SOBRE EL ‘GRADO DE ACENTO EXTRANJERO’ Y ‘FLUIDEZ’ EN LA CLASE DE PRONUNCIACIÓN INGLESA: UN ESTUDIO EVALUATIVO

ON ‘ACCENTEDNESS’ AND ‘FLUENCY’ IN THE
ENGLISH PRONUNCIATION CLASS: AN EVALUATIVE STUDY

Pedro Luis Luchini¹, María Amalia García Jurado²

Resumen: *En este trabajo se evalúa el grado de efectividad de dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de los parámetros suprasegmentales del inglés: ‘grado de acento extranjero’ y ‘fluidez’. Participaron 50 alumnos argentinos universitarios. Fueron divididos en dos grupos: A y B (n=25). Ambos grupos grabaron una tarea comunicativa pre- y post-instrucción. El grupo A fue expuesto a un enfoque tradicional, basado en tareas de repetición/imitación. El grupo B fue expuesto a un enfoque tradicional, pero agregó un componente comunicativo. La evaluación de los resultados permitió observar avances/regresiones en las producciones de los participantes, y determinar cuál sería el contexto apropiado en el que convendría implementar uno u otro enfoque. Las mediciones fueron realizadas por 10 jueces canadienses, utilizando una escala del tipo Likert (progresión: 1-9). Los resultados revelaron que el grupo A obtuvo puntajes de diferencia más altos en ambos parámetros. Finalmente, se brindan algunas sugerencias pedagógicas.*

Palabras clave: enseñanza de pronunciación; acento extranjero; fluidez.

Abstract: *This study aims to evaluate the effectiveness of the implementation of two pedagogical proposals for the teaching of two English suprasegmentals: ‘accentedness’ and ‘fluency’. Fifty college students participated in the experiment. The participants were divided into two groups: A & B (n=25). Both groups recorded a communicative task before and after instruction. Group A was exposed to a traditional approach, based on repetition and imitation. Group B was exposed to a traditional approach, which also integrated a communicative component. Signs of progress or regression in students’ oral productions could be measured. Possible contexts where*

1 Profesor Adjunto en “Comunicación Avanzada II”, Profesorado en Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata.

2 Universidad de Buenos Aires.

it would be most appropriate to implement one or the other pedagogical approach were also identified. Measurements for accentedness and fluency were performed by 10 native Canadian speakers, using a Likert-type scale ranging from 9-1. Results show that group A obtained higher scores in both parameters. Finally, some pedagogical suggestions were given.

Keywords: pronunciation teaching; accentedness; fluency.

Introducción

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la pronunciación, y su rol decisivo en la comunicación por habla, ha sido una cuestión debatida en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, y al mismo tiempo relegada en el aula de L2 (segundas lenguas). Paradójicamente, con la aparición de diferentes enfoques comunicativos para la enseñanza y adquisición de L2, dada su relevancia en el plano interaccional, pareciera ser que esta área ha recobrado una destacada atención. Este marcado interés en la pronunciación se ha puesto de manifiesto en diversos contextos áulicos y en nuevos materiales didácticos, donde se suelen incluir algunas actividades destinadas a practicar la pronunciación en L2. No obstante, la incorporación de este aspecto lingüístico -tanto en contextos áulicos como en los materiales didácticos- ha provocado un cierto grado de desconcierto con respecto a *qué* técnicas pedagógicas deberían aplicarse y *qué* aspectos fonológicos deberían focalizarse en la clase de pronunciación de L2. En el marco de los diferentes enfoques empleados hasta el momento para la enseñanza de la pronunciación inglesa, el objetivo de este trabajo es evaluar y comparar niveles de efectividad en la implementación de una propuesta pedagógica tradicional para la enseñanza de la prosodia inglesa que integra un componente comunicativo (CC), con una propuesta tradicional que no lo incluye.

En la primera parte de este trabajo, se presenta el marco teórico que dará sustento a las decisiones tomadas a lo largo del estudio. Seguidamente, se describen los dos parámetros prosódicos analizados, y se define el método, que incluye el contexto experimental, los participantes y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Luego, se describe el procedimiento y se detallan el análisis y la interpretación de los datos. Por último se abordan las conclusiones finales, y se brindan algunas sugerencias relacionadas con las implicancias pedagógicas enmarcadas en la agenda de la enseñanza de la fonología suprasegmental.

Estado de la cuestión: Marco teórico

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el uso apropiado del discurso oral se ha convertido en un requisito imprescindible para lograr que los estudiantes del idioma puedan comunicarse eficaz y efectivamente. Con el fin de lograr este objetivo, se ha percibido un aumento gradual en la importancia brindada a la enseñanza de la pronunciación en L2, y a su rol decisivo en el desarrollo del habla espontánea. Si bien en algunos contextos áulicos se ha intentado incluir la enseñanza de algunos aspectos fonológicos como parte de la currícula, este hecho ha provocado una cierta confusión en cuanto a los enfoques y las técnicas pedagógicas que deben aplicarse en la enseñanza de la pronunciación del inglés (DERWING *et al.*, 1997; DERWING *et al.*, 2012; MORLEY, 1991; YULE; MACDONALD, 1995).

En relación al desafío que propone la incorporación de la enseñanza de pronunciación a las clases de lengua extranjera, Derwing, Ron, Foote y Munro (2012) sostienen que, por un lado, están las limitaciones impuestas por la escasez de tiempo áulico. Por el otro, estos autores argumentan que existen pocos materiales diseñados para la enseñanza de la pronunciación en particular, y que gran parte de los libros de textos tampoco incluyen actividades destinadas a este objetivo. Manifiestan, además, que los estudiantes presentan diferentes problemáticas individuales frente al aprendizaje de la pronunciación, y que ante esta situación, los docentes deben decidir qué aspectos deben ser enseñados y cuáles no.

