

Ubicación del acento nuclear en español como L1 e inglés como L2: estudio comparativo de la lectura en voz alta de estudiantes universitarios argentinos

Nucleus placement in spanish as L1 and english as L2: comparative study of reading aloud of argentinean university students

Israel Ramiro Lagos¹

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
israramone@gmail.com

Bettiana Andrea Blázquez²

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
bettianablazquez12@gmail.com

Valeria Fernanda Arana³

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
valeriaarana@gmail.com

Resumen

El presente artículo expone los resultados obtenidos a partir de la comparación de dos trabajos llevados a cabo en la Facultad de Lenguas (FADEL), Universidad Nacional del Comahue (UNCo). En ambos estudios se analizó la ubicación del acento nuclear en la producción oral de estudiantes del Profesorado y el Traductorado de Inglés de la mencionada facultad tanto en español (L1) como en inglés (L2). Los sujetos del primer estudio tenían un nivel elemental de la lengua meta, mientras que los participantes del segundo trabajo de investigación poseían

¹ <https://orcid.org/0000-0003-3379-6466>

² <https://orcid.org/0000-0002-5548-2399>

³ <https://orcid.org/0000-0001-8655-8950>

un nivel avanzado. El corpus analizado se obtuvo a partir de la lectura de un cuento en inglés y de su correspondiente versión en español por parte de los sujetos de ambos estudios. Se examinaron los casos de desacentuación y reacentuación de información dada en posición final en la frase entonativa como un fenómeno de interfaz entre la fonología y la pragmática.

Los resultados aportan evidencia a favor de la incidencia que la instrucción teórica y práctica de los patrones acentuales de la lengua objeto ejerce sobre las decisiones respecto al emplazamiento del acento nuclear por parte de los estudiantes en ambas lenguas (L1 y L2) en la lectura en voz alta.

Palabras clave: acento nuclear, pragmática, español L1, inglés L2, lectura en voz alta.

Abstract

The purpose of this article is to present some results which have been obtained through a comparative study of two previous pieces of research carried out at Facultad de Lenguas (FADEL), Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Both studies analysed where the nuclear accent is placed in university students' oral production, both in Spanish (L1) and English (L2). The participants were students of the English Translator and English Teacher Training Courses. As regards the first stage of the research, the subjects of study were elementary students of the target language (L2), whereas in the second phase, the participants were advanced students of English. The corpus was obtained from the students' reading of a story in English as well as from the reading of its translation into Spanish. Different cases of deaccented and/or reaccented material of given information in final position in the intonational phrase have been examined as a phenomenon connecting phonology and pragmatics.

The results suggest that the theoretical and practical instruction of the accentual patterns of the target language affects the students' choice of nuclear accent when reading aloud, both in Spanish (L1) and English (L2).

Keywords: nuclear accent; pragmatics; Spanish L1; English L2; reading aloud.

Introducción

El acento nuclear en inglés se ha evidenciado como un aspecto problemático para estudiantes argentinos de este idioma como lengua extranjera. Tanto en lo perceptivo como en lo productivo, tienden a ubicar

el acento nuclear de manera errónea en aquellos casos en que las reglas de acentuación del español difieren de las de la lengua meta.

Este aspecto prosódico ha sido el foco de atención en dos trabajos anteriores (Blázquez *et al.* 2015; Blázquez *et al.* 2016). En el primer estudio, se examinó la ubicación del acento nuclear en la lectura de un cuento en inglés y de su correspondiente versión en español por parte de estudiantes de nivel elemental del Profesorado y el Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas (FADEL), Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se analizaron las instancias de desacentuación y reacentuación de información dada en posición final en la unidad entonativa como un fenómeno de interfaz entre la fonología y la pragmática. Este procedimiento se replicó en el segundo estudio, en el cual se exploró el mismo fenómeno prosódico en alumnos avanzados en el mismo contexto educativo.

El presente trabajo compara los resultados obtenidos en ambas investigaciones. Los aspectos fonológicos considerados se analizan a la luz del modelo métrico-autosegmental (Ladd 1996). Desde la pragmática, el lineamiento teórico es la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson 1995, 2004) y su aplicación a los estudios de la prosodia (House 1990; Wilson y Wharton 2006).

El objetivo final es constatar si la instrucción teórica y práctica de los patrones acentuales de la lengua meta afecta las decisiones respecto a la ubicación del acento nuclear por parte de los estudiantes en ambas lenguas (L1 y L2) al leer un texto en voz alta. Dicho aporte podría sustentar la toma de decisiones metodológicas con el fin de optimizar la prosodia de los aprendientes de la lengua meta.

Marco teórico

1. Teoría de la relevancia

La teoría de la relevancia contribuye significativamente a la comprensión de un fenómeno tan complejo como es la comunicación verbal humana. Dicha teoría cognitivo-pragmática está conformada por dos principios generales, uno de orden comunicativo y otro de orden cognitivo, y postula que nuestra vida cognitiva y, en consecuencia, nuestros enunciados lingüísticos están orientados por un único precepto: la búsqueda de relevancia.

El principio comunicativo antes mencionado combina el proceso de codificación y decodificación establecido por el modelo del código con la inferencia pragmática, una herramienta primordial al momento de interpretar enunciados. Este proceso, denominado ostensivo-inferencial, presupone un hablante y un oyente. El hablante realiza hipótesis sobre los recursos cognitivos y los conocimientos previos que debería poseer el oyente, y formula el enunciado en función de estas suposiciones. De este modo, el hablante guía al oyente proporcionándole el contexto para interpretar el enunciado, mientras que el oyente infiere la intención del hablante con el fin de procesar la información de manera eficiente.

Por su parte, el principio general cognitivo está asociado al hecho de que se presta atención a aquello que resulta relevante. Según Sperber y Wilson (1995, 2004), un enunciado es relevante cuando este proporciona grandes efectos cognitivos y demanda poco esfuerzo de procesamiento por parte del oyente. Dicho de otro modo, cuanto menor sea el esfuerzo de procesamiento, mayor será la relevancia del enunciado; y cuanto mayor sea el esfuerzo, menor resultará la relevancia. Un enunciado es relevante cuando produce efectos contextuales que permiten al oyente mejorar su representación del mundo. Esto se logra cuando el oyente utiliza información que poseía y refuerza o descarta información que tenía antes del acto comunicativo. De esta manera, la relevancia deriva de la

interacción entre la información nueva que comunica el enunciado y la información que ya es conocida u obtenida del contexto.

