

Más allá del acento: caminos hacia la inteligibilidad en la enseñanza de vocales del inglés a traductores e intérpretes

*Beyond Accented Speech: Paths towards Intelligibility in the Teaching
of English Vowels to Translators and Interpreters*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.010>

Ana Cristina Chiusano

Universidad de Montevideo
Uruguay

 <https://orcid.org/0009-0006-5946-3677>
cristinachiusano@gmail.com

Pedro Luis Luchini

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

Durante mucho tiempo, la Lingüística Aplicada ha puesto énfasis en que los estudiantes de pronunciación en L2 alcancen un acento nativo. Sin embargo, en las últimas décadas, el paradigma ha cambiado, priorizando la inteligibilidad como objetivo central. Este estudio analizó el impacto de dos enfoques pedagógicos para la enseñanza de las vocales /i:, ɪ, e, æ/ del inglés en la inteligibilidad. Participaron 36 estudiantes de la Licenciatura en Traducción inglés<>español de una universidad privada de Montevideo, Uruguay, divididos en dos grupos. El grupo 1 recibió instrucción basada en el Principio del Hablante Nativo, centrado en la precisión fonológica, mientras que el grupo 2 fue instruido según el Principio de la

Inteligibilidad, que integraba tareas comunicativas, foco en la forma, autoevaluación y evaluación entre pares. Un grupo de 10 jueces, hablantes nativos del español montevideano, evaluó las muestras de habla utilizando criterios como inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa, a través de una escala de Likert. Los hallazgos revelaron que la enseñanza que incluye tareas comunicativas, enfoque en la forma, autoevaluación y evaluación entre pares resulta más efectiva para mejorar la pronunciación en L2, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y amigable, que promueve el desarrollo de la metacognición y reduce la ansiedad académica. Las implicancias pedagógicas sugieren que, en los programas de formación profesional y académica de traductores-intérpretes, se debe priorizar la inteligibilidad en lugar de imitar un acento nativo, permitiendo un enfoque más inclusivo y efectivo para la comunicación global en entornos multiculturales y multilingües.

Palabras clave: pronunciación en L2, inteligibilidad, enseñanza de vocales, formación académico-profesional, traductores-intérpretes Principio del formulario

Abstract

For a long time now, Applied Linguistics has emphasized that L2 pronunciation students should achieve a native accent. However, in recent decades, the paradigm has shifted, prioritizing intelligibility as the main objective. This study analyzed the impact of two pedagogical approaches for teaching the English vowels /i:, ɪ, e, æ/ on intelligibility. Thirty-six students from the English<->Spanish Translation Bachelor's program at a private university in Montevideo, Uruguay, participated in the study, divided into two groups. Group 1 received instruction based on the Nateness Principle, focused on phonological accuracy, while group 2 was taught using the Intelligibility Principle, which incorporated communicative tasks, focus on form, self-assessment, and peer evaluation. A group of 10 judges, non-native speakers of Montevidean Spanish, rated the speech samples using criteria such as intelligibility, comprehensibility, foreign accent, and communicative effectiveness, on a Likert scale. The findings revealed that instruction that includes communicative tasks, focus on form, self-assessment, and peer evaluation is more effective in improving L2 pronunciation, fostering a collaborative and supportive learning environment that promotes metacognitive development and reduces academic anxiety. The pedagogical implications suggest that, in the professional and academic training programs for translators and interpreters, intelligibility should be prioritized over imitating a native accent, allowing for a more inclusive and effective approach to global communication in multicultural and multilingual settings.

Keywords: L2 pronunciation, intelligibility, vowel teaching, academic-professional training, translators-interpreters

Introducción

A lo largo del tiempo, la didáctica de la enseñanza de la pronunciación en lenguas modernas (L2) ha experimentado variaciones marcadas por las tendencias pedagógicas dominantes. En algunos períodos, la precisión y la imitación del acento nativo han sido priorizadas, mientras que, en otros, la fluidez ha tomado un rol central, relegando la enseñanza de la pronunciación a un lugar secundario en los currículos de L2 (Celce-Murcia, et al., 2010). Sin embargo, en los últimos años, la enseñanza de la pronunciación ha recobrado un lugar importante dentro de la agenda pedagógica de la Lingüística Aplicada. Este resurgimiento está relacionado con un cambio en la forma de entender qué significa comunicarse eficazmente en una L2, junto con actitudes más abiertas hacia la multiplicidad de acentos (nativos/no nativos), impulsadas por el creciente reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el mundo globalizado.

En el caso del inglés, la investigación sobre la enseñanza de la pronunciación ha tendido a enfocarse en aspectos suprasegmentales. No obstante, estudios recientes (Suzukida y Saito, 2019) han destacado la necesidad de generar más evidencia empírica que examine la priorización de ciertos segmentos que pueden afectar la inteligibilidad entre hablantes y oyentes. En este sentido, los sonidos vocálicos en inglés, especialmente /i:, ɪ, e, æ/, han sido identificados como particularmente problemáticos para los hablantes hispanohablantes, debido a las diferencias fonológicas entre ambos sistemas (Kenworthy, 1987).

El objetivo de este trabajo es abordar este vacío en la investigación y analizar cómo los cambios en los paradigmas pedagógicos se reflejan en la instrucción de las vocales inglesas y su impacto en la inteligibilidad. En la primera sección, se presenta el marco teórico que sustenta el estudio, seguido de las preguntas de investigación que guían este trabajo.