The incorporation of pronunciation instruction in a general-skills English as a second language (ESL) course presents several challenges for language instructors. Class time is often limited; pronunciation resources in general skills textbooks may be lacking; and pronunciation difficulties may differ dramatically across learners (FOOTE; HOLTBY; DERWING, 2011). Language instructors are thus tasked with deciding which aspects of pronunciation to teach for those learners who have serious pronunciation difficulties, while still providing useful instruction to students who have fewer problems (2012, p. 248).

En cuanto a los diferentes enfoques pedagógicos propuestos para la enseñanza de la pronunciación, el enfoque tradicional centra su atención en la enseñanza de reglas de pronunciación, la habilidad para percibir y diferenciar sonidos, y la capacidad de leer, imitar y reproducir en voz alta

textos grabados, principalmente, por hablantes nativos. Por medio de esta modalidad pedagógica, el objetivo es lograr que los alumnos adquieran una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a los acentos dominantes *RP* (en inglés, *Received Pronunciation*) o *GA* (en inglés, *General American*). Sin embargo, en la actualidad, en muchos contextos a nivel local e internacional, esta preocupación por lograr que los alumnos suenen como los hablantes nativos ha disminuido notablemente.

Por otro lado, están los enfoques comunicativos que van más allá de la concreción de ejercicios mecánicos de repetición e imitación en la clase de pronunciación, porque intentan completar el proceso de adquisición lingüística mediante la integración de la teoría con la práctica productiva. Bajo estos enfoques, los estudiantes completen una batería de tareas comunicativas, organizadas progresivamente, y siempre con foco en determinados patrones fonológicos con el fin de desarrollar habilidades lingüísticas y estrategias metacognitivas. El objetivo principal de estos enfoques es fundamentalmente que los estudiantes logren adquirir una pronunciación aceptable e inteligible que les permita comunicarse exitosamente en diversos contextos nacionales e internacionales, preservando, al mismo tiempo, sus acentos regionales e identidades lingüísticas.

A la luz de las diferencias existentes entre los objetivos planteados por estas dos propuestas, una meta instruccional más realista y alcanzable sería adoptar un enfoque pedagógico complementario que incorpore diferentes características o elementos de cada uno. Esta nueva propuesta integradora se basa en la concreción de una serie de ejercicios controlados, combinados con una secuencia progresiva de tareas contextualizadas en el dominio de una mayor concientización fonológica para una realización fonética más apropiada (LUCHINI, 2005; WILLIS, 1996). Estas tareas comunicativas suelen estar seguidas de actividades cortas, con foco en el desarrollo de estrategias metacognitivas, por medio de las cuales se solicite a los alumnos que analicen y reflexionen acerca de sus propios procesos de aprendizaje de L2 (WHITE; RANTA, 2002).

En el marco de este nuevo enfoque, se espera que, al analizar sus propias producciones orales, los alumnos tomen conciencia del rol, uso y relevancia de determinados patrones prosódicos y de su componente de realización fonética, y de cómo estos factores influyen en la comunicación por habla (LUCHINI, 2006). Por otro lado, a través del desarrollo de estrategias metacognitivas se espera que los estudiantes logren establecer una conexión significativa entre conceptos teóricos y prácticos (cf. LUCHINI; FERREIRO, 2009), y adquieran una pronunciación adecuada que les per-

mita comunicarse efectivamente y actuar como buenos modelos para sus futuros alumnos y para otros hablantes de L2 (CRUTTENDEN, 2001).

Parámetros prosódicos de análisis

En este estudio se analizan y comparan los diferentes caminos implementados por los profesores de lenguas extranjeras, con detenimiento en una nueva propuesta didáctica abarcadora del modo en que el componente comunicativo interactúa con el enfoque tradicional. Para llevar a cabo esta investigación, y con el objetivo de delimitar el área de estudio, de la totalidad de los rasgos prosódicos³, se han seleccionado como variables de medición solamente dos dimensiones: *grado de acento extranjero* y *fluidez discursiva verbal*.

Acento extranjero

Según Boula de Mareüil y Vieru-Dimulescu (2006), el acento extranjero puede verse como el efecto del contacto entre dos sistemas fonológicos: uno el de la L1 (primera lengua) y el otro el de la L2. Resultados de trabajos empíricos han demostrado que el acento extranjero depende de la cantidad, frecuencia y circunstancias del uso de L1/L2, tiempo de residencia en el país donde se habla la L2 (FLEGE, 1988) y el estado del desarrollo neurocognitivo de una persona al momento en que se lo expone a una L2 (FLEGE, 2002; FLEGE; MURNO; MACKAY, 1995; GUION; FLEGE; LOFTIN, 2000; MACKAY; MEADOR; FLEGE, 2001).

Las causas que hacen que un estudiante de L2 retenga un determinado acento son complejas de dilucidar. En parte, esto se debe a la dificultad del control y poder sociolingüístico involucrado en el proceso de adquisición de lenguas. Laroy (1995) explica que la manera de hablar de los alumnos forma parte de su identidad, por lo que debería respetarse su acento. Por su parte, en su trabajo preliminar sobre la fonología del inglés como lengua

3 Para algunos autores, la prosodia está conformada por las variaciones de frecuencia del fundamental, ritmo, tempo, pausas, intensidad y otros elementos fónicos. Según García Jurado & Arenas (2005), en las últimas décadas, se ha insistido en cuatro rasgos prosódicos: acento, entonación, juntura y ritmo. Roger (2000) considera rasgos suprasegmentales a la sílaba, el acento (niveles de acentuación y su incidencia en la formación de sonidos débiles y fuertes), pitch, entonación y ritmo. Celce-Murcia *et al.* (1996), por otro lado, consideran rasgos prosódicos al acento, ritmo, características del habla corrida veloz como la asimilación, elisión, compresión y sustitución de sonidos y entonación.

internacional, Jenkins (2000, 2007) expande este concepto afirmando que el acento extranjero puede tener varias ventajas porque informa al interlocutor de que se encuentra ante una persona no nativa y, esto, en algunas ocasiones, hace que el interlocutor tienda a ser más tolerante y a adaptar su pronunciación para que el hablante no nativo pueda comprender el mensaje más fácilmente. No obstante, existe intolerancia hacia el acento extranjero en algunos sectores, particularmente, en el ámbito laboral.