Desde su formulación, la teoría de la relevancia ha sido empleada para estudiar y explicar diferentes rasgos de la prosodia. De acuerdo con Wilson y Wharton (2006), un enunciado codifica, por un lado, información conceptual que refiere a las representaciones de la realidad que se comunica y, por otro lado, información procedimental que codifica instrucciones sobre cómo utilizar dichas representaciones en beneficio de la comprensión. Así, se podría calificar la prosodia como un recurso procedimental que brinda las herramientas necesarias para buscar la relevancia de un enunciado, limitando la fase inferencial y reduciendo el esfuerzo de procesamiento.

2. Sistema métrico-autosegmental

Para el análisis fonológico se adopta el modelo métrico-autosegmental — en inglés, *autosegmental-metrical model* (AM)—, desarrollado a partir del trabajo de tesis doctoral de Janet Pierrehumbert (1980). Dicho modelo presenta una versión de la entonación por estratos y afirma que esta se puede representar con precisión mediante dos niveles tonales: el alto H (*high*) y el bajo L (*low*). Se utiliza entonces el diacrítico estrella (*) para señalar la relación de los tonos H o L con las sílabas acentuadas (Prieto 2005; Hualde 2014). En tanto el diacrítico porcentaje (%) muestra la asociación del tono con los límites de la frase entonativa. En el caso del español, se añade un tercer nivel tonal de frase: M (*mid*), que señala un tono medio final que contrasta tanto con una subida como con una bajada (Hualde 2003).

3. Acento nuclear y su enseñanza a nivel universitario

En el nivel universitario, los conceptos ligados a la prosodia y al sistema acentual de la lengua inglesa son abordados de forma progresiva a lo largo de las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés. Desde los cursos

introdutorios, se estimula la percepción y la producción del acento nuclear o núcleo, entendido como el acento que se asigna a la palabra o sílaba más importante en una unidad tonal para expresar un significado concreto (Barreiro 2008). La instrucción de los patrones acentuales de la lengua meta también se lleva a cabo de manera gradual. De este modo, se espera que los alumnos paulatinamente perciban y produzcan el núcleo en la posición adecuada mediante la aplicación de las reglas que caracterizan el sistema acentual de la lengua meta. Una de estas reglas es la denominada *Last Lexical Item* (LLI) o “núcleo en la última palabra” (NUP), postulada por Halliday (1967:22-23), según la cual el núcleo “de tonicidad neutra” —aquel que no expresa contraste y no contiene información dada— se posiciona en la última palabra de contenido.

No obstante, se ha observado que, tanto en lo perceptivo como en lo productivo, la ubicación del acento nuclear en la lengua meta constituye una gran dificultad para estos estudiantes universitarios, aun después de haber estudiado formalmente las reglas de acentuación del inglés. Debido a las diferencias entre los patrones de entonación de ambos idiomas y como consecuencia de una marcada interferencia de la primera lengua, se infiere que el mayor problema para estos hablantes es que generalmente ubican el acento nuclear en la última palabra de cada unidad entonativa, sin importar el estatus de la información que esta contenga. Los errores típicos son la reacentuación de información dada en posición final en la unidad entonativa; la acentuación de elementos gramaticales inferibles por el contexto, también en posición final; el no desplazamiento del acento nuclear en casos de contraste, y, por último, el uso erróneo de las excepciones a la regla NUP para el inglés, por ejemplo, acentuar adverbios de tiempo y lugar en posición final, etc. Es fundamental que estos estudiantes no solo puedan reconocer el inglés como una lengua particularmente sensible a la desacentuación de la información dada, ya sea en forma de repeticiones o expresiones inferibles, sino que también puedan notar que la prosodia inglesa es más flexible que la española, debido a que esta lengua permite mover al acento nuclear desde una

posición final hacia constituyentes anteriores, si es que estos elementos son más informativos (Estebas Vilaplana 2009; Hualde 2014).

Metodología de trabajo

1. Recolección de datos

El punto de inicio para la conformación del corpus fue el cuento infantil “Winnie the Witch” (Thomas y Paul 2007) y su correspondiente traducción al español, “La bruja Winnie” (Thomas y Paul 2012). Las dos versiones del libro exhiben una clara correspondencia con respecto al valor semántico y a las estructuras sintácticas sencillas. La longitud de las oraciones, cortas en la mayoría de los casos, admite poca variación de fraseo entre hablantes. Asimismo, el cuento completo es relativamente corto, lo cual permite a cada uno de los sujetos de estudio familiarizarse con la historia en solo unos minutos. Las ilustraciones resultan de suma importancia, ya que, en combinación con el texto, ofrecen al lector la información necesaria para tomar decisiones acerca de la prominencia y la ubicación del acento nuclear.

En el primer trabajo, se utilizó la técnica de muestreo del tipo no probabilístico. Se convocó a alumnos ingresantes a las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés (FADEL, UNCo) para participar voluntariamente como sujetos de estudio. Posteriormente, se seleccionaron 24 alumnos (6 varones y 18 mujeres) que reunían las siguientes características: eran hablantes nativos de la variedad regional del español, nacidos y criados en la región del Comahue (Valle del Río Negro y Neuquén), con un promedio de edad de 19 años. Además, los sujetos tenían un nivel preintermedio de inglés. Si bien no se utilizó un test estandarizado, la homogeneidad del grupo en cuanto a la competencia lingüística en la lengua meta se corroboró a partir de la aprobación de los exámenes parciales correspondientes a la materia anual Introducción a la Lengua Inglesa del primer año de ambas carreras. En el módulo de dicción de la asignatura mencionada, los alumnos recibieron entrenamiento básico

en la percepción del acento nuclear. Este consistió en identificar en primera instancia dentro de cada frase entonativa las sílabas fuertes y las débiles a partir del concepto de ritmo. Una vez identificadas las sílabas fuertes, los estudiantes debían reconocer el acento nuclear. Debido al conocimiento básico de la fonética y la fonología por parte de los aprendientes, el concepto fue apropiado de manera rudimentaria, es decir, “la sílaba más fuerte”, desde un punto de vista fonético y “la sílaba más importante” desde una perspectiva pragmática.

Para el segundo trabajo, participaron 16 alumnos avanzados (9 mujeres y 7 varones) de las mismas carreras de grado e institución. Al igual que el grupo de estudio anterior, los sujetos eran hablantes nativos de la variedad regional del español, nacidos y criados en la región del Comahue (Valle del Río Negro y Neuquén). El promedio de edad, en esta ocasión, fue de 26 años. En cuanto al grado de conocimiento de la lengua extranjera, todos tenían un nivel avanzado de inglés, corroborado a partir de la aprobación de los exámenes parciales de la asignatura anual Lengua Inglesa III. Asimismo, en cuanto al aspecto prosódico analizado, a partir del cursado de la asignatura Fonética y Fonología Inglesa III, los estudiantes poseían conocimientos teóricos acerca del tema y entrenamiento práctico en la percepción y producción del acento nuclear.