Posteriormente, se describen el método, el contexto y los participantes, así como los instrumentos y procedimientos empleados para la recolección de datos. A continuación, se presentan los resultados y se discuten en relación con estudios previos. Finalmente, se detallan las limitaciones del estudio, las implicancias pedagógicas y las conclusiones finales.

Marco teórico

En la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua moderna (L2), ciertas variedades han alcanzado un estatus de estándar, entre ellas el *Received Pronunciation (RP)* y el *General American (GA)*. Estas variantes han sido históricamente adoptadas como modelos cultos en entornos educativos y profesionales, al ser percibidas como símbolos de prestigio social y corrección lingüística (Cruttenden, 2014; Wells, 1982). Sin embargo, con la evolución del panorama sociocultural global, se cuestiona la validez de perpetuar estas variedades como normas ideales, especialmente en un contexto cada vez más consciente de la diversidad lingüística y cultural.

El *RP*, originario del sudeste de Inglaterra, ha mantenido su prestigio gracias a su vinculación con la élite educada y su falta de rasgos regionales pronunciados (Trudgill, 2004). No obstante, en el marco de las políticas lingüísticas (Pennycook, 1994, 2002; Phillipson, 1992, 2002), el *RP* también puede ser concebido como un mecanismo que refuerza estructuras de poder al privilegiar ciertas formas de hablar sobre otras (Collins y Mees, 2013; Cruttenden, 2014; Finch y Ortiz Lira, 1982; Roach, 2009; Richards y Schmidt, 2002).

Actualmente, el término *RP* ha evolucionado, asociándose con denominaciones tales como *BBC English, Standard English* (Wells, 1982, p. 117), o *General British* (Carley et al., 2018, p. 6). Estas denominaciones reflejan los cambios fonético-fonológicos que ha experimentado esta variedad a lo largo de los años. Entre estos cambios se incluyen la modificación de ciertos sonidos vocálicos o consonánticos (por ejemplo, /ʊə/ por /ɔ:/, /tj/ por /dʒ/ y /tj, dj/), que antiguamente eran estigmatizados

como subestándares (Lindsey, 2019). De manera similar, el *GA*, o inglés estadounidense estándar, se consolidó como una variedad de referencia durante el siglo XX (Blázquez y Luchini, 2018).

La creciente aceptación del inglés como lengua franca (ELF) ha puesto un nuevo énfasis en la inteligibilidad, promoviendo un cambio de paradigma en la enseñanza de la pronunciación. En este marco, se prioriza la comunicación efectiva entre hablantes de diversas lenguas, en lugar de la imitación exacta de un acento nativo (Jenkins, 2000). Por su parte, Munro y Derwing (1995) ofrecen una definición orientada a los procesos de adquisición fonológica del inglés como L2, enfocándose en cómo el aprendizaje y los ajustes en la pronunciación afectan la interacción entre hablantes nativos y no nativos. Para estos autores, la inteligibilidad es un constructo multifacético, que consta de tres dimensiones: la inteligibilidad en sí misma, la comprensibilidad y el acento extranjero. La inteligibilidad es entendida como el grado en el que un oyente puede entender el mensaje de un hablante, mientras que la comprensibilidad se refiere al grado de esfuerzo cognitivo que el oyente debe realizar al comprender el mensaje. Por otro lado, el acento extranjero se refiere a la medida en que el acento de un hablante no nativo difiere de la variedad del inglés que es comúnmente hablada por los hablantes nativos locales.

Así, aunque el *RP* y el *GA* siguen siendo modelos de referencia en muchos contextos educativos, la enseñanza del inglés como L2 ha comenzado a valorar la diversidad lingüística y la legitimidad de los acentos regionales y locales nativos y no nativos, reconociendo que la inteligibilidad es más importante que la fidelidad a un estándar nativo (Jenkins, 2007, 2009).

A pesar de las críticas relacionadas con el imperialismo lingüístico, es evidente que los estudiantes de L2 necesitan un modelo estándar que sirva de base para la instrucción. Dado que este estudio se lleva a cabo en un contexto educativo formal, con estudiantes que comparten la misma lengua materna (español montevideano), se ha optado por adoptar el *GB* como referencia.

Las investigaciones actuales en el ámbito de los estudios suprasegmentales han avanzado notablemente en cuanto al análisis y evaluación del impacto de la inteligibilidad y la comprensibilidad en la pronunciación en L2 (Alves y Brisolará, 2020; Alves y Luchini, 2017; Foote y Trofimovich, 2018; Kang, 2010; Kang et al., 2010; Kennedy y Trofimovich, 2008; Taylor Raid, et al., 2019, 2021, 2022; Saito, 2015; Saito y Shintani, 2016; Saito et al., 2015, 2017). Sin embargo, son pocos los estudios que han abordado de manera específica la incidencia de la fonología segmental sobre estas dimensiones del habla. Resulta fundamental, entonces, contar con investigaciones que aborden esta carencia para brindar una visión más completa y holística del desarrollo de la pronunciación en L2 (Zielinski, 2015), así como también para comprender mejor el efecto de los segmentos en la inteligibilidad, comprensibilidad y acento extranjero, así como en la efectividad comunicativa¹ en general.

Este estudio se propone precisamente llenar ese vacío de investigación, validando enfoques pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación que inciden en la producción y percepción de palabras y enunciados que contienen los segmentos vocálicos /i:, ɪ, e, æ/ del inglés GB, en el marco de la formación profesional de traductores-intérpretes inglés<>español.

