPatten, B., & Rothman, J. (2015). What does current generative theory have to say about the explicit-implicit debate? En P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 91–116). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2015). Introduction: The nature of theories. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2.^a ed., pp. 1–16). London: Routledge.
- Vidal de Battini, B. E. (1964). *El español en la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado a partir de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=045600>

- Waltermire, M. (2004). The effect of syllable weight on the determination of spoken stress in Spanish. En T. Face (Ed.), *Laboratory approaches to Spanish phonology* (pp. 171-191). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Warner, N., & Arai, T. (2001a). Japanese mora-timing: A review. *Phonetica*, 58(1-2), 1-25. <https://doi.org/10.1159/000028486>
- Warner, N., & Arai, T. (2001b). The role of the mora in the timing of spontaneous Japanese speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(3), 1144-1156. <https://doi.org/10.1121/1.1344156>
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wenk, B. J., & Wioland, F. (1982). Is French really syllable-timed? *Journal of Phonetics*, 10(2), 193-216.
- White, L. (1985a). Is There a «Logical Problem» of Second Language Acquisition? *TESL Canada Journal*, 29-42.
- White, L. (1985b). The «Pro-drop» Parameter in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning*, 35(1), 47-61.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1990). The verb-movement parameter in second language acquisition. *Language acquisition*, 1(4), 337-360.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2012). Universal Grammar, crosslinguistic variation and second language acquisition. *Language Teaching*, 45(3), 309-328. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000146>
- White, L. (2015). Linguistic theory, universal grammar and second language acquisition. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2.^a ed., pp. 37-53). New York/London: Routledge.
- White, L., & Mattys, S. L. (2007). Calibrating rhythm: First language and second language studies. *Journal of Phonetics*, 35(4), 501-522. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.02.003>

- Whong, M., Gil, K.-H., & Marsden, H. (Eds.). (2013). *Universal Grammar and the second language classroom*. New York, NY: Springer.
- Whong, M., Gil, K.-H., & Marsden, H. (2014). Beyond paradigm: The ‘what’ and the ‘how’ of classroom research. *Second Language Research*, 30(4).
- Whong, M., Marsden, H., & Gil, K. (2013). How We Can Learn from Acquisition: The Acquisition-Learning Debate Revisited. En J. Cabrelli Amaro, T. Judy, & D. Pascual y Cabo (Eds.), *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013)* (pp. 203-210). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Wiget, L., White, L., Schuppler, B., Grenon, I., Rauch, O., & Mattys, S. L. (2010). How stable are acoustic metrics of contrastive speech rhythm? *The Journal of the Acoustical Society of America*, 127(3), 1559–1569. <https://doi.org/10.1121/1.3293004>
- Wightman, C. W., Shattuck-Hufnagel, S., Ostendorf, M., & Price, P. J. (1992). Segmental durations in the vicinity of prosodic phrase boundaries. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 91(3), 1707–1717.
- Wode, H. (2009). Developing Non-native Pronunciation in Immersion Settings. En T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters in SLA* (pp. 238-256). Clevedon: Multilingual Matters.
- Yavas, M. (2011). *Applied English Phonology* (2.^a ed.). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Young-Scholten, M. (1995). The negative effects of ‘positive’ evidence on L2 phonology. En L. Eubank, L. Selinker, & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 107–121). John Benjamins.
- Young-Scholten, M. (2004). Prosodic constraints on allophonic distribution in adult L2 acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 8(1), 67–77. <https://doi.org/10.1177/13670069040080010501>
- Young-Scholten, M. (2013). Great Expectations in Phonology? Second Language Acquisition Research and Its Relation to the Teaching of Older and Younger Learners. En M. Whong, K.-H. Gil, & H. Marsden (Eds.), *Universal Grammar and the Second Language Classroom* (pp. 207-229). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6362-3_11
- Youssef, A., & Mazurkewich, I. (1998). The acquisition of English metrical parameters and syllable structure by adult native speakers of Egyptian Arabic (Cairene dialect). En S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O’Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 303–332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zampini, M. (1997). Spanish spirantization, prosodic domains and interlanguage rules. En S. J. Hannahs & M. Young-Scholten (Eds.), *Focus on Phonological Acquisition* (pp. 263–289). Amsterdam: John Benjamins.
- Zec, D. (1995). Sonority constraints on syllable structure. *Phonology*, 12(1), 85–129.
- Zwicker, E., & Terhardt, E. (1980). Analytical expressions for critical-band rate and critical bandwidth as a function of frequency. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 68(5), 1523–1525.

APÉNDICE A

Cuestionarios

CUESTIONARIO. Nativos de español

El presente cuestionario es estrictamente de carácter científico y la información será utilizada de manera confidencial por el investigador. Los resultados se darán a conocer en jornadas, congresos y publicaciones, y en ningún momento se revelarán los datos personales. Se solicita completar el cuestionario de la manera más precisa y honesta posible. En caso de no tener espacio suficiente, escribir en los espacios en blanco, márgenes o al final del cuestionario.

1)

a) Nombre y apellido

b) Teléfono

c) Email

2)

a) Fecha de nacimiento//

b) Lugar de nacimiento (ciudad, provincia)

c) Lugar de residencia en los últimos 20 años (indicar cantidad de años para cada lugar incluso en caso de no haber cambiado de lugar. Agregar los lugares que sean necesarios.)