Cada participante recibió una copia del cuento para familiarizarse con la historia que se grabaría posteriormente. Teniendo en cuenta el paralelismo entre las versiones de la historia en inglés y en español, y a fin de evitar modificaciones en la producción oral tanto en L1 como en L2 al comparar los textos, los alumnos que leían el cuento en inglés no leían la versión en español y viceversa. De esta manera, se intentó evitar la obtención de datos sesgados. Dentro del grupo de estudiantes de nivel principiante, 12 sujetos recibieron el cuento en inglés, y los 12 restantes, la versión en español. Siguiendo el mismo procedimiento, en el grupo de alumnos avanzados, 8 participantes tomaron el cuento en inglés y 8, la versión en español. En ambos estudios, se llevaron a cabo entrevistas individuales que consistieron en la lectura en voz alta del texto provisto bajo la instrucción

de imaginar que el oyente era un niño. Finalizadas las grabaciones, el siguiente paso residió en el análisis y armado del corpus.

2. Herramientas de análisis y transcripción

En las dos investigaciones que conforman este estudio, el análisis fonético-fonológico de los datos se llevó a cabo, en primer lugar, mediante una exploración perceptual por parte de los investigadores. Posteriormente, se realizaron transcripciones de este análisis perceptual siguiendo los lineamientos del modelo AM y utilizando el sistema de etiquetaje de corpus Sp_ToBI. Para tal fin, se incorporaron las modificaciones al Sp_ToBI introducidas por Prieto y Estebas Vilaplana (2008) y el análisis del español rioplatense realizado por Gabriel *et al.* (2010). Las impresiones auditivas preliminares se corroboraron posteriormente con el análisis acústico mediante el uso del programa PRAAT (Boersma y Weenink 2010) en términos del fraseo y de la ubicación de los acentos nucleares. En lo que respecta al análisis pragmático, en el marco de la teoría de la relevancia, se tuvo en cuenta el contexto lingüístico de las frases y la identidad cognitiva de los constituyentes acentuados, desacentuados y reacentuados.

Análisis de los datos

1. Procedimiento

En el primer estudio investigativo, se analizó auditivamente cada una de las grabaciones realizadas por los alumnos principiantes y se las dividió en frases entonativas, tanto en inglés como en español. Se localizaron las sílabas prominentes y el acento nuclear en cada una de ellas. El cuento tenía con una totalidad de 54 oraciones tanto en inglés como en español. Se decidió focalizar el estudio en 20 de esas oraciones. Los enunciados seleccionados fueron aquellos que presentaban información dada en

posición final en forma de repeticiones¹ o frases inferibles². Además, se incluyeron casos con información final no acentuada debido a la presencia de un acento contrastivo en una posición anterior. Posteriormente, se contrastaron entre sí las producciones de los participantes que leyeron en español, al igual que los datos obtenidos a partir de las grabaciones en inglés. Finalmente, se comparó la información acerca de las dos lenguas. El mismo procedimiento se siguió con el grupo de alumnos avanzados. La siguiente sección presenta la comparación de los resultados obtenidos acerca de la producción de los alumnos principiantes y los avanzados tanto en español (L1) como en inglés (L2).

2. Análisis fonético-fonológico comparado (español principiante-avanzado/inglés principiante-avanzado)

2.1. Posición del acento nuclear: final-no final

En las grabaciones de español en la lengua materna (L1) realizadas por el grupo de sujetos principiantes, sobre el total de las frases entonativas analizadas, un 91,80 % presentó acento nuclear final y solo un 8,20 % mostró acento nuclear en posición no final como se puede observar en la **figura 1 A**. En la **figura 1 B** se muestran los porcentajes alcanzados por los alumnos de nivel avanzado. Las grabaciones realizadas por los sujetos en L1 presentaron un 80,30 % de frases con acento nuclear final y un 19,70 % con acento nuclear en posición no final.

Por otra parte, en relación con la L2, en la **figura 1 C** se aprecia que, en el grupo de principiantes, sobre el total de las frases consideradas, un 96,99 % de casos de acento nuclear se produjo en posición final y solo un 3,01 % en posición no final. En cuanto al grupo de alumnos avanzados, sobre el total de las frases examinadas, un 70,50 % presentó acento nuclear en posición

¹ Repetición de términos, incluidos aquellos en los que se produce un cambio de categoría gramatical.

² Expresiones sinónimas a otras o frases asociadas a otras presentes en el discurso previo e información proporcionada por las imágenes en el cuento.

final y un 29,50 % expuso acento nuclear en posición no final, como ilustra la **figura 1 D**.

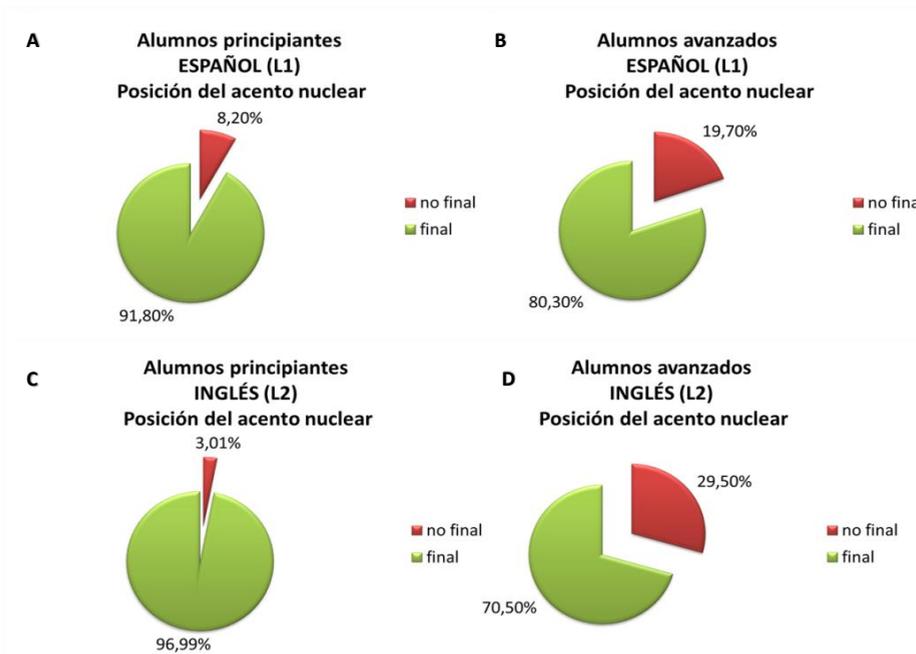


Figura 1. Porcentajes de aparición del acento nuclear en posición final y no final en el corpus analizado en español (L1) y en inglés (L2) para ambos grupos de estudio: alumnos principiantes y avanzados.