Las vocales /i:, ɪ, e, æ/ del inglés presentan un desafío para los hablantes de español debido a varias razones que pueden causar quiebres en la comunicación. En primer lugar, la confusión entre pares mínimos, como *beat-bit* o *bet-bat*, es uno de los principales problemas que surge de la dificultad para distinguir entre estas vocales (Brown, 1988, 1991; Catford, 1987). Flege (1995), por su parte, señala que las diferencias fonológicas entre los sistemas vocálicos de L1 y L2 pueden llevar a errores de percepción y producción, lo cual puede afectar la inteligibilidad y

¹En este estudio, el término ‘efectividad comunicativa’ se utiliza para referirse al proceso de codificación, transmisión y decodificación de mensajes, optimizado por el uso estratégico del lenguaje y la adaptación al contexto socio-comunicativo situacional, con el fin de minimizar malentendidos que puedan comprometer la inteligibilidad.

comprensibilidad. Estas confusiones no solo alteran el significado de las palabras, sino que también comprometen la fluidez del discurso.

En segundo lugar, la percepción de las diferencias fonéticas entre las vocales tensas y laxas, como /i:,ɪ/, es particularmente difícil para los hablantes de español, quienes no están acostumbrados a la distinción entre estos sonidos en su L1. Según Escudero y Boersma (2004), esta dificultad puede derivar en una pronunciación ambigua, que a menudo no es percibida correctamente por los hablantes nativos del inglés, generando malentendidos y afectando la comprensibilidad.

Por último, la transferencia interlingüística juega un papel fundamental en los errores de pronunciación. Como afirma Major (2001), la ausencia de equivalentes directos en el español, especialmente en el caso de vocales como /æ/, provoca que los hablantes tiendan a sustituir este sonido por uno más cercano de su lengua materna, como /a/. Este problema de transferencia puede no solo afectar la precisión fonológica, sino también generar quiebres en la comunicación, particularmente en contextos profesionales o académicos, donde se espera una pronunciación clara y comprensible.

En el contexto académico-profesional, la enseñanza de la pronunciación para traductores-intérpretes inglés<>español es fundamental para asegurar la claridad y precisión en la comunicación. Los traductores-intérpretes no solo deben transmitir el contenido, sino hacerlo con exactitud lingüística y pragmática. La incapacidad para diferenciar y producir correctamente ciertos sonidos puede generar malentendidos, alterando el significado del mensaje aun en presencia de contexto. Este fenómeno resulta especialmente problemático en ámbitos como la interpretación, donde confundir pares mínimos con una alta carga funcional comprometer la comprensión del mensaje, afectando la fluidez y exactitud del discurso en tiempo real (Catford, 1987; Munro y Derwing, 2006). En segundo lugar, la credibilidad y profesionalismo de los traductores-intérpretes se ve directamente influenciada por su habilidad para producir una pronunciación inteligible y comprensible. Una

pronunciación deficiente no solo puede afectar la calidad de la interpretación, sino también la percepción del intérprete como un profesional capacitado, limitando sus oportunidades laborales y su impacto en el ámbito académico. Como señalan Calvo Rigual y Spinolo (2016), traducir “no quiere decir imitar simiescamente la oralidad real, sino realizar una selección de rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de la lengua hablada para propiciar esa credibilidad” (p. 14).

Preguntas de investigación

Este estudio se propone brindar posibles respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo influye la enseñanza de las vocales /i:, ɪ, e, æ/ en la percepción de la inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa de estudiantes de traducción-interpretación inglés<>español?
2. ¿Cuáles es el enfoque pedagógico (Principio de la Inteligibilidad y Principio del Hablante Nativo) más efectivo para mejorar la pronunciación de las vocales inglesas /i:, ɪ, e, æ/ en estudiantes de traducción-interpretación inglés<>español?

Método

1. Contexto y Participantes

Esta investigación se desarrolló en el marco de la asignatura de Fonética y Fonología Inglesas, correspondiente a la Licenciatura en Traducción inglés<>español de una institución universitaria privada de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Participaron de este estudio 36 estudiantes (L1= español montevideano), que cursaban el tercer año la Licenciatura en Traducción inglés<>español y

debían tomar la asignatura Fonética y Fonología Inglesas, obligatoria para el Diploma en Interpretación (consecutiva y simultánea).

Los estudiantes conformaron el grupo 1 (G1) y grupo 2 (G2). Cada grupo se compuso de 18 participantes que, al momento de recolectar los datos, no presentaron deficiencias articulatorias o auditivas. Con el objetivo de homogeneizar la muestra poblacional, se incluyeron todos los estudiantes nacidos y criados en Montevideo, Uruguay. El rango de edad no sobrepasó los 31 años y solo fueron invitados a formar parte del estudio aquellos que, al momento de recolectar los datos, hubieran usado el inglés activamente en un promedio de 13 años. Este tiempo incluye el período de instrucción universitaria.