La presencia de un fuerte acento extranjero no se correlaciona necesariamente con la falta de inteligibilidad. La inteligibilidad es un término difícil de precisar. Sin embargo, se la puede definir como la medida en que un mensaje producido por un hablante es realmente entendido por un oyente. Munro y Derwing (1995) corroboraron que un alto grado de acento extranjero no afecta la inteligibilidad. Pareciera ser que la inteligibilidad y el acento extranjero, si bien están estrechamente relacionados, funcionaron como dos dimensiones independientes (TROFIMOVICH; ISAAC, 2012).

Fluidez discursiva

Uno de los pioneros en investigar el fenómeno de fluidez discursiva es Lennon (1987, 1990). Este autor distingue dos tipos de fluidez: la fluidez vista desde una perspectiva más amplia y otra más acotada. En el sentido amplio, Lennon equipara a la fluidez con la habilidad o destreza verbal. En este sentido, fluidez representa el punto más alto en una escala que generalmente indica valores que van desde *pobre*, *bueno* a *fluido*, por medio de la cual se mide el manejo del discurso oral en una L2. Suele evaluarse en los exámenes orales junto a otros aspectos lingüísticos, como el uso preciso de la gramática o del vocabulario. Y si bien está ligada a la producción de habla, es evaluada permanentemente por el oyente, reflejando la habilidad del hablante en hacer que el oyente se focalice en su mensaje, como producto terminado o en los procesos que intervienen a tal fin.

Lennon (1990) sugiere que es posible evaluar la fluidez de los alumnos a través del estudio de determinadas variables temporales, tales como la velocidad de habla corrida expresada en palabras o sílabas articuladas por minuto, duración y posicionamiento de las pausas sordas o vacías, duración de frases corridas entre pausas, frecuencia y distribución de pausas llenas o sonoras, repeticiones, y auto-correcciones. Como estas características también se encuentran en el habla de una L1, la diferencia entre la fluidez del hablante nativo con la del no nativo radicará fundamentalmente en la frecuencia y la distribución de estos aspectos.

En este trabajo, se toma la concepción de fluidez como una percepción global de la información emitida en función de la presencia o ausencia de variables temporales tales como hesitaciones, falsos arranques, pausas sordas o llenas, entre otros fenómenos que inciden positiva o negativamente en la calidad del discurso hablado, de acuerdo con el contexto y la intencionalidad del hablante (DERWING *et al.*, 2004; MENJURA TORRES 2007).

Preguntas conducentes a la investigación

Siempre teniendo en cuenta que el contexto experimental de este trabajo se trata de dos grupos de alumnos que en el futuro serán profesores de inglés, se pretenderá abrir el debate acerca de los siguientes interrogantes:

1. ¿En qué medida los enfoques pedagógicos aplicados a cada grupo permiten observar avances o regresiones en las variables de medición: *acento extranjero* y *fluidez*?
2. ¿Cuál es el contexto apropiado en el que convendría implementar uno u otro enfoque metodológico para lograr que los alumnos adquieran una adecuación fonológica que les permita comunicarse efectivamente y convertirse en buenos modelos para sus futuros alumnos y otros estudiantes de L2?

Método

Contexto

La evaluación de la experiencia docente en este trabajo fue desarrollada en el marco de *Discurso Oral II* (DOII). DOII es un curso de pronunciación inglesa que se dicta en el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Este curso tiene una duración de 16 semanas. Los alumnos están expuestos a 8 horas de instrucción semanal, divididas en 4 sesiones de 2 horas cada una. Los contenidos del curso se basan en aspectos relacionados con la prosodia del inglés. El objetivo de DOII es proveer a los estudiantes con habilidades y recursos lingüísticos para que adquieran una pronunciación inglesa aceptable que les permita comunicarse eficaz y efectivamente en diferentes contextos locales e internacionales, y que funcionen como modelos para sus futuros alumnos y otros hablantes de L2.

Participantes

En este estudio participaron 50 estudiantes de DOII⁴. Los datos fueron recogidos en el período comprendido entre 2002-2008. Los participantes fueron seleccionados conforme a sus características individuales y divididos en dos grupos: Grupo A (n =25) y Grupo B (n = 25). El promedio de edad del grupo A fue de 21.88 años (20-41); el del grupo B fue de 21.60 años (19-39). Para la recolección de datos, a cada participante del grupo A se le asignó un participante del grupo B con características similares para facilitar el proceso de comparación. Se conformaron 25 parejas, integradas por participantes con características homogéneas en cuanto a sus edades, sexo, años de instrucción formal de inglés previos al ingreso a la universidad, tiempo de permanencia en algún país de habla anglosajona (si lo hubiera habido) y año en que cursaron DOII. Se buscó la homogeneidad entre participantes para estandarizar las muestras y minimizar el riesgo de amenazas de factores externos al estudio que pudieran obstaculizar o poner en juego su validez y confiabilidad.