Con relación al español, un análisis comparativo de las **figuras 1 A** y **1 B** permite advertir una notable variación en la ubicación del acento nuclear en posición no final (principiantes: 8,20 % y avanzados: 19,70 %). Los ejemplos (1) y (2) a continuación expresan la variación descripta:

(1) E-002 P Ahora Wilbur | ya no era un gato NEgro |

(2) E-006 A Ahora Wilbur | ya no Era un gato negro |

En el ejemplo (1), el estudiante principiante localizó el acento nuclear en la última palabra de contenido, el adjetivo 'negro' en conformidad con los patrones acentuales descritos en la literatura para el español. Contrariamente, la alumna avanzada, en el ejemplo (2), desacentuó el constituyente 'un gato negro' y emplazó el acento nuclear sobre la sílaba acentuada del verbo 'era'. Dicha elección parecería responder a los patrones acentuales típicos del inglés. Las **figuras 2 y 3** ilustran los ejemplos descriptos:

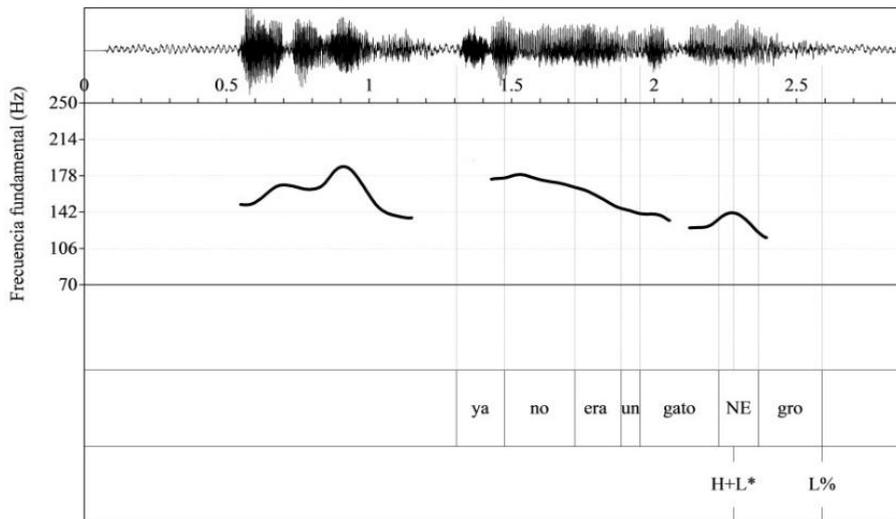


Figura 2. Forma de onda y frecuencia fundamental de frase entonativa con acento tonal nuclear H+L* sobre la última palabra en la frase, el adjetivo 'negro'.

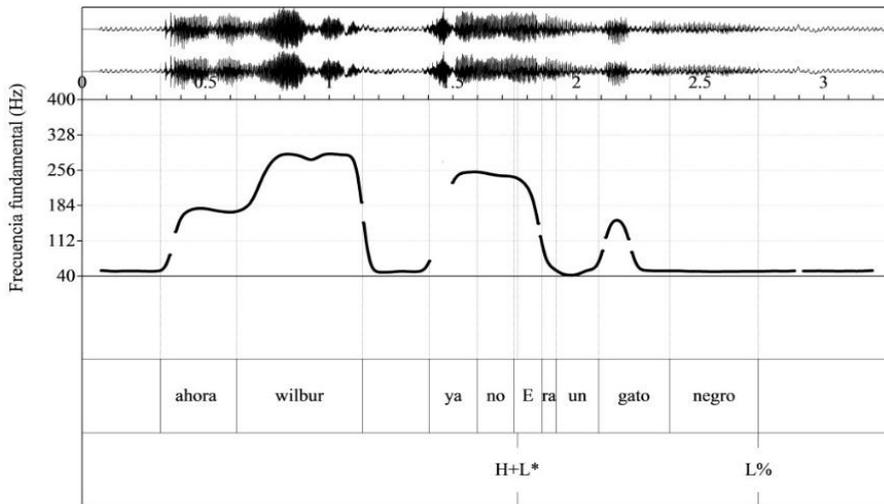


Figura 3. Forma de onda y frecuencia fundamental de frase entonativa con acento tonal nuclear H+L* en posición no final sobre el verbo 'era'.

En cuanto a la lengua meta (L2), se observó un aumento de casos de frases con núcleo no final en el grupo de alumnos avanzados en comparación con las provistas por el grupo principiante: 29,50 % y 3,01 % respectivamente. Estos resultados aportarían evidencia a favor de la incidencia que ejerce la instrucción formal de las reglas de acentuación de la lengua extranjera en la producción oral de los alumnos. En los ejemplos (3) y (4) se puede observar este progreso:

(3) I-005 P | *So she sat on HIM* |

(4) I-002 A | *So she SAT on him* |

En el ejemplo (3), la alumna principiante localizó el acento nuclear en una palabra gramatical, el pronombre 'him' ubicado en posición final de frase. En cambio, la alumna avanzada, en el ejemplo (4), desacentuó el pronombre en posición final y ubicó el acento nuclear sobre la última palabra de contenido, el verbo 'sat', aplicando la regla NUP discutida en las

clases de fonética y fonología. Las **figuras 4 y 5** detallan estos dos ejemplos de producción oral del inglés principiante y avanzado respectivamente.