1°..... 2°.....

3°..... 4°.....

3) Nivel máximo de escolarización alcanzado (primario, secundario, grado universitario, maestría, doctorado, postdoctorado) completo/incompleto:

4) Ocupación:

Lugar de trabajo:

5) Conocimiento de otras lenguas (que no sea español). Indicar lengua y nivel de competencia según habilidades.

Lengua: Lengua:

Habla: *regular, bueno, muy bueno, experto* Habla: *regular, bueno, muy bueno, experto*

Escucha: *regular, bueno, muy bueno, experto* Escucha: *regular, bueno, muy bueno, experto*

Lee/escribe: *regular, bueno, muy bueno, experto* Lee/escribe: *regular, bueno, muy bueno, experto*

Otra/s:

6) ¿Alguna vez le han diagnosticado algún **problema o trastorno** de audición o en el habla? ¿Usa frenillos, dientes postizos, audífonos, etc.? Especificar.

.....

7) En este apartado hay algunas preguntas sobre padres o tutores.

MADRE

Lugar de nacimiento	
Lugar de residencia en los últimos 20 años	

Idiomas que no sean la lengua materna. Indicar nivel: <i>bueno, muy bueno, experto.</i>	
Ocupación y lugar de trabajo (en caso de desempleado, jubilado o fallecido, colocar la última ocupación y lugar de trabajo)	
Máximo nivel de escolaridad (primaria, secundaria, universitaria, postgrado; COMPLETO/INCOMPLETO)	
PADRE	
Lugar de nacimiento	
Lugar de residencia en los últimos 20 años	
Idiomas que no sean la lengua materna. Indicar nivel: <i>bueno, muy bueno, experto.</i>	
Ocupación y lugar de trabajo (en caso de desempleado, jubilado o fallecido, colocar la última ocupación y lugar de trabajo)	
Máximo nivel de escolaridad (primaria, secundaria, universitaria, postgrado; COMPLETO/INCOMPLETO)	
TUTOR/ES	
Lugar de nacimiento	
Lugar de residencia en los últimos 20 años	
Idiomas que no sean la lengua materna. Indicar nivel: <i>bueno, muy bueno, experto.</i>	
Ocupación y lugar de trabajo (en caso de desempleado, jubilado o fallecido, colocar la última ocupación y lugar de trabajo)	
Máximo nivel de escolaridad (primaria, secundaria, universitaria, postgrado; COMPLETO/INCOMPLETO)	

CONSENTIMIENTO

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del presente estudio. Asimismo, declaro saber que la información entregada por mi parte de forma voluntaria será analizada por el investigador de forma confidencial y anónima –por lo cual no se podrán identificar las respuestas de los distintos participantes de modo personal–, y será guardada y analizada exclusivamente para fines científicos.

Firma y aclaración: _____

Lugar y fecha: _____

CUESTIONARIO. Nativos de inglés

This study is strictly scientific in nature and the information obtained will be analyzed exclusively by the researcher/s. The results will be published in conferences, seminars and publications, and all participants' personal information will be kept rigorously anonymous. The purpose of this research is to collect data for the study of English as a first and second language in relation to phonetics and phonology, carried out at National Comahue University, Argentina.

If you need more information, you can contact Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue; Mendoza St. 2051, General Roca, Río Negro, Argentina. Phone: (+54)298 4422057. Main researcher: Gonzalo Espinosa, gonzalo.espinosa@fadel.uncoma.edu.ar

You are asked to complete this questionnaire as accurately and honestly as possible. If you need more space, you can write on any empty space or at the end of this form.

1)

a) Complete name

b) Email

2)

a) Date of birth//

b) Place of birth

c) Where have you lived in the last 20 years? (Indicate the number of years for each place. If you have not moved, leave this empty.)

1°..... 2°.....

3°..... 4°.....

3) Highest level of education achieved (secondary school, university degree, master, doctorate, postdoctorate) COMPLETE / INCOMPLETE:

4) Occupation:

Workplace:

5) Other languages you speak (which is not English). Indicate language and level of proficiency according to skills.

Language:

Language:

Speaking: *poor, good, very good, expert*

Speaking: *poor, good, very good, expert*

Listening: *poor, good, very good, expert*

Listening: *poor, good, very good, expert*

Reading/Writing: *poor, good, very good, expert*

Reading/Writing: *poor, good, very good, expert*

Others:

6) Have you been diagnosed with a speaking or hearing impairment? Please specify.

.....

7) This section is about your parents or tutors.

MOTHER

Place of birth

--	--

Place of residence in the last 20 years	
Mother tongue	
Languages which are not the mother tongue. Indicate level: <i>poor, good, very good, expert.</i>	
Occupation and workplace (in case of unemployment, retirement or death, indicate the last occupation or workplace)	
Highest level of education (primary, secondary, university, graduate school) COMPLETE/INCOMPLETE	
FATHER	
Place of birth	
Place of residence in the last 20 years	
Mother tongue	
Languages which are not the mother tongue. Indicate level: <i>poor, good, very good, expert.</i>	
Occupation and workplace (in case of unemployment, retirement or death, indicate the last occupation or workplace)	
Highest level of education (primary, secondary, university, graduate school) COMPLETE/INCOMPLETE	
TUTOR/S	
Place of birth	
Place of residence in the last 20 years	
Mother tongue	
Languages which are not the mother tongue. Indicate level: <i>poor, good, very good, expert.</i>	
Occupation and workplace (in case of unemployment, retirement or death, indicate the last occupation or workplace)	
Highest level of education (primary, secondary, university, graduate school) COMPLETE/INCOMPLETE	

INFORMED CONSENT

Please type your name in the box to indicate that you agree with the following.