En la Tabla 1 se sintetizan, en porcentajes, las características de ambos grupos para mostrar la homogeneidad entre los participantes:

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

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

Dijimos anteriormente que se trabajó con dos grupos de alumnos, y que cada uno fue expuesto a diferentes tratamientos. El grupo A centró su atención en la enseñanza de reglas de pronunciación, la habilidad para percibir y reconocer sonidos y la capacidad de leer, imitar y reproducir en voz alta textos grabados por hablantes nativos de inglés. El grupo B recibió un tratamiento similar, pero incorporó un componente comunicativo en el que los participantes completaron una progresión de tareas con especial foco en determinados aspectos fonético-fonológicos. Estas tareas

4 Desde el inicio del dictado de DOII y hasta su finalización, con especial énfasis en los momentos de recolección de datos, todos los alumnos, una vez informados acerca de los objetivos perseguidos y de la intencionalidad del estudio, prestaron su consentimiento y aval para realizarlo.

fueron presentadas y organizadas secuencialmente en un cuadernillo que constó de cuatro módulos (LUCHINI, 2006). El módulo 1 se denominó 'Parámetros establecidos para la voz hablada' (en inglés, "*voice setting*" o "*articulatory setting*"). El módulo 2 cubrió la temática referida al acento y ritmo del inglés. El módulo 3 incluyó tareas relacionadas con el desarrollo de la entonación, su rol e importancia en el marco comunicacional. El módulo 4, por su parte, incorporó actividades referidas al inglés como *lengua franca* (en inglés, ELF). La diferenciación en los tratamientos brindados a cada grupo se realizó con el objetivo de explorar niveles de efectividad de cada propuesta pedagógica para el desarrollo de la pronunciación en L2.

Instrumentos para la recolección de datos

Para llevar adelante esta investigación, se empleó la Tarea 2 (T2) de un examen oral de rendimiento diseñado para evaluar la pronunciación en habla espontánea, con especial énfasis en los aspectos suprasegmentales del inglés (cf. LUCHINI, 2004). El examen fue aplicado a ambos grupos en condición Pre-/Post-Test, antes y después del período de instrucción, que comprendió aproximadamente 14 semanas. Los alumnos -trabajando individualmente, pero en simultaneidad- respondieron a un estímulo pre-grabado en cinta, que escucharon a través de auriculares. Sus respuestas fueron grabadas en cada cabina del laboratorio, y luego recolectadas para ser digitalizadas, transcritas ortográficamente y, posteriormente, analizadas.

En la T2 del examen oral se pidió a los alumnos que observen dos fotos y las comparen y contrasten entre sí. Los estímulos visuales suelen generar tópicos de conversación de una forma económica y efectiva. Entre otras razones, porque si bien el tópico de discusión suele estar limitado a las fotos utilizadas, como lo es en este caso, existen numerosas oportunidades para que los participantes puedan expresar sus opiniones e interpreten lo que allí ven. Como las muestras de habla se producen siempre dentro del marco de una misma tarea, resultan fácilmente comparables, y así se simplifica el trabajo del oyente evaluador al momento de realizar las mediciones pertinentes.

En cuanto al tamaño de la muestra de habla se seleccionaron 30 segundos de grabación, tanto del Pre-Test como del Post-Test, de cada uno de los 50 participantes, siempre en el marco de la T2, que tiene una duración total de 1 minuto y 50 segundos. El material analizado suma en total 100 secuencias de habla. Cada una de estas secuencias fue delimitada por la utilización de dos marcadores temporales después de los primeros 10 segundos de iniciada la T2, y dentro de los 30 segundos estipulados. No se incluyó ni el comienzo ni la finalización de la tarea, lo cual permitió traba-

jar con la porción central de todas las grabaciones, extensión de la señal de habla con mayor grado de fluidez.

El hecho de trabajar con muestras en las que las variables intervinientes están, en cierto modo, estandarizadas en cuanto a su duración, delimitación de inicio y finalización y selección de la parte central de la señal de habla, permite realizar comparaciones más consistentes entre las producciones individuales de los alumnos.

Procedimiento

Para aumentar el grado de validez y confiabilidad de este parámetro, se utilizó el método inter-evaluador. Diez hablantes nativos de inglés, residentes en Montreal, Canadá, con edad promedio 36.5 (27-55), 7 femeninos y 3 masculinos, todos ellos especializados en la enseñanza de pronunciación inglesa en diferentes programas de estudios en Lingüística Aplicada en la Universidad de Concordia, fueron convocados para escuchar las grabaciones y juzgarlas individualmente. Ninguno de los oyentes evaluadores reportó tener algún impedimento físico auditivo.

Los resultados obtenidos por cada uno de ellos fueron luego comparados entre sí para determinar el grado de consistencia entre los evaluadores. Para realizar las mediciones, utilizaron una escala del tipo Likert con una progresión de 1 a 9⁵. Cada evaluador procedió a asignar un puntaje a cada uno de los índices evaluados. Es decir, para la descripción de *presencia de acento extranjero en L2*, por ejemplo, 1 indica la fuerte presencia de acento extranjero en la producción de L2 y 9 indica la ausencia de acento extranjero en este contexto. De esta misma forma se procedió con la medición del parámetro *fluidez*.