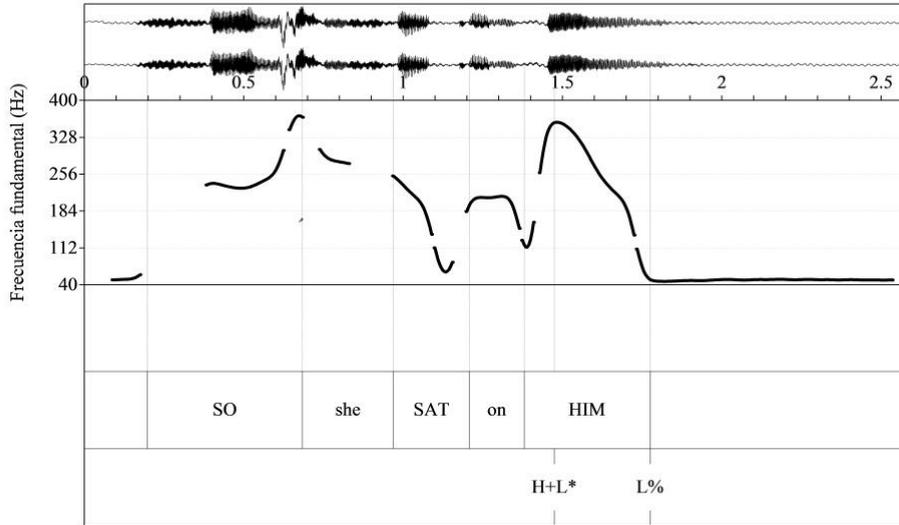


Figura 4. Forma de onda y frecuencia fundamental de frase entonativa con acento tonal nuclear H+L* sobre la última palabra, el pronombre 'him'.

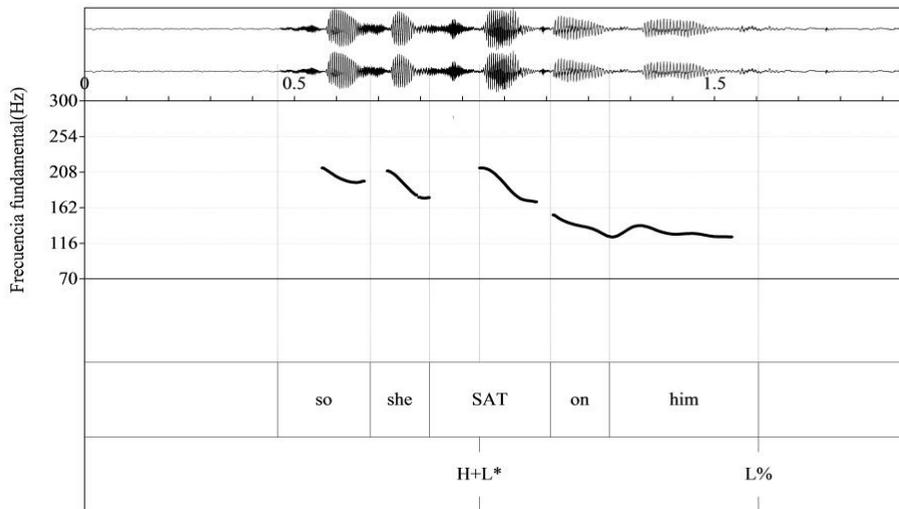


Figura 5. Forma de onda y frecuencia fundamental de frase entonativa con acento tonal nuclear H+L* sobre la última palabra de contenido y desacentuación completa del material post-nuclear.

2.2. Material desacentuado en posición final

El análisis del tipo de material desacentuado en los casos de acentos nucleares no finales en ambos grupos de estudio, alumnos principiantes y avanzados, arrojó los siguientes resultados. Dentro de la totalidad de las frases producidas con acento nuclear no final en español de los estudiantes principiantes, se observó que el material desacentuado correspondió a información dada en forma de repeticiones en un 51,02 %, a expresiones inferibles en un 36,74 % y a información posterior a un acento contrastivo no final en un 12,24 %, como se puede observar en la **figura 6 A**. La **figura 6 B** muestra que, en el grupo de alumnos avanzados, el material desacentuado correspondió a información dada en forma de repeticiones en un 40,80 %, a expresiones inferibles en un 25,40 % y a información posterior a un acento contrastivo no final en un 33,80 %.

Con respecto a la L2, la **figura 6 C** ilustra que, en el grupo principiante, las frases que evidenciaron material desacentuado en posición final se relacionaron con expresiones inferibles en un 61,11 %, con repeticiones en un 33,34 % y con contrastes no finales en un 5,55 %. En el grupo avanzado, las frases que evidenciaron material desacentuado en posición final correspondieron a expresiones inferibles en un 77,60 %, a repeticiones en un 15,50 % y a contrastes no finales en un 6,90 %, como se puede apreciar en la **figura 6 D**.

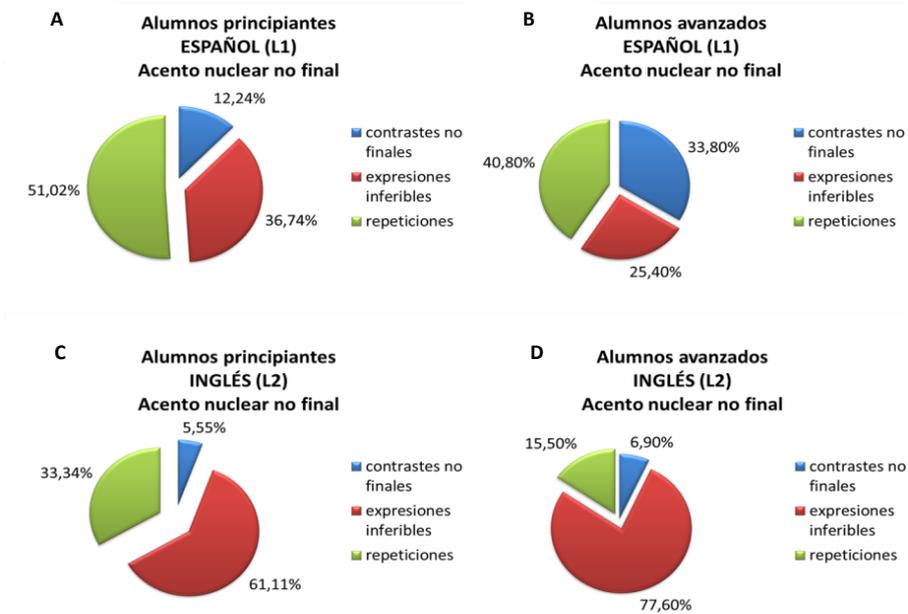


Figura 6. Tipos de frase encontrados en el material desacentuado en posición final en español (L1) y en inglés (L2) para ambos grupos de estudio: alumnos principiantes y avanzados.

Al comparar los resultados entre los alumnos principiantes y los avanzados en L1, se observó que los aprendientes del grupo avanzado utilizaron la desacentuación de información final en mayor porcentaje debido a la presencia de un acento contrastivo en posición anterior en la frase, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos, (5) y (6).