Tabla 1. Características Generales de los Participantes. Elaboración propia

Características		Grupo experimental 1	Grupo experimental 2
Edad		M= 24,1 (22-31 años)	M= 25,4 (22-31 años)
Género	<i>Femenino</i>	88,8% (16)	83,3% (15)
	<i>Masculino</i>	11,1% (2)	11,1% (2)
	<i>Otro</i>	-	5,6% (1)
Edad a la que se empezó a ser expuestos al inglés		M= 6,1 (5-9 años)	M= 6,1 (5-9 años)
Edad a la que empezó a usar el inglés activamente		M= 10,1 (7-13 años)	M= 10,1 (7-13 años)
Años de estudios formales de inglés		M= 11,7	M= 12,5
Actividades más frecuentes en el uso del inglés	<i>Interacción familiar</i>	M= 1,7	M= 1,2
	<i>Interacción con amigos</i>	M= 2,5	M= 3,1
	<i>Medios audiovisuales</i>	M= 4,8	M= 4,2
	<i>Uso de Internet</i>	M= 4,7	M= 4,4
	<i>Lectura general</i>	M= 4,5	M= 4,1
	<i>Lectura académica</i>	M= 3,9	M= 3,8

En la tabla 1 (arriba) se detallan datos sobre las características generales de los participantes en cuanto a edad, género y valores representativos sobre cuestiones relacionadas con la exposición, el aprendizaje y uso de la L2. Por otro lado, todos los participantes reportaron conocimientos básicos de una tercera lengua, ya que es un requisito del currículo de la Licenciatura en Traducción inglés<=>español. Asimismo, ningún participante reportó tener otros estudios de grado terminados o haber tenido experiencia de aprendizaje en entorno de contexto comunitario. Los datos fueron recabados a partir de un cuestionario de experiencia y dominio lingüístico, adaptado de Scholl y Finger (2013).

Cada grupo recibió diferentes tratamientos pedagógicos para la enseñanza de las vocales objeto de estudio. El G1 fue expuesto a un enfoque basado en el Principio del Hablante Nativo (Levis, 2005). Este enfoque, de corte tradicional, se centró en lograr un acento similar al nativo mediante ejercicios estructurados y controlados, que incluían la repetición imitativa de modelos de hablantes nativos. Por otro lado, el G2 siguió un tratamiento con base en el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005), que incorporó ejercicios similares a los propuestos para el G1, además de tareas comunicativas que integraron foco en la forma (Ellis, 2003) y las técnicas de autoevaluación y evaluación entre pares.

A continuación, la tabla 2 ilustra el cronograma del estudio.

Tabla 2. Cronograma del estudio. Elaboración propia

Semana	Actividades
Semana 1	Cuestionario de dominio lingüístico y pretest de rendimiento oral (ambos grupos)
Semana 2-4	Instrucción de conceptos generales sobre fonética y fonología (ambos grupos)
Semana 5-8	Instrucción sobre las vocales objeto de estudio (Grupo 1 y Grupo 2)
Semana 9	Postest de rendimiento oral (ambos grupos)

2. Instrumentos para la recolección de datos

2.1. Pretest y postest

Se llevó a cabo un examen de rendimiento oral en condición de *pretest* y *postest*. Este constó de cuatro tareas: (i) una dinámica de preguntas para romper el hielo (*tarea A*), (ii) lectura en voz alta de listas de palabras que incluyen las vocales objeto de estudio (*tarea B*), (iii) lectura en voz alta de enunciados con contexto limitado, que contienen las mismas palabras utilizadas en la tarea anterior (*tarea C*) y (iv) relato de una historia a partir de dibujos empleados como disparador de ideas (*tarea D*). A partir de los datos recopilados del *pretest* y *postest*, se generó el *corpus* lingüístico. Para cumplir con el objetivo de este estudio, solamente se analizaron los datos provenientes de la *tarea C*.

2.2. Tarea C: medición de las variables

Se diseñó una prueba perceptual basada en las muestras de habla de la *tarea C* del *pretest* y *postest* para medir, a través de palabras que incluían los sonidos vocálicos estudiados, la inteligibilidad, la comprensibilidad, el acento extranjero y la efectividad comunicativa general.

2.3. Jueces evaluadores

Se conformó un grupo de 10 jueces evaluadores, hablantes nativos del español montevideano, todos con formación en Lingüística Aplicada y en la enseñanza del inglés como L2 para realizar prueba perceptual de la *tarea C*. Para su selección, se consideró la homogeneidad lingüística y académica de los evaluadores, asegurando también que no presentaran deficiencias auditivas.

La medición de la variabilidad de las calificaciones asignadas por los jueces evaluadores se realizó mediante la prueba de Alpha de Cronbach.

Evaluación y análisis de los resultados

Los jueces evaluaron las muestras de habla mediante una escala de tipo *Likert* con una progresión acotada, con valores que oscilaron entre la calificación 1 y 5. En la medición de la producción de las vocales en relación con el acento extranjero (**tarea 1** de la prueba perceptual), el valor 1