I hereby state that I have been informed of the main objectives and procedures of this current study. I also state that I know that the information I have provided voluntarily is going to be analyzed by the researcher in a confidential and anonymous fashion, and it will be kept and studied with solely scientific purposes.

Submission of this survey also indicates consent to participate.

CUESTIONARIO. Aprendientes del inglés

El presente cuestionario es estrictamente de carácter científico y la información será utilizada de manera confidencial por el investigador. Los resultados se darán a conocer en jornadas, congresos y publicaciones, y en ningún momento se revelarán los datos personales. Se solicita completar el cuestionario de la manera más precisa y honesta posible. En caso de no tener espacio suficiente, escribir en los espacios en blanco, márgenes o al final del cuestionario.

A) Datos personales

1)

- a) Nombre y apellido
- b) Teléfono
- c) Email

2)

- a) Fecha de nacimiento//
- b) Lugar de nacimiento (ciudad, provincia)
- c) Lugar de residencia. Indicar cantidad de años para cada lugar incluso en caso de no haber cambiado de lugar. Agregar los lugares que sean necesarios.
 - 1°..... 2°.....
 - 3°..... 4°.....

3)

- a) Lugar de nacimiento de los **padres/tutores**. Agregar los que sean necesarios.
 - 1°..... 2°.....
 - 3°.....

- b) Lugar/es de residencia de los **padres/tutores** en los últimos 20 años. Indicar cantidad de años para cada padre/tutor y lugar: p. ej.: 1°*tutor, ciudad 1: XX años, ciudad 2: XX años, etc.*
 - 1°.....
 - 2°.....
 - 3°.....

- c) Otras lenguas que los **padres/tutores** hablan (que no sea la lengua materna); indicar nivel con *bueno, muy bueno, experto* (Por ejemplo: *tutor: francés: bueno, inglés: muy bueno*). Agregar los ítems que sean necesarios.
 - 1°.....
 - 2°.....
 - 3°.....

B) Inglés ANTES de comenzar la universidad

1) Indicar la **edad** cuando usted comenzó a aprender inglés en los siguientes contextos e indicar la carga horaria. Dejar en blanco lo que no corresponda y agregar los ítems que sean necesarios. (Por ejemplo: *12 años, clases particulares, 2 horas por semana*)

Contexto	Edad	horas semanales	meses o años
clases particulares			
institutos privados			
colegios primarios			
secundario público			
secundario privado			
secundario bilingüe (incluyendo TODAS las materias dictadas en inglés)			
(otros)			
(otros)			
(otros)			

2) ¿Cuál fue el motivo de tener clases fuera de la escuela, por ejemplo en institutos o clases particulares?

.....

3) De los 2 puntos arriba (1 y 2) ¿tuvo clases con profesores de inglés **nativos**? Indicar cantidad de formación.

1.nada 2.muy poco 3.poco 4.bastante 5.mucho

Indicar nacionalidad del profesor (en caso de que sí haya tenido clases)

4) Antes de comenzar la universidad, ¿cuánta **exposición** al inglés tuvo a través de las siguientes actividades? Indicar la opción que más refleja la cantidad de exposición y agregar toda actividad en donde se haya escuchado o hablado el inglés de manera significativa.

	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
Programas de televisión					
Radio (tradicional u online)					
Internet (videos)					
Películas y series					
Canciones					
Viajes (<i>agregar lugar/es</i>).....					
Hablantes nativos					
Familiares (<i>especificar</i>)					
(otros)					
(otros)					
(otros)					

5) ¿Cuál fue su formación recibida en **fonología** inglesa **antes** de comenzar la universidad? (Marcar lo que corresponda)

Cantidad de formación recibida: *nada* *muy poco* *poco* *bastante* *mucho*

Áreas de corrección recibida: *sonidos, acentos, entonación*, (otros:)
 Tipo de actividades: *ejercicios mecánicos, imitación, dictados*, (otros:)
 Por parte de: *profesores no nativos, profesores nativos, hablantes nativos*, (otros:)

C) Inglés DURANTE los estudios universitarios

1)

a) Indicar carrera (Profesorado/Traductorado) que cursa actualmente:

b) Motivos para estudiar inglés en la universidad (desarrollar):

2)

a) Indicar las notas (en cifra) de **exámenes finales** para las siguientes materias según plan de estudio. En caso de no haber aprobado el final, indicar con una X si la cursada está completa (aprobada o libre) o si se encuentra cursando la materia. En caso de ser recursante, indicar la cantidad de **veces que se cursó** la materia (agregar información en cualquiera de los cuadros).