(5) E001 P | ya no podía VERlo |

(6) E002 A | ya no poDía verlo |

En el ejemplo (5), el alumno optó por ubicar el acento nuclear sobre la última palabra de la frase, el constituyente 'verlo'. Contrariamente, en el ejemplo (6), la alumna decidió localizar el acento nuclear en la palabra 'podía', desacentuar el constituyente 'verlo' y resaltar el contraste entre 'poder' y 'no poder' ver. El uso de este tipo de acentuación contrastiva se

incrementa notablemente de un 12,24 % en los integrantes del grupo principiante a un 33,80 % en los del avanzado.

En cuanto a la L2, se observó una coincidencia en el tipo de material desacentuado entre los alumnos principiantes y los avanzados. La información dada, tanto en forma de repeticiones como de expresiones inferibles, fue desacentuada en mayor medida: 94,45 % en los participantes principiantes y 93,10 % en los avanzados. Cabe aclarar, entonces, que la mayor diferencia entre ambos grupos no radica en el tipo de frase desacentuada, sino en el alto porcentaje de frases con núcleo no final en los alumnos avanzados (29,50 %) frente al mínimo porcentaje alcanzado respecto de esta variable por el grupo principiante (3,01 %).

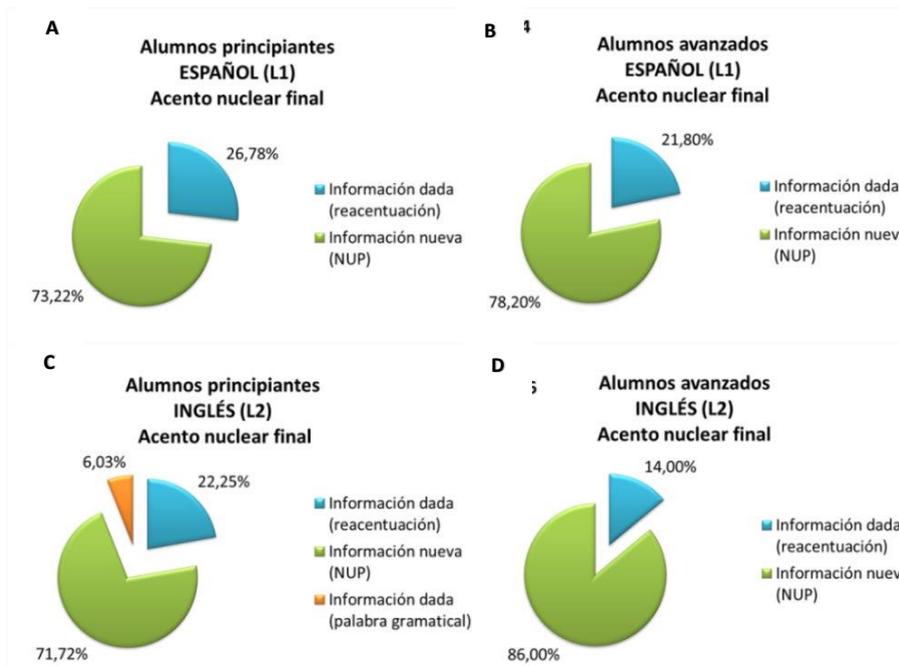
2.3. Material acentuado en posición final

Las instancias de acento nuclear en posición final para ambos grupos y en ambas lenguas se analizaron en función del tipo de material que recibió el acento nuclear. La **figura 7** muestra los resultados obtenidos en sus cuatro secciones.

En la **figura 7 A**, se observa que, en el caso del español, un 73,22 % de los alumnos principiantes ubicaron los acentos nucleares en posición final sobre palabras de contenido que transmitían información nueva, es decir, se aplicó la regla de acentuación NUP. El 26,78 % restante correspondió a instancias de reacentuación, de modo que los acentos nucleares se localizaron en palabras de contenido que transmitían información dada. En el caso de los alumnos avanzados, el 78,20 % evidenciaron el núcleo sobre información nueva (NUP), mientras que el 21,80 % correspondieron a instancias de reacentuación de información dada, tal como muestra la información estadística en la **figura 7 B**.

En cuanto al inglés, en la **figura 7 C** se ilustran los resultados obtenidos en el grupo de principiantes: el 71,72 % de los acentos nucleares finales se localizaron sobre palabras de contenido que transmitían información nueva (NUP). A su vez, se observó información dada en posición final

reacentuada en un 28,28 % de los casos. Dentro de este porcentaje, un 22,25 % correspondió a reacentuación de información dada en palabras de contenido. El 6,03 % restante reflejó instancias de información dada en forma de palabras gramaticales, en particular, pronombres. El grupo avanzado evidenció un 86,00 % de acentos nucleares finales sobre información nueva en palabras de contenido. Solo el 14,00 % de las frases entonativas presentaron el acento nuclear final sobre información dada. La totalidad de estos casos de reacentuación correspondieron a acentos nucleares sobre palabras de contenido. Estos resultados se pueden visualizar en la **figura 7 D**.



Figuras 7 A, B, C y D. Tipo de material acentuado en posición final en español (L1) y en inglés (L2) para ambos grupos de estudio: alumnos principiantes y avanzados.

Los siguientes ejemplos, (7) y (8), muestran la variación de los casos de reacentuación de información dada entre los grupos de alumnos principiantes y avanzados.

(7) I002 P *Winnie the witch lived in a black house in the forest... | the carpets were BLACK | the chairs were BLACK | the bed was BLACK | and it had black sheets and black blankets.*

(8) I008 A *Winnie the witch lived in a black house in the forest... | The CARPets were black. | The CHAIRS were black. | The BED was black, | and it had black sheets and black blankets.*

En el ejemplo (7), la alumna principiante optó por reacentuar el constituyente ‘*black*’ en reiteradas y sucesivas unidades tonales. En contraposición, en el ejemplo (8), se observa que, frente a la misma secuencia de unidades tonales, la alumna avanzada decidió localizar el acento nuclear sobre la última palabra de contenido que transmitía información nueva y desacentuar el constituyente ‘*black*’, que aportaba información dada. Estos ejemplos ilustran la disminución del empleo de la reacentuación de un 28,28 % en los alumnos principiantes a un 14,00 % en los alumnos avanzados.

3. Análisis pragmático comparado

El análisis pragmático comparativo se realizó en función de la identificación de los distintos tipos de constituyentes desacentuados y reacentuados formalizada en trabajos previos. Dicha caracterización se llevó a cabo en términos de su identidad cognitiva dentro del discurso y su conexión con el contexto (discurso previo e ilustraciones). En la lectura del cuento, a partir de la evaluación de lo que le resultaría relevante al oyente, cada hablante de ambos grupos, principiante y avanzado, hizo uso de la prosodia para organizar los enunciados. Los acentos nucleares se ubicaron sobre los fragmentos más relevantes de las frases entonativas para establecer la estructura informativa. De esta manera, los constituyentes acentuados o reacentuados pudieron interpretarse como relevantes, mientras que las partes desacentuadas constituyeron parte del fondo informativo en el cual se debían procesar los enunciados.