En un primer momento, los evaluadores escucharon y analizaron las secuencias de habla pertenecientes al Pre-Test de ambos grupos. Posteriormente, y sin tener acceso a estos resultados, se solicitó a los especialistas que, siguiendo el mismo procedimiento, escucharan y analizaran las grabaciones pertenecientes al Post-Test de ambos grupos, y que vuelquen

5 En un estudio sobre el grado de comprensión e inteligibilidad del habla no nativa, Varonis y Gass (1982) utilizaron una escala binaria (*bien-mal*) para medir el grado de acento extranjero de sus participantes. Posteriormente, Munro y Derwing (1995, p. 92) en su propio estudio, si bien adaptaron uno de los instrumentos empleados por estas otras investigadoras para medir la inteligibilidad, criticaron altamente esta escala: "*we believe our method of assessing both perceived comprehensibility and accent with a 9-point ratings scale permits a more appropriate comparison between the two data sets*". Influenciado por esta segunda propuesta, en este trabajo se utilizó una escala similar a esta última, sólo que se decidió invertir el orden de la asignación de puntajes por una razón de practicidad: 1 equivale al puntaje mínimo, mientras que 9 equivale al puntaje máximo asignado por los evaluadores para cada uno de los parámetros analizados.

sus resultados en nuevas planillas. Se intercalaron pausas de descanso de aproximadamente tres minutos cada cinco grabaciones para evitar la fatiga de los evaluadores. Siguiendo este procedimiento procedieron a escuchar y analizar todas las muestras de habla.

Resultados

El análisis estadístico reveló diferencias significativas de acuerdo con el grupo definido por el tipo de tratamiento administrado $F(8, 41) = 2,820$ $p < 0,05$. El ANOVA univariado reveló diferencias estadísticamente significativas en los parámetros *grado de acento extranjero* $F(1, 48) = 4,942$ $p < 0,05$; y *fluidez* $F(1, 48) = 8,214$.

La exploración de medias permite observar que el grupo A obtuvo puntajes de diferencia más elevados en ambos parámetros. En el caso de grado de acento extranjero, un puntaje más elevado indica mayor presencia de acento extranjero en L2. En las Tablas 2 y 3 se muestran los resultados obtenidos para ambos parámetros analizados en cada grupo.

Fluidez discursiva		
Condición	Grupo A	Grupo B
Momento 1 (pre-test)	5.00	5.84
Momento 2 (post-test)	5.53	5.57

Tabla 2: Fluidez

Acento extranjero		
Condición	Grupo A	Grupo B
Momento 1 (pre-test)	4.72	5.28
Momento 2 (post-test)	5.03	5.23

Tabla 3: Grado de acento extranjero

Como ya dijimos anteriormente, conforme a la distribución de los grupos según la modalidad de intervención pedagógica adoptada, el análisis multivariado de varianza mostró diferencias estadísticamente significativas en los parámetros grado de acento extranjero y fluidez discursiva. El análisis de las medias demuestra que el grupo A, expuesto al enfoque tradicional que no incluyó el CC, obtuvo puntajes de diferencia más altos que el grupo B en ambos parámetros. La diferencia en el parámetro grado de acento extranjero también se puede observar mediante el Gráfico de caja en Figura 1:

Figura 1: Gráfico de cajas de grado de acento extranjero

Como se advirtió anteriormente, a diferencia de otros parámetros, un aumento en la calificación asignada al índice grado de acento extranjero demuestra una mayor transferencia de patrones fonológicos de una L1 en la producción de una L2. Por lo tanto, a la luz de estos resultados, el grupo B, hacia la finalización del experimento, demostró haber logrado un mayor grado de acercamiento al acento nativo inglés.

También se observó una diferencia significativa entre los puntajes de diferencia entre ambos grupos con respecto al parámetro fluidez discursiva. Teniendo en cuenta el período de instrucción entre el momento 1 y el 2 (aproximadamente 14 semanas), el grupo A logró un progreso significativo en el desarrollo de su fluidez. El grupo B, por su parte, advirtió una regresión de -0.27 en el desarrollo de este parámetro. En comparación, la diferencia de los promedios a favor del grupo A para el desarrollo de esta dimensión prosódica es considerable. En la Figura 2, el gráfico de cajas de fluidez permite visualizar, en términos comparativos, estas diferencias entre los dos grupos.

Figura 2: Gráfico de cajas de fluidez

A pesar de haber tomado los recaudos necesarios para preservar la homogeneidad entre los grupos, las pruebas de diferencia de media paramétricas y no paramétricas indicaron que los grupos diferían entre sí en algunos parámetros. Por esta razón, se analizaron los cambios intra-grupos entre el Pre- y Post-Test luego de la intervención pedagógica. Además de diferir entre sí en cuanto a sus características individuales, cada grupo fue expuesto a diferentes modalidades de enseñanza. Por lo tanto, podríamos concluir diciendo que, en este contexto, un enfoque tradicional para la enseñanza y entrenamiento de aspectos prosódicos que no incluye un componente comunicativo resulta ser más favorable para el desarrollo de la fluidez que un enfoque que sí lo incluye.

Discusión

Con respecto al primer interrogante planteado en este trabajo, en el que nos preguntamos en qué medida los enfoques pedagógicos implementados en cada grupo permiten ver avances o regresiones en los parámetros acento extranjero y fluidez, podemos decir que, en este contexto, un tratamiento basado en un enfoque tradicional que integra un componente comunicativo reduce el acento extranjero, mientras que un enfoque tradicional, sustentado en la repetición e imitación, es conducente al desarrollo de fluidez.

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

A pesar de que se asume que un mayor grado de acento extranjero, como sucedió con el grupo A, implica una reducción en la inteligibilidad y comprensibilidad⁶, esta ecuación no siempre se cumple. De hecho, in-

6 La comprensibilidad es una dimensión de destacada importancia en estudios sobre la adquisición de la pronunciación en L2 (DERWING; MUNRO, 2009), porque es congruente

vestigaciones que estudian las correlaciones entre estas dimensiones demuestran que operan de manera independiente (MUNRO; DERWING, 2001; TROFIMOVICH; ISAAC, 2012). Normalmente, los enunciados en L2, señalados por los oyentes como ininteligibles e incomprensibles, son percibidos con un alto grado de acento extranjero. Sin embargo, la situación inversa no se verifica, por lo que los oyentes frecuentemente asignan puntajes altos en comprensibilidad a los mismos enunciados que perciben con un alto grado de acento extranjero (DERWING; MUNRO, 2009).