área Lengua Inglesa							
Plan de estudio 430/09 y 499/2011				Plan de estudio 502/96 y 503/96			
Materia	Nota	Cursada	Cursando	Materia	Nota	Cursada	Cursando
ILI				Inglés I			
LI 1				Inglés II			
LI 2				Inglés III			
LI 3				Inglés IV			
LI 4				Inglés V			

área Fonética y Fonología Inglesa							
Plan de estudio 430/09 y 499/2011				Plan de estudio 502/96 y 503/96			
Materia	Nota	Cursada	Cursando	Materia	Nota	Cursada	Cursando
Fon y Fon I				Elementos de Dicción			
Fon y Fon II				Fon y Fon 1			
Fon y Fon III				Fon y Fon 2			
Taller de Fon y Fon							

a') En caso de no haber rendido el final de ILI (Introducción a la Lengua Inglesa) o de haber rendido el final en un plazo menor a un 1 año desde la fecha de este cuestionario, indicar notas promedio aproximadas de:

Módulo de lengua: 1.trabajos prácticos..... 2.parciales escritos.....3.parciales orales.....

Módulo de dicción: 1.trabajos prácticos..... 2.parciales

b) Indicar qué materias dictadas en inglés tuvo en otras áreas (por ejemplo: Gramática Inglesa, Lingüística Teórica, Literatura Inglesa, etc.) Indicar si cursa, aprobó cursada o aprobó examen final.

.....

3) Inglés no universitario. Esta sección es sobre la exposición y uso del inglés una vez comenzada la universidad que **NO** están estrictamente vinculados con los estudios universitarios.

a) Clases en **institutos** o clases **particulares** una vez comenzada la universidad. Indicar cantidad aproximada de horas por semana y de meses o años.

.....

Motivo (gustos, necesidad, obligación, exámenes, etc.)

b) Una vez comenzada la universidad, ¿cuánta **exposición** al inglés tuvo a través de las siguientes actividades? Elegir el tipo de frecuencia. Completar en ‘otros’ las veces que sea necesario.

	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
Programas de televisión					
Radio (tradicional u online)					
Internet (videos, etc.)					
Películas y series					
Canciones					
Viajes a (<i>agregar lugar/es</i>).....					
Compañeros de estudio					
Hablantes nativos					
Familiares (<i>especificar</i>)					
(otros)					
(otros)					

c) ¿Con qué frecuencia **habla** inglés en contextos que **no** son clases? Indicar frecuencia para cada situación. Completar en ‘otros’ las veces que sea necesario.

	Nunca	Muy de vez en cuando	Algunas veces	A menudo	Siempre
Solo					
Con compañeros de estudio					
Con familiares					
Con hablantes nativos					
Canciones					
(otros)					
(otros)					
(otros)					

¿Cuál es el motivo de hablar inglés fuera de las clases?

.....

d) ¿Con qué frecuencia lee usted en voz alta fuera de las clases? Elegir lo que corresponda.

1.nada 2.muy poco 3.poco 4.bastante 5.mucho

¿Cuál es el motivo de leer en voz alta?

4) Durante su formación universitaria ¿tuvo clases con profesores de inglés **nativos**? Indicar cantidad de formación.

1.nada 2.muy poco 3.poco 4.bastante 5.mucho

Indicar nacionalidad (en caso de que sí haya tenido clases)

5) Conocimiento de **otras lenguas** (que no sean inglés o español). Indicar lengua y nivel de competencia según habilidades.

Lengua: Lengua:

Habla: *regular, bueno, muy bueno, experto* Habla: *regular, bueno, muy bueno, experto*

Escucha: *regular, bueno, muy bueno, experto* Escucha: *regular, bueno, muy bueno, experto*

Lee/escrbe: *regular, bueno, muy bueno, experto* Lee/escrbe: *regular, bueno, muy bueno, experto*

Otra/s:

6) ¿Cómo trata usted de mejorar su pronunciación del inglés? Desarrollar.

.....

7) ¿Alguna vez le han diagnosticado algún **problema o trastorno** de audición o en el habla? ¿Usa frenillos, dientes postizos, audífonos, etc.? Especificar.

.....

CONSENTIMIENTO

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del presente estudio. Asimismo, declaro saber que la información entregada por mi parte de forma voluntaria será analizada por el investigador de forma confidencial y anónima –por lo cual no se podrán identificar las respuestas de los distintos participantes de modo personal–, y será guardada y analizada exclusivamente para fines científicos.

Firma y aclaración: _____

Lugar y fecha: _____

CUESTIONARIO. Docentes
Participantes en las tareas de elicitación

El presente cuestionario es estrictamente de carácter científico y la información será utilizada de manera confidencial por el investigador. Los resultados se darán a conocer en jornadas, congresos y publicaciones, y en ningún momento se revelarán los datos personales. Se solicita completar el cuestionario de la manera más precisa y honesta posible. En caso de no tener espacio suficiente, escribir en los espacios en blanco, márgenes o al final del cuestionario.

A) Datos personales

1)

a) Nombre y apellido

b) Teléfono

c) Email

2)

a) Fecha de nacimiento//

b) Lugar de nacimiento (ciudad, provincia)

c) Lugar de residencia en los últimos 20 años. (Indicar cantidad de años para cada lugar incluso en caso de no haber cambiado de lugar. Agregar los lugares que sean necesarios.)

1°..... 2°.....

3°..... 4°.....

3)

a) Lugar de nacimiento de los **padres/tutores** (agregar los que sean necesarios).

1°..... 2°.....

3°.....

b) Lugar/es de residencia de los **padres/tutores** en los últimos 20 años (indicar cantidad de años para cada lugar y cada padre/tutor).

1°.....

2°.....

3°.....

c) Otras lenguas que los **padres/tutores** hablan o hablaban (que no sea la lengua materna); indicar nivel con *bueno, muy bueno, experto* (Por ejemplo: *tutor: francés: bueno, inglés: muy bueno*). Agregar los que sean necesarios.