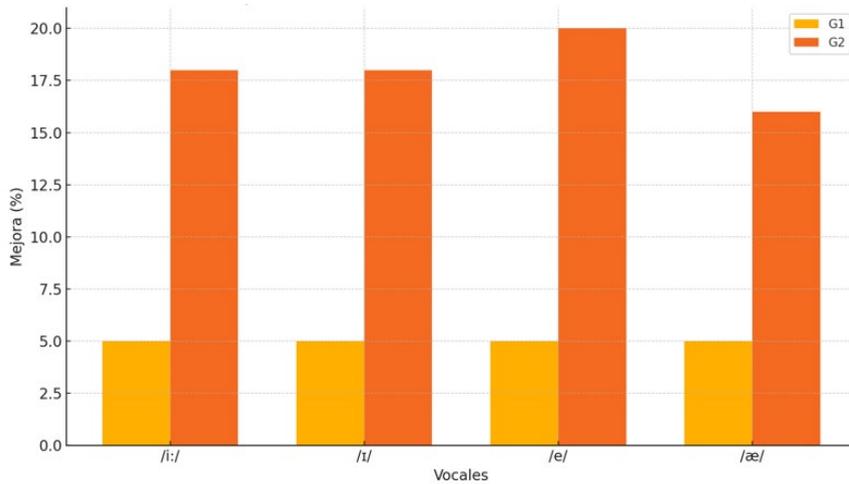
representó a una vocal que se corresponde a una vocal de la L1, mientras que el valor 5 equivalió a una vocal pronunciada con un acento nativo. Para medir la percepción de inteligibilidad (**tarea 2** de la prueba perceptual), los jueces realizaron una tarea de pares mínimos, en la que debieron elegir la palabra que escuchaban en ocho enunciados, por ejemplo, *feel-fill*, *beat-bit*, *leave-live*, *sheep-ship*, *bit-bet*, *bend-band*, *bad-bed*, *cap-cup*. Por otro lado, para medir la comprensibilidad (**tarea 3** de la prueba perceptual), también se utilizó una escala de *Likert*, en la cual el valor 1 equivalió a una muestra de habla incomprensible, que requirió un alto esfuerzo cognitivo por parte del oyente, mientras que el valor 5 correspondió a una comprensibilidad alta, es decir, los oyentes no se necesitaron realizar ningún esfuerzo cognitivo para comprender lo enunciado. Finalmente, para evaluar la efectividad comunicativa general (**tarea 4** de la prueba perceptual), nuevamente los oyentes emplearon una escala de *Likert* con progresión 1-5, en la cual 1 equivalió a una efectividad comunicativa nula y 5 a una comunicación efectiva.

Resultados

Se realizaron pruebas t pareadas y ANOVA para analizar los resultados y determinar si las diferencias eran estadísticamente significativas.

La mejora promedio en la precisión de la producción de las vocales objeto de estudio fue notablemente mayor en el G2, con un incremento del 18%, en comparación con el G1, que solo evidenció una mejora del 5%. Esta diferencia se ilustra en la figura 1, que muestra los porcentajes de mejora para cada vocal, destacando la efectividad del enfoque basado en el Principio de la Inteligibilidad.

Figura 1. Mejora en la precisión de la producción de las vocales inglesas /i:/, ɪ, e/, æ/.
Elaboración propia



El análisis de las puntuaciones de percepción, presentadas en la tabla 3, también refleja una mejora considerable en el G2 en comparación con el G1 en todos los criterios evaluados.

Tabla 3. Puntuaciones de percepción de la inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad en la comunicación. Elaboración propia

Criterios	G1 (Principio Hablante Nativo)	G2 (Principio Inteligibilidad)
Inteligibilidad	3.2	4.5
Comprensibilidad	3.5	4.8
Acento Extranjero	3.8	3.9
Efectividad en la comunicación	3.4	4.6

Las pruebas t pareadas indicaron que las mejoras en la pronunciación fueron estadísticamente significativas, con un valor p de 0.0025. El análisis ANOVA también mostró diferencias significativas en las puntuaciones de percepción del acento extranjero, la inteligibilidad, la comprensibilidad y la

efectividad en la comunicación, con un valor p de 0.004 y un estadístico F de 18.306. Estos resultados respaldan la hipótesis de que el Principio de la Inteligibilidad es más efectivo para mejorar la producción de las vocales en L2.

Discusión e interpretación de los resultados

El presente estudio analiza cómo la enseñanza de las vocales inglesas /i:, ɪ, e, æ/ influye en la percepción de inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero y efectividad comunicativa en estudiantes de traducción-interpretación inglés<>español y qué enfoque pedagógico podría ser más efectivo para mejorar la pronunciación de estos sonidos. A partir de los resultados obtenidos, en esta sección se buscará dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas inicialmente.

En relación con la influencia de la enseñanza de estas vocales en la inteligibilidad y la comprensibilidad, los resultados parecen respaldar lo planteado por Derwing y Munro (2015), quienes subrayan la relevancia de la inteligibilidad como un objetivo más alcanzable y realista en la enseñanza de la pronunciación en L2. En el presente estudio, los estudiantes que recibieron una enseñanza centrada en la inteligibilidad mostraron un mayor progreso en la claridad de su pronunciación, lo cual parece facilitar la comprensión por parte de los oyentes. Este hallazgo está en consonancia con investigaciones anteriores que destacan cómo una pronunciación precisa de los sonidos vocálicos estudiados podría mejorar la inteligibilidad y reducir la probabilidad de malentendidos en contextos de alta exigencia comunicativa (Saito, 2021), como ocurre en el caso de la interpretación.

Asimismo, la relación entre la comprensibilidad y la enseñanza de estos sonidos parece alinearse con estudios recientes que enfatizan la importancia de la inteligibilidad para mejorar la percepción del oyente (Saito y Plonsky, 2019). Estos investigadores sugieren que cuando los estudiantes de L2 producen correctamente sonidos, tales como las vocales con alta carga funcional, la comprensibilidad del mensaje tiende a aumentar considerablemente, lo que se reflejaría en los resultados

obtenidos. Además, Sardegna (2022) sostiene que un mayor desarrollo de estrategias de pronunciación contribuye a que los estudiantes adquieran mayor autoconfianza, lo que se refleja en su competencia comunicativa. Este planteamiento coincide con los hallazgos de este estudio, que indican que los estudiantes que lograron mayor precisión en la producción de los sonidos vocálicos fueron percibidos como más autoeficaces en sus interacciones orales.