Isaac y Trofimovich (2012: 479) señalan que “*accentedness does not necessarily lead to poor comprehensibility or communication breakdowns but tends to be overemphasized due to its perceptual salience*”. En otra investigación Trofimovich e Isaac (2012) sugieren que, a pesar de observarse una estrecha relación entre grado de acento extranjero, inteligibilidad y comprensibilidad, un acento no nativo no impide necesariamente la comunicación por habla, porque todas estas dimensiones funcionan de manera independiente.

Teniendo en mente como objetivo primordial el logro de una pronunciación adecuada que permita establecer una comunicación efectiva y significativa, se entiende que una mejoría en *comprensibilidad* resulta ser una meta más apreciable y conveniente que la apropiación de un *acento* cercano al nativo que, en algunos casos, suele ser ininteligible (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; JENKINS, 2000, 2007; LUCHINI, 2012a, 2012b, 2014; LUCHINI; KENNEDY, 2013).

Por su parte, el parámetro *fluidez* muestra una diferencia positiva a favor del grupo A. Se infiere que los participantes de este grupo utilizaron, con mayor precisión, ciertos fenómenos propios de la oralidad como repeticiones, pausas, silencios, alargamientos, enunciados truncados, vacilaciones y ruidos que contribuyeron a lograr una mejor percepción de la fluidez. En este trabajo, entendemos que la *fluidez* se mide en función de la cantidad de información por unidad de medida que puede ser emitida.

con el objetivo de lograr que los estudiantes adquieran una pronunciación inteligible que les permita comunicarse efectivamente en interacciones reales (*op. cit.*). Es necesario aclarar la diferencia entre inteligibilidad y comprensibilidad. Levis (2006) hace una distinción entre dos tipos de inteligibilidad. Por un lado, la restringe a un sentido acotado en el que la define como la comprensión del habla en L2 por parte de los oyentes. Generalmente, es medida a través de la precisión con la que cuentan los oyentes para transcribir ortográficamente las muestras de habla en L2 que escuchan. Por otro lado, y en un sentido más amplio, este investigador sugiere que la inteligibilidad se refiere a la habilidad de los oyentes para comprender el habla en términos más generales, y es aquí donde casi no se percibe distinción entre inteligibilidad y comprensibilidad. En este trabajo, consideramos comprensibilidad como el constructo a través de la cual se determinan los grados de facilidad o dificultad para comprender un determinado enunciado.

Se refiere también a la calidad de esta información emitida, ya que no es suficiente producir muchas palabras por minuto sino también producir un discurso que se desarrolle en forma coherente y cohesiva, siempre manteniendo como meta producir un discurso claro e inteligible. Esta habilidad discursiva, a veces, suele obstruirse por la presencia de una serie de fenómenos que emergen naturalmente en el discurso oral. La coexistencia de estos fenómenos suele determinar la calidad en la producción del hablante. Posiblemente, la presencia constante de repeticiones silábicas o repeticiones de expresiones no intencionales, la extensión, frecuencia y localización de las pausas, los alargamientos de sonidos, los enunciados truncados o falsos arranques y las vacilaciones, dentro de sus elocuciones, fueron factores determinantes que afectaron la fluidez de los alumnos del grupo B.

Los resultados obtenidos en fluidez por el grupo A, expuesto al enfoque tradicional, se confrontan, en parte, con datos provenientes de otros estudios similares que critican enérgicamente a este enfoque, cuyas características no enfatizan precisamente el desarrollo de las destrezas que promueven la fluidez discursiva. Por lo tanto, cabe preguntarnos: ¿por qué los alumnos del grupo B, habiendo completado una serie progresiva de tareas contextualizadas en el dominio de una mayor concientización fonológica, obtuvieron comparativamente un puntaje mejor en este parámetro que los alumnos del grupo A? Se puede suponer que el desarrollo de la concientización acerca del uso e importancia de los rasgos prosódicos evaluados, sumado al aprendizaje de una batería de estrategias metacognitivas pudo haber generado en los participantes del grupo B, en el corto plazo, un efecto adverso y no deseado en sus producciones. Este efecto negativo se manifestó por medio del sobre-monitoreo de sus propias producciones. Es sabido que el proceso de autorregulación es sumamente complejo; en primer lugar, por los niveles en que se expresa, que abarcan su manifestación, tanto como sistema organizador general de la personalidad, en el ajuste del comportamiento o la conducta, así como en la regulación de actividades específicas de la persona; y en segundo lugar, por el extenso número de procesos y formaciones psicológicas que lo componen y se interrelacionan para su expresión, estructural y funcional.

En línea con esta temática, Skehan y Foster (1997) midieron la fluidez oral, precisión lingüística y complejidad sintáctica. Estos investigadores plantean que los estudiantes no pueden atender a estos tres aspectos por igual, en simultaneidad. Sugieren que prestar mayor atención a uno implica descuidar los otros dos. En otro estudio similar, VanPatten (1990) argumenta que los estudiantes evaluados en su estudio sobre el aprendizaje

de una L2 tienen dificultades para prestar atención a la *forma* y al *significado* al mismo tiempo y en igual medida. Estos datos empíricos ayudan a explicar y comprender por qué los participantes del grupo B, luego del tratamiento recibido, obtuvieron resultados no esperados en el desarrollo de su fluidez. Estimamos que de haber contado con más tiempo de práctica y entrenamiento intensivo en el uso efectivo de los rasgos prosódicos evaluados, a largo plazo, estos alumnos habrían logrado internalizar estas técnicas de auto-regulación, y por consiguiente, mejorar sus producciones en relación al uso de los rasgos prosódicos evaluados.