1°.....

2°.....

3°.....

B) Inglés ANTES de la formación docente

1) Indicar la **edad** cuando usted comenzó a aprender inglés en los siguientes contextos e indicar la carga horaria. Dejar en blanco lo que no corresponda y agregar los que ítems que sean necesarios.

Contexto	Edad	Carga horaria (por semana o mes)	Cantidad de años
clases particulares			

institutos privados			
colegios primarios			
secundario públicos			
secundario privado			
secundario bilingüe (incluyendo TODAS las materias dictadas en inglés)			
(otros)			
(otros)			
(otros)			

2) ¿Cuál fue el motivo de tener clases fuera de la escuela, por ejemplo en institutos o clases particulares?

.....

3) De los 2 puntos arriba (1 y 2) ¿tuvo clases con profesores de inglés nativos? Indicar cantidad de formación.

- 1.nada 2.muy poco 3.poco 4.bastante 5.mucho

Indicar nacionalidad del profesor (en caso de que sí haya tenido clases)

C) Inglés DURANTE la formación docente

1) Indicar la cantidad de años que duró su formación docente hasta lograr la obtención del título:

.....

2) Durante su formación como docente de inglés, ¿cuánta **exposición** al inglés tuvo a través de las siguientes actividades no académicas? Elegir el tipo de frecuencia. Completar en ‘otros’ con los ítems que sean necesarios.

	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
Programas de televisión					
Radio (tradicional u online)					
Internet (videos, etc.)					
Películas y series					
Canciones					
Viajes a (<i>agregar lugar/es</i>).....					
Compañeros de estudio					
Hablantes nativos					
(otros)					
(otros)					
(otros)					

3)

a) Durante su formación como docente de inglés, ¿con qué frecuencia **hablaba** el inglés en contextos que *no* eran clases? Indicar frecuencia para cada situación. Completar en ‘otros’ las veces que sea necesario.

	Nunca	Muy de vez en cuando	Algunas veces	A menudo	Siempre
Solo					
Con compañeros de estudio					
Con familiares					
Con hablantes nativos					
Canciones					
Viajes a (<i>agregar lugar/es</i>).....					
Lectura en voz alta					
(otros)					
(otros)					

b) ¿Cuál era el motivo de hablar inglés fuera de clases?

.....

4) Durante su formación como docente de inglés ¿tuvo clases con profesores de inglés **nativos**? Indicar cantidad de formación.

1.nada 2.muy poco 3.poco 4.bastante 5.mucho

Indicar nacionalidad (en caso de que sí haya tenido clases)

C) Situación actual

1) ¿Con qué frecuencia **habla** inglés en los siguientes contextos? Indicar frecuencia para cada situación. Completar en ‘otros’ las veces que sea necesario.

	Nunca	Muy de vez en cuando	Algunas veces	A menudo	Siempre
Solo					
Con compañeros de estudio					
Con familiares					
Con hablantes nativos					
Viajes a (<i>agregar lugar/es</i>).....					
Lectura en voz alta					
(otros)					
(otros)					

2) Conocimiento de una lengua tercera (otra/s que no sea inglés o español). Indicar lengua y nivel de competencia según habilidades.

Lengua: Lengua:

Habla: *regular, bueno, muy bueno, experto* Habla: *regular, bueno, muy bueno, experto*
 Escucha: *regular, bueno, muy bueno, experto* Escucha: *regular, bueno, muy bueno, experto*
 Lee/escrbe: *regular, bueno, muy bueno, experto* Lee/escrbe: *regular, bueno, muy bueno, experto*
 Otra/s:

3)

a) ¿Realizó o realiza postgrados relacionados con aspectos de la lengua inglesa o fonética y fonología del inglés? Especificar (tipo y duración estipulada en el plan de estudio).....

b) ¿Con qué frecuencia forma parte de capacitaciones profesionales (jornadas, congresos, seminarios, etc.) que se vinculan con la lengua inglesa o fonética y fonología del inglés?

1.nada 2.muy poco 3.poco 4.bastante 5.mucho

Especificar tipo de capacitaciones.....

Especificar el porcentaje de uso del inglés (.....%) y el español (.....%) para la totalidad de capacitaciones recibidas/dictadas.

4) ¿Alguna vez le han diagnosticado algún **problema o trastorno** de audición o en el habla? ¿Usa frenillos, dientes postizos, audífonos, etc.? Especificar.

.....

CONSENTIMIENTO

Escriba su nombre en el siguiente cuadro si está conforme con lo siguiente

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del presente estudio. Asimismo, declaro saber que la información entregada por mi parte de forma voluntaria será analizada por el investigador de forma confidencial y anónima –por lo cual no se podrán identificar las respuestas de los distintos participantes de modo personal–, y será guardada y analizada exclusivamente para fines científicos.

Firma y aclaración: _____

Lugar y fecha: _____

La entrega de este formulario electrónico indica consentimiento a participar.

Perfil de los docentes

Cuestionario sobre la situación del inglés en el aula universitaria

Nombre completo

Fecha y lugar de nacimiento

Lugar de residencia en los últimos 20 años.....

Lugar de nacimiento del tutor 1

Indique las lenguas que habla o hablaba el tutor 1. Indique nivel "bueno, muy bueno, experto, nativo".