3.1. Reacentuación y desacentuación en español

Tanto la casa como el gato de la bruja Winnie eran negros. Por esta razón, Winnie tropezaba continuamente con su mascota y entonces decidió cambiarle el color. Es así que Wilbur terminó teniendo la cabeza roja, el cuerpo amarillo, la cola rosa, los bigotes azules y las cuatro patas violetas. Esta nueva apariencia lo avergonzaba, ya que todos se burlaban de él. Consecuentemente, Wilbur se sumergió en una profunda tristeza y se subió a lo alto de un árbol. A raíz de esto, Winnie se preocupó a tal punto que no se atrevía a mirarlo. Esta situación se puede observar en la imagen de la página 21 de la versión en español del cuento (Paul y Thomas 2012): Wilbur, muy triste, está sentado en lo alto de un árbol, y Winnie está sentada en los pies de la escalera de su casa negra, muy preocupada por él, y evita el contacto visual con su mascota. De este contexto surgen los ejemplos (9) y (10).

(9) E 009 P Quería a Wilbur | y no soportaba que estuviera tan TRISte. |

(10) E 001 A Quería a Wilbur | y no soportaba que estuviera TAN triste. |

En el ejemplo (9), si bien el término ‘triste’ se mencionó en el discurso previo y la ilustración muestra claramente el estado emocional de Wilbur, la mayoría de los hablantes no optaron por la desacentuación, sino que recurrieron a la reacentuación de este constituyente. Casi la totalidad de los alumnos principiantes optaron por seguir el mismo patrón acentual. Contrariamente, la mayoría de los alumnos avanzados consideraron que la palabra ‘triste’ formaba parte de la información de fondo, por lo que decidieron no acentuarla y ubicar el acento nuclear en el aumentativo ‘tan’ como se observa en el ejemplo (10).

Las selecciones nucleares realizadas para el español por la mayoría de los integrantes del grupo avanzado se corresponden a los patrones acentuales típicos de la lengua meta. Por un lado, estos datos indicarían que los

estudiantes estarían aplicando las reglas de ubicación del acento nuclear de la L2 a la L1. De esta manera, se evidencia que no solo la L1 ejerce cierta influencia en el aprendizaje de los patrones acentuales de la L2, como se observa en los ejemplos (3) y (7) descriptos con anterioridad, sino que también la prosodia aprendida de la L2 afecta la producción oral de la L1. Por otro lado, una visión pragmática podría sostener que los alumnos cuentan con las herramientas necesarias para poder procesar las claves contextuales que los llevan a tomar decisiones acerca de la relevancia de los constituyentes.

3.2. Reacentuación y desacentuación en inglés

El hilo conductor del cuento es el color de la casa, los objetos y los muebles de la bruja Winnie. Todo es negro, hasta su gato Wilbur, lo cual ocasiona que en varias oportunidades tropiece con él. Frente a este problema, Winnie intenta diversos pases mágicos, aunque fallidos, para solucionarlo. Finalmente, decide, otra vez, por medio de su magia, cambiar el color de su casa y la vuelve amarilla. Así resuelve su problema. Las dos últimas páginas del cuento (Paul y Thomas 1987) muestran la nueva versión colorida de la casa de Winnie. En este contexto se ubican los ejemplos (11) y (12).

(11) I006 P *Now instead of a black HOUSE,/ she had a yellow HOUSE /with a red roof and a red door.*

(12) I008 A *Now instead of a black HOUSE, /she had a YELLOW house /with a red roof and a red door.*

En el ejemplo (11), se describe que en lugar de tener una casa (*house*) negra, ahora la bruja Winnie tiene una casa amarilla (*yellow*). En este contexto, la totalidad de los alumnos principiantes (100 %) ubicaron el acento nuclear dos veces sobre la palabra '*house*', tanto en la primera frase entonativa como en la segunda, y transformaron el sustantivo '*house*' en

el foco informativo en ambos casos. Es decir, el constituyente *'house'* es reacentuado en su segunda aparición, lo cual evidenciaría que los alumnos principiantes aplicaron la regla de acentuación NUP sin tener en cuenta el discurso previo y la ilustración. Si bien la palabra *'yellow'* es un núcleo previsible, la decisión de reacentuar el sustantivo *'house'* puede deberse a la carencia de recursos pragmáticos y a la influencia del patrón acentual descripto para la lengua materna, que consiste en ubicar al acento nuclear en la última palabra de contenido sin importar el estatus de la información que esta contenga (Estebas Vilaplana 2009; Hualde 2014).

En cambio, la mayoría de los alumnos avanzados realizaron una selección nuclear diferente como se puede observar en el ejemplo (12). En este caso, la palabra *'yellow'* se convirtió en el núcleo de la frase entonativa y consecuentemente el constituyente *'house'* fue desacentuado. La decisión de ubicar el acento nuclear en la palabra *'yellow'* fue tomada por el 62,50 % de los estudiantes avanzados. Dicha selección nuclear indicaría que la información relevante, en este caso, es el adjetivo *'yellow'* en tanto que el constituyente *'house'* no es relevante, ya que se mencionó con anterioridad y es visible en la ilustración. Es decir, la localización del acento nuclear sobre la palabra *'yellow'* podría ser el resultado de la interfaz entre la fonológica y la pragmática. Por una parte, con respecto a la primera disciplina, la mayoría de los alumnos avanzados estarían haciendo uso de las reglas de acentuación aprendidas sobre la lengua meta. Por otra parte, una visión pragmática sobre el ejemplo (12) indicaría que los estudiantes hicieron uso de las claves contextuales provistas tanto por los enunciados anteriores como por las imágenes del libro al momento de tomar las decisiones prosódicas que guiarían al oyente hacia la interpretación deseada. Mediante esta elección, los alumnos intentan lograr el mayor efecto contextual posible para que su oyente pueda interpretar la información con el menor esfuerzo cognitivo de procesamiento.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos en este estudio exploratorio ofrecen un panorama general sobre el comportamiento de los patrones acentuales en ambas lenguas, L1 y L2, y se pueden resumir e interpretar de la siguiente manera.