En relación con el acento extranjero, aunque históricamente ha sido una preocupación central en la enseñanza de la pronunciación, estudios como los de Levis (2018) y Thomson y Derwing (2015) argumentan que reducir el acento no debería ser el objetivo principal de las clases de pronunciación. En cambio, el enfoque debería centrarse en garantizar que el hablante sea comprendido. Los resultados de este estudio parecen respaldar esta perspectiva, ya que, aunque se observó una ligera mejora en la reducción del acento, esta contribuyó a una percepción más positiva de la inteligibilidad, la comprensibilidad y la efectividad comunicativa general. Esto sugiere que, en contextos profesionales como la traducción e interpretación, dichas dimensiones de la comunicación oral podrían ser más valoradas que la perfección fonético-fonológica o la eliminación total del acento extranjero.

En cuanto a la comparación de enfoques pedagógicos, los resultados sugieren que el Principio de la Inteligibilidad podría ser más efectivo que el Principio del Hablante Nativo para mejorar la pronunciación de las vocales inglesas /i:, ɪ, e, æ/. Esta conclusión se alinea con estudios recientes, como los de Couper (2021), que destacan la posible eficacia de los enfoques basados en la inteligibilidad para desarrollar una pronunciación más clara y funcional en estudiantes de L2. El Principio del Hablante Nativo, centrado en enfoques tradicionales, ha sido criticado por autores como Levis (2018) y Saito (2021) por imponer un estándar inalcanzable y no necesariamente útil en contextos donde lo importante es la comunicación clara y efectiva.

El enfoque basado en la inteligibilidad, que integra tareas comunicativas y fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares, parece haber sido

más eficaz para mejorar la precisión fonológica y reducir la ansiedad académica en este contexto, lo cual está alineado con estudios previos como el de Sardegna et al. (2017). Los estudiantes que trabajan en un ambiente colaborativo y reflexivo, con menos presión por lograr un acento nativo, tienden a desarrollar una mayor capacidad para automonitorear y autoregular su pronunciación y, por tanto, acomodarse a las demandas de los oyentes, lo cual es particularmente importante en el ámbito de la traducción-interpretación profesional (Derwing y Munro, 2015).

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue relativamente pequeño (36 participantes), lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos o poblaciones. Además, los participantes eran estudiantes montevideanos de español, lo que significa que los resultados podrían no ser aplicables a hablantes de otras variedades del español o a estudiantes de otras L1. Una limitación importante es la familiaridad compartida entre los oyentes evaluadores y los estudiantes con la L1 (español montevideano), lo que pudo haber influido en la evaluación perceptual de la inteligibilidad, la comprensibilidad, el acento extranjero y la efectividad comunicativa general. Los oyentes evaluadores, además, eran docentes con experiencia en la enseñanza de inglés como L2, lo cual podría haber introducido un sesgo debido al efecto primado, es decir, su predisposición al estar familiarizados con las características comunes de los errores fonológicos de los estudiantes y con la tarea específica a evaluar. Otra limitación es que no se incluyeron hablantes nativos de inglés entre los jueces evaluadores, impidiendo una comparación de los resultados obtenidos con las percepciones de hablantes nativos de inglés.

Implicancias pedagógicas

Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicancias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en L2, particularmente en contextos académicos y profesionales como la traducción-interpretación. Es necesario replantear los objetivos de las clases de Fonética y Fonología para formar profesionales competentes a nivel global. En este sentido, los programas de formación deben priorizar las dimensiones de inteligibilidad, comprensibilidad y efectividad comunicativa, en lugar de centrarse exclusivamente en la reducción del acento extranjero. La integración de tareas comunicativas, así como de técnicas de autoevaluación y evaluación entre pares, ha demostrado ser efectiva para mejorar tanto la precisión fonológica como la autoconfianza de los estudiantes, lo que resulta especialmente beneficioso en contextos de alta exigencia comunicativa. Además, es fundamental crear ambientes de aprendizaje colaborativos y de bajo estrés que promuevan la reflexión metacognitiva y ayuden a reducir la ansiedad académica, mejorando no solo la pronunciación, sino también la efectividad comunicativa general de los estudiantes. Otro aspecto a tener en cuenta es la exposición a una diversidad de acentos, que debe incorporarse en los programas de formación. Esto permitirá a los estudiantes no solo mejorar su capacidad de comprensión, sino también desarrollar una actitud más tolerante hacia la diversidad lingüística y cultural, algo esencial en un mundo globalizado. La combinación de estas estrategias permitirá que los futuros profesionales forjen habilidades sólidas para desenvolverse en contextos interculturales, aumentando su rendimiento en situaciones de alta exigencia comunicativa. Un entorno de aprendizaje basado en el Principio de la Inteligibilidad no solo fomenta el desarrollo de una pronunciación clara y efectiva, sino que también refuerza la confianza y competencia comunicativa intercultural de los estudiantes en su práctica profesional, preparando a traductores-intérpretes capaces de gestionar con éxito la comunicación en diversos entornos internacionales.