Lugar de nacimiento del tutor 2

Indique las lenguas que habla o hablaba el tutor 2. Indique nivel "bueno, muy bueno, experto, nativo".

Edad en la que comenzó a estudiar inglés..... Indique lugar.

- Clases particulares
- Institutos privados
- Colegios primarios
- Secundario público
- Secundario privado (no bilingüe)
- Secundario privado (bilingüe)
- Otros

Formación docente

Indique la cantidad de años que duró su formación docente hasta lograr la obtención del título.....

Durante su formación, ¿cuánta exposición al inglés tuvo a través de las siguientes actividades no académicas? [nada] [muy poco] [poco] [bastante] [mucho]

- [Programas de televisión]
- [Radio (tradicional u online)]
- [Internet (videos, etc.)]
- [Películas y series]
- [Viajes]
- [Compañeros de estudio]
- [Hablantes nativos]
- Otros

¿Con qué frecuencia hablaba inglés en contextos que NO eran clases? [nada] [muy poco] [poco] [bastante] [mucho]

- [Solo]
- [Con compañeros de estudio]
- [Con familiares]
- [Con hablantes nativos]
- [Cantando canciones]
- [En viajes]

[Lectura en voz alta]

Durante su formación como docente de inglés ¿tuvo clases con profesores de inglés nativos? [nada] [muy poco] [poco] [bastante] [mucho]

Situación actual

Fuera del ámbito académico ¿con qué frecuencia habla inglés en los siguientes contextos? [nada] [muy poco] [poco] [bastante] [mucho]

[Solo]

[Con compañeros de estudio]

[Con familiares]

[Con hablantes nativos]

[Cantando canciones]

[En viajes]

[Lectura en voz alta]

¿Otros? Indique contexto y frecuencia.

¿Qué otras lenguas sabe que no sean inglés o español?

Especificar lengua y nivel de competencia [regular] [bueno] [muy bueno] [nativo]

[Habla]

[Escucha]

[Lee/Escribe]

¿Realizó o realiza postgrados relacionados con aspectos de la lengua inglesa o fonética y fonología del inglés?

¿Con qué frecuencia forma parte de **capacitaciones** profesionales (jornadas, congresos, seminarios, etc.) que se vinculan con la lengua inglesa o fonética y fonología del inglés? [nada] [muy poco] [poco] [bastante] [mucho] Especifique tipo de capacitaciones

Sobre la totalidad de capacitaciones recibidas o dictadas, especifique el porcentaje de uso del inglés.....

¿Alguna vez le han diagnosticado algún problema o trastorno de audición o en el habla? ¿Usa frenillos, dientes postizos, audífonos, etc.? Especificar.

LA SITUACIÓN EN EL AULA

Propósitos en el uso de la lengua

Indique los porcentajes de los siguientes casos:

- Uso de la lengua de manera libre y espontánea donde solamente importa la comunicación.
- Uso de la lengua de manera controlada, con foco en un aspecto formal del lenguaje.
- Habla más libre donde hay un foco sobre algún aspecto formal del lenguaje.
- ¿Otras formas de habla por parte de los alumnos?

Correcciones

(Indique porcentaje)

- ¿Realiza correcciones explícitas?
- ¿Realiza sugerencias para que el alumno corrija su producción oral?

- C. ¿Corrige el error al decirlo bien, sin que el alumno lo diga correctamente?
- D. ¿Pide aclaraciones por no entender lo que dice el alumno?
- E. ¿Otras formas de corrección?

Comportamiento correctivo

(Indique porcentaje)

Repetición del fragmento de habla con errores haciendo uso de entonación interrogativa

Movimiento de las manos, cara o cabeza para indicar que algo está mal

Corrección verbal a través de aprobación parcial

Corrección verbal explícita, indicando claramente que hay un problema en la lengua

Otros

Tipo de enseñanza

- A. ¿En qué grado usted enseña de manera explícita?
- B. ¿Hay conocimiento que se enseña de manera implícita?
- ¿Comentarios?

¿Quién habla en el aula?

- A. Porcentaje de habla por parte del docente
- B. Porcentaje de habla por parte de los alumnos
- C. Más allá del habla de los docentes y alumnos, ¿podría decir un porcentaje de inglés por parte de hablantes nativos en su materia?
- D. Más allá del habla de docentes y alumnos, ¿podría decir un porcentaje de inglés por parte de otros hablantes NO-nativos?
- ¿Aclaraciones o comentarios?

APÉNDICE B

Tareas de elicitación

Tarea 1. Oraciones (acentos)

Diseño general

Se controlaron los siguientes aspectos:

Acentos: enunciados con 4, 3 y 2 acentos principales (marcados en negrita en las oraciones)

Cantidad de sílabas: 10 sílabas por enunciado

Estructura silábica: misma cantidad de sílabas abiertas para sílabas acentuadas e inacentuadas tanto en inglés como en español