Con respecto a la L1, se observó un aumento de casos de desacentuación. Los alumnos principiantes presentaron un 8,20 % de instancias de material desacentuado, mientras que los alumnos avanzados desacentuaron diversos constituyentes en un 19,70 %. A su vez, se evidenció que el tipo de material desacentuado que presentó una variación mayor entre los alumnos principiantes y los avanzados fue aquel que se ubicaba en una posición posterior a un acento contrastivo. Específicamente, los porcentajes variaron de un 12,24 % en el grupo principiante a un 33,80 % en el grupo avanzado. Es necesario aclarar que, si bien las cátedras de Fonética y Fonología hacen referencia a la prosodia española ocasionalmente, esta no es estudiada en profundidad, por lo que el aumento de casos de desacentuación en la L1 y la variación en el tipo de constituyente desacentuado podrían deberse a la influencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2 tanto en los aspectos prosódicos como en los pragmáticos. Este hecho podría guardar una relación con el fenómeno de atrición lingüística. En líneas generales, según Castilhos Schereschewsky, Kickhöfel Alves y Flores Kupske (2017), no solo la lengua materna afecta la L2, sino que también la L2 interviene en la L1, lo cual podría tener como consecuencia una atrición fonética-fonológica, definida como la fuerza que resulta del contacto de dos lenguas que interactúan (Kupske en Schereschewsky, Kickhöfel Alves y Flores Kupske, 2017).

En relación con la lengua meta, se observó un alto porcentaje de desacentuación del grupo avanzado (29,50 %) en comparación con los resultados alcanzados por el grupo de principiantes (3,01 %). Este hecho sería una consecuencia de la influencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los patrones acentuales correspondientes a la L2, así como

el resultado de un conocimiento más acabado de las herramientas que provee la pragmática.

Conclusión

Los resultados obtenidos evidenciaron que, en el uso de su lengua materna, el grupo de alumnos principiantes respetó los patrones acentuales típicos del español. A su vez, estos patrones se replicaron en la producción de la lengua meta. Por su parte, el grupo de alumnos avanzados mostró que la instrucción teórica y práctica de los patrones acentuales de la lengua objeto influyó en las decisiones tomadas en relación con la ubicación del acento nuclear en la L2. Otro aspecto relevante que surgió en esta investigación es que el corpus analizado evidenció que la instrucción formal de las reglas de los patrones acentuales de la L2 también ejerce una marcada influencia en las elecciones nucleares en la L1.

Las posibles motivaciones, fonológicas o pragmáticas, que ocasionaron la variación en la producción oral de los alumnos con respecto a la ubicación del acento nuclear deberían estudiarse exhaustivamente. Para tal fin, en el caso de la L1, una posible línea de investigación sería replicar este estudio en alumnos de una carrera de grado diferente, por ejemplo, estudiantes del profesorado de enseñanza primaria cuya lengua materna sea el español. Los sujetos de esta nueva investigación tendrían características similares a los participantes de los estudios anteriores, como, por ejemplo, edad, lugar de residencia y conocimientos previos sobre el español y el inglés, entre otras. La diferencia radicaría en la ausencia de una instrucción formal de la prosodia del idioma inglés. La hipótesis de trabajo apuntaría a descubrir la verdadera motivación de la desacentuación en español.

Este trabajo intenta realzar la importancia de la instrucción formal de las reglas prosódicas de la L2 e invita a docentes e investigadores a contribuir con nuevos aportes en esta dirección.

Referencias bibliográficas

- Barreiro, S. (2008). Análisis del lingua franca core (LFC) de Jenkins. En: R. Monroy Casas y A. Sánchez Pérez (Eds). *25 años de lingüística aplicada en España: Hitos y retos* (pp. 927-933). Murcia: Editum.
- Blázquez, B., Arana, V., Siegel Masías, C. y Torres, E. A. (2015). Expresión prosódica del estatus de la información en estudiantes argentinos del inglés como lengua extranjera. En: P. Luchini, M. A. García Jurado y U. Kickhöfel Alves (Eds.). *Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación*. (pp. 344-357). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Blázquez, B., Arana, V. y Torres, E. A. (2016). El acento nuclear en inglés: análisis de producción de estudiantes universitarios argentinos. En: U. Kickhöfel Alves (Ed.). *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: investigações rio grandenses e argentinas em discussão* (pp. 419-437). Campinas: Pontes Editores.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2010). *Praat: Doing Phonetics by Computer* (Versión 5.1.31) [Computer software]. <http://www.praat.org/>
- Castilhos Schereschewsky, L., Kickhöfel Alves, U. y Flores Kupske, F. (2017). First Language Attrition: The effects of English (L2) on Brazilian Portuguese VOT patterns in an L1-dominant environment. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 10 (2), pp. 700-716. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26365>
- Estebas Vilaplana, E. (2009). *Teach Yourself English Pronunciation. An Interactive Course for Spanish Speakers*. Oleiros: Netbiblo.
- Gabriel, C., Feldhausen, I., Pešková, A., Colantoni, L., Lee, S., Arana, V. y Labastía, L. (2010). Argentinian Spanish Intonation. En: P. Prieto y P. Roseano (Eds.). *Transcription of Intonation of the Spanish Language* (pp. 285-317). München: Lincom.
- Ladd, R. (2008). *Intonational Phonology*. (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico-autosegmental. En: P. Prieto (Ed.). *Teorías de la entonación* (pp. 155-184). Barcelona: Ariel.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, J. (1990). Intonation Structures and Pragmatic Interpretation. En: S. Ramsaran (Ed.). *Studies in the Pronunciation of English* (pp. 38-57). London: Routledge.
- Pierrehumbert, J. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Disertación doctoral, Massachusetts Institute of Technology]. DSpace@MIT. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/16065>

Prieto, P. (2005). En torno a la asociación tonal en el modelo métrico-autosegmental. Puntos controvertidos en su aplicación al catalán. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6 (3), pp. 9-28.

Prieto, P. y Estebas Vilaplana, E. (2008). La notación prosódica del español: una revisión del Sp-ToBI. *Estudios de fonética experimental*, 17, p. 263-283.

Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance, Communication and Cognition*. (2.ª ed.). Oxford, Reino Unido y Cambridge, Estados Unidos: Blackwell.

Sperber, D. y Wilson, D. (2004). Relevance Theory. En: L. Horn y G. Ward (Eds.). *The Handbook of Pragmatics* (pp. 607-632). Oxford: Blackwell.

Wilson, D. y Wharton, T. (2006). Relevance and Prosody. *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 1559-1579.

Thomas, V. y Paul, K. (2007). *Winnie the Witch*. Oxford: Oxford University Press.

Thomas, V. y Paul, K. (2012). *La bruja Winnie*. Versión en español. Barcelona: Océano.