Conclusión

El enfoque basado en la inteligibilidad en la enseñanza de la pronunciación es como la creación de un puente que, en lugar de buscar la perfección simétrica y exacta, se construye con la finalidad de unir orillas distantes, permitiendo que las ideas y los significados crucen sin obstáculos. Este puente, firme y funcional, no depende de la precisión de cada piedra, sino de su capacidad para sostener el flujo constante de mensajes entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. Así, más que una imitación de un modelo inalcanzable, la inteligibilidad se convierte en la estructura fundamental que asegura que el intercambio comunicativo sea claro y efectivo, trascendiendo las barreras del acento o la exactitud en la forma de las palabras.

En este contexto, los traductores-intérpretes actúan como los verdaderos mediadores del puente, garantizando que la comunicación entre diferentes orillas –representadas por las distintas lenguas y culturas– sea fluida, eficaz y sin malentendidos. Al priorizar la inteligibilidad, la comprensibilidad y la efectividad comunicativa, estos profesionales no solo aseguran que las palabras se entiendan, sino también que el significado y la intención se transmitan con precisión. Desempeñan un papel crucial en un mundo globalizado, donde la diversidad lingüística y cultural es la norma, y donde la comunicación clara es la clave del entendimiento.

Así como un puente bien construido permite el paso de personas y bienes sin importar las imperfecciones en su diseño, un profesional competente, formado bajo un enfoque que prioriza la inteligibilidad, es capaz de gestionar la comunicación con éxito, incluso en los contextos más exigentes. Al fin y al cabo, lo que realmente importa no es cómo suena cada palabra, sino que el mensaje llegue de manera clara y efectiva, asegurando el entendimiento entre culturas y consolidando el papel del traductor-intérprete como puente comunicativo en la sociedad global.

Este enfoque no solo transforma la manera en que los estudiantes de traducción e interpretación se preparan para su carrera, sino que también invita a los docentes de fonética y fonología a repensar y reconfigurar sus

prácticas. Es necesario adoptar este nuevo paradigma educativo, que pone la inteligibilidad y la comunicación efectiva en el centro de la enseñanza, preparando a profesionales no para la perfección, sino para la competencia global. Al fomentar una actitud de apertura hacia la diversidad lingüística y cultural, y al promover prácticas que prioricen la claridad y la comprensión, los docentes pueden contribuir a la formación de mediadores competentes en un mundo interconectado, donde el entendimiento entre lenguas y culturas es más importante que nunca.

Referencias

- Alves, U. K., & Brisolará, L. B. (2020). Listening to accented speech in Brazilian Portuguese: On the role of fricative voicing and vowel duration in the identification of /s/ - /z/ minimal pairs produced by speakers of L1 Spanish. *Journal of Portuguese Linguistics*, 19(6), 1-23. <https://doi.org/10.5334/jpl.237>
- Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2017). Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. *Ilha do Desterro (Journal of English Language, Literatures and English and Cultural Studies)*, 70(3), 15-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478355306011>
- Blázquez, B., & Luchini, P. L. (2018). *English Accents around the World*. Gráfica Pincu. Biblioteca Central/Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Brown, A. (1988). Functional load and the teaching of pronunciation. En A. Brown (Ed.), *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings* (pp. 221-224). London.
- Brown, A. (1991). *Pronunciation Models*. Singapore University Press.
- CalvoRigual, C., & Spinolo, N. (2016). Traducir e interpretar la oralidad. *MonTI, Special Issue 3*, 9-32. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2016.ne3.1>
- Carley, P., Mees, I., & Collins, B. (2018). *English Phonetics and Pronunciation Practice*. Routledge.
- Catford, J. C. (1987). Phonetics and the teaching of pronunciation: A systemic description of English phonology. En J. Morley (Ed.), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory* (pp. 87-100). Tesol Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation: A Coursebook and Reference Guide* (2.a ed.). Cambridge University Press.
- Collins, B., & Mees, I. M. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students* (3.a ed.). Routledge.

- Couper, G. (2021). Pronunciation teaching issues: Answering teachers' questions. *RELC Journal*, 52(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/0033688220964041>
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English* (8.a ed.). Routledge.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company.
- Escudero, P., & Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(4), 551-585.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research* (pp. 233-272). York Press Inc.
- Finch, D., & Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish*.
- Foote, J. A., & Trofimovich, P. (2018). Is it because of my language background? A study of language background influence on comprehensibility judgments. *Canadian Modern Language Review*, 74, 253-278. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0011>
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28, 200-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38, 301-315. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kang, O., Rubin, D., & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94(4), 554-566. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x>
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. <https://doi.org/10.2307/3588485>

Levis, J. (2018). Setting priorities: What teachers and researchers say. En *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation (Cambridge Applied Linguistics)* (pp. 33-58). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781108241564.005>

Lindsey, G. (2019). *English After RP: Standard British Pronunciation Today*. Springer International Publishing.

Major, R. C. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Lawrence Erlbaum Associates.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520-531.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman.

Pennycook, A. (1999). Development, culture, and language: Ethical concerns in a postcolonial world. En *The Fourth International Conference on Language and Development*.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

Phillipson, R. (1999). International languages and international human rights. En M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas, & T. Várady (Eds.), *Language: A Right and a Resource: Approaches to Linguistic Human Rights* (pp. 23-46). Central European University Press. <https://doi.org/10.1515/9789633865217-007>

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). Longman.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology* (4th ed.). Cambridge University Press.