Unidades tonales: una unidad tonal por oración

4 sílabas acentuadas; 6 sílabas inacentuadas

Inglés: acentuadas: (C)(C)V, (C) C VC; inacentuadas: CV, (C)VC

The **cat** will **free** the **bug** of Africa

The **man** can **see** the **path** to **happiness**

The **dog** might **cross** the **sea** in **agony**

The **pill** will **cease** the **flue** in **Buffalo**

Español: acentuadas: (C)(C)V, (C)CVC; inacentuadas: CV, (C)VC

El sistema **pierde diez** millones

El magnate **canta dos** coplitas

La campaña **busca flores grandes**

El contrato **capta gran** campaña

3 sílabas acentuadas; 7 sílabas inacentuadas

Inglés: acentuadas: (C)CV, (C) C VC; inacentuadas: CV, (C)VC

The **pupil** will **read** in the **balcony**

My **cousin** will **work** in the **company**

The **puppies** can **come** to the **cinemas**

The **brothers** will **dream** of the **legacy**

Español: acentuadas: CV, (C)CVC; inacentuadas: (C)V, (C)(C)VC

Los **muchachos comienzan etapas**

Las **viejitas compran** la **cartera**

Las **naranjas quedaban cubiertas**

Los **nenitos recuerdan momentos**

2 sílabas acentuadas; 8 sílabas inacentuadas

Inglés: acentuadas: (C)CV, CVC; inacentuadas: (C)CV, (C)VC

The **mosquito** is in the **balcony**

The **umbrellas** are in the **company**

The **subsidies** can be the **solution**

The **substitute** is in this **division**

Español: acentuadas: CV, C(C)VC; inacentuadas: (C)V, (C)VC

Las **naranjas** son con **cerámica**

Yo **desinfecto** las **montañas**

Los **salamines** son **fantásticos**

Yo me **contaba** las **herramientas**

Tarea 2. Oraciones (composición silábica)

Oraciones con sílabas predominantemente abiertas: (C)CV

Inglés 55/52 abiertas (74,3%, 70,3%, no róticas, róticas), 22/19 cerradas (29,7%/25,7%)= total 74

- The mother of Susana is from Badalona (13)
- The banana from Guatemala has an extra quality (16)
- The mother of Susana is a very good professor (15)
- The company's logo was created in Catalonia (16)
- Canada and Peru are in Central America (14)

Español: 67 abiertas (88,2%), 9 cerradas (11,8%)=total 76

- La madre de Susana es de Badalona (13)
- La banana de Guatemala es de buena cosecha (16)
- La madre de Susana es una buena profesora (16)
- El logo de la fábrica se diseñó en Cataluña (17)
- Canadá y Perú están en Centroamérica (14)

Oraciones con sílabas predominantemente cerradas: CVC(C)

Inglés: 61/59 cerradas (79,2%/76,6%) róticas, no róticas; 16/18 abiertas (20,8%/23,4%)= total 77

- Those mangos from Brazil and Cancun are not good quality (15)
- These cupcakes from Amsterdam taste almost exceptional (14)
- These oranges from London are not the cleanest in the world (15)
- One meeting of his golf club was in the club's parking space (14)
- Doctor Frankenstein was a big sentimental and exceptional monster (19)

Español: 59 cerradas (72,8%), abiertas 22 (27,2%)=total 81 sílabas

- Los mangos del Brasil y Cancún son de calidad extra (16)
- Los cupcakes de Ámsterdam se compran en internet (14)
- Las naranjas de Londres no son las más dulces del mundo (16)
- La verdad del club de golf fue por seguridad del club (15)
- El doctor Frankenstein es un monstruo sentimental e internacional (20)

Oraciones con sílabas mixtas: C(C)V y CVC(C)

Inglés: (róticas/no róticas) abiertas 41/45 (48,2%/ 52,3%) cerradas 44/40 (51,8%/47%) =total 85

- A hurricane was announced this afternoon on the TV (15)
- The committee will meet this afternoon for a special debate (16)
- This rugby season promises to be a very exciting one (17)
- Having a big car is not something I would recommend in this city (18)
- The government is planning a reform of the educational program (19)

Español: abiertas 56 (65,9%), cerradas (34,1%) = total 85 sílabas

- Se enteraron de la noticia en este diario (15)
- Tuve que ir a buscarlo lo más rápido posible (16)
- Los vecinos de mis abuelos son gente muy agradable (17)
- Las madres salen cada vez más rápido de la maternidad (18)
- El director declaró que la situación estaba bajo control (19)

Tarea 3. Mensaje de voz

Inglés

Mensaje completo

Hi. It's me again. First I want you to know that I'm doing fine and I'm not working day shifts any more. I've got your prompts on extinct habits and I've written a strange new text that I'd like you to read. I wonder if you'll be available for a tea or coffee next week. We could meet at a new place that I've just seen downtown. It seems to have hundreds of international products and it looks really comfortable, decorated with French crafts. Well, apart from that, I hope your new t-shirt doesn't shrink because we'll play more sports with our best friends. Please call me back as soon as you get home. Bye.

Preguntas para la comprensión

Listen to the message again and follow the text. Think of a possible answer to the following questions:

1. What do you think is the job of the person who is sending the voice message?
2. Where does s/he want to meet up with his/her friend?
3. What does s/he like doing in his/her free time?

Mensaje dividido

1. hi it is me again
2. first I want you to know that I am doing fine
3. and I am not working day shifts any more
4. I have got your prompts on extinct habits
5. and I have written a strange new text
6. that I would like you to read
7. I wonder if you will be available
8. for a tea or coffee next week
9. we could meet at a new place
10. that I have just seen downtown
11. it seems to have hundreds of international products
12. and it looks really comfortable
13. decorated with French crafts
14. well apart from that
15. I hope your new t-shirt does not shrink
16. because we will play more sports with our best friends
17. please call me back as soon as you get home bye

Diapositiva

Do you think you can improve this voice message?