Con respecto al segundo interrogante en el que nos preguntamos cuál sería el contexto apropiado en el que convendría implementar uno u otro enfoque metodológico para lograr que los alumnos adquieran adecuación fonológica, planteamos una serie de implicancias que cobran relevancia en la clase de pronunciación de L2. Siempre en el marco del análisis de los dos parámetros evaluados, en los casos en que el objetivo principal de un curso es lograr que los estudiantes mejoren, en un corto plazo, su pronunciación con respecto a su *fluidez*, se sugiere la implementación del tratamiento asignado al grupo A porque, como hemos observado, facilita rápidamente a los estudiantes los recursos fonético-fonológicos necesarios para poder comunicarse efectivamente. Los cursos cortos destinados a viajeros y negocios, por ejemplo, bien pueden ubicarse dentro de esta categoría, porque tienen como propósito general lograr que los alumnos se comuniquen eficazmente en situaciones cotidianas sociales y laborales a corto plazo, haciendo uso de una pronunciación que si bien puede retener un fuerte acento extranjero, es clara y comprensible.

A la luz de estos resultados, cabe indagarnos, por un lado, si la mejora en la *fluidez* por ejemplo, presentada por el grupo A, se mantendrá estable en el transcurso del tiempo o si es solamente sostenible en el corto plazo. Por el otro, sería interesante explorar si un tiempo más prolongado del periodo de entrenamiento, para los alumnos del grupo B, implicaría en ellos una adquisición fonológica y fonética verificable y duradera a largo plazo. De confirmarse esta última suposición, se podría pensar entonces en la incorporación de un componente comunicativo, en cursos de pronunciación donde se espera que los alumnos adquieran una pronunciación cercana a la nativa con resultados más permanentes. El contexto para la instrumentación de esta última propuesta podría ser las carreras afines con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como los profesorados o traductorados, por ejemplo. Para poder dar sustento empírico a estas inquietudes, se plantea la necesidad de realizar nuevas investigaciones longitudinales en el área.

Conclusiones

En este trabajo se evaluaron y compararon niveles de efectividad en la implementación de dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación inglesa mediante la medición de dos parámetros prosódicos: *grado de acento extranjero* y *fluidez verbal*. En vista de los resultados obtenidos, se puede inferir que un enfoque tradicional que no integra un componente comunicativo resulta ser más conveniente para el desarrollo de la fluidez discursiva que un enfoque tradicional que sí lo incluye. Por lo pronto, al menos en el corto plazo, los datos estadísticos así lo demuestran.

Asimismo, sería interesante recolectar y analizar datos de corte cualitativo para compararlos con los numéricos. Este cruce de información, proveniente de diferentes instrumentos y métodos, permitiría establecer comparaciones y, tal vez, obtener evidencia empírica que ayude a dilucidar, explicar y comprender algunas cuestiones que aún necesitan ser aclaradas.

Sabemos que la promoción del uso de estrategias metacognitivas es más beneficiosa en tareas que implican la predicción, el monitoreo, la resolución de problemas, el análisis y la auto-reflexión que la mera repetición e imitación continua de patrones fonológicos pre-establecidos. Por lo tanto, podemos suponer que un enfoque tradicional que integra un componente comunicativo genera efectos positivos, porque promueve, entre otras cosas, el desarrollo de estrategias metacognitivas de exploración y de descubrimiento.

Quedará entonces, para aquellos interesados en adquirir una pronunciación adecuada y comprensible, la posibilidad de utilizar un enfoque tradicional que integra un componente comunicativo. Para el caso de los futuros profesores de inglés, como es el caso de los participantes de este estudio, sería entonces recomendable incorporar en sus cursos de pronunciación este componente, con el objetivo de equiparlos con recursos lingüísticos que les permitan funcionar cómodamente en contextos académicos, y actuar como buenos modelos para sus propios alumnos y para otros hablantes de L2.

Los resultados aquí presentados solo abarcan una parte de la investigación, pero ya marcan una tendencia y una respuesta parcial a los interrogantes planteados en el inicio del trabajo. Queda ahora por completar el análisis del conjunto de los rasgos prosódicos restantes en el mismo marco de investigación, y comparar los resultados, utilizando la combinación de los datos cuantitativos con los cualitativos. Como se sugirió anteriormente, para poder comparar y corroborar los hallazgos aquí reunidos es necesario realizar nuevas investigaciones que incorporen un diseño mixto, en donde los datos de valor expliquen y ayuden a comprender los numéricos. El

objetivo intrínseco de base seguiría siendo el mismo: tener la voluntad de abrir caminos de investigación que no solo resuelvan la pugna entre teoría y práctica, sino que redunden en un mayor esclarecimiento de los aspectos didácticos relacionados con el inglés como L2.

REFERENCIAS

- BOULA DE MAREÜIL, Philippe y VIERU-DIMULESCU, Bianca. The contribution of prosody to the perception of foreign accent. *Phonetica*, v. 63, p. 247-267, 2006.
- CELCE-MURCIA, Marianne, BRINTON, Donna, y GOODWIN, Janet. *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1996.
- CORTÉS MORENO, Maximiano. *Didáctica de la prosodia del español: Acentuación y entonación*. Madrid, Edinumen, 2002.
- CRUTTENDEN, Allan. *Gimson's pronunciation of English* (6ta.ed.). London, Arnold International Student's Edition, 2001.
- DERWING, Tracey y MUNRO, Murray. Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition* v. 19, p. 1-16, 1997.
- DERWING, Tracey y MUNRO, Murray. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42: 476-490, 2009.
- DERWING, Tracey, MUNRO, Murray y WIEBE, Grace. Pronunciation instruction for 'fossilized' learners. Can it help? *Applied Language Learning*, v. 8, n. 2, p. 217-235, 1997.
- DERWING, Tracey, ROSSITER, Marian, MUNRO, Murray y RON, Thomson. Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, v. 54, n. 4, p. 655-679, 2004.
- DERWING, Tracey, RON, Thomson, FOOTE, Jennif er y MUNRO, Murray. A Longitudinal Study of listening Perception in Adult Learners of English: Implications for Teachers. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Cambridge, Cambridge University Press, v. 68, n. 3, p. 247-266, 2012.
- FLEGE, James. Factors affecting the degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 91, p. 370-389, 1988.
- FLEGE, James. Interaction between the native and the second-language phonetic system. En:

- FLEGE, James, MURNO, Murray y MACKAY, Ian. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 97. p. 3125-3134, 1995.
- FOOTE, Jennifer, HOLTBY, Amy, y DERWING, Tracey. Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010. *TESL Canada*, v. 29, n.1, p. 1-22, 2011.
- GARCÍA JURADO, María Amalia, y ARENAS, Mónica. *La Fonética del Español: Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires, Quórum/UMSA, 2005.
- GUION, Susan, FLEGE, James y LOFTIN, Jonahtan. The effect of L1 use on pronunciation in Quichua-Spanish bilinguals. *J. Phonet*, v. 28, p. 27-42, 2000.
- ISAAC, Talia y TROFIMOVICH, Pavel. Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*. 34: 475-505, 2012.
- JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, Jennifer. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford, Oxford University Press, 2007.
- LAROY, Clement. *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- LENNON, Paul. *Second language acquisition of advanced German learners*. Tesis doctoral no publicada. University of Reading, Reading, Berkshire, 1987.
- LENNON, Paul. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, v. 40, p. 387-417, 1990.
- LEVIS, John. Pronunciation and the assessment of spoken language. En: HUGHES, R. (ed.). *Spoken English, applied linguistics, and TESOL: Challenges for theory and practice*, pp. 245-270. Palgrave Macmillan (2nd ed.), 2006.
- LUCHINI, Pedro. Designing a pronunciation test for assessing free speech production: An evaluative case study. *IATEFL Speak Out!*, v. 31, p. 12-24, 2004.
- LUCHINI, Pedro. A New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study. *Journal of Asia TEFL: Refereed Journal of the Asian Association of Teachers of English as a Foreign Language*, v.2, n.2, p. 35-62, 2005.
- LUCHINI, Pedro. *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2006.

LUCHINI, Pedro y FERREIRO, Gabriela. Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Didáctica, Lengua y Literatura (DILL)*, v. 21, p. 203-225, 2009.

LUCHINI, Pedro. Monitoring the impact that an exploratory task on ELF had on Spanish-L1 trainee pronunciation skills. *Speak Out! IATEFL, Pronunciation newsletter*, v. 46, p. 18-22, 2012a.

LUCHINI, Pedro. An Experimental Study on ELF Pronunciation Integrating a Language Awareness Component. *The Journal of English as an International Language*, v. 7, n. 7, p. 57-78, 2012b. Disponible en: <<http://www.eilj.com>>. Acceso el 15 enero 2013.

LUCHINI, Pedro. Identifying aspects of speech which decrease intelligibility in spoken interactions between non-native English speakers: A case study. En: SOLLY, Martin y ESCH, Edith. (eds.), *Language education and the challenges of globalisation: sociolinguistic issues*, Cambridge, Cambridge Publishing Scholars, p. 175-194, 2014.

LUCHINI, Pedro y KENNEDY, Sara. Exploring sources of unintelligibility between non-native English speakers: A case study. *The International Journal of English and Literature*, v. 4, n. 3. p. 79-88, 2013. Disponible en: <[http://www.academicjournals.org/journal/IJEL/edition/May_2013;_4\(3\)](http://www.academicjournals.org/journal/IJEL/edition/May_2013;_4(3))> Acceso el 5 de junio 2013.

MACKAY, Ian, MEADOR, Diane y FLEGE, James. The identification of English consonants by native speakers of Italian. *Phonetica*, v. 58, p. 103-125, 2001.

MENJURA TORRES, Martha Patricia. La fluidez discursiva oral. Una propuesta de Evaluación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, v. 1, p. 7-16, 2007. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <<http://www.ogigia.es>, <http://elies.rediris.es/elies15/cpt21.html>> Acceso el 9 de abril 2009.

MORLEY, Joanne. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 481-520, 1991.

MUNRO, Murray y DERWING, Tracey. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, v. 45, p. 73-97, 1995.

MUNRO, Murray y DERWING, Tracey. Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 23, p. 51-468, 2001.

ROGER, Henry. *The sounds of language: An introduction to phonetics*. Harlow, Pearson Education Limited, 2000.

- SKEHAN, Peter y FOSTER, Pauline. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, v.1, p. 185-211, 1997.
- TROFIMOVICH, Pavel e ISAACS, Talia. Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 15, n. 4, p. 905-916, 2012.
- VanPATTEN, William. Attending to form and content in input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, v.12, p. 287-301, 1990.
- VARONIS, Evangeline y GASS, Susan. The comprehensibility of nonnative speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4: 114-136, 1982.
- WHITE, Joanna y RANTA, Leila. Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in second language. *Language Awareness*, v. 11, n. 4, p. 259-290, 2002.
- WILLIS, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, London, Longman, Addison-Wesley, 1996.
- YULE, George y MACDONALD, Doris. The different effect of pronunciation teaching. *IRAL*, v. 33, n. 4, p. 345-350, 1995.

Recebido em: 18/11/2014. Aceito em: 20/03/2015.