Saito, K. (2015). Communicative focus on second language phonetic form: Teaching Japanese learners to perceive and produce English /ɹ/ without explicit instruction. *Applied Psycholinguistics*, 36, 377-409. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/13306>

Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652-708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>

Saito, K., & Shintani, N. (2016). Do native speakers of North American and Singapore English differentially perceive second language comprehensibility? *TESOL Quarterly*, 50(2), 421-446. <https://doi.org/10.1002/tesq.234>

- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2015). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2017). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439-462. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saito, K. (2021). Effects of corrective feedback on second language pronunciation development. En H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 407-428). Cambridge University Press.
- Sardegna, V. G. (2009). Improving English stress through pronunciation learning strategies. [Tesis doctoral, University of Illinois].
- Sardegna, V. G. (2012). Learner differences in strategy use, self-efficacy beliefs, and pronunciation improvement. En J. Levis y K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Sept. 2011* (pp. 39-53). Iowa State University.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2017). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68, 83-114. <https://doi.org/10.1111/lang.12263>
- Sardegna, V. (2022). Evidence in favor of a strategy-based model for English pronunciation instruction. *Language Teaching*, 55(3), 363-378. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000380>
- Scholl, A. P., & Finger, I. (2013). Elaboração de umquestionário de histórico da linguagem para pesquisas combilíngues. *Nonada*, 2(21). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671020>
- Suzukida, Y., & Saito, K. (2019). Which segmental features matter for successful L2 comprehensibility? Revisiting and generalizing the pedagogical value of the functional load principle. *Language Teaching Research*, 25(3), 431-450. <https://doi.org/10.1177/1362168819858246>
- Taylor Reid, K., Trofimovich, P., & O'Brien, M. G. (2019). Social attitudes and speech ratings: Effects of positive and negative bias on listeners' judgements of second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 419-442. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000244>
- Taylor Reid, K., Trofimovich, P., & O'Brien, M. G. (2022). The malleability of listener judgments of second language speech. En V. G. Sardegna & A. Jarosz (Eds.), *Theoretical and Practical Developments in English Speech Assessment, Research, and Training*.

Second Language Learning and Teaching (pp. 11-26). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-98218-8_2

Taylor Reid, K., Trofimovich, P., O'Brien, M. G., & Tsunemoto, A. (2021). Using task practice to reduce social influences on listener evaluations of second language accent and comprehensibility. *International Journal of Listening*, 36(3), 283-298.
<https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1904933>

Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 1-20. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>

Trudgill, P. (2004). *The Dialects of England* (2nd ed.). Blackwell.

Wells, J. (1982). *Accents of English*. Cambridge University Press.

Zielinski, B. (2015). The segmental/suprasegmental debate. En M. Reed & J. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 397-412). Wiley-Blackwell.

Nota biográfica

Ana Cristina Chiusano es Profesora de Inglés (I.S.P. Dr. Joaquín V. González, Argentina), magíster en enseñanza de inglés como lengua extranjera (TEFL), por la Universidad de Jaén, España, y magíster en formación de profesores de español como lengua extranjera, por la Universidad de León, España. Actualmente está culminando sus estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad de la República (Uruguay). Su investigación se centra en el impacto de dos abordajes pedagógicos en la producción de las vocales inglesas anteriores, con una población de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Traducción. Se desempeña como profesora de inglés en la Universidad de Montevideo y de español como lengua extranjera en *Abilene Christian University* (Texas, EE.UU.). Es directora de la Maestría en Lengua Inglesa y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de Montevideo. Asimismo, pertenece al grupo de investigación “Cuestiones del Lenguaje”, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), del *Oxford English Dictionary Study Group* y de la *International Association for Language Learning Technology (IALLT)*. Ha obtenido becas y distinciones por parte de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (2017) y becas de movilidad Erasmus+ en la *Alexandru Ioan Cuza University of Iași* Rumania (2019, 2023), la Universidad de Málaga (2023) y la University of Hertfordshire, UK. En relación con el tema de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación, ha participado de investigaciones cuyos resultados ya se publicaron en medios con fuerte presencia internacional.

Pedro Luis Luchini es Profesor Titular Exclusivo Regular en el Profesorado en Inglés y Licenciatura en Lengua Inglesa y Director del grupo de investigación "Cuestiones del Lenguaje" en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Su trayectoria en el campo de la enseñanza del inglés como lengua moderna se ha centrado en la pronunciación, la interculturalidad y el desarrollo de competencias comunicativas. Ha coordinado el Departamento de Inglés en el Colegio Atlántico del Sur y allí ha dirigido el CADS English Language Institute. Cuenta con diversas experiencias académicas internacionales, habiendo colaborado en instituciones de Estados Unidos, China, Canadá y Brasil. Sus áreas de investigación incluyen Fonética y Fonología Aplicadas, el inglés como Lengua Franca, la interculturalidad y el acento extranjero. A lo largo de su carrera, ha participado en numerosos encuentros científicos y también ha publicado en revistas especializadas tanto a nivel nacional como internacional. En relación con el tema de la competencia intercultural, ha desarrollado recientemente varias investigaciones. Entre ellas se destacan los proyectos *"The Multimodal Assessment Task: Extending the pedagogical shift in L2 pronunciation teaching to assessment"* y *"Exploring The Effects of Integrating a Research-Led Activity in the English Pronunciation Class: An Evaluative Study with Argentinian Pre-Service Teachers"*, cuyos resultados se han publicado en revistas internacionales de prestigio.