Imagine you want to send this message to a friend of yours. Try to make it more human so that he/she can understand it very well.

Click on each number so that you can listen to the phrases/sentences once or twice. Then say them (one at a time) as human-like as possible.

Don't worry if there is a minor detail you cannot get from the audio, but keep the words that carry a lot of meaning. Try to improve the message as much as you can.

Español

Mensaje completo

Hola. Soy yo de nuevo. Quiero que sepas que estoy bien y que ya no hago turnos durante el día en el trabajo. Tengo tus indicaciones sobre hábitos olvidados y escribí un nuevo texto extraño que me gustaría que leas. Quería saber si estás disponible para tomar un té o un café. Podríamos juntarnos en un lugar nuevo que acabo de ver en el centro. Parece que tiene cientos de productos internacionales y se ve muy cómodo, decorado con artesanías francesas. Bueno, aparte de eso, espero que no se achique tu remera nueva porque vamos a seguir haciendo deportes con amigos. Por favor llámame cuando llegues a casa. Beso.

Preguntas para la comprensión


Escuche el mensaje de nuevo y responda (a sí mismo) las siguientes preguntas sobre la persona que está mandando el mensaje:

1. ¿A qué cree que se dedica esta persona?
2. ¿Dónde se quiere juntar con su amigo/a?
3. ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?

Mensaje dividido

1. hola soy yo de nuevo
2. quiero que sepas que estoy bien
3. y que ya no hago turnos durante el día en el trabajo
4. tengo tus indicaciones sobre hábitos olvidados
5. y escribí un nuevo texto extraño que me gustaría que leas
6. quería saber si estás disponible para tomar un té o un café
7. podríamos juntarnos en un lugar nuevo que acabo de ver en el centro
8. parece que tiene cientos de productos internacionales
9. y se ve muy cómodo
10. decorado con artesanías francesas
11. bueno aparte de eso espero que no se achique tu remera nueva
12. porque vamos a seguir haciendo deportes con amigos
13. por favor llámame cuando llegues a casa beso

Diapositiva



¿Podría mejorar este mensaje de voz?

Imagine que le quiere mandar este mensaje a un amigo. Trate de hacerlo lo más humano posible para que se entienda bien.

Haga click en cada número para escuchar los fragmentos del mensaje y repetirlos de la manera más natural posible.

1	▶	9	▶
2	▶	10	▶
3	▶	11	▶
4	▶	12	▶
5	▶	13	▶
6	▶		
7	▶		
8	▶		

←
→

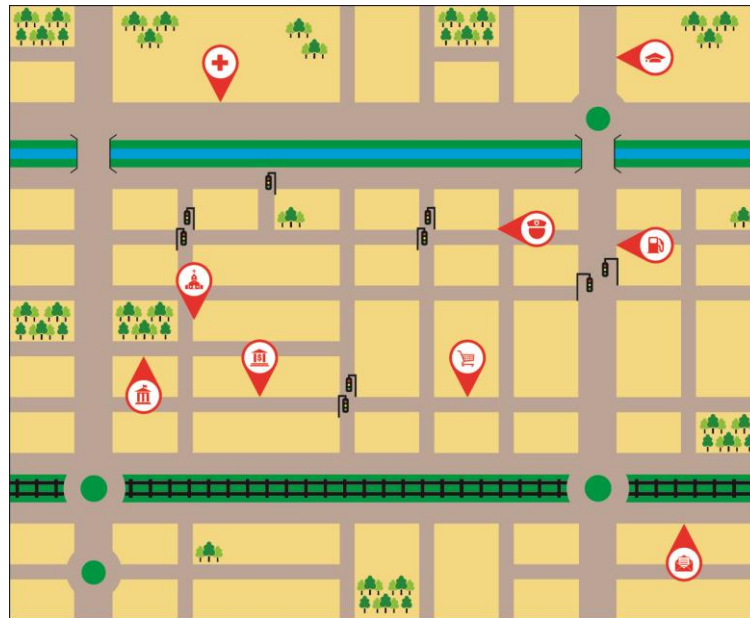
Tarea 4. Cuento

Los informantes tenían que contar una breve historia a partir de la siguiente secuencia de imágenes.



Tarea 5. Direcciones en un mapa

Los informantes tenían el siguiente mapa y debían responder las preguntas que se detallan abajo.



Español

- ¿Cuántos puentes hay?
- ¿Dónde está la policía?
- ¿Cómo ir de la **policía** al **correo**?
- ¿Hay una universidad?
- ¿Cómo llegar de la **estación de servicio** a la **municipalidad**?
- ¿Cómo se llega de la **catedral** a la **universidad**?
- ¿Cuántos semáforos hay?
- ¿Cómo ir de la **universidad** al **banco**?
- ¿Hay un cine?
- ¿Cómo ir del **hospital** al **supermercado**?

Inglés

- How many bridges can you see?
- Where is the police station?
- How do you get from the **police station** to the **post office**?
- Is there a university?
- How do you get from the **gas station** to the **city hall**?
- How many streets are there starting with the letter *m*?
- How do you get from the **cathedral** to the **university**?
- Is there a cinema in this city?
- How do you get from the **supermarket** to the **university**?
- How many traffic lights are there?
- How do you get from the **hospital** to the **supermarket**?